

**JOSÉ FRANCISCO FLORES**

# **PROFESSOR: AUTOR DE SUA PROFISSÃO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSI-  
DADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PARA  
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDU-  
CAÇÃO.

ORIENTADORA:

PROFESSORA DR<sup>a</sup>.  
**MERION CAMPOS BORDAS**

PORTO ALEGRE  
2001

*Para Cecília,  
pela alegria da vida  
e do amor compartilhado  
e para nossos filhos,  
Alice e André*

*a meus pais ausentes  
a meus pais presentes  
a meus irmãos e irmãs  
a meus amigos e amigas  
por darem parte de suas vidas  
para que eu possa construir a minha*

*Agradeço*

*à Merion Campos Bondas pela orientação brilhante e competente, por quem nutro profunda admiração, respeito e terno afeto;*

*à Direção do Colégio Anchieta pelo apoio e confiança depositada;*

*aos colegas do Colégio Anchieta pelos exemplos de profissionalismo e pela amizade;*

*ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, seus professores e técnicos, pela compreensão a meus limites de tempo;*

*aos colegas da Central de Produções pelo apoio nos momentos finais deste trabalho e com os quais tenho compartilhado belos momentos de minha vida;*

*à Aldanci Areias com quem aprendi muito sobre amizade, sobre ser professor e ser gente;*

*à Deus.*

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	5
1. PREOCUPAÇÕES DA PESQUISA.....	10
2. TEORIA CRÍTICA, AÇÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....	15
3. O PAPEL DA INSTITUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	29
4. CURRÍCULO ESCOLAR E CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	44
5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA .....	60
6. A PEDAGOGIA INACIANA, O COLÉGIO ANCHIETA E SUA PROPOSTA EDUCACIONAL .....	81
7. A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA E SUAS REVELAÇÕES .....	92
8. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS E NOVAS QUESTÕES.....	132
9. BIBLIOGRAFIA .....	140

## INTRODUÇÃO

Ao reler o primeiro texto que escrevi durante o primeiro semestre de 97 acabei por fazer uma retrospectiva de minha caminhada até aqui e perceber as transformações ocorridas não só externamente (como a mecha de cabelos brancos que surgiu), mas em minha maneira de ver o mundo e, principalmente, a educação. A obrigação de escrever textos foi aos poucos tornando-se prazer pois cada linha era fruto de parada para pensar e refletir. Descobri na escrita uma forma de procurar o distanciamento tão necessário para a reflexão e análise de nossas ações. O diálogo com outros autores, com colegas professores e professoras, bem como com meu próprio texto, levou-me a questionar concepções antes arraigadas e definitivas.

Um questionamento que cada vez mais toma força em meus estudos se refere a como sair do ensimesmamento, como buscar distanciamento para ver de maneira mais clara e abrangente o lugar onde estamos. Estou cada vez mais convicto que este afastamento é vital para o esclarecimento, para o desvelamento das teias que nos ligam e nos fazem seres sociais, coletivos.

Ao tentar ver como o outro me vê começo a sentir-me mais solto, mais a vontade para escrever meu próprio texto. Hoje vejo um pouco melhor como a linguagem nos faz, nos modela e como podemos mudar esta situação subvertendo esta ordem, libertando-nos da escrita formal e fazendo-a conforme a queremos. No entanto isto requer uma caminhada que não se faz em quatro ou cinco anos. Ser autor de si mesmo requer uma vida de descobertas onde a mais bela e transformadora delas é descobrir-se como alguém que é parte do mundo, de uma comunidade, de uma sociedade.

Ao decidir fazer uma investigação sobre a profissão professor não imaginava que estaria percorrendo uma trilha pelo interior de mim mesmo. Não pensei que tentar

entender as questões que inquietam os professores em seu cotidiano me levassem à reconstrução de minha história pessoal. Não poderia prever o quão difícil seria para mim desenvolver um projeto que propunha tomada de consciência e pensamento reflexivo sobre a prática. No entanto concluo, até esta etapa do caminho, que a atitude de “tentar fazer” já é por si só transformadora, ainda que eu não tenha conseguido implementar meu projeto da forma como concebi inicialmente.

Durante a trajetória desta pesquisa me vi forçado a mudanças quanto à metodologia, conforme esclarecerei mais adiante. Não esqueci meu projeto inicial fundamentado na pesquisa-ação. Entendi que seu momento carecia de melhor preparação e melhor compreensão de minha parte, já que trás consigo enorme poder transformador e, conseqüentemente, sem a participação efetiva e voluntária das pessoas poderia estar destruindo aquilo que acredito ser um caminho de mudanças.

As reflexões que fiz até o presente momento reforçam a convicção de que é neste ambiente e neste momento histórico que devo agir. É na instituição em que me encontro que devo ser alguém para os demais. A partir destas constatações dirigi minha atenção para as questões institucionais na busca de me situar e ver como se situa a própria instituição dentro da sociedade.

Opondo-se a uma visão do professor como profissional técnico, cumpridor de programas, vários estudos e pesquisas têm defendido, há algumas décadas, o engajamento dos professores como autores de sua própria profissão, como profissionais críticos e reflexivos, pesquisadores e geradores de conhecimentos em educação (Nóvoa, 1991; Sacristán, 1998; Pérez Gómez, 1992). Desta forma colocam o professor como o principal gerador das mudanças que tanto necessitam nossas escolas.

Convicto de que tais propostas apresentam potencial verdadeiramente transformador passei a me questionar:

- Quais aspectos evidenciam a prática docente como predominantemente técnica?
- Que elementos nos fazem considerar o professor como profissional cumpridor de programas em cuja elaboração teve pouca participação?
- É verdade que os professores não refletem sobre suas práticas?
- Se o fazem, este tipo de reflexão tem levado à autodeterminação?
- É possível encontrar na instituição educacional espaço para que o professor possa pesquisar sua própria prática, tornando-se o principal crítico de suas ações?

Motivado por estas e outras indagações dirigi meu olhar para as questões do cotidiano da instituição em que trabalho a fim de detectar elementos que pudessem me auxiliar nesta compreensão. Passei a dar mais atenção a pequenos comentários, tanto de professores quanto de alunos, e a fatos que, até então, não dava importância. Aos poucos fui me apercebendo que aquelas anotações conduziam-me a reflexões sobre a minha prática, levando-me a tomar decisões de maneira mais pensada e compartilhada.

Assim foi que me vi passando de uma situação de desânimo com relação a esta pesquisa para uma nova compreensão do potencial de que dispunha para me situar enquanto pessoa e profissional.

Os textos que compõem este trabalho são resultado das buscas que realizei visando a compreensão da profissão professor a partir de autores que têm se dedicado às problemáticas da educação.

O primeiro capítulo procuro situar o principal aporte teórico do qual me utilizei para analisar os relatos: A Teoria da ação Dialógica de Paulo Freire e a Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas. Em ambos encontrei posicionamento que pode

nos auxiliar na construção de pessoas emancipadas. Não poderia deixar de citar outros autores nos quais me apoio ao longo dos textos que compõem esta dissertação como: Angel Pérez Gómez, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Bernard Charlot, Boaventura de Souza Santos, Antônio Nóvoa entre outros.

Procurei aprofundar, no capítulo O PAPEL DA INSTITUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, alguns aspectos da vida na escola que devem ser matéria de debates e reflexões constantes por parte de todos os que compõem a comunidade educativa visando motivar a cada um no sentido de sentir-se responsável por tudo o que acontece no meio institucional.

Em CURRÍCULO ESCOLAR E CONHECIMENTO CIENTÍFICO questiono a concepção positivista de construir conhecimento, que tem sido dominante nas estruturas curriculares de nossas escolas. Em oposição a tal postura epistemológica proponho uma mudança embasada nas teorias dos dois autores críticos citados acima.

No capítulo FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA procurei apresentar um panorama das influências sofridas pelas instituições de ensino em nível nacional e mundial. Considerei pertinente a inserção deste capítulo, mesmo que numa primeira leitura possa parecer desnecessário para os objetivos a que me propus. Espero que ao longo do texto tenha conseguido justificar a manutenção do mesmo nesta dissertação. Acredito que a descoberta de si mesmo num contexto social passa, necessariamente pelo engajamento político, ainda mais quando se tratando de professores. Estar atento ao que acontece nas esferas governamentais no que tange a decisões a respeito de sua profissão é o mínimo que qualquer profissional tem a fazer. Posicionar-se criticamente a respeito destas decisões revela comprometimento e um sentimento de responsabilidade pelos rumos da educação no país.

Este trabalho, além de ser uma tentativa de escrever sobre eu mesmo, buscando através desta escrita encontrar-me como pessoa e encontrar-me com as pessoas, é também um trabalho de alguém que acredita na construção de identidade do professor como profissional crítico e reflexivo, emancipado e emancipador.

Penso que as palavras de Jorge Larrosa ilustram, de certa forma, meu entendimento quanto a ser autor de si mesmo:

*“talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós”. (1999, p. )*

Talvez sejam estas palavras que estejam faltando para que nos vejamos uns como parte dos outros. Talvez sejam estas palavras que faltam para que se construam os elos de entendimento e realização de justiça. Mas não há como descobri-las senão buscando-as.

# 1. PREOCUPAÇÕES DA PESQUISA

A necessidade da formação de profissional crítico reflexivo (Sacristán, 1998, Pérez Gómez, 1998), comprometido politicamente (Kincheloe, 1997), intelectual transformador (Giroux, 1997) tem sido objeto de preocupação de muitos professores e também de diversas instituições, pois acredita-se que tal caminho leve a encontrar soluções para os graves problemas que vem enfrentando o sistema educacional no mundo todo. Também creio nisso e esse ideal impeliu-me a esta investigação.

Minha motivação por realizá-la partiu de um momento difícil que vivi, do ponto de vista profissional, por sentir-me desanimado em minhas atividades como professor de Física, do ensino médio, no Colégio Anchieta de Porto Alegre. Ministrei aulas desde 1986, nesta instituição, até o ano de 1994, quando fui convidado a exercer outra função, desta vez como Assistente de Coordenação junto à segunda série do então segundo grau. Naquele ano já me perturbavam questionamentos quanto a minhas próprias atividades em sala de aula, não me sentindo suficientemente realizado. Não encontrava muitas razões para acreditar que minha prática pudesse mudar a ponto de motivar meus alunos tornando as aulas mais agradáveis e desafiadoras para eles e para mim. Quando recebi o convite para a função de Assistente, percebi uma possibilidade de olhar o processo educativo a partir de uma outra ótica e, mesmo achando que não teria as condições ideais para exercer tal função, acabei por aceitar o desafio.

Nesta nova atividade pude, desde o início, ter maior contato com os professores e professoras. Comecei, então, a perceber que aquele sentimento de insatisfação com meu trabalho, que eu experimentara, estava presente, em maior ou menor grau, entre os colegas. Meu ingresso no programa de Mestrado levou-me a buscar a compreensão da problemática em um nível, não mais individual, mas coletivo. Passei a tentar entender

os aspectos da profissão de uma forma mais ampla, não só me fixando em meus problemas particulares como profissional, mas a me enxergar como parte de uma categoria que partilha de problemas comuns. Além disso as várias entrevistas com famílias e alunos me fizeram perceber o processo educacional a partir de um outro ponto de vista.

As leituras que passei a fazer dessa realidade me ajudaram a decidir por uma pesquisa que envolvesse a formação docente, não só a inicial, mas principalmente a formação continuada. A metodologia de trabalho inseria-se numa perspectiva da pesquisa-ação.

No início, imaginei que pudesse desenvolver essa perspectiva investigativa com um pequeno grupo de professores da escola onde trabalho, propondo-lhes a elaboração de um diário sobre sua prática docente, a partir do qual se realizariam reuniões semanais para reflexão e discussão dos registros. Devido a minha inabilidade em motivar os colegas, em criar espaços para tais reuniões, mas também a falta de tempo dos professores e às questões que envolvem a vida da instituição educacional, a estratégia proposta não foi concretizada.

Esta mudança de direção se iniciou, na verdade, perante a banca examinadora do projeto, composta pelos professores Dra. Rosa Maria Martini, Dr. Balduino A. Andreola e o Dr. Laetus M. Veit. Suas análises, críticas, sugestões e advertências foram valiosíssimas, ajudando-me a pensar mais profundamente na real possibilidade de concretização daquilo a que me propunha. A releitura de seus pareceres retomada no momento de decidir ou não pelo redirecionamento, confirmou a necessidade deste último.

Outro fator que levou-me a concluir que deveria esperar um pouco mais para tentar implementar o projeto fundamentado na pesquisa-ação, foi a experiência realizada no Colégio Montenegro, localizado na cidade de mesmo nome, ministrando aulas de Física, para alunos de 2ª e 3ª séries do ensino médio, no primeiro semestre de 2000. Ao

aceitar o convite, acreditei que poderia eu mesmo experimentar aquilo que estava propondo aos meus colegas. Foi assim que percebi o quanto é difícil fazer relatório diário sobre as atividades e desenvolver reflexões sobre estas práticas, principalmente quando falta tempo e se tem pouca habilidade na escrita. Tal experiência me deu condições de avaliar melhor aquilo que pretendia propor aos colegas professores do Colégio Anchieta. Acredito, hoje, que a carga horária elevada da maioria dos professores que trabalham em mais de uma escola, impede que tenham momentos de parada para reflexão. Esta é uma situação que não muda de uma maneira tão rápida quanto se desejaria. Existem fatores que extrapolam a simples análise de sua prática diária. A escola está inserida em um contexto social dominado por uma lógica que conduz as pessoas, pressionadas pelos afazeres do dia-a-dia, a correrem de um lado para o outro, para poderem sobreviver. Tal modo de vida impede que cada um possa ter momentos de parada para pensar nas coisas que faz e nas que quer fazer. Acabamos todos cumprindo funções dentro de uma enorme estrutura, servindo a interesses que muitas vezes desconhecemos.

Isto levou-me a tentar entender melhor o que significa estar em uma instituição e ser parte dela. Percebi que não poderia desenvolver um projeto propondo mudança de atitude profissional quando nem eu mesmo havia compreendido minha própria profissão. E as perguntas que me fazia deixavam-me confuso já que não tinha clareza de suas respostas: o que realmente pretendia com esta investigação? Acredito que as atividades por mim propostas são capazes de gerar transformações? As pessoas que trabalham comigo estão verdadeiramente interessadas no que estou propondo? A instituição está interessada no meu projeto?

Ao tentar responder tais questionamentos, passei a me perceber não mais como um empregado da escola mas como alguém que tem um compromisso com seu mundo, sua sociedade, sua família. Um compromisso com a política, com a categoria profissio-

nal a que pertence e, principalmente, com a formação de pessoas conscientes, emancipadas e comprometidas com as soluções dos problemas sociais que nos afligem a todos.

Talvez por isso tenha buscado em Paulo Freire e em Habermas alguns fundamentos que poderiam auxiliar-me na compreensão das relações, tão complexas e singulares, que se estabelecem no âmbito da escola. Não desejei forçar uma aproximação entre os dois pensadores. Antes, encontrei na ação dialógica (Freire) e na ação comunicativa (Habermas) aportes que me fizeram crer na possibilidade de construção de um profissional crítico, reflexivo, comprometido politicamente, através de seu processo de formação inicial e continuada.

O que constato até o presente momento é que nós, professores e professoras, ainda não conseguimos construir uma identidade profissional, ou seja, nosso trabalho não tem servido para nos construirmos como profissionais autodeterminados e emancipados, não nos tem levado ao autoconhecimento, não tem sido por nós utilizado para contribuir de maneira efetiva para as transformações de que a sociedade necessita. Parecemos estar orientados para exercer nossa profissão como técnicos mais do que como verdadeiros educadores. Os condicionantes da estrutura educacional do país, das instituições nas quais trabalhamos, da formação inicial e da nossa incapacidade de organização como categoria profissional, têm sido os principais responsáveis por este quadro que me vejo obrigado a denunciar.

Por todas estas questões apresentadas e pela crença de que os professores e professoras podem exercer um papel determinante na construção de um outro modelo de sociedade é que me senti compelido a esta investigação.

Segundo Pérez Gómes e Sacristán (1998, p.10)

*para transformar, é preciso ter consciência das dimensões que se entrecruzam na prática dentro da qual nos movemos.*

Mas há uma consciência anterior a esta. É a consciência de estar agindo sob coação. É a consciência de não estar agindo livremente. É o reconhecimento de que muitas das nossas decisões não são tomadas em situação de livre escolha, apesar de assim o parecerem.

Por isso, para desenvolver esta pesquisa, procurei uma fundamentação teórica que pudesse me amparar na interpretação desta realidade vivida pela educação brasileira. Além disto, os aportes teóricos deveriam ajudar-me a olhar o contexto em que atuávamos, eu e os colegas professores de modo a interpretar as circunstâncias que envolvem educador e instituição bem como educador e conhecimento.

Encontrei na obra de Paulo Freire suporte para as análises que fui desenvolvendo ao longo da caminhada. A teoria da ação dialógica me pareceu capaz de oferecer elementos suficientes para iluminar minhas reflexões.

Além disso, pareceu-me importante buscar na teoria crítica da escola de Frankfurt, fundamentação teórica que, em muitos pontos aproxima-se das propostas de Freire. Jurgen Habermas, um dos principais expoentes daquela escola, desenvolve o que chama de teoria da ação comunicativa como caminho para construção de uma nova racionalidade a partir da intersubjetividade.

Penso ter encontrado nesses dois autores, além de tantos outros como os citados na página 8, elementos potenciais de análise que me auxiliaram na interpretação dos fatos, falas, depoimentos que fui coletando ao longo da investigação. Para ilustrar essas contribuições apresento a seguir os aspectos que considere relevantes para iluminar esta investigação.

## 2. TEORIA CRÍTICA, AÇÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

No texto que se segue, procuro focar elementos da teoria habermasiana a respeito da ação comunicativa bem como da ação dialógica proposta por Paulo Freire, numa tentativa de buscar aproximações entre os dois autores que reforçaram a posição que pretendi defender ao longo de meu trabalho investigativo. Sei que deixo de lado aspectos importantes concernentes à produção destes dois autores, o que certamente enriqueceria o debate proposto. Sei também que me aventuro a uma aproximação talvez contestável, entre duas linhas de pensamento. Apesar disto, preferi correr o risco da crítica do que deixar de buscar o apoio de ambos, mesmo com as reduções apresentadas.

Ao fazer estas opções teóricas anuncio minha crença no potencial da visão crítica educacional para possibilitar a construção de uma pedagogia emancipatória voltada para as diferentes relações e dimensões da prática social libertadora.

Nesta perspectiva, buscando romper com a racionalidade técnica e a concepção empirista-indutivista que domina o discurso e as práticas escolares, há que se considerar o aporte da teoria da Escola de Frankfurt que, com os trabalhos de Horkheimer, Adorno e Marcuse, contrariando o empiricismo cientificista elaborou um novo conceito de teoria ao considerar que esta tem de explicitar as relações existentes na sociedade entre o particular e o todo, o específico e o universal. Como disse Horkheimer (1972),

*“Os fatos da ciência e a própria ciência não são mais do que segmentos do processo de vida da sociedade e, para entender o significado dos fatos ou da ciência, geralmente deve-se possuir a chave da situação histórica, a teoria social correta (apud Giroux, H. 1983 p.15)*

Além disso, a teoria deve explicitar os interesses normativos que ela própria representa e deve possibilitar a reflexão crítica sobre o desenvolvimento histórico ou o surgimento desses interesses e suas limitações em função de contextos sociais determinados.

Há ainda um outro aspecto da teoria crítica relativo à diferença entre a vontade de analisar a realidade do objeto social e as reais possibilidades de fazê-lo. É a diferença entre a essência e a aparência. Este espírito crítico possibilita que a teoria assuma a função de desmascaramento, através do pensamento dialético que desvela os vínculos entre conhecimento, poder e dominação.

Toda teoria, para os teóricos da Escola de Frankfurt, está unida a um interesse específico no desenvolvimento de uma sociedade, seja democrático ou não. A teoria crítica está direcionada para a transformação política através da luta por justiça. Neste sentido teoria e prática não correspondem a uma unidade, mas são complementares: a empiria deve culminar na teoria. E esta tem, como fim último, a prática emancipatória.

A teoria crítica questiona o posicionamento do positivismo empírico da ciência frente ao mundo, ao universo, à sociedade que criou as condições para que a racionalidade técnica direcionasse as decisões em todos os segmentos e níveis da sociedade. Sustenta que não há uma única forma de atitude investigativa mas sim tantas quantas forem as pessoas envolvidas.

Ao buscar provocar a auto-reflexão que conduz ao esclarecimento e à emancipação a teoria crítica adverte as pessoas de sua situação de não liberdade mostrando que a figuração de mundo não é fruto de ação livre mas que, ao contrário, é moldada por estruturas coercitivas.

*“No estado inicial, os agentes pensam, falsamente, que estão agindo de maneira livre ao aceitar a figuração de mundo e agir de acordo com ela; a teoria crítica lhes mostra que não se trata disso, salientando os determinantes sociais de sua consciência e ação, dos quais eles não estavam cientes.”(Geuss, 1988)*

A teoria crítica procura mostrar que a situação de coerção em que se encontram os componentes do grupo social é auto-imposta, isto é, mesmo que de maneira inconsciente, as pessoas acabam por legitimar uma situação acreditando, erroneamente, que desfrutam de total liberdade de opinião, de escolha e de ação. Somente percebendo que seus verdadeiros desejos e necessidades estão sendo frustrados por uma estrutura social que eles mesmos procuraram manter, os indivíduos terão condições de buscar mudanças. Através da reflexão, tal nível de compreensão poderá ser atingido, capacitando os componentes de um grupo a encontrar estratégias que os libertem da sua situação de opressão e os levem a estado de livre comunicação e discussão.

A reflexão por si só não é condição para que sejam desfeitas as situações de repressão, mas leva as pessoas a se libertarem da convivência com tal situação. A pessoa passa, então, a questionar a instituição que reprime seus desejos legítimos (Geuss, 1988).

Portanto, o esclarecimento não trás automaticamente a emancipação no sentido de eliminar imediatamente a frustração e o sofrimento (Geuss, 1988). Mas neste sentido a atitude reflexiva já cumpriu um de seus papéis fundamentais que é o de levar o indivíduo à consciência da sua frustração.

*“Uma teoria crítica não é, portanto, aceitável a menos que concordemos (após meticulosa consideração em condições de perfeita informação e liberdade total) com as opiniões sobre liberdade e coerção nela expressos.” (Geuss, 1988, p.130)*

Jurgen Habermas, um dos principais teóricos do pensamento crítico atual, aliado à Escola de Frankfurt, ao propor-se a analisar as conexões entre conhecimento e interesse, a partir de uma reconstrução da “pré-história do positivismo moderno” (1989, p.9), delineou a perspectiva de uma teoria da ciência que enfatiza o interesse emancipatório da razão, no exercício da reflexão. Sua elaboração teórica tem como eixo a análise da racionalidade científica e a noção progressista a ela atribuída, especialmente a partir do pensamento positivista de Comte. Para Habermas essa noção progressista da razão, originariamente produto do iluminismo dos séculos XVII e XVIII, ficou reduzida, a partir da metade do século XIX, a um instrumento particularizado a serviço da sociedade industrializada.

A acolhida de Habermas, tal como outra obra filosófica no campo educacional, como aponta Hermann (1999), supõe a compreensão das circunstâncias relativas aos fundamentos da educação, pois trata-se de

*...uma filosofia que tenciona reformular as bases normativas da racionalidade moderna, elemento com o qual a educação tem uma conexão direta, na medida em que a escola resulta de um processo de diferenciação sociocultural (Hermann, 1999, p.16)*

Ao denunciar o esvaziamento da noção progressista de razão, Habermas, tal como seus antecessores da Escola de Frankfurt, não desautoriza a razão mas busca dar-lhe um sentido distinto daquele, assumindo a posição de que a modernidade se constitui em um processo de desencantamento das imagens do mundo, do qual resultam diferenciações nas esferas valorativas do mundo social. Sua análise sobre o processo de racionalização

zação<sup>1</sup> historicamente desenvolvidos e sobre as relações entre conhecimento e interesses humanos, o levou a distinguir modos de racionalidade e a demonstrar a predominância, na modernidade, da racionalidade instrumental ou técnica, cuja finalidade é a dominação do mundo. Este é o interesse predominante que define e limita como as pessoas refletem sobre o mundo e sobre ele atuam. A racionalidade técnica ou instrumental, rompendo a totalidade de sentido do mundo, cria uma pluralidade de visões concorrentes entre si e desarticula a presumida orientação universal do mundo antigo. Daí decorre a separação entre ciência e moral e

*...a ética e todas as formas de vida prática, entre elas, a educação, se ressentem da perda de validade dos fundamentos originários (Hermann, op. cit. P.23)*

A predominância do subjetivo, em virtude da pluralidade de visões de mundo, torna a razão incapacitada para determinar a validade dos fins das ações humanas. Isso tornou possível, ao longo da história da modernidade, em função do decisionismo moral, que determinados fins, se tornassem legitimados apenas pela hegemonia dos interesses de determinados grupos sociais. A partir do século XX, esses interesses que significam basicamente, dominação, encontram sua maior justificativa na constante evolução da técnica que permite a crescente industrialização e a massificação das pessoas e das culturas através de sofisticadas tecnologias. A racionalidade moderna, que traz consigo uma verdadeira desrazão, é imposta ao mundo social.

Como aponta Welsch, a crítica da razão, desenvolvida pela escola de Frankfurt, apresenta, numa perspectiva lógica, duas teses: a) a realidade é hoje, determinada essen-

---

<sup>1</sup> “O processo de racionalização é aquele pelo qual se dá uma ampliação do saber empírico, da capacidade de predição e do domínio instrumental e organizativo dos processos empíricos” (Hermann, op. cit. P.22)

cialmente por processos racionais (mesmo que se trate de uma razão cínica, ou razão instrumental); b) o estado da realidade permite uma conclusão sob o caráter responsável da razão (Hermann, 1999)

Aceita essa tese, diante da crítica radical, no quadro do pensamento contemporâneo, apresentam-se três formas de reagir: 1) negação do diagnóstico de crise e elogio da modernidade; 2) reconhecimento da crise da razão e busca de reencontrá-la através do exercício da própria razão; 3) despedida total da razão, devida a precariedade da situação atual e à obsolescência e ilusionismo da razão.

Segundo Welsh (apud Hermann, 1999) Habermas representa a segunda forma de reação, quando busca estabelecer uma razão corretiva, propondo retomar o projeto originário e retornar ao caminho da razão.

Sem desconsiderar a pluralidade, a diversidade de visões, Habermas preocupa-se em indicar como a razão pode conjugá-la com a exigência da unidade, que permite um determinado nível de normatividade para as sociedades humanas, a partir de uma validade universal.

Essa possibilidade é trazida pela *razão comunicativa*, ou seja, pela mediação da linguagem, que fundamenta um agir comunicativo, orientado para o entendimento.

*Penso que precisamente a filosofia progressista e a filosofia hermenêutica respondem a essa questão de conferir autoridade epistêmica à comunidade daqueles que cooperam e falam uns com os outros. Essa prática comunicativa cotidiana possibilita um entendimento mútuo orientado por pretensões de validade – e isso como única alternativa à atuação mais ou menos violenta de uns sobre os outros.*

*(Habermas, 1989, p.34)*

Habermas, pois, considera que o estado de livre comunicação e discussão corresponde às situações ideais nas quais a comunidade identifique ações com possibilidades de promover mudanças na busca da superação das frustrações. Por isso, para Habermas, uma teoria crítica tem a tarefa fundamental de identificar as distorções ocorridas, que levam a reduções no processo comunicativo (Prestes, 1996, p. 88).

*“O conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como meio dentro do qual tem lugar um processo de entendimento em cujo transcurso os participantes, ao relacionarem-se com o mundo, se apresentam uns frente aos outros com pretensões de validade que possam ser reconhecidas ou postas em questão.” (Habermas, 1987, p. 143)*

A proposta habermasiana coloca a ação comunicativa na perspectiva de que os participantes, defendendo seus planos individuais de ação, estejam dispostos a encontrar definições compartilhadas da situação-problema. Por isso as ações voltadas para o próprio êxito deverão dar lugar a ações orientadas para o entendimento. Habermas define o entendimento como sendo *“um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos linguísticos e interativamente competentes”* (1987, p.368).

A contribuição de Paulo Freire, já diretamente ligada à educação, está contida na sua teoria da ação dialógica:

*A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.*

*Não há, portanto na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há*

*sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação. (1981, p.196)*

Ao aproximar o pensamento de Freire ao de Habermas, encontrei uma divergência quanto às possibilidades de estabelecimento de diálogo. Enquanto para Habermas o entendimento só é possível entre duas pessoas quando ambas possuem a mesma competência lingüística e, portanto, as mesmas condições de argumentação, para Freire não existe este condicionante; em qualquer circunstância sempre haverá possibilidade de diálogo já que este está mediatizado pela realidade. O próprio Freire nos esclarece:

*...na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. (1981, p.198)*

Não considero tal divergência como impeditiva de que se busque os pontos de aproximação entre os dois autores. E penso que um deles é o caráter emancipatório da teoria crítica e da teoria da ação dialógica. Arrisco-me a propor como hipótese que a aproximação pode dar-se a partir da própria motivação que move as pessoas a interagirem e que radica no interesse maior que pode ser motor de sua aproximação.

Essa motivação surgiria de uma tomada de consciência a respeito do caráter dominador da racionalidade instrumental e técnica, e do desejo de tornar-se autônomo, capaz de decidir por si mesmo. Somos impelidos pela necessidade de mudar.

Mas, ninguém busca um novo estado se está satisfeito naquele em que se encontra. Se as estruturas sociais estão de acordo com as concepções das pessoas, de fato, não há motivo para buscar mudanças. É necessário haver desacomodação.

No entanto, a teoria crítica nos alerta para aquilo que seus teóricos chamam de "falsa consciência". Uma falsa consciência se estabelece quando o indivíduo é levado a crer que os parâmetros que usa para definir seus posicionamentos são inquestionáveis, isto é, a pessoa acaba por se convencer que tomou a melhor decisão não se dando conta de que poderiam existir outras formas de perceber os fatos e conduzir suas ações. Acreditando ter decidido livremente, a pessoa legitima uma estrutura que a impede de avaliar seus atos a partir de outros referenciais. Tal situação fica bem caracterizada ao analisarmos nossa própria sociedade na qual o desenvolvimento do sistema social parece ser determinado pela lógica do progresso técnico científico (Habermas. 1980, p. 131). Este único parâmetro impede o desenvolvimento de senso crítico. Convém salientar que Habermas não deixa de reconhecer a importância do saber técnico para a indústria e os processos de produção modernos e que esta forma de conhecimento permanecerá sendo necessária para que a humanidade possa desfrutar das vantagens materiais da produção (Carr e Kemmis, 1988). O que rejeita é toda pretensão de que este seja considerado o único saber legítimo.

Contra esta concepção de caminho único, Paulo Freire também afirma a pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios (1982). Estar atento a esta pluralidade é tarefa dos sujeitos que constroem a realidade a fim de que não sejam subjugados e, iludidos, pensem estar agindo livremente.

*A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da praxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.*

*(Freire, 1982, p.39)*

Segundo Habermas, um contexto em que não há a participação popular nas decisões, porque estas dependem apenas de aspectos técnicos, leva à despolitização das populações. Isto favorece a imposição da ditadura do poder econômico; em nome do progresso, da geração de riquezas, direcionam-se todos os investimentos usando-se para convencer as pessoas o argumento poderoso de que a ciência sempre terá a palavra final. Neste sentido, podemos falar em ditadura da técnica. E, na medida em que as questões políticas são excluídas, a opinião pública política perde sua função. Assumindo a função de desveladoras da realidade, a ciência e a técnica retiram das pessoas esta capacidade de desvelar, fazendo-as crer em verdades incontestáveis. Este também é o pensamento de Freire, ao dizer:

*E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente sua capacidade criadora.*

*(Freire, 1982, p.42)*

Habermas, chama a atenção de que para que se estabeleça uma situação de coerção, é necessário que ela seja auto-imposta. A estratégia criada pela racionalidade instrumental leva a crer numa opção pessoal livre e autônoma.

*“O que parece mais importante é o seu poder de penetrar, enquanto ideologia de fundo, na consciência da massa despolitizada da população e de gerar força legitimadora.”*

*(Habermas, 1980, p 331)*

Assim, por incapacidade crítico-reflexiva, as pessoas são levadas a uma falsa satisfação, sustentadas por uma concepção de racionalidade que impede a abertura a outras concepções. E essa falsa satisfação é justificada pelo enfraquecimento ou perda dos valores éticos. Mas isto é mascarado pela prevalência dos aspectos ligados ao bem estar social; segurança de emprego, certeza dos salários tornaram-se os principais valores e objetivos a atingir. Para tanto, tudo é justificado. Instala-se, assim, a competição acentuando-se as capacidades individuais para conquistas.

*“Nessa mesma medida entra, no lugar de uma autocompreensão culturalmente determinada de um mundo do viver social, a auto-coisificação do homem sob as categorias do agir-com-respeito-a-fins e do comportamento adaptativo.”*

*(Habermas, 1980, p.332)*

O “homem simples”, de quem fala Freire, se torna instrumento nas mãos daqueles que detêm o poder de decidir e oprimem seus desejos verdadeiros, coisificando-o.

*As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma "elite" que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. (Freire, 1982, p.43)*

Na perspectiva da relação educativa estabelecida na escola, a aceitação de uma razão comunicativa e de seu potencial emancipatório torna patente a necessidade do abandono da concepção positivista sobre a obtenção de conhecimento, em favor de uma compreensão de construção de conhecimento contextualizada e compartilhada, na qual não é a posse do saber o fundamental mas a maneira como o indivíduo usa este saber

(Macedo,1993). Muda-se o foco deste novo entendimento epistemológico: a construção do saber não está centrada no sujeito mas sim na interação deste com o meio e com os outros sujeitos. Não é mais o sujeito que elabora um conhecimento e o repassa aos demais, como na concepção empírico-indutivista; ao contrário, a construção do conhecimento só se dá enquanto resultado de interação entre sujeitos ativamente comunicativos que através da reflexão sobre suas práticas, mediatizada pela linguagem, chegam ao entendimento. Este entendimento é conhecimento.

Pela ação comunicativa, o sujeito não abre mão de sua individualidade mas procura se libertar de ações individualistas, tomando consciência da intersubjetividade de suas ações. Esta compreensão redefine as relações de sala de aula, uma vez que deixa de existir a situação de alguém que transmite à alguém que assimila.

A postura crítico-reflexiva do professor que vê no aluno um sujeito com o qual poderá desenvolver uma relação dialógica gerará a busca de novas estratégias pedagógicas. O aluno percebendo-se capaz e livre para manifestar seus pensamentos e sentimentos, sendo respeitado enquanto alguém que também pode elaborar idéias, sentir-se-á motivado a realizar descobertas e compreender que tais descobertas só se concretizam mediante sua abertura para o diálogo. A interação professor-aluno mediatizada pela ação comunicativa, terá possibilidades de tornar o sujeito mais esclarecido e emancipado, com condições de avaliar e criticar o contexto social que o envolve e assim desvelar situações de coerção e dominação que devem ser transformadas para o bem de todos.

*É essa a razão que deve estar presente na educação: aquela que não submete as peculiaridades, os afetos, os sentimentos, as diferenças, mas que une em torno de uma possibilidade universal de produzir acordos morais, resultantes de questionamentos, justificativas e fundamentação racional de normas. (Prestes, 1996, p. 130)*

Nesta visão de educação, um dos principais objetivos passa a ser levar o indivíduo a se dar conta de sua condição de ser solidário, que está intimamente amarrado, ligado aos outros, conectados por teias intersubjetivas. Tal constatação o levará a mover-se pautado nas ações coletivas visando o bem comunitário. Esta conscientização, para Freire, não significa uma atividade meramente intelectual ou psicológica, mas ação. Conscientizar já é transformar, é humanizar e esta humanização não se opera no interior de suas consciências, mas sim na história que eles devem constantemente fazer e refazer. Assim compreendendo sua inserção no mundo,

*Educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. (Freire, 1970, p.61).*

Dos diversos caminhos que os fundamentos até aqui apresentados me poderiam conduzir, optei por considerar a necessidade de uma mudança de postura epistemológica que tanto Habermas quanto Paulo Freire me sugerem. Diz Freire que a “educação dialógica é posição epistemológica”. Mas esta posição se concretiza num espaço e tempo bem determinados. O contexto onde os indivíduos se encontram para a “pronúncia do mundo” é a instituição. É do espaço institucional onde estamos que olhamos para o restante do mundo a fim de construirmos nossa própria percepção deste, a partir do diálogo com os outros homens e mulheres. É num espaço institucional que damos significado ao que fazemos e somos. Portanto, ao falar de “teoria crítica”, de “ação dialógica” e “ação comunicativa”, quero situá-los em um mundo concreto a partir do qual elaboramos nos-

sas teorias e abstrações. Por isso, na continuidade desta fundamentação teórica trago para a análise aspectos ligados à inserção do sujeito no mundo social, a partir da instituição.

### 3. O PAPEL DA INSTITUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O final do século vinte foi pautado, em termos de pesquisa em educação, por um forte questionamento a respeito do papel das instituições educacionais dentro da sociedade. Pergunta-se para que servem e a que interesses respondem.

*“Que saberes se transmitem nas escolas? Quem decide os conteúdos que os professores devem ensinar e em função de que critérios? Como se hierarquizam os conhecimentos científicos? A que critérios de verdade respondem? Que visão dos homens e do mundo veiculam? Que perguntas resolvem e que novas questões suscitam?” (Uria, 1996, p.33)*

O caráter neutro que se atribuía à educação, como consequência de uma visão cientificista e ideológica, já não é mais aceito e tem-se aprofundada a discussão no intuito de desmascarar e trazer para a luz as reais influências desse processo sobre toda a sociedade e, principalmente sobre as camadas sociais mais carentes.

*Sabemos também que a cada remodelação do sistema de ensino os grupos sociais com poder e prestígio aspiram reforçar sua posição social garantindo para si a hegemonia escolar... O sistema de ensino aparentemente mais puro e descontaminado abriga no seu interior um amplo e complexo jogo de interesses e resistências. (Uria, 1996, p. 32)*

Consciente da justeza dessas interrogações e análises contemporâneas pretendi buscar alguns subsídios a fim de compreender um pouco melhor as relações que se estabelecem dentro de uma instituição escolar e o quanto elas determinam o fazer pedagógico.

Início minha busca a partir de considerações feitas por Bernard Charlot a respeito da educação:

*A educação é uma produção de si por si mesmo, mas esta autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. É verdade que a criança está mal equipada ao nascer, mas ela beneficia-se da “fabulosa riqueza de seu equipamento social excentrado. (2000, p. 54)*

Desde o nascimento, o indivíduo está inserido em uma instituição: família, sociedade, sejam elas de que modalidade. Dela depende para sobreviver e nela encontrará meios de se desenvolver. Seu crescimento posterior dependerá em muito de suas próprias ações, de seus desejos internos mas estes são mediados pelo meio social onde vive.

*Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. (Charlot, 2000, p.53)*

A condição humana é construída pelas sucessivas aprendizagens. Aprender, portanto, é uma necessidade do ser humano. Por ser um animal imperfeito embora distinto não poderá a criança tornar-se o que deve ser por si mesma mas “ser educada por aqueles que suprem sua fraqueza inicial” (Charlot, 2000, p.52).

*Por isso, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou eu, quem é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2000, p.53).*

Se o aprender é uma necessidade vital, educar-se é um ato da vontade, é um querer ser. Este querer significa apropriar-se de algo que não possui e, portanto, buscar aquilo que não está em mim; daí a necessidade dos outros. Para educar-se, é necessário perceber-se em constante relação com o mundo e com os outros. A criança, inicialmen-

te, é um ser centrado, ou seja, o que está a sua volta não são outros seres ou outras coisas mas prolongamentos seus (Piaget,1973). Com o desenvolvimento de suas estruturas internas e a mediação do entorno vai percebendo que os desafios que se apresentam correspondem a situações externas e que independem dela. Os eventos acontecem apesar dela; aos poucos vai descentrando-se, vai se percebendo como um entre os demais (Piaget,op.cit.). Descobre-se como ser dependente do meio, das pessoas; no entanto permanece único, individual, move-se por seus desejos, suas necessidades de prazer e este prazer significa conhecer. Devido a sua fraqueza inicial, deve ser educada por aqueles que estão a sua volta e ao mesmo tempo deve educar-se. A educação é uma troca com o mundo.

*Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. (Charlot, 2000, p.54)*

O que significa este construir-se? Ou “o que significa não permitir construir-se?”. Como caracterizar a impossibilidade de construir-se? Em que momentos da minha vida me senti tolhido na vontade de construir-me?

Considerando que a pessoa passa uma grande parte de sua vida dentro de uma escola, voltemos nossa pergunta para a Instituição Escolar: quando e como a escola permite ou obstrui a possibilidade de construção do sujeito? Qual a força, o poder desta instituição legitimada socialmente, como se constitui e o que produz?

Estes questionamentos deveriam estar sempre presentes nas reflexões que os indivíduos fazem sobre suas atividades, uma vez que não podem prescindir da Instituição

para viverem em sociedade. Indivíduo e Instituição estão unidos por laços de necessidade mútua (Garay, 1998). A Instituição modifica os sujeitos mas também é modificada por eles. A clareza de seus projetos e a ousadia na realização destes poderão tornar-se fatores importantes de transformação das Instituições já que os sujeitos também se transformam.

Um dos grandes debates atuais dos estudiosos situa as instituições educativas como objetos contraditórios e paradoxais. Segundo Garay (1998) uma dessas contradições é a cisão da escola em dois espaços com lógicas diferentes de funcionamento: o pedagógico e o de trabalho: espaço do aluno e espaço do docente.

O vínculo positivo docente-aluno estaria na base de toda tarefa educativa; no entanto, na prática, os dois atores parecem estar dissociados, distantes um do outro já que a forma de organizar a função pedagógica e o trabalho docente transformam o *aprendente* e o *ensinante* em executantes de tarefas fragmentárias (Garay, 1998). Enquanto o docente mantém seu vínculo com a instituição seja a partir da relação emprego-salário, seja por determinantes funcionais, o aluno é movido pela avaliação e conquista de resultados que o aprovem. Na lógica dominante na sociedade, exige-se do professor que apresente ao aluno os conteúdos referentes à sua disciplina, avalie este aluno do ponto de vista de assimilação ou não destes conteúdos e emita sua opinião sobre os resultados apresentados, em geral sob a forma de uma grau (medida) ou às vezes sob a forma de um parecer. Isto significa que o sentido da educação se estabelece para o professor na execução, de forma adequada, de sua tarefa; a competência em sua área de conhecimento, as relações interpessoais com alunos e colegas, o domínio de turma, o cumprimento de horários e datas, são colocados como fatores avaliativos de um bom profissional. Se isto ocorre no cotidiano do exercício profissional do professor, também está presente nas instituições formadoras de professores que enfocam, em sua grande

maioria, tais aspectos como fundamentais, tornando-se assim o profissional, como já o dissemos, um cumpridor de tarefas.

Outra contradição apontada por Garay (op. cit.) se refere à invasão da burocracia e dos princípios administrativos em detrimento dos “ideais educativos e institucionais baseados na dignidade do homem”...

*Enquanto esses princípios sustentavam os elogios da aprendizagem criativa e do trabalho como realização pessoal e social, na prática eram “cientificamente” expulsos dos modos de organização e funcionamento das instituições educativas. (Garay, 1998, p113)*

Por outro lado, do ponto de vista epistemológico o conhecimento é transmitido ao aluno sob a forma de verdades prontas que deve incorporar como únicas, inquestionáveis. Esses saberes gozam nas instituições escolares de um estatuto mais próximo da divinização da natureza do que do conhecimento entendido como processo (Uría, 1996).

Se a teoria educacional já avançou no sentido de que aprender não consiste em repetir o já sabido, em memorizações, em incorporar saberes como se fossem dogmas,

*Por que então as instituições transmitem conhecimentos científicos e se mostram tão alérgicas a dar conta dos processos de descobrimento e a criar entre estudantes e professores hábitos de experimentação em analogia com os próprios processos de investigação científica? (Uría, 1996, p.34)*

As metas de uma educação compreendida como oportunidade de crescimento individual e social são: desenvolver no aluno a autonomia, a capacidade de tomada de decisões e promover o compromisso social a partir da reelaboração dos conhecimentos. No entanto o comum são as ações que não contribuem para estes ideais; não há desafios,

mas meras repetições do já sabido, ou constatações do já dado. Nosso ensino, via de regra não permite os alunos questionar os conhecimentos apresentados e, muito menos, os meios pelos quais foram historicamente construídos. Logo, não há espaço para a criatividade, para a inovação; o indivíduo é modelado sem possibilidade de constituir-se enquanto autônomo e emancipado.

*Segundo a forma tradicional de ensino, a realidade não está aí para ser mudada ou interpretada, mas ser descrita, observada e controlada.  
(Freire, 1986, p. 103)*

A resposta á questão: o que significa não permitir construir-se, parece-me suficientemente apresentada.

Diante dela, tenho o dever de remeter-me como professor às razões de práticas; quais são minhas formas de entender o conhecimento e como este se dá, que teorias fundamentam meu agir pedagógico. Mas, além destas questões, há algumas que sinto necessárias, urgentes e que me parecem as mais importantes: como me sinto enquanto construtor de mim mesmo? Vejo-me como autor de minhas ações? Considero-me autônomo e emancipado quando exerço minha profissão?

Se as contradições apontadas por Garay existem, torna-se evidente a necessidade de discuti-las, estudá-las, compreendê-las e, se for o caso, desmascará-las. Se são verdadeiramente contradições, podemos falar em crise institucional, não para desmontar, antes para reorientar. E como as instituições têm lidado com as crises?

Segundo Garay, salvo nas situações em que os conflitos tomam formas manifestas, a questão institucional não se apresenta como tema e problema aos professores e aos próprios estudantes. As contradições apresentam-se como fazendo parte do cotidiano do trabalho, dos processos de ensinar, da aprendizagem. Por isso mesmo, problemas

como fracasso escolar, transtornos de aprendizagem, inadaptação escolar, indisciplina e violência, perda do sentido do trabalho, ausência docente, apatia, são definidos institucionalmente como causados seja pela carência de inteligência, de linguagem, de integração familiar, no caso dos alunos, seja por falta de formação e compromisso, no caso dos professores (Garay, 1998). Tais argumentos acabam por mascarar a realidade, ficando sem respostas as várias manifestações dos professores quanto a suas angústias e dúvidas; vive-se com sofrimentos intelectuais e morais.

*As instituições fazem sua parte, enquanto não favorecem o questionamento da verdade, nem tempos e espaços para discutir, contradizer ou corroborar seu discurso. As instituições educativas são, paradoxalmente, propensas a isso, o que incrementa o sofrimento, a negação e as resistências a toda reflexão crítica. (Garay, 1998)*

Nessa realidade não ocorre a ação dialógica pois esta só pode se dar mediante o questionamento da realidade por aqueles mesmos que a vivenciam. Na medida em que o estabelecimento de uma postura dialógica diante do mundo se dá no âmbito da instituição, é nesta que se deve realizar a pronúncia do mundo. Pronunciar o mundo significa transformá-lo. Mais do que simplesmente mudar, a transformação significa a humanização crescente das pessoas, libertando-as. A pronúncia do mundo se concretiza no encontro entre as pessoas, na busca de um diálogo verdadeiro. E quando o diálogo é verdadeiro produz conhecimento e, ao conhecer o mundo, a pessoa conhece a si própria. Esta é outra forma de conhecimento, bem diferente daquela característica da visão positivista.

Na perspectiva teórica que adotei nesta investigação, ação dialógica e ação comunicativa produzem um “conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separa antes nos une pessoalmente” ao que conhecemos (Santos, 1987, p.53). Por isso, todo

conhecimento é autoconhecimento pois é originado pelo diálogo com as pessoas e com o mundo.

As considerações até aqui apresentadas, poderão servir de indicadores para as análises internas das instituições educacionais; não devem, contudo, ser generalizadas nem tampouco levadas a extremos uma vez que cada instituição, ainda que de natureza análoga, possui sua história, suas formas de construir as relações, seus símbolos, seus imaginários, suas tradições, seus princípios.

Um dos caminhos utilizados pelos estudiosos para analisar e estudar as características de determinada instituição educacional é seu currículo, entendido como uma prática desenvolvida através de muitos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes (Sacristán, 1998). Não me refiro, portanto, ao que usualmente é denominado currículo – a saber – a organização da estrutura de saberes escolares que devem ser repassados aos alunos. É preciso estar-se atento à como é implementada essa estrutura. Pois é na implementação deste currículo que a figura do professor é definida ao mesmo tempo em que é definidora pois, enquanto o currículo molda os docentes, na prática é traduzido por eles, ou seja, há uma influência recíproca (Sacristán, 1998). Se assim consideramos a questão curricular, torna-se evidente que o professor deve contribuir com seus próprios significados, sobre o que ensina e porque ensina.

*Isto significa conceber o professor como mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam estes conteúdos, condicionando, com isso, toda gama de aprendizagem dos alunos (Sacristán, 1998, p. 166)*

Estando inserido, este professor, dentro de uma instituição, sua ação sempre estará condicionada. Suas decisões não se dão no vazio, mas dentro de um ambiente de trabalho que tem suas normas, suas políticas, suas filosofias, suas tradições.

*Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiado a importância dos professores na qualidade do ensino.*

*A profissão docente não é apenas algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito às possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas é exercida também num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica de seu conteúdo. (Sacristán, 1998, p.167)*

A margem de autonomia do professor está delimitada pelas exigências institucionais que, por sua vez, estão compostas por condicionamentos políticos e sociais do contexto onde está inserida a instituição, pela sua formação e profissionalização.

A participação social, em todos os seus campos, é mediada pela instituição. O ser humano só se constrói como tal enquanto ser relacional e estas relações se dão sempre em nível institucional. A construção de sua identidade se dá dentro de uma sociedade. Efetivamente, o indivíduo não pode chegar a ser humano se não se apoiando no campo social, e este campo social não lhe aparece senão mediado pelas instituições (Garay, 1998).

A instituição é algo complexo e sua existência não pode ser explicada pela simples composição de pessoas com algumas afinidades. A instituição não é a soma das pessoas que nela convivem mas é constituída também por partes destas pessoas, suas ações, seus modos de ver o mundo, suas histórias e principalmente as formas de relações estabelecidas entre as pessoas.

A instituição parece existir independente das pessoas, parece ter sido autogerada, pois nos precede em existência, no entanto ela existe por que estamos nela.

Que relação há entre sujeito e instituição? Como construir-se como sujeito, como indivíduo, dentro da instituição?

Não são respostas que se possa dar individualmente, senão quando se considera o coletivo. Não posso me constituir como pessoa senão através das relações com o mundo que me cerca, em especial, com as pessoas com as quais convivo. Todos necessitamos sentirmo-nos seguros, autônomos, mas também precisamos nos sentir fazendo parte do mundo e da sociedade. Este sentimento se dá através da descoberta de si, da compreensão de sua própria história, de seus sentimentos, suas simbologias, significados, emoções. Mas tudo isso se dá através do aprendizado. E este aprendizado como já dissemos se dá na relação consigo próprio e com os outros.

*Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também este outro virtual que cada um leva dentro de si como um interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária (Charlot, 2000).*

Grande parte da minha identidade como pessoa se configura, portanto, nos limites ou em conformidade com a instituição. A identidade da instituição se constitui também na forma como eu me relaciono com as pessoas que a compõem e com as pessoas a quem presto serviço. Disso decorre minha responsabilidade em relação à imagem da instituição perante o restante da sociedade.

Na instituição deixamos parte de nós e estas partes não nos pertencem em propriedade (Garay, 1999).

*Admitir que uma parte de alguém, de sua criação e seu produto não pertença senão à instituição e que, paradoxalmente, essa parte expropriada seja a que o sustenta e lhe possibilita constituir-se como sujeito social e como sujeito da educação é uma das maiores dificuldades da vida social e institucional (Garay,1999)*

Por seu papel preponderante na formação dos indivíduos e da sociedade, a instituição pode violentar e alienar, assim como pode impulsionar a capacidade criadora (Garay, 1999).

No caso da instituição educacional promover esta capacidade criadora supõe investir na formação de seus profissionais de modo que estes não sejam apenas executores mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos (Nóvoa,1991). Os professores devem possuir capacidade de auto-desenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar (Nóvoa,1991) Para tanto, as escolas devem encorajar nos professores as trocas de experiências e saberes onde cada professor é chamado a ser formador e também formando. Não é suficiente a criação de espaços de discussão e debates no interior da escola. É também fundamental que a instituição promova a construção ou o reforço da autoestima do professor já que este é o principal mediador entre as propostas curriculares e o aluno. É no âmbito da instituição que se dá a formação dos professores. A atenção e o cuidado com as situações do cotidiano poderão levar a superação daquelas atitudes pautadas por normatizações inculcadas que não trazem consigo a suficiente reflexão e fazem com que as práticas docentes se tornem cristalizadas. Sem a necessária análise dos fatos e de suas peculiaridades o professor corre o risco de tornar sua prática repetitiva e rotineira (Gómes e Sacristán, 1998) e

*Dessa forma fossiliza e reifica seu conhecimento prático, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos similares e mais divergentes; torna-se incapaz de iniciar um diálogo com a complexa situação real; empobrece seu pensamento e torna-se rígida sua intervenção. (Gómes e Sacristán, 1998, p.23)*

A falta de atitude reflexiva, problematizadora da realidade, impede a compreensão desta. Que se configura como uma realidade estática e não em constante transformação. O pensamento ingênuo leva os sujeitos a perceberem a realidade como algo normalizado e bem comportado (Freire, 1981). Para o pensar ingênuo, de acordo com Freire, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele, o que o torna prisioneiro do pensamento institucional. A percepção que conduz à transformação da realidade se produz a partir do pensamento crítico e do diálogo entre aqueles que esperam e buscam. Se “os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (Freire, 1981, p. 97).

Considerar esses aspectos, é fundamental, no processo de formação dos professores. Se a opção mais aceitável para uma formação adequada é a de desenvolver uma postura crítica e reflexiva, é importante ter mais clareza a respeito de como os professores adquirem seus saberes, assim como de que forma o professor os ativa para resolver situações problemáticas no seu trabalho.

Considerando que muitos saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo, durante sua prática, é muito comum que o professor não tenha clareza quanto a fundamentação teórica que o orienta (Tardiff, 1999, p. 20). Ao enfrentar problemas profissionais, esses novos professores, aos quais incumbem tantas responsabilidades e tarefas, recorrem a soluções que se encontram muito mais fundamentadas em suas experiências como alunos ou em situações familiares do que propriamente nos conhecimentos adquiridos durante a graduação. As crenças estabelecidas durante os anos

em que foi aluno são tão fortes que se mantém mesmo depois de ter se graduado. A tendência dos professores, quando ocorrem problemas disciplinares em sala de aula, é a de reativar modelos de solução de conflitos que provêm de sua história familiar e escolar, como decorrência de uma postura, na maioria das vezes, acrítica. Ao não refletir sobre suas ações, o professor vai constituindo seu modo de ser através do método da tentativa e erro. Assim, nos primeiros anos desenvolve um “saber experiencial que se transforma muito cedo em certezas profissionais” (Tardiff, 1999, p. 21).

Quando se debate a questão da formação inicial e continuada dos professores o que se pretende é justamente questionar este modo “prático” de construir a profissão. Por isso, o debate em torno da formação continuada é tão importante quanto aquele em torno da formação inicial, pois a formação continuada se dá, necessariamente, no contexto de uma instituição onde o professor atua. Isto nos conduz a afirmar a necessidade de considerar esta íntima relação que existe entre conhecimento, instituição, profissão e sociedade.

Em artigo publicado em 1999 Fernando Ribeiro Gonçalves pergunta: *Como atacar o fosso inúmeras vezes existente entre as teorias cuidadosamente construídas e transmitidas aos futuros professores e o cruel desajuste entre o que lhes é ensinado e a realidade específica da sala de aula?*

Este questionamento é constante entre os professores, tanto os novos quanto os experientes. Para os novos, o drama se estabelece no momento em que devem enfrentar a situação real de sala de aula. As teorias estudadas em tempos de graduação não conseguem abarcar as situações diárias carregadas de imprevisibilidade, de singularidade. As relações humanas correspondem a sistemas abertos e portanto não podem estar enquadrados em teorias construídas longe do ambiente de trabalho. O novo professor deverá

fazer esforço no sentido de realizar as traduções devidas e avaliações constantes do contexto curricular.

A instituição atenta a esta problemática deverá intervir com todo seu aparato experiencial no sentido de propiciar a este professor condições que o impeçam de sentir-se incapaz, desanimado e desacreditando de seus saberes adquiridos.

O professor experiente, por sua vez, dá pouca importância e atenção a estas teorias pois desde o início teve de recorrer a outros recursos que não aqueles adquiridos durante a graduação pois não serviam a soluções práticas.

Nos dois casos o que se verifica, segundo Gonçalves (1999),

*“é que muitas das teorias que os professores aprendem nas universidades foram construídas a partir do estudo de ambientes que nada têm a haver com aqueles com que o professor vai trabalhar e que, por validade transcultural e transtemporal, isto é, por falta de contextualização, não funcionam porque as variáveis que deram origem a estes estudos e cujas conclusões são ensinadas aos futuros professores em termos de teorias e estratégias encerram na sua natureza parâmetros de operacionalização sócio-conceptual e de contornos ecológicos diferentes daqueles que os professores têm de enfrentar nas suas escolas reais”. (p. 233)*

Por isso a mudança no ensino se dá através de uma articulação profunda entre professores e instituição. A construção de um professor crítico reflexivo, responsável por sua própria formação não se dá no vazio. Ela está inserida num contexto educacional bem determinado e é nele que o professor é chamado a ser competente. Cabe ao professor desvencilhar-se de receitas e soluções prontas e buscar, na partilha de suas experiências com outros colegas, soluções criativas e compatíveis com o problema em questão. À instituição se faz necessário que esteja aberta a estas questões e promova

debates e discussões incentivando os professores a que investiguem a si mesmos, suas práticas e sejam construtores de teorias ligadas a suas situações imediatas e próximas.

*É no próprio processo de resolução dos problemas da vida da escola, na capacidade de teorizar e para encontrar respostas mais adequadas, que a formação adquire todo seu significado. Esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos dá um novo sentido às práticas de formação contínua construídas a partir das escolas (Nóvoa, 1995, p. 73)*

É dentro das escolas, tanto as de formação inicial quanto as que são espaço de trabalho do professor que deverão se processar as transformações. Mas a transformação passa necessariamente pelo auto-conhecimento; logo, há que se possibilitar aos docentes se reconhecerem nas próprias atividades. Qualquer ação realizada não é uma ação de dentro para fora, possui duas vias. Assim, minha atividade é um projetar-se sobre a realidade, sobre um objeto, sobre o outro, e só posso me ver naquilo que faço quando consigo distanciar-me do meu fazer e refletir sobre ele e seus reflexos sobre o outro e sobre a instituição da qual sou parte.

A identidade de qualquer instituição educacional passa, necessariamente, pela forma como está estruturado seu currículo. A concepção epistemológica a este subjacente, direcionará as práticas pedagógicas dos professores. Por isso, torna-se fundamental que direcionemos nosso olhar para este aspecto, o que fazemos no capítulo a seguir, explorando as relações entre currículo e conhecimento.

## 4. CURRÍCULO ESCOLAR E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

As análises históricas do currículo, feitas por diversos autores (Kemmis, 1988; Bordas, 1992; Saviani, 1994; Sacristán, 1997,1998; Moreira e Silva, 1995) demonstram a importância que os estudos curriculares adquiriram nos últimos trinta anos. Estes estudiosos têm trazido contribuições iluminadoras que ajudaram a ampliar a compreensão da complexa rede de interações e determinações sociais na qual se instala e se movimenta o processo educacional (Bordas, 1992). No entanto, tais avanços teóricos não foram ainda capazes de provocar mudanças a ponto de superar a perplexidade em que se encontram os profissionais da educação diante da situação caótica em que vive o ensino brasileiro. Segundo Bordas,

*Debates e estudos, bem como proposições no sentido de reformular ou de implantar novos currículos, não têm sido suficientes para gerar respostas capazes de orientar as decisões sobre o que deve ser feito para salvar o currículo e a escola da desorganização e da ineficiência que os vêm caracterizando. (1992, p.5)*

Não resta dúvida que tais questionamentos se referem preferencialmente ao ensino público no qual a problemática toma proporções alarmantes.

Não quero, com estes questionamentos, reforçar um discurso oficial de sucessivas críticas e cobranças por maior eficácia do ensino público. Estes discursos vêm carregados da ideologia neoliberal sobre o que deve ser a escola pública, ideologia esta favorável à crescente privatização do setor público. Não é minha intenção desenvolver este tópico mas antes considerar aqueles problemas concernentes ao processo educacional que se manifestam hoje tanto na escola pública quanto na privada. Numa e noutra

instituição observam-se as contradições entre aceitar o modelo socialmente dominante e avançar na busca de nova concepção de educação e as conseqüentes implicações daí decorrentes para o trabalho do professor e sua própria formação. Se, por um lado, deste professor é cobrada maior eficácia, por outro lhe é exigido que busque novos modos de ensinar. No entanto, este profissional tem encontrado muito pouco estímulo em sua ação educativa e tanto nas escolas públicas quanto nas privadas tem se defrontado com os mesmos problemas tais como: o descomprometimento do alunado em relação às atividades propostas em aula, a falta de significado que esses encontram naquilo que é trabalhado, as questões do cotidiano escolar que envolvem um nível de complexidade, na maioria das vezes ignorado nos planejamentos. Dentre as razões determinantes de tais problemas, um dos que mais me tem preocupado é o relativo à seleção dos conteúdos de ensino e no modo como são dispostos no currículo oficial escolar.

Meu intento é contribuir para iluminar essa problemática buscando maior clareza sobre como poderia ser construído um processo educativo capaz de traduzir uma nova visão de sociedade e de ser humano. Para tanto, importa refletir sobre a questão curricular pois esta é “uma compreensão básica para se entender a missão das escolas em seus diferentes níveis e modalidades” (Sacristán, 1998, p.16).

A perspectiva tradicional de concepção curricular responde a idéia de uma escola voltada para transmissão de informações com o objetivo de preparar crianças adolescentes e jovens adultos para a realização de tarefas demandadas pela sociedade. Pode-se, então, falar em uma função adaptativa da escola, que exerce um papel formatador do indivíduo fazendo com que este se ajuste às necessidades do sistema e do mundo do trabalho com funções pré-determinadas.

A vocação conservadora de tal modelo é também apontada por Pérez Gómez:

*A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade (Pérez Gómez, 1998, p.14)*

Longe de ser uma área simplesmente técnica voltada para indicações de procedimentos e listagens de conteúdos, o currículo é considerado um artefato social (Silva e Moreira, 1995). Nesta perspectiva não é aceitável atribuir-se apenas ao tradicional modelo de transmissão de conteúdos os resultados de uma socialização que visa a “assimilação de teorias, disposições e condutas” (Sacristán, 1998). Considera-se também e principalmente “as interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula (Pérez Gómez, 1998)

Muitos dos estudos sobre o currículo escolar vêm assinalando que o conteúdo oficial explícito neste, não atrai o interesse dos alunos que realizam pseudo-aprendizagem com vistas a serem bem sucedidos nos exames e facilmente esquecem depois. No entanto, os alunos realizam outras aprendizagens que muitas vezes não são explicitadas no currículo oficial:

*...os mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social, que requer o êxito na complexa vida acadêmica e pessoal do grupo da aula e do colégio, configura paulatinamente representações e pautas de conduta que estendem seu valor e utilidade além do campo da escola. (Pérez Gómez, 1998, p.17)*

Pelo que até aqui foi exposto constata-se que os estudos a respeito de currículo revestem-se de uma trama bastante complexa a qual não teria condições de abarcar na presente pesquisa. Optei por fazer um recorte de modo a focar um dos nós desta teia. Penso que as análises apresentadas nos capítulos anteriores evidenciaram a ênfase que dei à construção de um sujeito enquanto submetido à obrigação de aprender (Charlot,

2000). Entendendo que o tornar-se sujeito supõe a apropriação do mundo, assumi o pressuposto que a inserção do indivíduo no contexto social se dá pela capacidade de aprender sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre si mesmo. Evidencia-se assim a relação conhecimento e aprendizagem como ponto-chave da experiência de vida. E considerando o currículo como veículo primeiro dessa relação, e como reflexo de uma dada posição epistemológica, nesta fixei meus recortes.

Segundo Silveira (1992) a toda ação pedagógica subjaz uma concepção epistemológica que, na maioria das vezes, é assumida acriticamente e não explicitada. De acordo com este autor a concepção epistemológica dominante nas salas de aula é a empirista-indutivista cujas teses mais importantes são as seguintes:

- 1- A observação é a fonte e a função do conhecimento. Todo conhecimento deriva direta ou indiretamente da experiência sensível (sensações e percepções)*
  - 2- O conhecimento é obtido dos fenômenos (aquilo que se observa), aplicando-se as regras do método científico. conhecimento constitui-se em uma síntese indutiva do observado, do experimentado.*
  - 3- A especulação, a imaginação, a intuição, a criatividade não devem desempenhar qualquer papel na obtenção do conhecimento científico.*
  - 4- As teorias científicas não são criadas, inventadas ou construídas mas descobertas em conjuntos de dados empíricos. A ciência é neutra e livre de pressupostos ou preconceitos.*
- (Silveira, 1992, p. 225)*

Tais teses correspondem a um modelo de racionalidade construído a partir da revolução científica do século XVI, que inaugura a modernidade, e desenvolvido nos séculos seguintes, com o racionalismo empírico, cujo apogeu se dá com a formulação do positivismo, como antecipei no capítulo 2. A mudança paradigmática que se processou

naquele tempo trouxe conseqüências profundas à compreensão de mundo, de natureza e de sociedade.

A compreensão científicista sobre como se estabelece o conhecimento radica no chamado paradigma newtoniano (Kuhn, 1978): um universo estático e imutável, um sistema bem organizado, funcionando mecanicamente. Na visão newtoniana, o universo é compreendido procurando-se conhecer as partes que o compõem bem como as relações que elas estabelecem entre si.

Como aponta Boaventura Santos:

*A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem demonstrar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios, desvendamento que não é contemplativo, mas antes ativo, já que visa conhecer a natureza para dominar e controlar. Como diz Bacon, a ciência fará da pessoa humana “o senhor e possuidor da natureza” (Santos, 1987, p.13)*

Este paradigma, em grande parte conforma a visão positivista para a qual o conhecimento real, que é o científico, caracteriza uma realidade objetiva cuja linguagem mais adequada para descrevê-la é a matemática. O cientista é aquele que colocando-se como observador, dotado de neutralidade, mede, calcula, relaciona e descreve a realidade que está além das opiniões, sentimentos, valores. Desta forma entendida, a natureza poderia ser controlada e este controle posto a serviço do ser humano. A base deste controle está na distinção entre sujeito conhecedor e objeto a ser conhecido, tão poderosamente postulado por René Descartes.

Segundo Capra (1982), as ciências naturais, assim como as humanas e sociais, ao tomarem como modelo a física newtoniana e clássica, estabelecem uma epistemologia da verdade única.

Para Santos (1987) a característica que melhor representa a ruptura do paradigma da modernidade com os que o precederam pode ser expressa da seguinte maneira:

*Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (Santos, 1987, p.11)*

A concepção empirista-indutivista afetou todos os aspectos da vida na sociedade ocidental. A educação não ficou de fora. Se conhecer é sinônimo de descobrir as leis da natureza não há razão para que a escola desenvolva estratégia especulativa e interpretativa (Kincheloe, 1997).

*“as escolas da era pós-iluminista enfatizaram não a produção do conhecimento, mas a aprendizagem daquilo que já havia sido definido como conhecimento”.*  
*(Kincheloe, 1997, p.13)*

As derivações de tais interpretações levaram a entender a própria inteligência humana como passível de medidas precisas e exatas. Desenvolvem-se então teorias de aprendizado na área de psicologia, como o behaviorismo, fundamentado na possibilidade de manipulação e controle, dado o caráter de previsibilidade atribuído aos comportamentos do aprendiz. Ensinar passa a ser encarado como aplicação de uma série de técnicas, com vistas a um maior aproveitamento por parte dos alunos, traduzindo-se em

suas mudanças comportamentais, tidas como expressão da aprendizagem dos conhecimentos transmitidos via escola.

Diferentes estudos e análises sobre a educação superior brasileira e, em especial, sobre a formação de professores, têm demonstrado que os modelos de organização de cursos vigentes nesta área seguem apresentando caráter eminentemente positivista (Bordas, 1992; Moreira, 1994; Bujes, 1992, Silveira, 1992. Ostermann,1999). Não é, portanto, de espantar que a escola onde atuam professores formados nesse modelo continue fortemente influenciada pelo paradigma tecnológico, atendendo ao ideário de preparação dos estudantes para exercerem funções em diferentes níveis, as requeridas por uma sociedade industrializada, além de formá-los visando a inserção num sistema de relações sociais próprias dessas sociedades (Bordas, 1992)

Nesta perspectiva o professor torna-se um mero aplicador de estratégias e técnicas capazes de viabilizar a concretização do modelo que vê o sujeito do ponto de vista instrumentalista. O professor, além de modelador de atitudes a serem desenvolvidas pelos alunos, deverá transmitir os conhecimentos considerados necessários á formação global do sujeito, o que supõe situar o professor como um técnico, capacitado a “instruir” mais do que a ensinar.

A concepção indutivista-empirista, ainda dominando grande parte das estruturas curriculares do ensino fundamental e médio, foi proposta por Francis Bacon há quase quatrocentos anos; no entanto, além de continuar viva entre os professores, é facilmente encontrada nos livros-texto utilizados, principalmente nas aulas de ciências físicas e biológicas (Ostermann, 1999), apesar de ser cada vez mais contestada e fortemente combatida, por apresentar uma simplificação arbitrária da realidade, através da elaboração de leis e princípios de caráter probabilístico, aproximativo e provisório a respeito dos fenômenos da natureza (Santos, 1987).

*Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos saberes sobre o mundo o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido. (Santos, 1987, p.32)*

Valho-me ainda de Santos (op. cit) quando salienta que o cientista avilta o diálogo com a natureza enquanto trata esta com prepotência e, ao afirmar sua personalidade de cientista, destroi a personalidade da natureza. No lugar de encontrar na natureza um interlocutor com quem possa dialogar, autoritariamente a cala, subjugando-a, escravizando-a. Tal postura acaba por esconder os limites de compreensão de mundo e “reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido” (Santos, 87, p.31). Esta forma de se relacionar com a natureza acaba por se reproduzir nas relações sociais de tal forma que as esperanças de emancipação, acalentadas no sonho iluminista já não sobrevivem.

*A confiança em uma razão que assegure o progresso da humanidade foi submetida a um desmoronamento pela não realização das metas previstas de libertação do homem, diante de todas as formas de tirania e obscurantismo. (Prestes, 1996, p.28)*

A constatação dos desacertos da modernidade provocou, já no século XX uma ruptura que Santos (1987) denomina de “a crise do paradigma dominante”. Tal crise, garante Santos, é não só profunda como irreversível.

Uma das principais vertentes filosóficas que se constituiu em oposição ao positivismo foi a chamada escola de Frankfurt, cujas principais características apresentei no capítulo 2. A preocupação de seus principais representantes com o predomínio da ciên-

cia positivista e o grau de importância que havia conquistado e se convertido num poderoso elemento da ideologia do século XX, foi a principal propulsão dessa crise (Carr e Kemmis, 1988). Dos teóricos críticos que surgiram a partir da escola de Frankfurt destaca-se, como já apresentamos, Jurgen Habermas. Um dos pontos criticados por Habermas é a crença positivista na unidade lógica e metodológica das ciências naturais e sociais (Carr e Kemmis, 1988). Habermas questiona esta concepção fundamentada na relação sujeito-objeto e apresenta a teoria da ação comunicativa como nova forma de construção de conhecimento construído por via do entendimento entre os diferentes.

No campo científico a ruptura paradigmática teve seu início com a Teoria da Relatividade de Einstein que provocou um enorme rombo na concepção mecanicista ao demonstrar que a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, mas somente definida. Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos deixam de existir. A consequência destas constatações foi o desenvolvimento da mecânica quântica que gerou a relativização dos fenômenos em nível microscópico. Heisenberg e Bohr demonstram que é impossível medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que um objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que nele entrou. Passa-se a perceber mais a importância das relações entre os objetos do que os objetos em si.

*Os fatos observados têm vindo a escapar ao regime de isolamento prisional a que a ciência (positivista) os sujeita. Os objetos (na concepção pós-moderna) têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles. (Santos, 1987, p. 34)*

Neste contexto ganha força toda teoria fundada na lógica da comunicação. O mundo é comunicação e a ciência pós-moderna “promove a situação comunicativa tal como Habermas a concebe” (Santos,1987) e como Freire concebe a ação dialógica.

Ao nos defrontarmos com esta nova epistemologia que vem sendo gestada desde o começo do século XX e com as afirmações trazidas pelos diversos estudiosos do currículo a respeito do predomínio da concepção empirista-indutivista nas escolas, certamente somos conduzidos a uma série de indagações: por que ainda hoje a educação está estruturada de acordo com o ideário modernista? Por que a concepção de conhecimento na qual está mergulhado nosso sistema educacional ainda não buscou uma aproximação com as concepções contemporâneas? Se há quase cem anos a ciência positivista vêm perdendo sua hegemonia metodológica, por que as instituições de ensino permanecem estruturadas em suas bases?

Diante destas questões, e de tantas outras que têm inquietado a todos quantos se preocupam com os currículos escolares, procurei fazer algumas considerações a respeito deste tema, que pudessem me ajudar na busca de respostas.

Segundo Young (2000) “os debates sobre o currículo, implícita ou explicitamente, são sempre debates sobre visões alternativas da sociedade e de seu futuro”. O currículo traduz a história de uma sociedade, suas divisões sociais, os critérios de valor, os interesses, as questões de poder e dominação, tanto quanto o fazem o sistema de governo e a estrutura social. Portanto procurar compreender o currículo significa tentar desvendar seus condicionantes sociais, sua forma de legitimar discursos, a concepção de conhecimento que o subjaz.

Moreira enfatiza a importância de se estar mais atento aos elementos constitutivos do currículo quando afirma que

*“O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (Moreira, 1997, p. 11)*

De acordo com Moreira (1997) existem divergências quanto à definição do que deva se entender por currículo. No entanto ***conhecimento escolar e experiência de aprendizagem*** “representam os dois sentidos mais usuais da palavra currículo, desde sua incorporação ao vocabulário pedagógico” (Moreira, 1997, p12). Nestas duas concepções, a idéia de currículo envolve a apresentação do conhecimento, sua assimilação e reconstrução, sendo que suas diferenças se manifestam apenas no que tange aos elementos constitutivos do currículo (Moreira, 1997). O caráter técnico prescritivo, do ponto de vista de abordagem curricular, permaneceu dominante até os anos setenta quando novas perspectivas surgiram para os estudiosos do currículo a partir de um enfoque mais crítico. A teoria crítica do currículo começa a ganhar mais força em suas contestações às concepções tradicional e cientificista-tecnológica (Bordas, 1992). Assim um dos conceitos importantes para a análise e maior compreensão da prática curricular é o de *currículo oculto*, entendido como “normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados, na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (Apple 1982, p.127, apud Moreira, 1997). Desta forma

*A visão reducionista da escola e do currículo como instrumentos utilizados para manutenção dos privilégios de classes dominantes acaba por ser substituída por uma perspectiva mais complexa, na qual contradições, conflitos e resistências vêm a desempenhar papel de relevo.  
(Moreira, 1997, p.14)*

O currículo já não pode ser mais entendido como uma forma de organizar e transmitir conhecimento. Os estudos nesta área apontam para um novo patamar de análise enquanto buscam compreender os interesses presentes nestes conhecimentos, desde os contextos sociais, culturais e históricos de sua produção. Portanto tratar do currículo, não é simplesmente tratar de um conceito, de um objeto estático, mas de um processo e de uma construção cultural. O currículo traduz uma forma de ver e organizar a realidade e portanto concepções de mundo, de sociedade, e conseqüentemente de práticas educativas. Os currículos expressam os interesses e forças que perpassam o sistema educativo num dado momento. A implementação de um determinado currículo se dá mediante demonstrações de força entre setores da sociedade, se estabelece mediante fogo cerrado de conflitos de interesses e acaba por refletir os valores dominantes dentro de uma sociedade (Sacristán, 1998).

*O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (Sacristán, 1998, p.17)*

Decifrar os condicionantes da estruturação curricular é papel de toda a sociedade, mas em especial daqueles que estão diretamente envolvidos com a educação emancipatória.

Desenvolver atitude crítico-reflexiva diante da própria prática e das práticas institucionais se torna fundamental para o educador transformador.

A formação de profissional autor de sua prática, de sua profissão, passa por esta compreensão de currículo como expressão da função socializadora que a instituição

educacional tem. E por assim entender, este educador sente-se responsável pela estruturação do currículo bem como pela sua implementação.

Diante da necessidade de transformar as estruturas de dominação que promovem injustiças em nossa sociedade, a escola deverá assumir sua parte nesta tarefa, refletindo sobre o tipo de formação que tem proporcionado a seus alunos. Tal reflexão só poderá se concretizar coletivamente, a partir da disposição de todos os participantes para o diálogo. A busca de uma nova forma de construir o conhecimento, pautada por ações comunicativas e dialógicas, poderá mostrar outros enfoques, diferentes daquele que tem sido dominante em nossa estrutura educacional.

Apesar do intenso debate que tem se desenrolado, entre os teóricos e pesquisadores, referente ao currículo, discutindo-se seus pressupostos e métodos de construção

*...a vivência e a análise do cotidiano escolar e do próprio processo de formação de professores demonstram que tal visão crítica da problemática curricular é, ainda, bastante restrita... (Bordas, 1992, p.14)*

Pela ausência de análise crítica, por parte dos especialistas e professores que atuam nas escolas, pouco se tem refletido a respeito do papel que a escola possa estar desempenhando na manutenção das injustiças sociais que caracterizam uma sociedade capitalista como a nossa. Pela falta de posicionamento crítico reflexivo dos profissionais da educação, pouco se discute, nas instituições educativas, a respeito da dimensão ideológica das práticas escolares, nem sobre o poderoso instrumento social, que é a escola, enquanto proporciona a seus alunos a “aquisição e desenvolvimento das atitudes consideradas corretas e necessárias ao convívio social” (Bordas, 1992, p. 15).

*...muitos educadores, em especial aqueles envolvidos com o ensino das disciplinas optam por ignorar sua função de intermediários no processo de socialização dos alunos, refugiando-se na preocupação unilateral com os conteúdos que ensinam,..., atuam de forma ingênua ou alienada, sem se darem conta do poder real que exercem junto a seus alunos. (Bordas, 1992, p.15)*

Nossas escolas, assim, mantêm-se atreladas a um modelo curricular que se tem chamado de “*modelo linear disciplinar*” (Santomé, 1998). Segundo Henriques (1998)

*O modelo linear de currículo formou-se de modo compatível com um modelo epistemológico racional-positivista que se firmou como hegemônico no pensamento ocidental e formou as feições da escola moderna, fundado nas noções de norma, seqüência e disciplina. (Henriques, 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, set/1998)*

Nosso sistema educacional atual permanece ancorado numa forma de conceber a escola ainda nos moldes do projeto da modernidade que tem se constituído, há quase dois séculos, “como o modelo dominante para realizar o processo de educação e de formação dos sujeitos dotados de razão” (Prestes, 1996).

Henriques (1998) aponta algumas características deste modelo racional-positivista:

- 1- Homogeneidade – unificar um corpo de conhecimentos tornados homogêneos em função de um padrão escolhido.*
- 2- Unidimensionalidade- o currículo representa a escolha racional de uma trajetória de aprendizado que se define como a melhor, em detrimento de outras opções igualmente válidas. Pretende ser claro, simples e direto.*
- 3- Normatividade – estrutura-se de modo prescritivo, impondo obediência (não permite desvios)*
- 4- Seqüencialidade – supõe uma ordenação de conteúdos em consonância com uma seqüência pré-definida*

*5- Previsibilidade – baseia-se na capacidade de prever a forma como ocorrerá a aquisição do conhecimento e os seus resultados*

*6- Disciplinaridade – ordena os conteúdos dentro de matrizes curriculares.*

Tais elementos caracterizam uma noção de currículo estático, no qual estão contemplados aspectos de um conhecimento já definido, assim como as formas de trabalhar este conhecimento na escola.

A estrutura curricular que aí está, fragmentando o conhecimento, corresponde a um modelo social também constituído por fragmentos. Tal esfacelamento constitui-se em uma barreira para a construção de pensamento crítico sobre a realidade. Acabamos por limitar nossa compreensão de mundo e de sociedade; limitamos também os fenômenos naturais. E quando limito os fenômenos naturais em fronteiras intransponíveis estou eu mesmo me enclausurando. E por acreditar nesta realidade limitada imponho este limite também às pessoas a quem pretendo educar. Assumo, então, a mesma postura de dominação sobre a natureza ditada pela ciência moderna. E vejo-me como o cientista que, por não dialogar com os fenômenos naturais, perdeu sua capacidade de autoconhecimento, de autodeterminação. Perdemos, portanto, o cientista e eu, professor, a riqueza que os fatos propiciam (Santos, 1987).

Nesta falta de diálogo existente entre o ser humano e a natureza poderíamos buscar uma analogia com o que Paulo Freire chama de ação anti-dialógica. Nesta, quanto mais um tenta impor limites à fala do outro, menos humano se torna. Já na ação dialógica ninguém desvela o mundo ao outro, é preciso que ambos se tornem sujeitos no ato de desvelar (Freire, 1981). Poderíamos falar, então, nesta “ação dialógica entre o ser humano e a natureza”. Ao agir “dialógicamente com a natureza” o ser humano estabelece com esta uma relação e, enquanto interage para conhecê-la, acaba por conhecer-se.

Na ação dialógica os sujeitos se encontram para a pronúncia do mundo. Na “ação dialógica com a natureza”, o sujeito não reprime as manifestações desta, não impõe limites, mas estabelece uma relação de compreensão e respeito que seguramente pode gerar transformações no sujeito que a conhece.

O debate que procurei desenvolver neste capítulo apresenta-se, a meu ver, como um dos pontos fundamentais quando se pretende pensar a formação docente em nosso país. Ao salientar aspectos que deveriam estar presentes de forma constante nas discussões dentro das instituições escolares, não posso, de forma nenhuma, deixar de trazer, também para o centro do debate, os condicionantes externos que se impõem de forma autoritária e que dificultam sobremaneira a autonomia e autodeterminação da atividade docente. Estou me referindo aos programas oficiais de educação que sem considerar os posicionamentos das associações e organizações que pensam a mesma, impõem suas determinações. Por isso, no capítulo seguinte, apresento uma análise das últimas modificações ocorridas em nosso sistema educacional quando da promulgação da LDBEN de 1996, principalmente no que se refere à formação docente.

## **5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

Um dos pontos de partida para a descoberta de eu mesmo e dos outros teria que necessariamente ser o próprio processo de formação de professores, pelo qual passei eu e meus colegas. Considerando o clima de confrontos e arbitrariedades que vem marcando essa área nos últimos cinco anos, tornou-se obrigatório envolver-me com a análise das políticas educacionais que o atual governo vem tentando implementar no Brasil.

Tal análise poderá contribuir no sentido de percebermos se o modelo de sociedade que o projeto educacional em pauta busca é aquele constituído para formar cidadãos livres e comprometidos com a construção do bem estar social ou se visa formar uma massa de consumidores que alimente a voracidade da expansão do capital. Queremos saber se este projeto busca o desenvolvimento de competências capazes de privilegiar o coletivo ou se a intenção é, em última instância, a formação de mão-de-obra que satisfaça às necessidades das grandes corporações multinacionais e do empresariado do país. Há que se perguntar se as políticas a serem implementadas visam a legitimação de uma cultura própria, uma cultura nacional, ou se seu fim é a configuração de pessoas a partir de modelos pré-estabelecidos de ser humano. O que se busca é verdadeiramente a mudança ou a continuidade?

Neste contexto, a discussão em torno da dicotomia entre teoria e prática e da crise de identidade que se instala na instituição educacional e no profissional da educação, torna-se extremamente relevante.

Daí a necessidade de se aprofundar o debate em torno das normas e diretrizes da educação brasileira, mais especificamente no que se refere à formação de professores. Não basta enfatizar as influências capitalistas na estruturação curricular a título apenas de se fazer um belo discurso, ou de se transferir a culpa das carências de nosso ensino

exclusivamente para organismos internacionais poderosos. É preciso, outrossim, que os professores estejam esclarecidos a fim de agirem, coletivamente, no intuito de implementar as mudanças detectadas como necessárias.

Peter McLaren afirma que

*a realidade da democracia é invalidada pelo predomínio de uma nova institucionalização pós-moderna da brutalidade e pela proliferação de novas e sinistras estruturas de dominação, tendo ao fundo as insistentes vozes dos destituídos e dos marginalizados. (1996, p. 9)*

Este autor situa de maneira clara a condição de dominação em que vivem as nações subdesenvolvidas, especialmente sob o domínio norte americano que, influenciando nas decisões políticas desses países, através do poder econômico, do controle tecnológico, do desenvolvimento científico, acabam impondo suas determinações em praticamente todas as esferas da sociedade.

Analisando a própria situação dos Estados Unidos, diz o autor:

*De uma forma bastante aterrorizante, a Nova Direita tem, por exemplo, sido extremamente bem sucedida em sua capacidade para fazer coincidir patriotismo, cidadania e formas de individualismo com a produção de desejos de consumo. (McLaren, 1996, p. 12)*

Para o império do capital continuar existindo é necessário que se expanda; esta expansão se dá pela invasão de outras culturas, outros povos, envolvendo-os de tal forma que acreditem estar participando na construção de uma nova era, de um novo mundo. Neste sentido, o discurso da globalização deve ser inculcado levando o indivíduo a acreditar que é mais livre. Assim a ideologia cultural euro-norte-americana exerce poder debilitante sobre a identidade cultural de outras populações,

*“capturando, possuindo, colonizando e substituindo o pensamento e memória do grupo de outros mundos menos desenvolvidos por seu próprio pensamento e memória”. (Yurick, 1989, p.57, apud McLaren, 1996)*

Contraditoriamente, uma das conseqüências positivas que se atribui ao processo de globalização é o desenvolvimento de uma tolerância cada vez maior para com a pluralidade de discursos do indivíduo. No entanto, nos adverte McLaren, “... é possível, sob o disfarce de um novo pluralismo, se estar aumentando as formas de propagar valores manipulativos e sustentar privilégios de poucos” (1996, p.14). Na chamada cultura pós-moderna, argumenta McLaren, uma das formas de dominação se estabelece a partir da repressão e esta ocorre com a finalidade de manter invisíveis as metanarrativas colonialistas, perpetuando uma forma de amnésia política. Desta forma o mercado capitalista transforma os consumidores em seus dependentes.

Para implementar seus projetos expansionistas, as grandes corporações necessitam contar com um poderoso aliado: a educação. A teoria social crítica, afirma McLaren (1996, p.19), nos apresenta importantes formas de compreender a relação entre o processo de escolarização e a reprodução de economias de poder e privilégio na sociedade mais ampla.

*Essa forma de problematizar o conhecimento é capaz de revelar como os discursos sociais, culturais e econômicos que constituem a formação social mais ampla, funcionam, com freqüência, como um quadro de referência de dominação estrutural, para demonizar e alienar, num processo legitimado de cumplicidade, certos grupos sociais, ao selecionar as formas pelas quais vários tipos de conhecimento são produzidos, estabelecidos e avaliados no interior de formas dominantes de vida institucional e social. (McLaren, 1996, p.19)*

Ao tomar consciência que o conhecimento não é autônomo, não é neutro, mas que é produzido em um contexto de relações econômicas, sociais, culturais, políticas, históricas, os educadores poderão compreender melhor os efeitos desse conhecimento sobre a produção de subjetividade e como padrões vividos de subordinação são produzidos em certos grupos. Esses desvelamentos poderão levá-los à constituição de grupos de resistência nas salas de aula, nas escolas, promovendo debates que fortaleçam um projeto democrático (Mclaren, 1996). As constatações produzirão transformações radicais nas práticas de sala de aula, nas quais o aluno certamente deixará de ser espectador, tornando-se produtor de conhecimento, transformador de sua realidade. O ensino deixará de ser um mero ritual de passagem, deixará de ser uma seqüência de conteúdos sem significado. As escolas passarão a ser centros de debates a serviço das mudanças sociais necessárias à construção da democracia. As escolas estarão verdadeiramente a serviço da sociedade e administradas por ela.

Estes ideais estão distantes, muito além de nosso alcance, uma vez que as estruturas de dominação ampliam cada vez mais seu campo de ação e diversificam sempre seus modos e estratégias de conquista. Apropriando-se de discursos libertadores, fagocitando culturas em nome da construção do “sujeito global”, as entidades internacionais e/ou supranacionais reeditam uma colonização(Mclaren, 1996), agora não de subjugação explícita, mas de sedução do outro, cooptando-o como parceiro em um projeto de construção de um falso sujeito pós-moderno. Este sujeito, envolvido e impressionado, pensa-se liberto, ainda que, de alguma forma, perceba-se como cidadão de uma sociedade democrática.

Mesmo assim há que se buscar fissuras nesta estrutura sólida. E certamente elas existem. Se na educação encontra-se um campo estratégico para a disseminação dos ideais capitalistas, também é nela, por mais paradoxal que seja, que podemos encontrar

possibilidades de novas formas de resistência. Se por um lado este novo sujeito pós-moderno está sendo moldado e direcionado para realizar ações pré-determinadas, também este novo sujeito traz consigo a imprevisibilidade e a singularidade.

As fissuras correspondem, por exemplo, às

*...“novas formas de narratologia que estão emergindo das culturas latinoamericanas e das culturas de minorias, contestando os pressupostos eurocêntricos e metafísicos atuais em nossos currículos e em nossas práticas pedagógicas (McLaren, 1996, p.22)*

Um exemplo destas contestações, destas resistências, encontra-se na obra de Paulo Freire, através de proposta de Educação Libertadora, conforme apresentamos em capítulo anterior. Freire, educador e pensador reconhecido internacionalmente mas, estranhamente, sendo crescentemente desdenhado no Brasil, propõe à educação ajudar o aluno a desenvolver atitude de busca de conhecimento, não como alguém que o recebe mas como alguém que o constrói por uma ação dialógica. Para Freire, conhecer significa pronunciar a própria palavra, não tentar repetir a palavra do outro, não tentar copiar a experiência do outro, não tentar escrever o texto do outro. Esta tomada de consciência faz o educando aprender a dialogar, uma vez que nutrirá um profundo respeito pelo que diz o outro. Entendendo-se como “ser dialógico”, estará atento para ouvir o outro pois o outro sempre será fonte de desafio e este desafio é motor, é impulsão. Esta escuta, que nada tem de passividade, é movimento, é mudança, é, acima de tudo, um voltar-se para o outro com o objetivo de construir um mundo compartilhado. Conhecer deixa de ser a busca por respostas pré-existentes, deixa de ser um simples descortinar da natureza e passa a ser considerado como uma construção humana.

A esta concepção epistemológica, subjaz uma concepção de sociedade democrática capaz de se impor contra o jugo do capital, colocando este a serviço do ser humano e não o contrário. O conhecimento visto deste enfoque subentende uma postura política clara e coerente. Supõe engajamento nas lutas por justiça e igualdade de direitos. Por isso educar, para Freire, é essencialmente um ato político. E, a partir desta constatação, podemos afirmar que entender o conhecimento não como objeto mas como processo constante de criação e recriação é essencialmente um ato político. Se o sujeito, ao descobrir o mundo e os outros, descobre-se a si mesmo, sendo este processo plenamente recíproco, não há ação de descoberta sem que esta seja essencialmente política. Consequentemente mais do que os discursos, nossa prática revela nossas posturas políticas.

Assim sendo não será permitido ao professor manter-se omissos diante das propostas educacionais em âmbito nacional pois estas carregam consigo posição política que influencia mediata ou imediatamente sua prática. Dentre tantos fatores que determinam a qualidade da formação de um profissional de educação, um deles, sem dúvida, refere-se às determinações legais que nortearão as estruturas curriculares das escolas.

Em busca das respostas às questões enunciadas ao iniciar este capítulo, proponho-me a discutir as recentes reformas educacionais brasileiras a partir da análise de documentos:

- a) Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.
- b) “Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical”. Apresentado no I Seminário realizado na Câmara Federal por Guimarães Namó de Mello.
- c) Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, MEC, maio de 2000.

Para tanto, começo referenciando-me de algumas idéias apresentadas por Thomas Popkewitz (1997) quanto a reformas educacionais e as conseqüentes formas de regulação social. Diz este autor:

*A importância da pedagogia moderna reside no seu vínculo com problemas de regulação social; a pedagogia vincula os problemas administrativos do estado à autonomia do sujeito. As formas de conhecimento na escola estruturam e classificam o mundo do trabalho, o qual, por sua vez, tem a capacidade de organizar e formar a identidade individual. (1997, P. 22)*

A escola, como instrumento de regulação social orienta e disciplina a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como se deve agir e falar sobre ele. Ao estudar as formas de controle social, se tem como uma das finalidades descobrir todos os mecanismos através dos quais certos personagens sociais dominam e são dominados pelos trabalhos da escolarização (Popkewitz, 1997).

A constituição da autonomia do sujeito, dentro do contexto da modernidade é de difícil alcance, uma vez que está fortemente ligada a problemas administrativos do estado. No contexto do estado o indivíduo deverá desenvolver concepções de mundo e sociedade que sejam compatíveis com aquelas necessárias para a manutenção das relações de poder instaladas. E é a escola, a primeira responsável pela implementação deste projeto de cidadão responsável.

Popkewitz, ao afirmar que a escola funciona como meio de regulação social, quer trazer à superfície elementos capazes de auxiliar o educador a desenvolver postura crítica diante das reformas educacionais propostas. Um dos caminhos seria a inserção do sujeito “dentro da história das relações sociais a fim de proporcionar pontos de fraqueza nos “regimes da verdade” e, portanto, identificar pontos potenciais de transfor-

mação” (1997, p.52). Compreender os modos como aquelas relações se estabeleceram na escola neste século poderá ajudar-nos a esclarecer quais têm sido os principais pontos de interesse dos organismos governamentais bem como a avaliar em que medida a formação docente tem sido orientada para que a educação satisfaça a esses interesses.

Para esta compreensão penso que a discussão crítica a respeito dos documentos apresentados pelo Ministério da Educação a partir da LDBEN de 1996, trará uma contribuição para que os professores se posicionem criticamente frente aos mesmos.

Quanto à natureza das reformas educacionais estabelecidas pela LDBEN, podemos salientar dois pontos considerados como avanços em relação à lei anterior (Lei 5692/72) e que guardam uma relação direta com a formação dos professores. O primeiro ponto refere-se à instituição da Educação Básica, com um sentido de continuidade entre a educação infantil, escolaridade inicial e ensino médio, expresso como segue:

LDBEN – Lei 9394/96

*Capítulo I*

*Art. 21 – A educação escolar compõe-se de:*

- I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;*
- II - educação superior*

O segundo ponto refere-se à formação de docentes, e está contido no capítulo da Formação Profissional:

*Capítulo VI*

*Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

Convém salientar que esta lei representa avanço em relação a anterior quando exige graduação em nível superior para os professores desde a educação infantil.

O documento de maio de 2000, divulgado pelo MEC, *Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*, apresenta argumentos em favor destas alterações:

*Este conceito de educação básica aumenta o tempo de duração da escolaridade considerada base para exercer a cidadania, inserir-se produtivamente no mundo do trabalho e desenvolver um projeto de vida pessoal e autônomo (p. 14)*

Ao propor diretrizes para a formação de professores, sustenta o documento, a necessidade de esforços para superar as rupturas existentes no interior de cada etapa da educação básica e também entre elas. Daí decorre a proposta de uma formação docente capaz de garantir a continuidade.

*Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, para crianças jovens e adultos. (p 14)*

Se a escolarização básica passa a compor um bloco único, é necessário que a formação dos professores esteja de acordo com esta proposta. Não teria sentido a formação de professores direcionada para etapas distintas de atuação. Segundo o documento em análise, a LDBEN busca superar as rupturas da atual forma de organizar o ensino uma vez que a

*...desarticulação entre a formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a formação para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio tem trazido para a formação dos alunos prejuízos e descontinuidades, gerando gargalos no fluxo da escolarização.*

*(Proposta de Diretrizes, maio/2000, p17)*

Logo, a formação de professores que atuam em diferentes níveis deve ser igualmente articulada.

Em princípio, a idéia, embora de problemática realização, pode ser meritória, se considerada desde a perspectiva de uma formação básica comum a todos os professores.

No entanto, tanto a LDBEN, no artigo 62, quanto a Proposta do MEC, estabelecem, desde logo, uma grave contradição ao instituir, a primeira e ao lutar pela implementação a segunda, uma nova figura institucional, novo espaço formador desses mesmos professores.

Trata-se da figura dos Institutos Superiores de Educação, espaços onde se desenvolverá a formação de todos os professores para a Educação Básica

Ao determinar a criação de novo espaço para a formação de professores, os Institutos Superiores de Educação, a LDBEN define também, no art. 63, as atividades a serem mantidas por estes institutos, o que vem a ser normalizado, posteriormente, pela resolução 1/99 do Conselho Nacional de Educação

*Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:*

*I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*

*II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*

*III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.*

A simples leitura dos dispositivos legais demonstra que as funções anteriormente incumbidas preferencialmente às Universidades, passa a ser assumidas pelos ISES. Na realidade, indo mais a fundo na análise e considerando o contexto histórico do ensino superior dos últimos 30 anos, essas funções já vêm sendo assumidas pelas instituições isoladas de ensino superior, de natureza privada, que proliferaram assustadoramente em detrimento do ensino superior público.

A desencorajadora constatação que fazemos hoje é que, apesar de anunciar avanços desejados pela comunidade dos formadores, a situação atual tornou ainda mais frágeis as estruturas institucionais formadoras. Esta situação tem gerado polêmicas e contestações por parte de várias entidades educacionais como lembra Freitas (1999, p. 3):

*As implicações dessa forma de organização do ensino superior para a formação dos profissionais da educação têm sido anunciadas e denunciadas tanto pelas diferentes entidades acadêmicas – Anfope, Anped, Anpae, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras- quanto por estudiosos da área (Aguiar 1997, Anfope 1998, 1999, Kuenzer 1998)*

Uma das maiores controvérsias decorre da separação do que deveria ser uno. Refiro-me ao dispositivo que determina dois espaços distintos, mesmo que na mesma instituição (ISE ou Universidade) para formar os professores. Isto é apontado por Weber (2000), ao citar o Decreto 3276/99, que estabeleceu que a formação dos professores em educação infantil e séries iniciais seria feita exclusivamente nos Cursos Normais Superiores “*descredenciando os cursos de pedagogia, e infringindo, na regulamentação daquela lei, seus princípios básicos de flexibilidade, diversificação e avaliação*” (p. 5).

A proposição do Decreto, posteriormente modificado pela troca da expressão “exclusivamente” por “preferencialmente”, desconsidera todas as manifestações de entidades acadêmicas que têm, historicamente, defendido a qualificação cada vez maior na formação dos professores, têm aprofundado este debate bem como desenvolvido experiências inovadoras capazes de contribuir, em muito, na problemática em questão (Weber, 2000).

*Com essa política, desarticulam-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência, instituições que vêm se constituindo como centros produtores de conhecimento, geradores de novas idéias que contestam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais. (Freitas, 1999, p.5)*

Freitas (op. cit., p.20) ainda destaca os desacertos da Resolução 02/97 que estabelece:

- a complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar na educação básica;
- a regulamentação do curso normal em nível médio, sem que tenha sido definido o caráter transitório e datado dessa instância de formação bem como a política de formação em nível superior dos estudantes que finalizam esse curso;
- a regulamentação dos cursos seqüenciais que oferecem diploma e concorrem com os tradicionais cursos de graduação, abrindo a possibilidade da retomada das antigas licenciaturas curtas de 1600 horas.

O conjunto de elementos aqui destacados é suficiente para caracterizar a enorme contradição que existe no interior das propostas legais para a formação de professores, e o discurso da qualificação pretendida.

Como compatibilizar, as características que deve ter um profissional docente descritas, com o rebaixamento do nível de exigência dos cursos de formação estabelecidos na LDBEN?

Tal situação provocará, seguramente, o aumento de um fenômeno que já vem ocorrendo no país: “a proliferação de cursos de 1.600 horas e a criação de numerosas instituições privadas que se beneficiam dessas condições “ideais” para seu crescimento e expansão, nem sempre com a qualidade necessária”. ( Freitas, 1999 )

Como poderá um curso, cuja duração pode legalmente ser encurtada, proporcionar o conhecimento profissional capaz de abranger as competências comuns referentes à formação de todos os professores de educação básica, como explicitado na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores? Neste mesmo contexto, como aceitar que se continue a formar professores por via de programas de complementação pedagógica oferecidos a qualquer graduado que queira se dedicar à docência? Se se pretende realmente a construção de um profissional mais qualificado, mais competente, certamente não se atingirá esta meta a partir de reduções de horas de curso e de alargamento de programas.

*Tais características apontam para a constituição de uma instituição formadora de caráter pós-médio, e não superior. Assim, em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso nas IES, em particular nos cursos de pedagogia, coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação. (Freitas, 1999, p. ).*

Popkewitz (1997,p.25) ao analisar as conceituações de reformas na pesquisa educacional americana identifica uma *“clara ênfase na estabilidade, na harmonia e na continuação dos acordos educacionais existentes – não na mudança”*. Essa ênfase considera as relações existentes como adequadas sendo necessário apenas torná-las mais eficientes. E é justamente esta suspeita que levanto em relação às transformações propostas em nosso sistema educacional.

Argumentando em favor das reformas, Mello, no documento apresentado durante o I Seminário realizado na Câmara Federal intitulado “Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical” (2000), refere no item 39 que: *“a formação dos professores que estão em sala de aula não foi bem feita”* e confirma esta posição no item 42 dizendo que *“no futuro o país vai precisar de bons professores, que substituam os hoje existentes”*. O documento Referenciais para a Formação de Professores, afirma que *“a escola não tem conseguido cumprir adequadamente sua tarefa de promover as aprendizagens a que os alunos têm direito, mesmo as mais elementares”* (p. 26), diz ainda que *“nos últimos anos, a desqualificação profissional sofrida pela maioria dos professores tem sido grande e se verifica principalmente na progressiva deterioração dos salários, na diminuição do status social e nas precárias condições de trabalho.* (p. 31).

Mello (2000, p.4) sustenta que as universidades não estão correspondendo às exigências de qualidade necessárias para a formação de professores através das seguintes afirmações:

*A formulação de uma política de formação de professores é difícil porque se defronta com a complexidade do ensino superior brasileiro e a crise pela qual ele está passando neste momento. Os impasses estrutu-*

*rais da educação superior podem contaminar os debates e propostas para a formação de um profissional específico, no caso o professor da educação básica.*

*Para que isso não ocorra é preciso dar prioridade à formação de professores na perspectiva e no âmbito de educação básica, independentemente da problemática do ensino superior como tal, inclusive, e talvez principalmente, dos impasses gerados pela fragilidade da área de educação da maioria das universidades, pela departamentalização e conseqüente segmentação das licenciaturas.*

Fica evidente a intenção de desqualificar o debate e a luta pela melhoria da educação, promovidos pelas Faculdades de Educação, em especial as públicas federais, bem como as pesquisas realizadas nestas instituições que têm trazido grandes contribuições não só em nível de Brasil mas reconhecidas em diversos países das Américas e da Europa.

Esquece Mello de refletir que a crise pela qual passa a universidade pública brasileira se deve em especial ao sucateamento promovido pelos últimos governos cortando verbas, desmotivando seus profissionais através de uma política de manter baixos os salários e pouco investimento em qualificação tanto do corpo docente quanto do técnico administrativo.

Ainda na página 4 de seu documento, Mello ao afirmar que “*só professores que assumam praticamente os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos materiais, fazer do desenvolvimento curricular um processo vivo...*”, retira do professor o direito e o dever de se manifestar quanto a suas próprias concepções a respeito da educação, nega ao professor o direito e o dever de apresentar suas experiências, suas conclusões tiradas da prática e contribuir, portanto, de maneira mais efetiva nas reformas. Não se pode concordar com o autoritarismo da autora, ao pretender impor princípios que orientam um determinado grupo. Se os próprios documentos oficiais defendem a

posição de que o professor deve ser responsável por sua formação, é impossível sê-lo se não a partir de seus próprios princípios.

Na medida em que os textos oficiais sustentam que o professor deve se tornar cada vez mais autor de sua profissão, pesquisando suas práticas, refletindo sobre sua identidade profissional e sua participação nas elaborações curriculares de sua escola, o mínimo a esperar seria que fosse ele ouvido sobre o que pensa, tem a dizer sobre seu trabalho.

Esta possibilidade atualizada criaria condições de se estabelecer em mudanças efetivas. É preciso propiciar aos professores momentos de autoavaliação, momentos de debate dentro da instituição onde trabalham. É preciso incentivar os professores a envolverem-se com a pesquisa educacional pois, esses sim, podem confrontar suas expectativas com os resultados obtidos e, na seqüência refletir, individualmente e no coletivo, com novos olhares sobre a realidade de sua sala de aula, seus alunos, a escola. Não é suficiente falar em formação continuada através de belos discursos sem que sejam efetivadas as condições para tal.

Esta idéia foi apropriada no discurso oficial como mostram os Referenciais de 1999 que, na verdade são a base da Proposta de Diretrizes, ao se referir às “relações complexas e diversificadas” do cotidiano escolar “que demandam ações também diversificadas” e

*Para dar conta delas cotidianamente, é necessário um considerável investimento emocional, e muito conhecimento pedagógico: além da dimensão objetiva e racional, há uma dimensão subjetiva e afetiva na atuação profissional do professor. Direcionar o trabalho de formação considerando essas dimensões é fundamental para que o professor possa ao mesmo tempo se envolver pessoalmente em todas essas relações e se distanciar delas para poder pensar e tomar decisões profissionais.*  
(RFP, p 33)

Além disso, exige-se que o professor participe como membro da equipe pedagógica, envolvendo-se no projeto educativo da escola e na comunidade educacional.

*Isso implica uma ação compartilhada e um trabalho coletivo dentro da própria escola e com diferentes escolas, o que significa participar de eventos, estabelecer intercâmbios, registrar, sistematizar, ser produtor de conhecimento. (RFP, p. 34)*

Esta é uma idéia oportuna e válida. O problema está tanto no onde e no como formar professores que a atendam, quando na não consideração dos fatores objetivos – tempo, salário, condições de trabalho – que limitam as possibilidades do professor.

Outro elemento perturbador presente nos documentos legais refere-se ao papel da pesquisa no processo de formação inicial do professor.

Considerando o papel importantíssimo que as Faculdades de Educação vêm desempenhando no âmbito da pesquisa em educação, não há dúvidas que os professores em formação das diversas áreas de conhecimento, devem ter condições de acesso a ela e de aprendizagem com ela. Se ocorrer a separação entre formar o pesquisador e formar o professor, não estará este último perdendo em qualidade e deixando de participar de projetos de pesquisa que seriam importantes para a sua prática futura? Se há proposição de um profissional pesquisador, por que afastá-lo de um centro que historicamente tem desempenhado papel vital na educação no Brasil? Não queremos dizer com isto que estas instituições não necessitem de mudanças, mas abandoná-las, esquecendo seu potencial de contribuição é no mínimo absurdo.

A atitude reflexiva sobre o conhecimento e a prática profissional subentende a apropriação de um arcabouço teórico construído, em grande parte, durante a graduação.

A formação em serviço alcançará maiores resultados quanto mais qualificada tiver sido a formação inicial. A postura de pesquisador igualmente carece de uma formação básica introdutória. Ninguém faz um curso de licenciatura pautado por características puramente técnicas e ao entrar em sala de aula torna-se um investigador de sua própria prática bem como das questões que envolvem todo o contexto escolar. A graduação, portanto, reveste-se de uma importância tal que determina a própria formação continuada. O grande risco que se corre ao afastar as licenciaturas dos centros de pesquisa educacional instalados nas Universidades é o de tais cursos manterem-se eminentemente técnicos, voltados unicamente para a melhor forma de se trabalhar “competentemente” os conteúdos, ficando portanto distantes dos avanços na investigação educacional.

As alterações contidas nos documentos oficiais de que esta reforma conta com a participação da ampla parcela da sociedade através de seminários, incorporação de documentos contendo sugestões, reuniões e encontros é contestada por muitos educadores e pesquisadores da educação brasileira. Kuenzer (1999) por exemplo, afirma que

*A proposta de criar os Institutos Superiores de Educação acabou por se estabelecer sem uma ampla discussão, formulando um modelo que deixou a maioria atônita e que certamente não incorpora os poucos consensos que haviam sido estabelecidos ao longo do debate dos últimos anos”*  
(p. 164)

Sobre a regulamentação do Curso Normal Superior, Freitas (1999, p. 26) diz, a respeito da resolução 01/99 do CNE:

*Sua aprovação foi antecedida de muita mobilização nacional...Centenas de instituições, entidades, conselhos de cursos e educadores enviaram manifestação ao Conselho Nacional rejeitando o parecer e solicitando audiência pública para o trato dessa questão.*

Considerando os aspectos abordados nessa breve análise, fica claro nosso dever de educadores e pesquisadores posicionando-nos criticamente diante das propostas oficiais de formação docente, a fim de nelas explicitar quais aspectos correspondem efetivamente a uma mudança paradigmática, tão necessária para nosso sistema educacional.

A conscientização por parte dos professores a respeito de seu papel na construção de uma sociedade democrática não lhes permite ficar à margem do debate em torno das mudanças que já se encontram presentes e que não tiveram a devida participação da sociedade. Buscar legitimar sua identidade como profissional bem como clarificar a identidade institucional da educação passam, necessariamente por um engajamento político e social que do ponto de vista da instituição escolar, poderá alavancar a construção de novo projeto pedagógico, expresso em nova estrutura curricular fundamentada em outros pressupostos epistemológicos, distintos da concepção positivista de conhecimento. Tudo isto requer das instituições formadoras e dos educadores de professores maiores competências em suas áreas de conhecimento além de exigir a superação da segmentação e departamentalização das disciplinas na própria estrutura institucional.

Enfrentar tais desafios significa não apenas assumir posições a respeito de como deverá ser o processo formador; implica, inicialmente, considerar que, a Licenciatura, como qualquer outro curso de graduação, não “apronta” seus egressos; dá-lhes a formação inicial que, no caso do modelo curricular ainda vigente no país, é bastante falha, mas que já vem sofrendo mudanças expressivas, por via de projetos inovadores.

Este espaço de manifestação e de participação que se almeja para o professorado não surgirá como um presente gentilmente cedido, mas conquistado. E esta conquista só se dará pela tomada de consciência e conseqüente ação visando entender as raízes históricas da profissão. O professor, compreendendo melhor as influências que sua profissão

tem sofrido através dos tempos, poderá conhecer-se e identificar-se como profissional, no sentido mais amplo que se deseja, tornando-se autor de suas decisões e ações. A isto caracterizamos como a busca de identidade. A descoberta de seu papel fundamental na construção de uma sociedade democrática, deverá impulsioná-lo na superação de suas dificuldades, criando condições de se tornar investigador de seus conhecimentos e de suas próprias práticas contribuindo coletivamente na construção de projetos educativos que contemplem os verdadeiros anseios de liberdade, de justiça e participação digna de toda a população.

A dificuldade que nós professores encontramos em buscar mudanças em nossa prática de sala de aula vem, em grande parte, da dificuldade histórica de participação nas decisões das políticas educacionais. O modo como as políticas educacionais são encaminhadas no país se constitui em uma forma de aprendizado para os professores que, por não desenvolverem atitude crítica reflexiva, têm nesta postura um modelo para suas práticas. O professor se habituou a receber as diretrizes para seu trabalho de forma pronta, já determinada. Muitas das ações que o professor desenvolve em aula são como imagens, em menor escala, das ações promovidas pelos sucessivos governos.

*Com efeito, na medida em que uma estrutura social se denota como uma estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura. (Freire, 1981, p.180)*

É o que Freire chama de “aderência ao dominador” num contexto de invasão cultural. A invasão cultural leva a um conhecimento que não é autêntico pois não está orientado com a ótica do indivíduo mas com a ótica do invasor. “Quanto mais mimeti-

zados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores”. (Freire, 1982, p.178)

Lembrando Habermas, tais aspectos correspondem a distorções das capacidades autorreflexiva e de autoentendimento. A pessoa não percebe que seus desejos verdadeiros estão reprimidos e mesmo não se sentindo realizado não consegue perceber as amarras em que se encontra envolvido.

A roupagem democrática que o discurso oficial tenta demonstrar na verdade não é mais do que uma ação anti-dialógica pois não propõe uma prática de problematização da realidade. Antes apresenta os princípios que nortearão suas ações como se estes fossem os princípios dos próprios professores.

Espero ter deixado clara minha intenção de trazer este debate à tona a fim de que os relatos que faço mais adiante estejam situados não só no âmbito da instituição onde trabalho mas também numa perspectiva mais abrangente da profissão.

## **6. A PEDAGOGIA INACIANA, O COLÉGIO ANCHIETA E SUA PROPOSTA EDUCACIONAL**

Além de situar o ambiente onde se deu a pesquisa, minha intenção neste capítulo, é a de apresentar alguns pressupostos que orientam a educação jesuíta uma vez que esta se reveste de grande significado para a educação não só das escolas da Companhia de Jesus mas para todas as instituições educativas. Isto por que a pedagogia inaciana exerceu, desde seus primórdios, influência marcante nas estruturas curriculares de escolas do mundo todo.

Outro aspecto que desejo ressaltar refere-se ao fato de que muito do que foi apresentado até agora, em termos de fundamentação teórica, está em perfeita consonância com as diretrizes contidas no Marco Referencial da escola bem como com os Paradigmas da Pedagogia Inaciana. Daí a importância de os considerar quando analisei alguns dos relatos de eventos e diálogos apresentados no próximo capítulo.

A Companhia de Jesus, que administra o Colégio Anchieta, em Porto Alegre/RS é uma ordem religiosa, católica, consagrada ao ensino desde 1549, exercendo influência significativa no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo todo. O Ratio Studiorum (Plano de Estudos da Companhia de Jesus), desempenha um papel cuja importância não é permitido desconhecer ou menosprezar (Franca, 1951).

As experiências acumuladas, desde a forma como foi elaborada a “Ratio” nos primeiro cinquenta anos da Companhia, até o presente momento certamente trazem elementos importantíssimos à análise da educação brasileira. De acordo com Franca "a história e a ciência da educação têm, portanto, no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, um instrumento de trabalho de primeira necessidade e de incontestáveis vantagens" (1951, p.6).

O Colégio Anchieta fundamenta seu projeto educativo na inspiração inaciana. A filosofia educacional da Companhia de Jesus baseia-se nos “Exercícios Espirituais” de autoria de Santo Inácio de Loyola.

Atualmente existem vários documentos que explicitam a proposta educacional dos colégios jesuítas. Dentre estes documentos destaca-se as "Características da Educação da Companhia de Jesus" que apresenta a finalidade do colégio: *O nosso ideal é a pessoa harmonicamente formada, que é intelectualmente competente, aberta ao crescimento, religiosa, movida pelo amor e comprometida com a prática da justiça no serviço generoso ao povo de Deus. (n. 166, p. 52)*

Em "Pedagogia Inaciana - uma proposta prática" encontramos alguns dos caminhos sugeridos: *Para atingir o nosso objetivo como educadores dos colégios da Companhia, precisamos de uma pedagogia que lute por formar "homens e mulheres para os outros", num mundo pós-moderno no qual estão atuando forças antagônicas a este objetivo. Além disso precisamos uma formação permanente para que, como mestres, possamos transmitir esta pedagogia com eficácia.*

Deste modo, a Pedagogia Inaciana propõe um processo de educação reflexivo e comprometido, um paradigma desafiador - contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação, que pretende sua viabilização inserida no tempo de desafios e contradições, que caracterizam o fim do século XX e o início do novo milênio.

*O Paradigma Inaciano, **experiência, reflexão, ação**, sugere uma multidão de caminhos pelos quais os professores poderiam acompanhar seus alunos e facilitar-lhes a aprendizagem e amadurecimento, fazendo-os encarar a verdade e o sentido da vida. É um paradigma que pode fornecer resposta muito adequada aos problemas educativos por nós hoje enfrentados, e ter a capacidade intrínseca de ultrapassar o meramente teórico e chegar a ser um instrumento prático e eficaz no*

*sentido de efetuar mudanças em nossa maneira de ensinar e na de os nossos alunos aprenderem.*

*(Pedagogia Inaciana - uma proposta prática, n. 30, p. 38)*

O documento citado defende que mesmo para aqueles que não compartilham da fé apontada por Inácio há, em sua pedagogia, um caráter profundamente humano chamando para o compromisso de luta pela justiça. Reveste-se portanto, continua o documento, de caráter universal e de importante contribuição para aqueles que vislumbram uma sociedade transformada com pessoas verdadeiramente emancipadas abertas e disponíveis para o bem de todos.

Segundo o documento “Subsídios para a Pedagogia Inaciana” (SPI, 1997), as cinco etapas do paradigma são:

- 1) situar a realidade em seu contexto;
- 2) experimentar vivencialmente;
- 3) refletir sobre essa experiência;
- 4) agir conseqüentemente;
- 5) avaliar a ação e o processo desenvolvido.

Contextualizar a realidade significa situar o sujeito em sua circunstância. Enfrentar a realidade. “Tal contexto supõe ver os condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais que podem distorcer a percepção e a compreensão da realidade, o dinamismo da fé e a situação pessoal do indivíduo”(SPI, p.16)

*Trata-se, por conseguinte, de um exercício em que se destacam as linguagens que ativam a imaginação e a capacidade de reconstruir e visualizar o lugar e as circunstâncias em que se produziram ou se produzem os fatos e em que atuaram ou atuam seus protagonistas (SPI, p. 17-18)*

Chama-se a atenção de que esta contextualização se dá também em nível institucional procurando-se identificar os possíveis condicionantes sociais: na sua estruturação, nos estilos de gestão e no tipo e qualidade das relações interpessoais de todos os membros da comunidade educativa. Além disso analisar a forma de influência na realidade social mais ampla.

Experimental, significa estar aberto radicalmente a toda a realidade. É toda forma de percepção tanto interna quanto externa. Neste estágio o sujeito está diante de si mesmo como mero receptor de dados. A pessoa não sabe ainda o que significa o que está sentindo, percebendo, registrando. A tarefa educacional, neste nível de consciência, consiste em desenvolver a capacidade de escutar, de estar atento a perceber a realidade e os fenômenos que estão acontecendo.

O terceiro elemento do paradigma, a reflexão, corresponde a motivar-se e perguntar-se sobre o que se viveu na experiência, qual seu significado, que relação tem com cada uma das dimensões da vida pessoal e da própria situação. O documento chama a atenção para as diversas nuances que hoje são dadas à reflexão; mas dará ênfase a dois aspectos considerados por Inácio em seus exercícios: *entender* e *julgar*. *Entender* é descobrir o significado da experiência, estabelecer as relações entre os dados vistos, ouvidos, tocados, cheirados. *Julgar* é verificar a adequação entre o entendido e o experimentado, entre a hipótese formulada e os dados apresentados pelos sentidos.

O quarto elemento do paradigma é a ação. A contribuição decisiva da pedagogia inaciana é desafiar a pessoa a dar um passo além: assumir uma postura pessoal diante da verdade descoberta, revelada ou construída e agir coerentemente com ela. A ação parte de uma decisão livremente assumida visando a transformação da realidade institucional e social em que vive. Esta ação é implementada em dois momentos: a decisão e a operacionalização. A pessoa é convidada a tomar uma decisão sobre o que fazer com

a verdade conquistada durante seu processo pessoal de aprendizagem. *Decidir é transcender a reflexão crítica, a verdade descoberta, pelo bem amado, pelo valor. Decidir é operacionalizar o autêntico ser do homem: “ser para os demais”. Decidir é assumir a visão do mundo que resulta da experiência de ser amado por Deus - Fé -, para transformar a realidade com critérios de justiça, em prol da implantação do Reino (SPI, p.26).* A operacionalização significa efetivamente agir. Assumindo valores, atitudes e condutas consistentes e conseqüentes com sua opção, uma vez que “o amor se demonstra mais nas obras do que nas palavras”.

O quinto ponto do paradigma é o da avaliação que leva em consideração dois aspectos: a)revisão de processo e b) ponderação e pertinência dos resultados.

A revisão de processo visa focalizar cada passo do paradigma a fim de considerar sua idoneidade, sua articulação e eficiência, de modo a reforçá-los, melhorá-los ou mudá-los. Esta revisão se faz necessária não só no final mas durante o processo.

A pertinência dos resultados corresponde a uma avaliação com o intuito de analisar e examinar se os objetivos conseguidos correspondem ou estão dentro das orientações para os fins últimos pretendidos. Estes fins têm de configurar a pessoa comprometida na sua fé com a justiça e o ser para os outros.

*... Indicadores de que o processo e seus resultados estão na linha do que fundamenta e orienta a própria vida da instituição educativa são, por exemplo, a paz e a alegria, a audácia e a criatividade, o aumento de esperança, o consenso com que toda comunidade assume uma decisão (SPI, p. 30)*

O documento, até aqui resumido em seu primeiro capítulo, orienta para que sejam aplicados os passos do paradigma em âmbito institucional, isto é, nas mudanças que se quer conseguir nos Colégios da Companhia.

No segundo capítulo, realiza uma auto-crítica bastante rigorosa. Diz que alguns de nossos colégios

*deixando de lado a verdadeira finalidade, parece que importa mais organizar as atividades do colégio de tal forma que os alunos sejam capazes de passar em uma prova, cumprir os pré-requisitos para passar ao grau ou nível seguinte, cumprir as normas e os regulamentos da escola ou com a normatividade oficial do governo. Ao agir assim, muitas vezes acontece de educarmos mais para a escola do que para a vida, de servirmos melhor ao esquema educativo oficial do que à sociedade como um todo. (SPI, p. 34-35)*

Toda organização, como ente social flexível e dinâmico, sofre influências tanto internas quanto externas que podem ou criar barreiras aos objetivos, limitando a realização de certas tarefas, distorcendo as metas, ou fazer surgirem novos desafios e novas projeções que devem ser assumidas. É fundamental portanto que os centros educativos estejam em processo permanente de diagnóstico-reflexão-ação-avaliação. “O pior inimigo de um processo de transformação de nossos colégios é a autocomplacência. Com freqüência, nossos colégios, no contexto local e nacional, aparecem entre os melhores, se não for o melhor da cidade em que se encontra. E, infelizmente, isso acaba sendo um obstáculo para a procura da mudança e da excelência.”(SPI, p.37)

Cada colégio, continua o documento, deve procurar identificar seus problemas e suas causas. Mas isso se dá com a participação efetiva de todos. Os resultados de uma instituição depende das pessoas que trabalham nela. A verdadeira participação se dá quando existe comunidade. A comunidade zela pelo objetivo comum, não pelos objetivos individuais. A comunidade complementa-se, forma-se e reforça-se (SPI, p39).

## **MARCO REFERENCIAL DO COLÉGIO ANCHIETA**

Na tentativa de melhor qualificar a realização do trabalho educativo do Colégio Anchieta foi proposta, a partir de 1996 a atualização do Marco Referencial que foi concluída em 1998. A re-elaboração deste documento resultou de esforço conjunto de todos os professores que trabalharam na escola neste período, além dos grupos que assumiram a tarefa de redação e revisão dos textos. O Marco Referencial, que define o ideal para o Colégio Anchieta é composto de três textos: Marco Situacional, Marco Doutrinal e Marco Metodológico. Para o objetivo a que nos propomos neste trabalho consideramos a transcrição do Marco Metodológico importante para situar a visão pedagógica que tem orientado a ação educativa.

## **MARCO METODOLÓGICO**

1. A educação a que o Colégio Anchieta se propõe tem como essência a formação na Excelência Humana e Acadêmica, que considera a cada um e a todos como filhos de Deus, irmãos uns dos outros, objetivando a formação de homens e mulheres para os demais.
2. A educação humanizadora e cristã é embasada nos princípios do cristianismo, do amor ao próximo e do amor a Deus. Destaca o valor do ser humano como pessoa autônoma, individual, consciente e responsável, aberta à plenitude do ser, que só tem sentido se concretizado numa convivência social cristã.

3. As pessoas da comunidade educativa são sujeitos da História e, através da vivência dos princípios da Pedagogia Inaciana, constroem práticas solidárias e transformadoras da realidade.
4. A educação comprometida e transformadora é um processo de análise da realidade, de questionamento e uma tomada de posição responsável em vista do bem comum. Esse processo busca propiciar condições que auxiliem as pessoas a superar os obstáculos que as impedem de ter uma visão crítica da realidade, já que sua consciência está condicionada pela própria realidade, ainda que não determinada.
5. O desenvolvimento da consciência-crítica responde aos anseios dos seres humanos, que se tornam conscientes quando se inserem criticamente na história. Ao assumirem o seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo cultural, transpõem os limites das práticas culturais existentes em seu meio em busca de concretização da justiça social.
6. A educação contextualizadora e desafiadora propõe-se a uma relação dialética entre a vida na escola e fora dela, que busca, nas aprendizagens da vida cotidiana, significados decorrentes das práticas sociais e culturais, das condições de vida e da organização de cada coletivo humano.
7. As metas de uma educação que se quer como desafiadora incluem o entendimento das sociedades atuais e futuras, a capacidade de enfrentar desafios, de questionar e de problematizar e de gestar sujeitos da mudança.
8. O conhecimento é entendido como meio de análise e interpretação da realidade, conferindo ao ser humano a condição de intervenção consciente, competente e ética, sendo considerado, portanto, um ato político.
9. O ato de conhecer implica a condição humana de vivenciar a liberdade de pensar, de refletir, de buscar soluções, de trabalhar a compreensão e a problematização da

realidade para o desenvolvimento da autonomia pessoal e coletiva. O entendimento que a pessoa possui acerca dos seus próprios processos cognitivos é, também, conhecimento.

10. Desenvolvimento e aprendizagem são processos dinâmicos e contínuos, que se interrelacionam e se realizam pela interação do sujeito com o meio e com o outro, mediados pelos sistemas de representação.

11. O desenvolvimento ocorre na relação dialética do sujeito com os membros do grupo, envolvendo a sua imersão no contexto sócio-cultural e a emergência da individualidade, representada pelas rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

12. A aprendizagem ocorre como relação interativa, no processo contínuo de formação, por meio do qual o sujeito vai se construindo como pessoa, no desenvolvimento de suas estruturas de pensamento, na apropriação do conhecimento acumulado e no relacionamento com os demais. A capacidade de aprender envolve mudanças biopsicológicas, que dependem do desenvolvimento individual e da cultura.

13. A metodologia com objetivo de (re)construção do conhecimento é fundamentada no aprender a aprender e no aprender a pensar formas para ampliação da compreensão do mundo. Aprender a aprender é apropriar-se e produzir conhecimento, construindo a competência para compreender e intervir na realidade.

14. O eixo principal do ato de aprender é o pensar. Ele pressupõe a existência de uma organização psíquica e biológica que o registra, dá-lhe significado e caracteriza a competência, possibilitando ao sujeito, avaliar, criticar, criar e intervir na sociedade como fator de mudança histórica.

15. O processo ensino-aprendizagem é caracterizado pela interação entre o aluno, o professor e o objeto do conhecimento inseridos num espaço cultural temporariamente compartilhado e continuamente modificado.

16. O aluno é o sujeito que constrói seu conhecimento ativamente na interação com o outro e com o meio, predispondo-se a descobrir, investigar, pesquisar, aprofundar o objeto em estudo, desenvolvendo-se de forma autônoma, reflexiva, crítica e participativa, tornando-se consciente de seu papel no mundo.

17. O professor, como organizador do contexto onde ocorre o processo ensino-aprendizagem, compartilha da (re)construção do conhecimento, propiciando ao aluno condições de acesso a elementos novos e interagindo com ele, numa relação de diálogo. É o desafiador, provocador e pesquisador, propiciando a construção de relações mais precisas, complexas e sistêmicas a respeito do objeto do conhecimento. Deve conhecer o aluno e os pontos em que poderá orientá-lo, resgatando com ele o prazer da aprendizagem.

18. O espaço escolar é o lugar em que os sujeitos podem dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Deve ser espaço para transformações, solidariedade, diferenças, erros, acertos, contradições, colaboração mútua, sensibilidade e para a criatividade.

19. A avaliação é parte do processo ensino-aprendizagem, tem função diagnóstica, sendo, portanto, componente integrante de um todo, com as funções específicas de reconhecer os caminhos percorridos na construção do conhecimento e de desencadear novas situações de ensino-aprendizagem.

20. A verificação do processo de pensamento e o nível de operações mentais que o aluno está realizando fazem com que a avaliação qualitativa tenha prevalência sobre a

quantitativa. A avaliação caracteriza-se por ser de acompanhamento, portanto, contínua e permanente, ocorrendo ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Como se pode perceber, tais pressupostos caracterizam uma concepção de educação fundamentada numa visão epistemológica que temos defendido ao longo deste trabalho e servirão para nos auxiliar no sentido de analisar as práticas educativas e suas coerências com a proposta.

## **7. A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA E SUAS REVELAÇÕES**

Como explicitarei no cap. 1 desta dissertação, ao modificar o eixo da pesquisa, busquei coletar dados empíricos que respondessem às principais interrogações que me motivavam, a saber:

- Quais aspectos evidenciam a prática docente como predominantemente técnica?
- Que elementos nos fazem considerar o professor como profissional cumpridor de programas em cuja elaboração teve pouca participação?
- É verdade que os professores não refletem sobre suas práticas?
- Se o fazem, este tipo de reflexão tem levado à autodeterminação?
- É possível encontrar na instituição educacional espaço para que o professor possa pesquisar sua própria prática, tornando-se o principal crítico de suas ações?

Na medida em que a mudança do rumo investigativo deu-se tardiamente, busquei valer-me de dois conjuntos de depoimentos de professores e de alunos. O primeiro composto de registros de conversas informais que os professores tiveram comigo, entrevistas com alunos e familiares deste. O segundo, composto a partir das respostas individuais dadas pelos professores durante a avaliação institucional proposta pela escola, ao final do ano letivo.

## 7.1 DEPOIMENTOS E DIÁLOGOS

Minhas anotações referem-se a situações por mim vividas no cotidiano de meu trabalho escolar que me levaram a momentos de reflexão e geraram muitos questionamentos a respeito da educação. São registros informais, espontâneos que não apresentam o rigor de uma entrevista planejada. Não foram realizados durante os diálogos, mas a posteriori, de acordo com minha capacidade de lembrá-los e referem-se a situações muito comuns dentro de uma escola. E, por assim serem consideradas, acabamos por banalizá-las, não as utilizando como objetos de análise, reflexão e avaliação de nossa prática educativa.

Organizei os relatos de acordo com quatro categorias, as quais apresento abaixo:

- A) O processo de formação - o que se aprende na escola?
- B) avaliação, autoconhecimento e medo do fracasso - Onde fica o crescimento da pessoa?
- C) aluno e professor: espaços divididos, mundos diferentes.
- D) conhecimento e emancipação.

Ao discutir os dados recolhidos, tentei colocar sob uma lente de aumento situações que ocorrem freqüentemente ao longo dos dias, no cotidiano da escola e que parecem não ser o centro das atenções da comunidade educativa, justamente por serem corriqueiras. Tenho clareza que meus registros não têm suficiente abrangência que permita generalizações, mas servirão àqueles que também estão preocupados em buscar mudanças, para que, agregando seus olhares e interpretações destes e outros acontecimentos, descubram novas significações a seu fazer educacional. Pretendo contribuir, mesmo que com a parcialidade de minhas observações e análises, para o aprofundamento do debate

no campo em questão. Não há dúvidas que esta é uma tarefa coletiva e portanto torna-se sempre necessário acrescentar mais elementos, mais fatos, mais teorias, mais olhares, mais diálogos, mais sentimentos. É necessário tecer a rede das complexas relações que estabelecem o real com todos os fios possíveis amarrando-os e deixando sempre suas pontas para outros nós e outras “tessituras” (Alves, 1998).

Boaventura de Sousa Santos, ao se referir ao paradigma emergente na ciência pós-moderna afirma que esta

*Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido às nossas vidas. (1998, p.55)*

Para Santos (1987) conhecer o “vulgar” e o “prático” é deixar-se penetrar pelo conhecimento do senso comum. Não é simplesmente registrar fatos comuns mas notar nestes fatos evidências capazes de fazer-nos conhecer melhor.

A chamada “vida comum” há de nos revelar suas fantásticas criações, suas maravilhosas diferenças, sua desconcertante complexidade desde que estejamos abertos e dispostos a vê-las.

## **A) O PROCESSO DE FORMAÇÃO - O QUE SE APRENDE NA ESCOLA?**

Ao definir como uma das categorias de análise “o processo de formação” apoiemo-nos em alguns argumentos que reforçam uma concepção de que ensino e aprendizagem encontram seus aspectos mais importantes em elementos que não aparecem nas estruturas curriculares oficiais; ou seja, acredito que conhecimentos que dão maior sentido às

nossas vidas estão para além de uma transmissão de conteúdos, função esta julgada determinante das práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva que aspiram ser os professores, agentes formadores, deverão estar atentos para os aspectos intrínsecos da relação ensinar-aprender que não aparecem no planeamento até porque não podem ser completamente previstos. A superação de um ensino estruturado numa atuação profissional de carácter meramente técnico passa pela compreensão de que é necessária uma postura crítico-reflexiva voltada para a busca de soluções não convencionais e pré-estabelecidas.

*A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenómenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. (Pérez Gómez, 1992, p. 99)*

Os vícios, mitos, preconceitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica precisam ser desvelados pelos próprios professores através de uma postura crítica e investigativa de suas práticas.

Um dos caminhos para se começar esta mudança reside na atenção dispensada a fatos aparentemente sem importância, mas que podem revelar como o aluno se posiciona enquanto aprendiz.

Com o relato a seguir pretendo ilustrar a discussão deste tema.

*Um colega contou-me que fora abordado na rua por um jovem que dizia ter sido seu aluno na disciplina de química. O rapaz disse que suas aulas ficaram em sua lembrança principalmente pela forma como ele, professor, entrava em aula, abordava os alunos, era simpático, alegre, respeitava os alunos. O professor comentou comigo que havia ficado contente com os elogios do jovem. A única ressalva que fazia é que nunca tinha dado aula de Química e sim de Física (preferiu não comentar isso com o aluno no momento pois poderia constrangê-lo).*

A memória do aluno registrou apenas os aspectos ligados à forma de tratamento do professor para com seus alunos. Para ele não importou muito qual a disciplina ministrada pelo professor; o que o marcou foi a postura ética e respeitosa do professor. Este aluno passou por uma ação educativa que com certeza se traduz em alguma forma de aprendizado.

Vários autores (Perez Gómez,1997,1998. Elliot,1997. Novoa1996. Sacristán, 1998. Freire, 1981) têm insistido no caráter formativo dos processos educativos muito mais do que nos seus aspectos objetivos. O que faz com que uma ação seja educativa não é a produção de estados finais extrínsecos, mas as qualidades intrínsecas que são manifestadas durante a realização da ação (Perez Gomez, 97).

*O significado intrínseco das tarefas e interações com as quais se envolvem os alunos, é o que vai definindo paulatina e progressivamente o sentido e qualidade do desenvolvimento dos diferentes aspectos de sua personalidade. (Pérez Gómez, p.10. Introdução ao livro de John Elliot La investigación-acción em educación, 1997)*

Por isso, diz Nóvoa (1992), que a educação não é unicamente um ato racional, mas também dramático. E por ter esta característica não pode ser proposta por ações pré-definidas que procurem reduzir as margens de imprevisibilidade. Em lugar disto a pedagogia deve apostar no aproveitamento educativo de todas as situações do cotidiano escolar (Nóvoa, 1992).

A maioria destas situações não aparece nos planos de ensino. Dos diversos planejamentos dos quais participei, enquanto professor de Física, lembro-me que elaborava objetivos em termos de resultados referentes ao fenômenos físicos, explicitava a forma de desenvolver os estudos com os alunos, definia estratégias de laboratório, e critérios de avaliação. Ao planejar, em geral, não fazemos previsão de como olhar os alunos,

como conversar com eles, como estimulá-los, como conhecê-los. Talvez porque é impossível prever reações, respostas. Como saber quais os dias em que não estaremos em boas condições emocionais para ministrar uma aula? Como saber se os alunos compreenderam determinado assunto durante as discussões em sala de aula? Estas e outras questões revestem-se de tanta importância quanto àquelas que visam objetivos extrínsecos como as respostas certas ou erradas em um teste de conhecimentos.

A refletir a respeito de situações como: o aluno não sabe a disciplina ministrada pelo professor, ou, após três meses de aula não sabe o nome do professor ou professora, ou, não sabe sequer dizer o assunto trabalhado em aula em dado momento, e tantas mais, ajudará o professor e toda a escola em suas auto-avaliações. Ao perguntar-se sobre as razões dessas situações, o professor estará em busca da compreensão de si mesmo e de sua prática em sala de aula. Ao trazer estas questões às reuniões, estará contribuindo para a construção coletiva de novas interpretações a respeito do ato educativo.

Nesta reflexão que é também auto-reflexão quero entender as razões que tornam o aluno "desligado" da aula. É perceptível que o aluno ao sair da aula, da escola, passa a viver em um outro mundo, numa outra comunidade. A escola é um mundo à parte e aquilo que se estuda em aula parece guardar pouca relação com o resto do mundo. Por isso o aluno introjeta uma postura que o faz estudar conteúdos para passar no teste, resolver uma questão, mas que facilmente os esquece. Logo, muito pouco ou nada poderá desenvolver em termos de análise crítica sobre o que estuda. Um colega professor de Física comentou em reunião sobre o aluno que, ao calcular o volume de uma piscina, encontrou como resposta o valor dois litros. O aluno entregou o trabalho sem fazer qualquer análise crítica da resposta. Uma das interpretações que poderíamos fazer é que para este aluno a piscina do problema de Física é uma entidade abstrata, não tem nada a ver com a do clube, ou de sua casa. Ou, o que é pior, este aluno não tem a mínima noção

do que seja um volume de dois litros, apesar de a mídia bombardeá-lo diariamente com propagandas de refrigerantes.

Tais exemplos me levam a concordar com Pérez Gómez (98, p.17) quando diz que

*...o conteúdo oficial do currículo, imposto desde fora para a aprendizagem dos alunos/as não cala nem estimula os interesses e preocupações vitais da criança e do adolescente. Converte-se assim numa aprendizagem acadêmica para passar nos exames e esquecer depois...*

Por outro lado, não há pessoa que tenha passado pelos bancos escolares e que não traga lembranças de momentos marcantes em sua vida. Quem de nós não tem uma história para contar destes tempos? Não resta dúvida que os anos de escola foram extremamente significativos em nossa formação, em nosso modo de inserção na sociedade, em nossa forma de construir nossas teorias sobre o universo, nas relações pessoais, na política, etc. Mas, como tenho constatado em minhas conversas, não só com pessoas da escola, mas da família, os amigos, os colegas da universidade, poucas lembranças se referem aos conhecimentos específicos das disciplinas. As marcas carregadas para a vida fora da escola estão vinculadas a “estratégias, normas e valores de interação social” que vão induzindo “uma forma de ser, pensar e agir”, as quais tiveram uma boa parcela de desenvolvimento na escola (Sacristán, 1998)

Refletir a partir de fatos comuns, como os relatados, deverá servir de suporte para muitas perguntas: como fazer para que o conteúdo oficial das disciplinas se torne meio de desenvolvimento do espírito crítico dos alunos? Como tornar os assuntos trabalhados em sala de aula significativos e vinculados com a “vida real”? Os conteúdos e sua forma de trabalhá-los têm levado o aluno a se envolver com as soluções de problemas práticos ou de problemas sociais?

Pérez Gómez nos alerta que quando os alunos gastam seu tempo com aprendizagens sem significado cujo único objetivo é ser aprovado “estão consolidando uma forma de conceber a realidade e sua intervenção nela como meros instrumentos a serviço de fins e objetivos impostos de modos mais ou menos sutis que vêm de fora.” (in John Elliott, 1997, p.11)

O “pensar autêntico” de que nos fala Freire (1981), acaba por ficar nublado, pois as práticas desenvolvidas visando a transmissão de conteúdos introjetam no aluno uma forma de ver o mundo como algo já descoberto e definido. Afirma Freire que nesta visão de educação o papel do professor é o de disciplinar a entrada dos educandos no mundo. Nesta perspectiva, a atividade de sala de aula não é pautada pelo dialogo, pelo qual transformamos o mundo e não simplesmente o observamos. Logo, se não há diálogo perde-se o sentido da vida (Freire, 1981).

*O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação. (Freire, 1981, p.73)*

A função da escola, onde não há a intercomunicação, passa a ser ensinar o sujeito a encontrar seu lugar neste mundo já pronto, a buscar seu espaço, a ser o único responsável pelo seu fracasso ou seu sucesso.

## **B) AVALIAÇÃO, AUTOCONHECIMENTO E MEDO DO FRACASSO.**

### **ONDE FICA O CRESCIMENTO DA PESSOA?**

O medo do fracasso é um dos tantos medos que nossa sociedade nos ensinou a nutrir. As empresas que propõem planos de saúde, de seguros de vida e de bens durá-

veis, se utilizam dos medos das pessoas de perderem suas conquistas. Instaurou-se nas nossas vidas a ideologia do medo. Tal ideologia pode ter suas raízes já na escola quando os alunos sentem-se oprimidos pelo medo da reprovação.

Este medo tem se manifestado nas muitas conversas que tenho tido com os alunos a respeito de seu desempenho escolar. E por ser um sentimento que não é raro de se encontrar concluí que seria importante dar um enfoque nesta problemática. Por isso denominei esta categoria de “avaliação, autoconhecimento e medo do fracasso”. Selecionei os relatos abaixo como ilustrativos aos comentários que pretendo fazer.

Através das diversas entrevistas com alunos, que são parte das atividades que exerço na escola, pude presenciar várias situações em que externalizam suas angústias e medos. Um destes medos é o da reprovação, como mostra a manifestação de Júlia que, num certo dia, entrou na minha sala chorando pois ficara com conceito NA<sup>2</sup> em sete disciplinas.

*- Não sei como vou conseguir estudar, em um mês, toda as matérias. Além disto tenho de acompanhar os conteúdos do 2º trimestre. Não quero repetir de novo. Quando levar o boletim para casa minha mãe vai ficar uma fera. Nunca estudei tanto na minha vida e parece que não adiantou nada.*

Este depoimento leva-me a refletir sobre alguns aspectos importantes para compreender a relação do aluno com sua própria aprendizagem. Me aterei ao significado que Júlia atribui ao estudo, associado ao medo do fracasso. Aprendizagem, medo, fracasso, são aspectos que se entrelaçam produzindo um quadro de sofrimento, no caso da Júlia, traduzido em lágrimas.

---

<sup>2</sup> O conceito NA indica que o aluno não atingiu os objetivos mínimos para ser aprovado na disciplina.

A idéia de fracasso perpassa todos os âmbitos da vida em sociedade. Tememos fracassar na profissão, no casamento, na vida sexual, numa competição, no vestibular, num concurso, na escola.

A problemática do fracasso escolar tem sido objeto de inúmeros debates. Um destes debates situa-se no âmbito do uso ideológico quando se justifica o fracasso escolar pela ineficácia pedagógica dos professores (Charlot, 2000) e procurei chamar a atenção para este aspecto na discussão sobre a Reforma Educacional, quando o governo, para justificar sua postura autoritária na implementação das reformas, sustenta que as universidades não estão correspondendo às exigências de qualidade necessárias para a formação de professores.

Mas o enfoque para o qual quero direcionar a análise do fracasso está vinculado à questão da aprendizagem.

E para tal, inicio lembrando de uma experiência que vivi numa escola pública ministrando aulas de Física no curso noturno. Uma das alunas, já de idade avançada (60 anos, talvez), aparentemente não apresentava as condições cognitivas mínimas para acompanhar qualquer das disciplinas. Estava cursando a primeira série do então segundo grau pela terceira vez. No último teste, antes de emitir o conceito bimestral, propus questões de calorimetria ligadas ao cotidiano: uma chaleira fervendo, uma panela de pressão. A aluna, apesar de algumas limitações na escrita, conseguiu dar respostas propostas de forma razoável. Obteve aprovação em Física, ainda que com o conceito mínimo. Mas foi suficiente para causar espanto a todos os componentes do Conselho de Classe. Como esta aluna conseguiu passar justamente em Física? Tendo sido essa minha primeira experiência docente, senti-me extremamente constrangido pois não soube argumentar de maneira convincente como esta aluna fora aprovada naquele bimestre. No

entanto, este exemplo me ensinou muito a respeito de aprendizado com significado e como este significado corresponde a relações que estabelecemos com o mundo.

Se o aprender é constitutivo do ser humano, este deve ser estimulado a partir de algum desejo, e o desejo é uma necessidade de relação com o outro, consigo mesmo, com o assunto trabalhado em aula.

A ciência moderna nos ampliou a capacidade de sobrevivência através de um conhecimento funcional do mundo (Santos, 1998). Para Santos, no entanto, no novo paradigma

*...não se trata tanto de sobreviver mas de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que conhecemos. (Santos, 1998, p.53)*

Nossa função portanto deverá ser a de levar nosso aluno a esta união com o conhecimento.

Júlia, ao chorar, dizendo *“nunca estudei tanto na vida e parece que não adiantou nada”* revela que não conseguiu estabelecer um vínculo com o objeto de estudo. A visão de Júlia é a de quem deve estudar para "ir bem" nas provas.

Os processos intrínsecos aí embutidos, invisíveis a um olhar desatento, poderão estar reforçando uma visão de realidade onde o que mais importa, para quem avalia o aluno, é o que deixou de ser feito, o que está faltando. As respostas certas em uma prova não significam nada pois, no conjunto, o aluno não atingiu a maioria dos objetivos propostos.

Charlot, ao analisar o fracasso escolar, distingue duas formas de leitura da realidade: a positiva e a negativa.

*Ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento. (Charlot, 2000, p30)*

A leitura positiva enfoca a relação com o saber, liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação de mundo, à sua realidade (Charlot, 2000).

O autor procura compreender o fracasso a partir do que ocorreu com o aluno não no que não foi realizado, não no que ele deixou de fazer. Sua postura é a de quem pergunta-se constantemente como se constrói a situação de um aluno não bem sucedido, “qual a atividade implementada pelo aluno?”, “qual o sentido da situação para ele?”, “qual o tipo das relações mantidas com outros?”.

O educador voltado para uma análise positiva da situação está envolvido no problema, sente-se parte dele. Desenvolve uma atitude crítica sobre suas próprias ações.

Aquele que faz uma leitura negativa tenta colocar-se numa posição neutra de alguém que está ali só para ajudar, que está de fora da situação-problemática; tenta dizer ao aluno o que ele deve fazer daqui para diante a fim de que melhore seus resultados.

Neste ponto, necessariamente, devemos voltar à questão do diálogo como postura epistemológica. No caso de Júlia me parece que ocorre uma ausência de comunicação entre ela e o assunto a ser estudado e conseqüentemente entre ela e o professor. O assunto é um “conhecimento” a ser adquirido e a eficácia deste aprendizado deve ser comprovada através da prova. Logo, aqui não se instala um “pensar autêntico” nem na aluna nem no professor pois este “pensar” *só tem sentido se sua fonte geradora é a ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação (Freire, 1981, p.74).* Evidencia-se desta forma um ensino concebido a partir de uma visão de conhecimento como objeto e não como processo, não como “relação com o saber”. Logo, estudar traduz-se como ter de realizar algo enfadonho, cansativo e chato, pois trata-se de atividade

na qual o aluno não encontra significado a não ser o de uma exigência externa que a escola lhe impõe como condição para passar de ano. Daí o sofrimento e a sensação de fracasso já que muitos colegas conseguem ir bem nas provas.

Para trazer mais um exemplo da vinculação entre o fracasso, medo e aprendizagem cito meu diálogo com o Gabriel. Ele veio solicitar-me para que não enviássemos a carta marcando entrevista com seus pais.

*- Vocês vão chamar eles para falar mal de mim. Eu só peguei NA em três matérias. Não é preciso que eles venham. Se meu pai vier ele vai querer me tirar do colégio. Eles disseram que não queriam mais saber de serem chamados no colégio.*

- Mas tu vais estar presente na reunião.

*- Mas vão falar mal de mim igual. Nunca chamam a gente para elogiar, sempre pra falar mal.*

Tanto Gabriel quanto Júlia manifestam medo de algo. Há um mal-estar difícil de ser descrito. Em ambos é perceptível o sentimento de sofrimento em relação aos resultados de suas atividades.

O medo de Gabriel do que será dito a seu respeito para seus pais, mostra, por sua vez, que sua principal preocupação está em não perder a confiança dos pais mesmo que para isso tenha de convencer os orientadores a não convocá-los, independentemente de seu desempenho nas áreas de conhecimento. Gabriel não demonstra maior preocupação em adquirir conhecimentos sobre biologia, geografia ou história que seriam importantes para sua vida, mas salienta um dos comportamentos mais freqüentes da escola: o de ressaltar as falhas dos alunos. O fato de ele afirmar que a escola só chama seus pais para falar mal dele demonstra que nossas formas de interação com os alunos não têm sido adequadas no sentido de construção de autonomia.

Diante deste quadro cabe-nos perguntar: “estamos fazendo o melhor para a construção de pessoas autênticas, capazes de dizer suas próprias palavras? Estamos propiciando experiências que possibilitem ao educando encontrar sua própria maneira de caminhar, de ver as coisas e de ler as coisas?” ( Larrosa, 1999, p.50).

É evidente que o processo educativo não incumbe somente a escola; cabe também à família e envolve outras instituições sociais. No entanto é a escola, por guardar por mais tempo as crianças e adolescentes (às vezes mais do que a própria família), que precisa estar atenta para desenvolver esta compreensão das interações nas quais se dá a construção da pessoa, do ser social. Cabe à escola fazer o estudante voltar-se para si mesmo, auxiliando-o a encontrar seus espaços e suas especificidades e a compreendê-los nos outros e assim sentir-se parte do todo que é o social.

*Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (Larrosa, 1999, p.51)*

Relacionar-se com os outros significa relacionar-se com o mundo, com a natureza. Ocorre que a distinção homem /natureza que a modernidade nos impingiu fez-nos tratar a natureza de forma utilitarista, descartável, coisificada. O ser humano deve usufruir das benesses que a natureza proporciona, conhecendo-a, transformando-a, submetendo-a, o que o levou a ter postura arrogante em relação à natureza, pensando-se superior.

Na concepção pós-moderna descobrimos que tudo o que nos rodeia está presente no mais íntimo de nós (Santos, 1998). A descoberta e a compreensão do eu se dá na relação com o mundo. Conhecer o mundo é conhecer-se e conhecer-se é conhecer o

mundo. Por isso a figura da rede é tão significativa pois o sujeito não é o centro em torno do qual gravitam os outros, sejam humanos ou objetos. A construção do conhecimento é processo de interdependência mútua. Portanto, conhecer um objeto não é algo do qual eu possa me desligar quando quero. Ao conhecê-lo, este faz parte de mim, se torna continuação minha. Como aponta Charlot, não existe um saber sobre o objeto mas uma relação com o objeto (op. cit.)

Conhecer é estabelecer laços, é ser transformado e é transformar. A ação comunicativa proposta por Habermas se situa nesta compreensão de construção compartilhada de conhecimento. A intersubjetividade estabelecida gera novas formas de perceber a realidade, uma vez que os interlocutores não se põem a defender suas concepções, antes se dispõem ao novo, estão abertos à escuta e não se satisfazem com as repetições.

Na relação educativa isto se traduz numa atitude de inquietude perante os alunos pois o professor terá de provocá-los a que apresentem respostas próprias, por eles elaboradas. Significa que o professor, por compreender que todo conhecimento é uma forma de autoconhecimento, buscará sempre ter uma atitude capaz de estimular seu aluno a conhecer-se; para tanto deverá utilizar-se de seu conteúdo de ensino seja ele qual for: matemática, línguas, artes, etc. Isto exige profundo conhecimento e competências específicas. A idéia de competências, se refere, portanto, e em primeiro lugar ao domínio amplo do conteúdo, o que supõe compreender suas transformações históricas, em função de influências sociais, políticas, culturais, religiosas. Tal postura proporcionará o desenvolvimento de espírito crítico perante a realidade da vida social, contribuindo para a inserção do sujeito no mundo. Um currículo construído a partir destes pressupostos caracterizar-se-á por grande dinamicidade, transformando-se, questionando-se, superando-se, transpondo limites.

Para pensar e implementar tal currículo é necessário abandonar algumas crenças ainda fortemente arraigadas no sistema educacional e entre os professores.

A primeira delas refere-se à própria concepção de conhecimento, sua natureza e modo de produção. Como já discutimos em capítulo anterior, embora a crise paradigmática que afetou a ciência haja destruído certezas, permanece muito viva na instituição escolar a concepção de uma ciência perenizada, obediente a princípios universais, imutáveis. E se são imutáveis, isto é, se o conhecimento já está pré-definido, “qual a razão para se ensinar estratégias especulativas e interpretativas?” (Kincheloe, 1997). Mas se não há nada para ser desvendado, esvazia-se a própria razão humana, a vida perde sentido, não há sobre o que dialogar. Se “os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (Freire, 1981, 97).

Somos estimulados a partir de desafios. O desejo de encontrar respostas já nasce com a criança e é próprio do ser humano. Por isso, nascer é ingressar num mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. O sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo (Charlot, 2000). Esta apropriação não é uma atitude individual mas é estabelecida através do diálogo. Se não há diálogo, não há humanidade nas relações; se não há humanidade não há liberdade e se não há liberdade há sofrimento, há sensação de fracasso, de opressão.

*A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se na compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 1981, p. 77)*

Por isso, para Freire, é fundamental a superação da dicotomia educador-educando pois é necessário que se encontrem para o desvelamento do mundo. Conforme salientei no capítulo referente à instituição educacional, o vínculo positivo docente-aluno corresponde à base de toda tarefa educativa; no entanto, na prática, tais elementos parecem estar dissociados, distantes um do outro já que a forma de organizar a função pedagógica e o trabalho docente transformam o aprendente e o ensinante em executantes de tarefas fragmentárias (Garay,1998).

### **C) ALUNO E PROFESSOR: ESPAÇOS DIVIDIDOS, MUNDOS DIFERENTES.**

A escola é um local de contradições e, segundo Garay (1998), uma destas contradições é a cisão da escola em duas organizações com lógicas diferentes de funcionamento: o pedagógico e o de trabalho. Espaço do aluno e espaço do docente. Daí decorre que o fracasso do aluno não é visto como fracasso do professor ou da instituição. O aluno fracassa porque não estudou o quanto devia ou, se estudou, é porque não o fez corretamente. Estão bem distintos dois mundos: o do que ensina e o do que aprende. Caracteriza-se assim a atitude do ensinante como alguém que deverá levar quem aprende ao ajustamento ao mundo. Desta forma inibe-se o poder de criar, de atuar.

*Mas ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.*

...

*Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se sentem incapazes de usar suas faculdades, sofrem. (Freire, 1981, p.75)*

O sofrimento nesta circunstância deriva da falta de significado que o aluno vê naquilo a que tem de dedicar enorme tempo de sua vida. Não encontra sentido. Estuda e não compreende. Memoriza e não relaciona. Conseqüentemente, o que memoriza é vazio e por isso em seguida esquece. Ao esquecer sente-se incapaz e portanto fracassado, pois não está correspondendo às expectativas da escola e da família. Sente-se fracassado por não conseguir entrar no mundo da escola, do professor.

Não pretendo reduzir uma questão complexa como é a da avaliação a um único enfoque. Sabemos que a avaliação, como instrumento de progressão escolar, reveste-se de uma importância tal que tem exigido de vários pesquisadores e educadores atenção especial. As tramas desta problemática se estendem certamente também para fora da escola; por isso muitos outros fatores deverão ser levados em consideração a fim de que possamos encontrar caminhos de mudança para uma nova concepção de educação, a partir da percepção renovada do conhecimento e mais ainda, da renovada compreensão das relações entre professor e aluno, entre quem ensina e quem aprende, buscando a construção de um novo espaço educativo, como forma de vencer o medo do fracasso.

A demarcação de territórios na instituição escolar contribui para que as práticas educativas sejam mantidas sem crítica e sem levar-nos a revisões de posturas. Isto favorece a que os docentes não se desenvolvam como reflexivos sobre suas práticas acabando por repetir atitudes e formas de solução de problemas mesmo em situações diferentes. O relato a seguir nos ajuda a entender esta questão:

*A mãe solicitou uma entrevista com os professores a fim de entender o que está acontecendo com sua filha. Ela acredita que sua filha tem dedicado um bom tempo de estudo em casa e portanto não é compreensível que esteja indo tão mal na escola.*

*Realizamos entrevistas com professores das disciplinas A, B, C, D e E. Todos os professores se posicionaram num primeiro momento elogiando a aluna no aspecto social e afetivo. Realmente é uma menina muito querida, educada, interage bem com todos. Mas não tem conseguido acompanhar e atingir os objetivos propostos pelas disciplinas.*

*A mãe sustenta que ela estuda em casa.*

*A professora da disciplina A diz à mãe que ela está melhorando, inclusive foi bem na primeira avaliação deste trimestre. Isto tem feito com que ela adquira autoconfiança. Ela tem capacidade de superar as dificuldades. É só estudar mais em casa de maneira organizada .*

*Ela já começou a sentar bem na frente. Antes conversava muito e se distraía.*

*O professor da disciplina B também considera o fato de ela ter vindo sentar para a frente bastante positivo. A sugestão que dá é que ela se concentre na explicação dada em aula sem se dispersar. Agindo assim nem precisará estudar muito em casa. Para as reavaliações é bom vir nos laboratórios.*

*A professora da disciplina C faz muitos elogios à menina. No primeiro trimestre ela não tinha ido muito bem mas mesmo assim deu AP. Daí para diante a aluna não teve mais problemas com uma parte da matéria, mas uma outra parte ainda apresenta dificuldades. A consideração que se faz é que mesmo não tendo merecido o conceito dado a aluna teve uma resposta positiva ao estímulo sentindo-se confiante e o fato de acreditar que sabe o assunto fez com que ela se interessasse mais pela disciplina. Já com relação a outra parte do assunto a professora acha que ela meteu na cabeça que não sabe e portanto não consegue aprender.*

*A mãe pergunta se ela corre risco de reprovação. A professora diz que não sabe responder.*

*O professor da disciplina D diz que ela estava muito perdida desde o começo e que não aproveitou os laboratórios que teriam ajudado a acompanhar os conteúdos. No entanto considera que ela tem condições e que fará todo o possível para que supere as dificuldades. Tem certeza que ela vai passar de ano.*

*O professor da disciplina E não foge muito às colocações dos colegas. Ela não atingiu nenhum objetivo desde o início do ano. Não participava das aulas, conversava muito, estava sempre desligada. Depois que duas de suas colegas saíram começou a entrar na aula com mais seriedade. É importante que a professora particular retome desde o início os conteúdos para que possa compreender as bases. A matéria deste ano é bem difícil. A mãe diz que ela sempre teve dificuldades nesta área de estudo. O professor reforça o fato de ela ter que estudar de maneira mais organizada para as avaliações.*

A leitura feita pelos professores em relação à aluna tem as características predominantemente negativas, no sentido atribuído por Charlot, ou seja, na qual se enfoca o que está faltando para a aluna ter desempenho condizente com os objetivos das disciplinas.

Nossas leituras negativas tornam nosso cotidiano empobrecido e enfadonho já que nos impedem de projetarmos ações novas. Tornamo-nos céticos quanto a desenvolver estratégias inovadoras, diferentes, pois nos conformamos com que os alunos estejam desmotivados e nos convencemos que esta desmotivação ocorre por fatores externos ao meio escolar. Talvez isto explique um pouco a expressão de desânimo de uma colega professora : “*Não tem um mês de aula e já estamos cansados*”. Não há projeção de um ano diferente, “*não há o sonho*” como bem se expressou outra colega.

Aqui caberia refletir a respeito de como a instituição escolar, através de suas estruturas influenciadas pela sociedade, gera rotinas que aos poucos se solidificam, se cristalizam, de tal modo que não há espaço para que o professor avalie seu próprio trabalho e as formas como aborda os casos de seus alunos. Durante os nove anos em que ministrei aulas de Física sempre que era solicitado a atender alguma família quanto a questões de mau desempenho de seu filho ou filha, meu discurso era praticamente o

mesmo dos colegas citados no relato. E, na verdade, considerava sempre que estava realmente contribuindo com o aluno no sentido de mudar sua postura e se comprometer mais com os estudos apesar de eu não dedicar tempo para pensar nas respostas que dava às famílias.

Hoje, percebo diferentemente esta questão; na verdade, o desejável seria que os professores tivessem tempo para discutir e analisar as situações de seus alunos, buscando elementos que iluminassem o problema de tal forma que cada um pudesse, além de identificar os procedimentos não adequados dos alunos, fazer uma autoavaliação, tentando localizar problemas em sua própria prática. Os professores perguntar-se-iam a respeito de seus encaminhamentos em sala de aula, seus procedimentos didáticos, suas formas de se relacionar com os alunos. De que formas temos conduzido os processos de sala de aula? em que medida estes processos têm ou não contribuído para o sucesso de meus alunos? o que tenho feito para tornar os conteúdos significativos para meus alunos?

O modo habitual de abordarmos os problemas, culpabilizando os alunos, apresentando-os como descomprometidos com os estudos, demonstra que não estamos considerando a construção do conhecimento como uma relação que o sujeito estabelece com o mundo, elaborando suas próprias formas de ler e descrever este mundo. Afirmamos que se o aluno estuda e vai mal é porque não estudou direito, ou estudou pouco; portanto, basta estudar aquilo que é desenvolvido em aula.

O educador que pratica a leitura positiva fará, em primeiro lugar, uma autocrítica, perguntando-se em que medida contribuiu para o fracasso de seu aluno, identificando que processos ajudou a desencadear para gerar a situação dada (Charlot, 2000). Isto significa que a leitura positiva corresponde a uma postura epistemológica segundo a qual toda situação de ensino-aprendizagem deverá gerar conhecimento aos dois atores.

Este novo conhecimento corresponderá a um autoconhecimento tanto do educador como do aluno.

Para nós professores, muitas vezes, é complicado encontrar procedimentos que ajudem a iluminar os fatos e encontrar as ações adequadas. Na falta de tempo retiramos de nosso arquivo, de nosso manual de soluções, frases prontas, atitudes pré-determinadas. Nossas formas de proceder se transformaram em fórmulas. Se o aluno tem medo do que faremos, ou do que os pais farão em casa, também nós, muitas vezes, talvez tenhamos medo de nossas atitudes, de nossas determinações, de nosso uso do poder. E talvez por isso não consigamos criar novas formas de resolução de problemas. Assim como o aluno, nós não sabemos lidar com o inesperado, com o singular, com a novidade. Não aprendemos a lidar com a complexidade das relações e acabamos tratando o jovem como aprendiz, ou seja, como um ente-objeto e não como pessoa. Nossos “anos de janela” nos ensinaram e nos capacitam a tomar as “melhores atitudes”. Afinal de contas somos profissionais e temos de dar conta dos problemas da educação. No entanto, a incerteza permanece. Nosso dia-a-dia tem se mantido com as mesmas insatisfações, porque nosso aluno continua desmotivado e descomprometido.

Há que se pensar uma nova forma de ser professor. Há que se buscar uma nova forma de dialogar. Há que se enfrentar os medos, as acomodações e ousar.

*É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.*

*A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação articulados com as práticas educativas. (Nóvoa, 1991, p.28)*

Não resta dúvida que a mudança do profissional da educação passa também pela mudança dos contextos em que intervém. Por isso o envolvimento de toda instituição educacional torna-se fundamental para a busca compartilhada de soluções. *“As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (Nóvoa, 1991).*

Penso que a transformação radical que devemos buscar assenta-se na necessidade de aproximação e fusão do mundo dos professores com o mundo dos alunos. O caso relatado mostra que ainda permanece esta separação, o que revela, por sua vez, uma concepção de conhecimento ainda fundamentado nos moldes positivistas.

Devemos, contudo, estar atentos para não cairmos num discurso pessimista que não é capaz de ver outras configurações, outras interpretações que estão surgindo e que se contrapõem ao ensino tradicional. Em um contexto onde se interconectam tantas forças, tantos interesses, certamente encontramos posturas que não se acomodam, não se sujeitam sem luta e mesmo diante das dificuldades que enfrentam são capazes de questionar suas próprias atitudes a fim de reformular suas ações visando o bem coletivo. Há professores dispostos a realizar uma leitura positiva sobre si mesmos e sobre a realidade em que se encontram.

O Seminário de Verão, realizado pelo Colégio Anchieta, antes do recesso escolar de janeiro, demonstrou que há interesse da Instituição em repensar e redirecionar suas práticas procurando estabelecer maior coerência com os princípios da Educação Inaciana, os quais apresentamos resumidamente em capítulo anterior. Após a palestra enfocando o tema “Consciência Moral”, foram realizados trabalhos em pequenos grupos seguidos de reunião plenária para apresentação das discussões.

As explanações trouxeram, em sua maioria, uma postura de autocrítica dos professores analisando suas próprias contradições, suas incoerências, percebendo-se como

modelo perante o aluno e portanto com uma responsabilidade muito grande. Quase todas remeteram para a necessidade de maior aprofundamento nas discussões e mais oportunidades de discutir os problemas do dia a dia, das situações corriqueiras aparentemente sem muita importância mas que, quando somadas, representam grandes problemas que entravam o bom andamento das aulas gerando situações de malestar.

Esta leitura positiva pude detectar na fala de uma outra professora. Ela veio me pedir ajuda para tentar entender uma situação de sala de aula que a deixava muito angustiada já que envolvia uma dificuldade de relacionamento. Aquelas meninas sendo agressivas a deixavam perturbada. Uma delas jogou um papel de sua mesa tentando acertar no cesto e errou. A professora ficou olhando com olhar tranqüilo mas questionador.

A aluna então falou: *“Não precisa ficar olhando! Não tá vendo que eu já tô me levantando?”*. Após colocar o papel no lixo a aluna voltou para seu lugar resmungando: *“tem gente doente”*

A professora desabafa:

*Não sei o que fazer. Já tentei várias estratégias. Nenhuma tem dado resultado. sei que para ti também é difícil intervir. Preciso resolver em sala de aula mesmo, mas não estou conseguindo. Está me afetando de tal maneira que nem durmo direito só pensando em como agir. Eu nem sei porque eu estou te falando tudo isto pois sou eu que tenho que resolver o problema. Não posso transferi-lo para fora de sala de aula. Mas acho que só falar do assunto já me dá um certo alívio. A coisa tá me fazendo mal. Só de pensar em ter que entrar naquela turma já me sinto mal. É só por causa daquelas três meninas. Me parece uma antipatia gratuita.*  
*Perguntou-me: A turma tem reclamado alguma coisa da aula?*

*Respondi que não.*

*Pois é, eu não consigo entender! Eu tento não me irritar, ter paciência, pensar num jeito de falar mas quando vejo estou reagindo de maneira ríspida. O ranque de gringa fala mais alto e eu jogo tudo pro alto. Um certo dia pedi para a M. ficar na aula que eu queria conversar. Foi muito agressiva e eu disse então que não teria nada mais para falar com ela. Acho que não fiz o mais correto. O que me preocupa é que elas não estão indo bem na disciplina. Não fazem nada em aula. Eu estou preocupada pois elas poderão se prejudicar deixando para começar a estudar muito tarde e aí pode não dar mais tempo. Vamos ver. Eu vou pensar em algum jeito de fazê-las mudar de atitude. Acho que não é só uma coisa de aluna mal educada. É uma coisa de mulher. Parece uma medição de forças, não de alunas contra professora mas de mulher para mulher.*

## DOIS DIAS DEPOIS

*Acho que sei o que está acontecendo. O problema está em mim. algo nelas me incomoda muito, só que eu não sei o que é. Conversei com várias professoras e nada disso está acontecendo em outras disciplinas. Tu me disseste que não veio nenhuma reclamação da turma. Isto significa que esta agressividade que eu vejo nelas não ocorre com outros professores. Estou me incomodando com uma coisa que talvez elas nem estejam preocupadas. Afinal de contas a adulta sou eu. Não posso deixar que isso atrapalhe o relacionamento prejudicando as meninas e a mim. Não está nelas o problema. O problema está em mim. Algo que elas fazem que me deixa agressiva e me cutuca alguma região que não sei identificar. Vou tentar buscar novas estratégias. Estive pensando muito sobre isso. Eu, "macaca velha", tendo este tipo de dificuldade em aula. Elas conseguiram sem saber atingir algo em mim que me incomoda.*

Todo comentário que se possa fazer sobre esta fala da colega professora poderá incorrer no pecado da redução, da simplificação, da limitação. Muitas vezes, com a pretensão de produzir pensamentos profundos sobre determinados fatos ou ações, acabamos por sufocar o silêncio a que tais situações deverão nos conduzir. A “arrogância das palavras sábias”, nestes casos, poderá construir uma barreira para a elaboração de uma atitude reflexiva impedindo a contemplação e conseqüentemente o autoconhecimento. Apenas posso afirmar que as palavras e as ações da professora e amiga se transformaram para mim em muitos momentos de silêncio.

A postura de quem faz uma leitura positiva da realidade corresponderá também a um desvelamento das relações de poder existentes.

*Em toda essa abordagem epistemológica e metodológica está em debate a própria definição de dominado. Raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto. (Charlot, 2000, p. 30)*

Por não ver suas alunas como objetos, a professora R. consegue realizar um diálogo autêntico, consegue construir um caminho de ação comunicativa. Mostra-se disposta a considerar em primeiro lugar suas próprias dificuldades, procurando compreender as atitudes das alunas para só então tomar atitude que possa transformar a realidade problemática.

O relato que selecionei revela uma compreensão do ato educativo não como de alguém que educa alguém mas de alguém que aprende com o outro (Freire, 1981). Ao admitir que o aluno ou aluna deve educá-lo, o professor transpõe uma fronteira em busca de uma verdadeira revolução; mostra que está em busca de si mesmo e, por ter esta necessidade de autoconhecimento, vê no outro sempre a possibilidade do encontro consigo mesmo, com este outro e com o mundo. A atitude da professora R. demonstra capacidade de autoria das próprias ações. Ao dedicar um certo tempo fora da escola para refletir sobre o ocorrido, ela assume sua própria formação como profissional, pelo menos na parte que lhe cabe desta formação, e como ser engajado socialmente, derruba o muro que separa o mundo docente do discente.

*Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim se tornam sujeitos do processo em que crescem*

*juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (Freire, 1981, p. 78)*

Ao ver no educando alguém com quem compartilha o conhecimento, o professor demonstra a compreensão epistemológica de que ninguém é "proprietário" do saber. O conhecimento acumulado da humanidade faz parte de um patrimônio coletivo e este para cada um, tem um significado próprio, tornando mais rica a compreensão social do mundo. Diante deste entendimento a educação adquire nova conformação criando condições para a gestação de um novo currículo. É o que passo a discutir, no espaço da quarta categoria de análise que elegi para este estudo.

#### **D) CONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO**

Conversávamos, um colega e eu, a respeito da forma como se tem trabalhado o conhecimento em sala de aula e como nós professores temos nos relacionado com este conhecimento. Chamou-me a atenção sua colocação:

*Nós precisamos tomar consciência que somos herdeiros de tudo o que a humanidade construiu até agora. Conhecer é mais do que adquirir um amontado de informações, é também sentir-se proprietário destas informações e usá-las de forma a compreender o mundo e compreender-se. O aprendizado não é uma coisa que se constata através de realização de provas.*

Essas palavras revelam uma visão de educação que, certamente ultrapassa uma concepção tradicional. Muito tempo, depois de nossa conversa, fiquei pensando sobre o que significa sermos “herdeiros de tudo o que a humanidade construiu até agora”. Para mim, tal afirmação possui um caráter profundamente político e social. A compreensão

de que conhecimento não é algo de que alguém possa ser dono me fez perceber a minha corresponsabilidade para com o tratamento que é dado a este na escola e fora dela. As tecnologias de dominação das quais falam vários autores como Habermas, Freire, McLaren, Giroux, estão relacionadas à apropriação que as classes dominantes fazem de conhecimentos a seu favor de modo que se beneficiem de privilégios mediante a negação de acesso às pessoas excluídas. Através da violência simbólica, hoje representada por um poderoso arsenal de mídia, acabam inculcando sentimentos de determinismo social nas camadas pobres e desfavorecidas de modo que estas se acomodem e se contentem com o pouco que têm pois “é melhor do que nada”. Se isto é um elemento poderoso de discriminação social entre desfavorecidos e excluídos, não se pode dizer que está ausente da escola.

Sentir-se proprietário do conhecimento significa sentir-se participante da construção social. Percebe-se no comentário do professor, uma compreensão do que seja a relação com o saber de que nos fala Charlot (2000):

*Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade. (Charlot, 2000, p. 53)*

A compreensão de que um conhecimento só se dá mediante sua relação com o mundo, ajudará a pessoa no conhecimento de si mesma.

A manifestação do professor evidencia sua atitude reflexiva e crítica diante da realidade da educação. Há que se educar para a mudança, para a constante revolução. Conhecer-se é estabelecer relações, eis que o ser humano só se realiza quando renova constantemente suas formas de relação com as pessoas, com o mundo. Entrar na história

da humanidade significa relacionar-se também com os homens e as mulheres do passado, procurando apropriar-se de suas conquistas e compreender suas perdas. Por isso, quando se propõe uma nova forma de organizar o currículo escolar não podemos abrir mão de estudar todas as ciências, buscar entender todas histórias, os dramas, as experiências, as teorias, as guerras, os equívocos, as culturas, as religiões, as mitologias, as transformações pelas quais passou e passa a humanidade. Ao descortinar os processos históricos através dos quais a humanidade foi se constituindo, poderemos, professores e alunos, perceber que fazemos parte destes processos e devemos continuar um movimento que não se esgota em dado momento, antes se expande cada vez mais. Sentir-se emancipado é sentir-se também atuante, comprometido com toda a humanidade e as necessidades de mudança.

“A paixão de conhecer o mundo” já está em nós quando nascemos. A escola não pode sufocar este sentimento, apresentando um mundo pronto e acabado. Um currículo que valorize a história de cada um estará orientado para desequilibrar o aluno ao mostrar a insuficiência de seus esquemas explicativos e fazê-lo sentir-se desconfortável com suas formas de compreensão e descrição da realidade. Só se poderá realizar esta provocação se o professor *parte do conhecimento do estado atual do estudante, de suas concepções, inquietações, propósitos e atitudes* (Pérez Gómez, 1998, p.62).

O desenvolvimento de postura crítica é fundamental para que a pessoa esteja atenta aos condicionantes sociais que o impedem de situar-se como ser livre para tomar as decisões para sua vida, sem coações. A educação deverá proporcionar ao estudante condições de se conhecer a partir da descoberta do mundo. Ao mostrar à criança que suas interpretações do mundo têm valor e significado, estaremos, como educadores, possibilitando-lhe construir sua autoestima, característica fundamental para a estruturação de uma personalidade emancipada. O respeito à opinião do outro passa necessaria-

mente por sentir-se respeitado, o que cria condições para o estabelecimento de agir comunicativo, onde o conhecimento é construído de maneira compartilhada com vistas ao entendimento entre todos os que compõem uma dada comunidade.

Devemos nós, professores, estarmos atentos ao fato de que as formas de influências e transmissão de informações neste mundo pós-industrial não têm como objetivo o desenvolvimento cognitivo da criança, mas basicamente ao de servir a interesses sociais, econômicos, religiosos e políticos que os controlam (Pérez Gómez, 1998).

*A criança na sociedade pós-industrial, em especial a de classe média e alta, vive e se desenvolve saturada de estímulos, oprimida por pedaço de informação geralmente fragmentária e desintegrada cujo sentido para a elaboração de uma visão geral da vida, da natureza e da sociedade normalmente lhe escapa. (Pérez Gómez, 1998, p.63)*

Na impossibilidade de estabelecer relações entre as diversas informações, a criança cresce com déficit em sua capacidade de pensar, de organizar os "pedaços de conhecimentos, tornando-se assim, incapaz de consolidar os esquemas intelectuais que a capacitarão à análise da realidade. A escola como está organizada assume papel preponderante na forma desorganizada de a criança estruturar seu pensamento. O currículo constituído por disciplinas desconectadas entre si, propicia a construção de pequenas teias que não se comunicam, o que faz com que a criança construa uma visão de mundo composta por peças que não se interconectam. Isto a impossibilita desenvolver análise crítica pois esta se dá pela capacidade de construir o máximo de relações, relações estas mediadas pelo diálogo.

Em função de minha própria prática profissional e de minha fé na utopia, acredito que a educação fundamentada na teoria da ação dialógica apresenta condições de propiciar a emancipação dos sujeitos pois estes

*...vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (Freire, 1981, p. 82)*

Ao se tornarem “refazedores” do mundo e co-autores das conquistas da humanidade e mais, criadores de novas formas de compreender o mundo. São esses sujeitos, mais do que herdeiros, construtores.

A construção de um currículo voltado para esses ideais requer o engajamento de todos os setores que constituem a estrutura educacional. Nesse sentido, as escolas de educação básica, as instituições formadoras de professores, mas, penso, principalmente os próprios professores, precisam lutar pelo seu espaço na participação da estruturação das políticas educacionais. Há uma relação íntima entre a formação de alunos com capacidades de autodeterminação e emancipados e o sentimento a ser construído pelo professor como autor de seu próprio fazer profissional. Ou seja, se o professor não tem convicção a respeito da importância de seu papel social, sentindo-se incapaz de propor novas estratégias e novas práticas, percebendo-se apenas desprestigiado como profissional, terá dificuldades de tornar-se motivador de seus alunos e ajudá-los a construírem-se como pessoas.

As determinações de caráter autoritário, característica das sucessivas Leis de Diretrizes e Bases da educação brasileira, têm, historicamente, afastado os professores do cenário das decisões, mantendo-os em segundo plano. O professor é visto sempre como complemento, não como peça-chave para as implementações propostas. Primeiro, são decididos os princípios norteadores, os parâmetros curriculares, as estruturas das escolas e por fim, pensa-se nos recursos humanos que serão treinados a fim de que cumpram os

planos competentemente (Arroyo, 2000). É patente que a escola deve estar a serviço do poder político e econômico e isto é o que tem acontecido. Logo, não há interesse em valorizar e estimular o trabalho crítico e intelectual de professores (Giroux, 1997).

Na perspectiva de uma mudança, de uma escola e de uma educação possíveis é necessário resgatar a função central do professor como formador de consciências emancipadas. Para tanto, é necessário que este professor conquiste sua emancipação. A construção de uma democracia crítica (Giroux, 1997) se dará a partir da valorização das escolas como espaços verdadeiramente pedagógicos, e não reprodutores. Entretanto, e acima de tudo, é necessário que as instituições de ensino se reestruturam a fim de que o professor não seja apenas um seu apêndice, antes construa-se como profissional crítico e problematizador da realidade. É preciso que os professores encontrem apoio em sua busca de serem

*...“intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (Giroux, 1997, p.158).*

Cabe às instituições educativas voltarem-se de maneira mais efetiva para seus professores, questionando-os em suas práticas, propiciando-lhes momentos de reflexão e debates, contribuindo a que não se desestimulem nesta busca de transformar seu próprio fazer. Como já salientei ao discutir o caráter das instituições, é muito importante que o professor se sinta participante do projeto educacional. Se é na instituição que a pessoa estabelece suas relações com os outros e com o mundo, este ambiente precisa ser propício para que tais relações estabeleçam diálogos autênticos e ações comunicativas, nas quais o conhecimento não é visto como objeto inerte, mas espaço de entendimento a ser construído por todos aqueles que se encontram para a “pronúncia do mundo”.

O uso do conhecimento como objeto, embora presente em determinadas circunstâncias de nossa vida, é insuficiente para a realização da vocação de ser humano, de que nos fala Freire. Charlot reforça essa opinião:

*Existem muitas maneiras de tornar-se alguém, através das diferentes figuras do aprender; mas a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser “alguém”. (Charlot, 2000).*

Este saber-objeto é o que tem sido mais valorizado nas práticas educativas em nossas escolas. Conseqüentemente, o ser “alguém” encontra-se deformado e esta deformação é vista como sendo o ideal de vida, servindo, portanto, a estruturas de dominação, onde os valores econômicos adquirem a maior importância. Seguramente, a “educação bancária” não é emancipatória, nem para o professor nem para o aluno. A emancipação só poderá ser construída quando propusermos para nossos alunos atividades em que encontrem significado.

Um exemplo dessa possibilidade, retirado de minhas anotações, é o da professora de Biologia que propôs uma palestra ministrada por um médico aos alunos, a respeito dos problemas da adolescência como sexualidade e drogas. Após a palestra ela comenta:

- *É incrível como eles se interessam. Chegam a ficar ansiosos por fazer perguntas. O assunto tem muito a ver com os interesses deles pois se fala de sexualidade, drogas, namoro. Eles perguntam sem nenhum preconceito. A gente tem de propiciar estas coisas diferentes. Isto ensina muito mais que dez aulas. Depois, durante a semana alguns vêm me procurar para tirar dúvidas pessoais. Principalmente as meninas. A gente acaba dando conselhos como amiga, mãe. Percebo como muitas são carentes e inseguras, precisam de atenção.*

Eis aqui o conhecimento como objeto de realização, de satisfação, de desejo. Os alunos se identificam e buscam respostas para problemas que estão vivendo, encontran-

do sentido no que se está falando. Os estudos na área de biologia começam a ser mais significativos e aparecem como importantes para a compreensão de suas dúvidas, não só na escola mas fora dela. Há uma relação com suas vidas. A professora percebe isto de maneira muito clara. O fato de dizer que deveria fazer mais vezes este tipo de atividade revela que nas aulas esta postura do aluno não se dá da forma como ela gostaria. Em outra ocasião ela confirma isto dizendo que “*seria bom se pudesse desenvolver mais projetos onde o aluno se envolvesse nas pesquisas, nas descobertas*”.

Aprender é construir um conjunto de significados, é construir um mundo, não solitário mas solidário.

*O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao simbólico; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. (Charlot, 2000, p.78)*

## **7.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Para obter outros dados de interesse para minha pesquisa solicitei à Direção Acadêmica da escola ter acesso às respostas dos professores ao instrumento de Avaliação Institucional aplicado ao final do ano letivo de 2000.

Analisando o instrumento detive-me no quesito que se referia à autoavaliação e que solicitava aos professores responderem:

*A interação professor-aluno acontece durante o processo de ensino-aprendizagem. Faça uma auto-avaliação do seu trabalho.*

Após examinar as diferentes respostas, provindas de 30 professores do ensino médio, percebi que a maioria delas se referia a dificuldades de interação com os alunos, de onde pude classificá-las nas seguintes categorias (o número entre parênteses indica quantos professores se enquadravam na categoria):

- I) alunos descomprometidos, não envolvidos com as atividades de aula; (19)
- II) alunos com falta de limites. (15)

Foram apontados também, aspectos referente à estrutura da escola:

- grande número de alunos em sala de aula (02 )
- pouco tempo para muito conteúdo (01)
- tempo para atendimento individual ao aluno (01)

Três professores fizeram referência a sua dificuldade em estimular os alunos.

Ao considerar tais respostas, me chamou a atenção o fato de a maioria dos professores terem indicado a falta de limites e de comprometimento dos alunos como principais problemas. Imediatamente passei a me questionar:

1. o que faz com que o aluno tenha esta postura diante das atividades escolares?
2. estas dificuldades apontadas pelos professores são recentes, isto é, ocorreram somente no ano de 2000?

Para a primeira pergunta busquei a resposta em duas direções: a) a escola não tem desenvolvido estratégias que estimulem a participação e envolvimento do aluno; b) existem fatores externos ao ambiente escolar, também responsáveis pelo problema.

Penso ter abordado a problemática indicada no ítem **a**, nas análises anteriores, quando dos relatos de alunos e professores. Me aterei, portanto, ao aspecto citado no ítem **b**.

Procurando compreender um pouco mais sobre o pensamento do professor a respeito das atitudes dos alunos, solicitei à Direção Acadêmica, espaço para apresentar um outro instrumento de avaliação da problemática, no qual pedia aos professores que indicassem algumas razões pelas quais consideram que o aluno venha tendo este tipo de comportamento, além de sugerir procedimentos para encontrar soluções.

Foram 21 professores do ensino médio que responderam a esta nova indagação. Apurei os seguintes motivos apontados:

- família não impõe limites -(15)
- o mundo fora da escola é mais atraente (5)
- a instituição permite (6)
- é próprio da faixa etária (3)

Quanto aos procedimentos sugeridos a fim de que se possa, coletivamente, superar as dificuldades apontadas, registrei as seguintes sugestões:

- mais tempo para debater o assunto na escola. (18)
- aulas mais dinâmicas e atraentes. (3)
- maior interação entre família e escola. (4)
- mais diálogo com o aluno. (1)

Os professores, ao apresentarem estas respostas, dão mostras que compreendem a questão educativa de uma forma mais abrangente, onde não é a escola a única respon-

sável pela educação e socialização dos jovens. Esta visão de contexto demonstra lucidez perante a complexidade do problema.

Ao apontarem a "desorientação familiar" como uma das principais causas da falta de limites do adolescente, os professores não estão abdicando de sua parte da responsabilidade. Isto pode ser constatado pelas sugestões dadas, pois a maioria sustenta que, na escola, deve-se ter mais tempo para a discussão destas questões. Esta opinião dos professores remete para um problema institucional: como criar espaços para as discussões? É possível, dentro desta forma como está estruturado o ensino, encontrar mais momentos para reflexão e debate?

A realidade de uma instituição educacional reveste-se de uma trama de situações bastante complexas tanto do ponto de vista administrativo, quanto do ponto de vista pedagógico e de relações humanas. A Avaliação Institucional, que estamos comentando, é um bom exemplo que demonstra as dificuldades de operacionalização de atividades que envolvem os professores fora da sala de aula.

Tal avaliação foi proposta numa das reuniões de série onde seriam discutidos outros assuntos pertinentes ao final do ano letivo, uma vez que estávamos no mês de dezembro. Além de o tempo destinado para esta tarefa ser extremamente reduzido é uma época do ano em que os professores estão assoberbados de trabalhos para corrigir e decidir conceitos dos alunos. As atividades de encerramento de ano letivo são muito intensas em uma escola e precisam atender a todas as exigências legais de datas: entrega de resultados à secretaria, emissão dos boletins, matrículas, organização de turmas para o próximo período letivo, atendimento às famílias, resolver problemas particulares de alunos (doenças, viagens...), realização de planejamentos e projetos para o ano seguinte, relatórios, confecção dos horários a partir das disponibilidades dos professores, etc, etc.

São todas atividades que estão no mesmo plano de prioridade, isto é, não se pode adiar nenhuma. Sem contar os envolvimento de cunho familiar que se acentuam nesta época: natal e ano novo. Por isso acredito que a avaliação neste período acaba por perder em riqueza e profundidade. Fica difícil retomar todo um ano de trabalho a fim de indicar pontos positivos e tentar corrigir distorções.

Se buscarmos nos Paradigmas da Educação Inaciana elementos para analisar um momento de avaliação veremos que este deve se revestir de várias condições que, na prática, não têm sido possíveis de implementar.

Segundo o documento “Subsídios para a Pedagogia Inaciana” (SPI), as cinco etapas do paradigma são:

- 1) situar a realidade em seu contexto;
- 2) experimentar vivencialmente;
- 3) refletir sobre essa experiência;
- 4) agir conseqüentemente;
- 5) avaliar a ação e o processo desenvolvido.

Contextualizar a realidade significa situar o sujeito em sua circunstância. Enfrentar a realidade. “Tal contexto supõe ver os condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais que podem distorcer a percepção e a compreensão da realidade, o dinamismo da fé e a situação pessoal do indivíduo” (SPI, p.16).

Desta forma, para cumprir os cinco passos propostos, não basta uma reunião de uma hora. Deve-se considerar sempre que a atitude avaliativa corresponde a um processo.

Também é necessário que o professor disponha de apontamentos que deveria ter feito, ao longo do ano. Do contrário se torna impossível, apenas com o recurso da memória, retomar toda uma jornada de ano letivo.

A forma como temos feito as avaliações não nos possibilita refletir em maior profundidade sobre os fatos e acabamos perdendo a riqueza que estes nos proporcionam (Santos, 1987).

Por não termos registros pessoais, nossa história acaba sendo só de recordações que, aos poucos, vão se perdendo no esquecimento. Ficamos apenas com as memórias mais recentes. Talvez isto nos faça perder um pouco nossa identidade.

*Por não refletir sobre suas ações o professor vai constituindo seu modo de ser através do método da tentativa e erro. Assim nos primeiros anos desenvolve um "saber experiencial" que se transforma muito cedo em certezas profissionais" (Tardiff, 1999, p.21).*

A falta de reflexão não nos permite problematizar a realidade (Freire, 1981) e, conseqüentemente, repetimos nossas formas de solução de problemas mesmo que estes sejam diferentes. Talvez, por isso, os problemas sejam sempre os mesmos. Neste ponto da análise gostaria de voltar à pergunta 2, que fiz anteriormente: estas dificuldades apontadas pelos professores são recentes, isto é, ocorreram somente no ano de 2000?

Posso responder, com certeza, que os professores apontam estes problemas referentes aos alunos, a bem mais de um ano. Desde de quando eu era estudante secundário, ouvia dos professores esta reclamação e agora vejo-me repetindo: "eles não querem nada com nada". O que tenho constatado é que ano após ano as críticas aos comportamentos dos alunos são repetidas. Mas o que me parece mais grave nesta situação, é a nossa incapacidade de buscarmos novas formas de ver esta realidade. Parece que a aceitamos assim como está. Não tem muito o que fazer.

Mas é justamente esta aceitação da realidade, que talvez nos impeça de mudá-la. Há que se indignar. Há que se buscar novas formas de pensar nossa profissão.

E tenho certeza que estas novas formas já estão em gestação. Os vários momentos de conversas que tive com professores ao longo dos anos, me autorizam a afirmar que as respostas da Avaliação Institucional, não traduzem, em toda sua amplitude, o que vários colegas pensam a respeito de seu trabalho. Estes professores sempre tiveram muito mais a dizer sobre suas dificuldades do que o que está expresso nas respostas. Os exemplos mostrados nas páginas anteriores, atestam isto. Muitos professores fazem profundas autocríticas, a exemplo da professora R.

Outro exemplo que atesta esta possibilidade foi, o já citado, Seminário de Verão, no qual se fez uma séria reflexão sobre a prática educativa na escola. Além desta atividade, outras são realizadas, onde uma outra visão de processo ensino aprendizagem é vislumbrada: projetos sociais, Semana Literária, Semana Anchieta, pesquisas de campo na área de botânica em Vila Oliva, projeto sobre religiões e entidades sociais, etc. Em todas estas atividades, além de outras, pode-se perceber uma concepção de conhecimento na qual é estabelecida uma “relação com o saber”. Falta-nos, no entanto, ampliar estas atividades, criar outras, fazendo com que aconteçam de forma contínua e sejam incorporadas ao cotidiano da escola.

A busca de soluções administrativas no sentido de buscar mais espaços para estudos, debates e pesquisas dentro da instituição deve ser constante, e isto certamente propiciará significativas transformações nas práticas.

## 8. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS E NOVAS QUESTÕES

Tão importante quanto ouvir o que o professor tem a dizer será a forma de interpretar e dar continuidade ao debate com a participação deste mesmo professor. É fundamental que o professor desenvolva sua própria interpretação a respeito dos dados e busque ferramenta teórica para auxiliá-lo a fim de construir seus referenciais.

Não se trata aqui de teorizar e chegar a alguma conclusão a partir das respostas dos professores. O que desejei, com esta análise foi indicar caminhos que possam auxiliar-me, e aos demais professores, a se envolverem e sentirem-se participantes da pesquisa sobre a profissão. Não é possível interpretar as falas dos professores sem a participação deles mesmos.

Não se trata de desenvolver pesquisas sobre o imaginário, o simbólico dos professores; antes, buscar caminhos que possam levar estes professores a quererem entender a origem de seus próprios imaginários, de sua própria história.

Eni Orlandi fala das “formas do silêncio”. Diz ela que “o silêncio é fundante. O silêncio é o real do discurso.” Talvez seja o momento de o professor pensar sobre seus silêncios mais do que em suas falas. Talvez o professor devesse dedicar-se mais ao não dito do que a preparar formas de dizer melhor. O que está por trás do silêncio pode carregar consigo um potencial transformador maior do que muitas palavras. Há que se superar a idéia do silêncio como vazio, como falta. É neste silêncio que são elaboradas as perguntas. No entanto, não estamos acostumados a prestar atenção ao silêncio. Nosso aprendizado se estabelece a partir das palavras. Somente o que é dito tem significado. Somente o que pode ser expresso em palavras pode ser considerado. Não sabemos analisar o silêncio. Talvez por isso não conseguimos pronunciar nossas próprias palavras.

Talvez por isso é tão difícil para nós realizarmos a “pronúncia do mundo” (Freire, 1974).

Na prática os professores sabem o que significa o indizível. Os professores sabem que por mais elaborados que sejam seus planos de trabalho é muito difícil, ou quase impossível colocar em palavras o que de mais importante ocorre em sala de aula. As relações, os olhares, os andares, os sorrisos, as lágrimas, as ansiedades, as raivas, as brigas, os abraços, não podem estar contidos num planejamento pois nada disso pode ser previsto. No entanto são os fatos mais importantes dentro da sala de aula. Quem é professor o sabe. Não há como ser objetivamente científico neste contexto. Não há como ser exato. Não há como fazer cálculos. Não há como avaliar e emitir conceito. Talvez por isso o professor esteja tão incerto, esteja tão preocupado e, diria, angustiado. Na verdade ele sabe que há muito mais para ser considerado do que uma resposta certa ou errada. Ao mesmo tempo, como partícipe de uma instituição, o professor está oprimido pela obrigação de emitir pareceres baseados em dados concretos, objetivos.

Movido por esse contexto, o que eu quis neste trabalho foi ir além de uma mera descrição ou interpretação de atividades, mas colocá-las em debate e avaliação de modo que cada um se aproprie de idéias capazes de traduzirem-se em novas ações potencialmente transformadoras.

A introdução de mudanças no trabalho, a elaboração de novas hipóteses sobre o ensinar ocorrerão a partir de análise crítica das próprias ações. Esta análise só adquirirá maior profundidade na medida em que se realizar sobre os apontamentos feitos sistematicamente pelo professor. Ao escrever suas reflexões a partir de suas anotações o professor estará rememorando e refletindo sobre sua ação, estará escrevendo sua história, adquirindo assim condições de construir suas hipóteses de trabalho, bem como evitar ações inadequadas. A complexidade do cotidiano e a singularidade de cada situação que

se apresenta exigem do professor vigilância permanente e uma recorrência constante a sua memória, não só a biológica mas também, e em muito maior profundidade, no sentido de retomada constante de suas reflexões. Aqui farão sentido os silêncios.

É neste contexto que se torna essencial a compreensão que o profissional tem a respeito de sua inserção na vida da Instituição. É necessário que esteja constantemente se questionando sobre seu papel na instituição. É preciso estar atento à influência mútua que se estabelece entre a Instituição e ele, profissional.

O fato de eu ter anotado alguns diálogos não me torna capacitado a analisá-los e a partir disto elaborar algumas teorias sobre o fazer docente em seu dia-a-dia. O que fiz foi teorizar sobre minha própria prática, foi refletir sobre minhas experiências enquanto docente desde 1986 a 1994, e sobre minha função enquanto assistente até o presente momento. As interpretações que elaborei referem-se à minha prática e não poderia ser diferente uma vez que meu olhar selecionou o que ver e meus ouvidos o que ouvir. Muitos e muitos outros fatos e outras falas ficaram de fora de minhas anotações, as quais poderiam ter levado esta análise por outro caminho completamente diferente.

Ao fazer as observações que fiz, percebo que se existe algum fruto significativo este será o de estimular aos colegas professores a iniciarem a caminhada por seu próprio interior, num exercício de reflexão sobre sua vida, seu trabalho, suas aulas. Gostaria de estimular meus colegas, através da exposição deste trabalho, a anotarem suas experiências, suas dúvidas, seus sucessos, suas angústias, para que possamos trocar de vez em quando estes registros e nos colocarmos (ou tentarmos) uns nos lugares dos outros. Ao buscar me distanciar, passei a perceber o quanto minha visão estava entrelaçada com outras visões, passei a notar com maior nitidez os fios que nos unem enquanto comunidade educativa e enquanto pessoas inseridas num meio social.

Comecei a ver na instituição um local de encontro entre as pessoas. A necessidade que os professores têm de usufruir da "hora do cafezinho", por exemplo, levaram-me a olhar estes ambientes com muito mais cuidado. Ali trocam-se idéias, fala-se de política, de família e de alunos. O recreio é mais do que um momento de descanso físico. O desabafo de uma colega na hora do cafezinho dizendo “não agüento mais corrigir provas!”, é muito mais que uma queixa, que uma simples manifestação de cansaço. É, me parece, acima de tudo, uma enorme necessidade de partilhar e dizer de sua insatisfação com o próprio trabalho. Este lamento não me parece ser tanto uma questão objetiva ali presente - as provas a corrigir -, mas muito mais um pedido de ajuda como: “alguém poderia me mostrar uma nova forma de avaliar? Será que farei isto pelo resto da vida: aula, trabalhos, explicações, resumos, provas, entrega de provas?”.

Tenho clareza a respeito dos limites de minhas interpretações dos fatos e conversas aqui apresentados, mas também sei que essas análises apresentam aspectos característicos de meu olhar. Muitos estudiosos e pesquisadores dizem que aquilo que vemos na prática através dos fatos já era o que nós queríamos enxergar. Toda ação já trás consigo alguma teoria.

No entanto, me vejo surpreendido por minhas próprias constatações. As leituras, estudos e teorizações, me levaram a acreditar que o professor tem sido um profissional que usa estratégias e aplica técnicas a fim de que seus alunos tenham um bom aprendizado do conteúdo trabalhado e que, em geral, o conhecimento escolar tem sido tratado como coisa, como objeto que se repassa.

No entanto, a grande conclusão a que chego é que o professor tem sido um grande questionador de sua prática, tem pensado muito sobre suas ações. O problema se situa em outro âmbito, qual seja: em que medida suas reflexões se têm transformado em ações. Posso garantir que o professor tem pensado muito sobre o seu fazer diário. No

entanto, este pensar, para se transformar em reflexão requer mais do que boa vontade e algumas reuniões de planejamento e avaliação.

O silêncio sobre esse pensar do professor parece-me não muito diferente daquele em relação à pesquisa realizada nas instituições de nível superior sobre a educação. Muito pouco das discussões, debates e conclusões têm chegado às salas de aula, e assim nem as pesquisas nas universidades nem as próprias reflexões realizadas pelos professores no seu cotidiano de trabalho têm se transformado em prática.

Possivelmente, ao professor tem faltado tempo e condições institucionais para colocar no papel seus pensamentos, transformando-os assim em reflexões.

Por sua vez, parece-me faltar a muitos pesquisadores profissionais um engajamento na luta pela construção de reais condições de mudança na sala de aula. Por que não existe, por parte da academia superior, um movimento no sentido de mostrar que o volume de conhecimento trabalhado nas escolas é absurdamente opressor? Opressão esta que não se lança somente sobre o professor mas também sobre o aluno, sobre a escola, sobre as famílias.

O vestibular tem sido um dos grandes carrascos colocando na guilhotina os professores e usado como prova de má qualidade do ensino. No entanto, as universidades, que são as que elaboram as provas, têm se furtado a entrar neste debate colocando-se como juizes do ensino médio. Basta olhar para os programas das provas para constatar sua perversidade pois que obrigam ao aluno, retomar em quatro ou cinco dias, tudo o que supostamente aprendeu ao longo de sua vida escolar.

A propósito do engajamento nas propostas pedagógico-filosóficas das escolas há um ponto do qual pouco se fala mas que exerce uma enorme influência nas predisposições e envolvimento dos professores. Refiro-me à carga horária disponível a cada professor, nas instituições em que desempenha funções docentes. Com algumas exceções,

os professores desenvolvem atividades em, no mínimo, duas instituições educacionais. Tomemos por exemplo a disciplina de História. Na carga horária de ensino médio, na segunda série, estão dispostas duas aulas semanais por turma. Portanto, se o professor tem seis turmas terá uma carga na escola de 12 horas-aula semanais. Em número de alunos isto corresponde a mais ou menos 220. Certamente este professor deverá ter mais horas em outra instituição de modo a manter um padrão de vida minimamente digno. Ou seja, das quarenta horas de aula que o professor dispensa durante a semana, apenas doze estão dedicadas à uma escola. Será possível este professor envolver-se com a proposta educacional desta instituição de uma maneira profunda? À tarde, quando está dando aula em outra escola, há possibilidade de o professor refletir sobre sua prática da manhã? Quando chega no final da semana terá o professor condições mentais para pensar em cada aluno? Por que estas perguntas, que são feitas há muitas décadas, são simplesmente ignoradas?

Afirmar que o professor deve se tornar responsável pela sua formação diante da estrutura educacional de que dispomos significa pouca coisa. Há um conjunto de mudanças que deverão ser buscadas não só pelos profissionais da educação mas por toda sociedade.

Ao refletir sobre os relatos fui me apercebendo do emaranhado complexo em que me embrenhava, e a cada frase elaborada, outras iam surgindo como possibilidades de caminhos de análise. Isto me obrigava a fazer opções. O que me pareceu mais emocionante, foi o crescente sentimento de incompletude que percebia em meus textos, em minhas análises. Isto me fez adquirir, cada vez mais, a certeza de que é preciso juntar, sempre, mais falas, mais olhares para a construção coletiva de idéias e atitudes.

Percebi que, a análise dos fatos, se não nos leva à auto-reflexão, à auto-avaliação, nada produz, nada nos ensina.

Toda a instituição, pelas razões já discutidas, é cheia de contradições. Não porque assim o deva ser, mas, porque nós, seres humanos, somos contraditórios, temos nossas incoerências. E, ao estarmos inseridos em certa instituição, à moldamos e somos moldados por ela. De uma certa forma, a instituição passa a ser um espelho para nós. Muito do que criticamos, como contradição, na estrutura da instituição, também encontramos em nosso interior. Por isso tentar conhecer e desvendar as incoerências, as coações, as incertezas, as dificuldades que existem na instituição nos ajuda a desvendar nossas próprias.

Por estas e outras razões, me senti bastante à vontade em fazer esta investigação no Colégio Anchieta. Minha vivência como docente, como educador, se deu nesta escola. Muito do que sou, que construí, que aprendi, se deu neste espaço. Experimentei, neste ambiente, momentos difíceis. Mas os momentos de alegria, de entusiasmo, de encontros, de conquistas, foram marcantes. Por isso mesmo, tenha sido tão duro em algumas análises, em algumas críticas e, também por me sentir responsável e comprometido com esta instituição educacional, com os professores, técnicos, funcionários, mas acima de tudo por me sentir comprometido com os meus alunos.

Ao realizar esta pesquisa me senti obrigado a desenvolver um certo nível de reflexão a fim de poder fundamentar minhas observações e conclusões. Muitas horas de leitura foram dispendidas e muitas mais de paradas entre um parágrafo e outro a fim de entender os autores e realizar minhas próprias interpretações. Para me sentir em condições de começar a escrever as primeiras palavras, as primeiras frases, os primeiros pensamentos, muito tempo foi dedicado. Sem contar as horas de conversa com colegas de aula e professores a fim de esclarecer tantos aspectos concernentes à educação, sua relação com a sociedade, com a vida. De quatro anos de trabalho resultou um texto com cento e cinquenta páginas. Tudo isso me levou a conclusões provisórias, poucas certe-

zas, muitas dúvidas. Será que ao longo deste tempo me tornei um profissional crítico e reflexivo?

## 9. BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda. *Formação em redes e as redes de formação*. IX Encontro Nacional da ANFOPE, Campinas, de 01 a 03 de agosto de 1998.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BERNAL, J.D. *Ciência na História*. Lisboa: Livros Horizonte, 1975. V1.

BERNAL, J.D. *Ciência na História*. Lisboa: Livros Horizonte, 1975. V2.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Ciência e mudança conceitual.: notas sobre epistemologia e história da ciência*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

BORDAS, Merion Campos. *Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares*. Educação e Realidade, Porto alegre, 17 (1): 5-17, jan/jun. 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. Brasiliense, 1984.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O currículo como Construção Coletiva do Saber: Uma Tentativa de Explicitação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 17 (1): 59-63, jan/jun. 1992.

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS. São Paulo: Edições Loyola, 1989. 4ª edição, 1998

CAPRA, Fritjof. *Pertencendo ao universo*. Editora Cultrix. São Paulo, 1999.

Características da educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Eduções Loyola, 1987.

CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Teoría Crítica de la Enseñanza: la investigación acción na formação del professorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Marisa V. Costa. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16 (2): 47-52, jul/dez/1991

DOLL Jr.;William E. *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ELLIOTT, John. *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1997

ENGERS, Maria Emília Amaral. *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FAZENDA, Ivani (org). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo Cortes, 1992.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. Coletânea de textos de vários autores.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: editora Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Medo e ousadia- o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Helena C. L. de. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. *Educação e Sociedade*. v. 68, dez/99

GARAY, Lucía. *A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões*. In: Butelman (org). *Pensando as Instituições*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GEUSS, Raymond. *Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt*. Campinas: Papi-rus, 1988.

GIROUX, Henry A. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis, RJ: Ed Vo-zes, 1983a.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia Radical: Subsídios*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983

\_\_\_\_\_ *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendi-zagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Fernando Ribeiro. *O sentido da investigação em educação*. In: Os luga-res dos sujeitos na pesquisa educacional/ Vitor Trindade, Ivani fazenda, célia Linhares (organizadores). – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.

HABERMAS, Jurgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987, c1981. V.1: Racionalidad de la acción e racionalización social

HABERMAS, Jurgen. *Conhecimento e interesse. Textos escolhidos*. São Paulo: Abril, 1980. Pensadores.

\_\_\_\_\_ *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HENRIQUES, Marcio Simeone. *O pensamento Complexo e a Construção de um Currí-culo Não-linear*. 21ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, set/1998.

HEISENBERG, Werner. *Física e Filosofia*. 2ª edição. Brasília: editora Universidade de Brasília, 1987.

HERMANN, Nadja. *Validade em Educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

KEMMIS, Stephen. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

\_\_\_\_\_. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Espanha: Ediciones Martinez Roca, 1988

KEMMIS, Stephen e MCTAGGART, Robin. *Como planificar la investigación acción*. Editorial Laertes. Barcelona, 1992.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*; trad. Nize Maria Pellanda.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1978.

KUENZER, Acacia Zeneida. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. Educação e Sociedade. v. 68, dez/99

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.

LEWIS, L. John. *O ensino da física escolar I*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas*. Em Aberto, Brasília(DF), v. 12, n.58 (abril/junho 1993) p 38-44.

MATTHEWS, R. Michael. *História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação*. Caderno Catarinense do Ensino de Física, v.12, n.3. Dez/1995

MALDANER, Otávio Aloísio. *Epistemologia e a produção do conhecimento científico— implicações para o ensino de química*. Tópicos para discussão e reflexão coletiva no ENEQ. Campo Grande, MS, julho de 1996

MARCO REFERENCIAL DO COLÉGIO ANCHIETA. Porto Alegre, 1999

MCLAREN, Peter. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MELLO, Guiomar Namó de. *Formação Inicial de Professores para Educação Básica*. São Paulo, outubro/novembro de 1999.

MILAGRE, A. S. K. *A filosofia e a história da ciência como fundamentos para análise do ensino em química no 2º grau*. Dissertação de mestrado. UFRGS. Porto Alegre, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995

MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1990. (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico)

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Docente)

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Europa-América. Portugal, 1982.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote. Inovação, vol. 4, 1991.

OSTERMANN, Fernanda. A epistemologia de Kuhn. *Caderno Catarinense do Ensino de Física*, v.13,n3: p. 184-196, dez. 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP, 1995. 189 p.

PEDAGOGIA INACIANA- uma proposta prática. São Paulo: Edições Loyola, 1993

PÉRES GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor- a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRESTES, Nadja Hermann. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre. EDIPUCRS, 1996.

- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PRIGOGINE, Ilya. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Afonso Neves. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SEF/MEC - Referenciais para formação de professores / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno.PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. ArtMed, 1998, Porto Alegre.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987. 10ª edição, 1998.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*. Campinas,SP: Autores associados, 1994.
- SEQUEIRA, Manuel e Leite,Laurinda. A história da ciência no ensino – aprendizagem das ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 1988, 1 (2), 29-40. Universidade do Minho
- SHÖN,A. Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVEIRA, Fernando Lang da. A filosofia da ciência e o ensino de ciências. *Em Aberto*, ano 11, n.55, jul/set, 1992.
- SILVEIRA, Fernando Lang da. A filosofia da ciência de Karl Popper: o racionalismo crítico. *Caderno Catarinense do Ensino de Física*, v.13,n3: p. 184-196, dez./1996.

SOLBES, J. y TRAVER, M.J. La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química. *Enseñanza de las ciencias*, 1996, 14 (1), 103-112

SUBSÍDIOS PARA A PEDAGOGIA INACIANA. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1997

TARDIF, Maurice. *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários*. Outubro de 1999.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994

URÍA, Fernando Alvarez. *Microfísica da escola*. Educação e Realidade. Porto Alegre, vol. 21(2), jul/dez, 1996.

WEBER, Silke. *Como e onde formar professores: espaços em confronto*. Educação e Sociedade, v. 21 n. 70. Campinas, abril 2000.

YOUNG, Michael. *O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação" a uma teoria do aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000. 288 p.