





## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

### DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Antônio Amorim;

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenador: Elizeu Clementino de Souza

#### GRUPO GESTOR

**Editora Geral:** Yara Dulce Bandeira de Ataíde;

**Editor Executivo:** Jacques Jules Sonnevile

**Coordenadora Administrativa e Financeira:** Jumara Novaes Sotto Maior

Antônio Amorim (DEDC I), Elizeu Clementino de Souza (PPGEduc), Nadia Hage Fialho, Sueli Ribeiro Mota Souza.

#### CONSELHO EDITORIAL

##### Conselheiros nacionais

Adélia Luiza Portela

*Universidade Federal da Bahia*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia*

Jacques Jules Sonnevile

*Universidade do Estado da Bahia*

João Wanderley Geraldi

*Universidade de Campinas*

Jonas de Araújo Romualdo

*Universidade de Campinas*

José Carlos Sebe Bom Meihu

*Universidade de São Paulo*

José Crisóstomo de Souza

*Universidade Federal da Bahia*

Kátia Siqueira de Freitas

*Universidade Católica de Salvador*

Marcos Silva Palácios

*Universidade Federal da Bahia*

Maria José Palmeira

*Universidade do Estado da Bahia e*

*Universidade Católica de Salvador*

Maria Luiza Marcílio

*Universidade de São Paulo*

Nadia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia*

Paulo Batista Machado

*Universidade do Estado da Bahia*

Raquel Salek Fiad

*Universidade de Campinas*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /*

*Instituto Paulo Freire*

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

*Universidade do Estado da Bahia*

##### Conselheiros internacionais

Adeline Becker

*Brown University, Providence, USA*

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba, Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Luís Reis Torgal

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Marcel Lavallée

*Université du Québec à Montréal, Canada*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Italia*

**Coordenadora do n. 30:** Cristina d'Ávila Maheu.

**Os/as pareceristas ad hoc** dos números 29 e 30: os/as doutores/as: Ana Chrystina Venâncio Mignot (UERJ), Cristina d'Ávila Maheu (UNEB/UFBA), Cynthia Pereira de Sousa (FEUSP), Denise Barbara Catani (FEUSP), Edla Eggert (UNISINOS), Edméa Oliveira dos Santos (UERJ), Elizeu Clementino de Souza (UNEB), Eric Maheu (UEFS), Helena Coharik Chamlian (FEUSP), Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB – UniCEUB), Jorge Luiz da Cunha (UFSM), Katia Mota (UNEB), Lúcia Maria Vaz Peres (UFPEL), Luciene Maria da Silva (UNEB), Lynn Rosalina Gama Alves (UNEB), Márcia Rios da Silva (UNEB), Marco Silva (UERJ/UNESA), Maria da Conceição Passeggi (UFRN), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (PUCRS), Maria Teresa Santos Cunha (UDESC), Maria Thereza Ávila Dantas Coelho (UNIFACS), Mary Rangel (UFF/UERJ), Paula Perin Vicentini (FEUSP/USP), Paulo Roberto Holanda Gurgel (FACED/UFBA), Sílvia Nogueira Chaves (UFPA), Veleda Anahi da Silva (UFS), Vera Lucia Gaspar da Silva (FAEd/UDESC), Vera Maria de Almeida Corrêa (UERJ), Verbená Maria Rocha Cordeiro (UNEB), Zeila de Brito Fabri Demartini (UMESP/CERU).

**Revisão:** Regina Helena Araújo Soares; **Bibliotecária:** Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu; **Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretaria:** Nilma Gleide dos Santos Silva e Maria Lúcia de Matos Monteiro Freire.

**REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA PETROBRÁS S.A.**

ISSN 0104-7043

**Revista da FAEEBA**

**Educação**

**e Contemporaneidade**

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**

## Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - NUPE  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR - BAHIA  
Tel. (071)3117.2316  
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: jacqson@uol.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>

### **Indexada em / Indexed in:**

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - [www.fcc.gov.br](http://www.fcc.gov.br) - Biblioteca Ana Maria Popovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.

**[www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)**

- CLASE - Base de Dados Bibliográficos em Ciências Sociais y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana
- Universidade Nacional Autónoma do México:

**E-mails:** [hela@dgb.unam.mx](mailto:hela@dgb.unam.mx) e [rluna@selene.cichcu.unam.mx](mailto:rluna@selene.cichcu.unam.mx) / **Site:** <http://www.dgbiblio.unam.mx>

- **INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site:** <http://www.inist.fr>

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

# SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 13 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

## DOCÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE

- 17 O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição  
*Bernard Charlot*
- 33 Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios  
*Cristina d'Ávila*
- 43 Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho  
*Claude Lessard*
- 59 O paradigma da complexidade na formação docente contemporânea  
*Francineide Pereira de Jesus; Jacques Jules Sonnevill*
- 73 Mundos múltiplos / zonas desconhecidas: multirreferencialidade, complexidade e pesquisa na contemporaneidade  
*Maria Antonieta de Campos Tourinho*
- 81 O Real, o Simbólico e o Imaginário da docência na contemporaneidade  
*Maria de Lourdes S. Ornellas*
- 89 Os desafios da escola pública contemporânea  
*Umberto de Andrade Pinto*
- 105 Formação docente para a educação básica no contexto das exigências do mundo do trabalho: novas (ou velhas) propostas?  
*Sueli Menezes Pereira*
- 117 Trabalho docente, precarização e quadros de adoecimento  
*Sonia Regina Landini*
- 129 Caminhos para a construção da docência universitária  
*Ilma Passos Alencastro Veiga*
- 137 Planejamento da ação docente no ensino superior: participação e compromisso  
*Mary Rangel; Luciano A. M. Pinto*
- 145 Universidade e docência universitária: uma relação dialética  
*Meirecele Calíope Leitinho*
- 153 A docência na representação de estudantes de pedagogia de uma universidade pública da Bahia  
*Sandra Regina Soares; Carla Carolina Costa da Nova; Cenilza Pereira dos Santos; Ivonete Barreto de Amorim; Lucicleide Santos Santiago; Pâmyla Moraes*

- 163** Didáctica universitaria: trayectoria y ejes estratégicos para la producción colectiva de conocimientos  
*Elisa Lucarelli; Claudia Finkelstein; Gladys Calvo; Patricia Del Regno; María E. Donato; Mónica Gardey; Martha Nepomneschi; Viviana Solberg*
- 173** Docência universitária: a *formação* e as *aprendizagens* na Pós-graduação em Educação  
*Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet; Marina Portella Ghiggi*
- 185** O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior  
*Maria Isabel da Cunha*
- 193** Ambientes formais e informais de aprendizagem em rede: o professor faz a diferença  
*Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga; Robinson Moreira Tenório*
- 209** Elos contemporâneos: possibilidades entre educação do campo e TIC  
*Antonio Dias Nascimento; Tânia Maria Hetkowski*
- 221** A prática avaliativa em ambiente virtual de aprendizagem  
*Lana Silva; Marco Silva*

## RESUMOS DE DISSERTAÇÕES

- 233** HALMANN, Adriane Lizbehd. Reflexão entre professores em blogs: aspectos e possibilidades. FACED/UFBA, 2006.
- 234** SOUSA, Denise Dias de Carvalho. Do caixote à prateleira: um olhar investigativo sobre as mulheres-leitoras do curso de Letras. PPGEL/UNEB, 2008.
- 235** ANDRADE, Dídima Maria de Mello. Formação inicial e construção de saberes profissionais docentes: um estudo de caso no seio do programa Rede Uneb 2000. PPGEduc/UNEB, 2007.
- 236** GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor. UPF, 2007.
- 237** PORTUGAL, Jussara Fraga. Práticas avaliativas no ensino fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano da sala de aula. PPGEduc/UNEB, 2005.
- 238** CERQUEIRA, Priscila Licia de Castro. Saberes literários e docência: (re)constituindo caminhos na (auto)formação de professores-leitores. PPGEduc/UNEB, 2007.
- 239** BARBOSA, Telma da Silva. Memorial do Colégio Estadual de Cachoeira: contribuição para um estudo sobre a História da Educação na Bahia. PPGEduc/UNEB, 2005.
- 240** NOGUEIRA FARIAS, Virginia Lucia. Os impactos da nota sobre a auto-estima dos alunos de 11 e 12 anos. Université Pierre Mendès France – Grenoble II, França, 2007.
- 241** Normas para publicação

# CONTENTS

- 11 Editorial
- 13 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA  
– Education and Contemporaneity

## TEACHING IN THE CONTEMPORARY WORLD

- 17 The Teacher in Contemporary Society: A Worker of Contradiction  
*Bernard Charlot*
- 33 Educating Teachers in the Contemporary World  
*Cristina d'Ávila*
- 43 Curricular Reforms and Teacher's Work: nature and degrees of precision of work prescriptions  
*Claude Lessard*
- 59 Complexity Paradigm in Teachers Contemporaneous Formation  
*Francineide Pereira de Jesus; Jacques Jules Sonnevillle*
- 73 Multiple Worlds / Unknown Zones: multireferenciality, complexity and research in the contemporary world  
*Maria Antonieta de Campos Tourinho*
- 81 Real, Symbolic and Imaginary in Contemporary Teaching  
*Maria de Lourdes S. Ornellas*
- 89 Challenges Facing Contemporary Public School in Brazil  
*Umberto de Andrade Pinto*
- 105 Formation of Teachers for Basic Education under the Demands Framed by the World of Labor: new (or old) proposals?  
*Sueli Menezes Pereira*
- 117 Teacher Work, Precarization and Sickness  
*Sonia Regina Landini*
- 129 Paths towards Construction of Teaching in Universities  
*Ilma Passos Alencastro Veiga*
- 137 Teaching Planning in Superior Education: participation and commitment  
*Mary Rangel; Luciano A. M. Pinto*
- 145 University and Formation: a dialectic relation  
*Meirecele Calópe Leitinho*
- 153 Teaching in Pedagogy Student's Representation in a Public University in Bahia, Brazil  
*Sandra Regina Soares; Carla Carolina Costa da Nova; Cenilza Pereira dos Santos; Ivonete Barreto de Amorim; Lucicleide Santos Santiago; Pâmyla Moraes*

- 163** University Didactics: trajectories and strategic mainlines for collective production of knowledges  
*Elisa Lucarelli; Claudia Finkelstein; Gladys Calvo; Patricia Del Regno; María E. Donato; Mónica Gardey; Martha Nepomneschi; Viviana Solberg*
- 173** University Teaching: Formation and Learning in Graduate Programs in Education  
*Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet; Marina Portella Ghiggi*
- 185** The Space of Graduate Studies in Education: a possibility for teacher training for higher education  
*Maria Isabel da Cunha*
- 193** Formal and Informal Network Learning Environments: teachers make difference  
*Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga; Robinson Moreira Tenório*
- 209** Contemporary Connections: emergent possibilities from the interface between rural education and ICT  
*Antonio Dias Nascimento; Tânia Maria Hetkowski*
- 221** Evaluative Practice in Virtual Learning Environment  
*Lana Silva; Marco Silva*

## ABSTRACTS OF MASTERS' THESES

- 233** HALMANN, Adriane Lizbehd. Reflection between Teachers in Blogs: issues and possibilities. FACED/UFBA, 2006.
- 234** SOUSA, Denise Dias de Carvalho. From Crate to Shelf: an investigative glance at the women-readers within the letter program. PPGEL/UNEB, 2008.
- 235** ANDRADE, Dídima Maria de Mello. Initial Formation and Construction of Teachers' Professionals Knowledges: a study-case of Rede Uneb 2000. PPGEduc/UNEB, 2007.
- 236** GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Reading Theater: theatrical text and reader formation. UPF, 2007.
- 237** PORTUGAL, Jussara Fraga. Evaluating Practices in Primary Education: the relation between the saying and the doing in the classroom daily life. PPGEduc/UNEB, 2005.
- 238** CERQUEIRA, Priscila Licia de Castro. Literary Knowledges and Teaching: looking for ways to self-formation of teachers readers. PPGEduc/UNEB, 2007.
- 239** BARBOSA, Telma da Silva. Memories from the Colégio Estadual de Cachoeira: contribution for a study about History of Education in Bahia. PPGEduc/UNEB, 2005.
- 240** NOGUEIRA FARIAS, Virginia Lucia. Grade impacts upon 11 to 12 years old students' self-esteem. Université Pierre Mendès France – Grenoble II, França, 2007.
- 241** Instructions for publication



## EDITORIAL

DOCÊNCIA E CONTEMPORANEIDADE é o tema do número 30 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Para sua elaboração, recebemos a valiosa colaboração de Cristina d'Ávila, professora do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, na UNEB, e da Faculdade de Educação – FACED/UFBA. Como coordenadora deste número, ela fez uma ampla divulgação da temática, dentro e fora do país, e conseguiu reunir uma equipe de pareceristas *ad hoc*, a fim de avaliar os cerca de 60 textos recebidos para fins de publicação.

Nesta edição da revista, o tema da docência no contexto da contemporaneidade, embora tratado com uma grande diversidade de abordagens, tem como ponto comum o papel decisivo do docente frente à realidade complexa da educação atual. Desfilam, neste número, autores de renome nacional e internacional. Um primeiro bloco de seis textos trata do tema em sua amplitude mais geral. O primeiro, de autoria de Bernard Charlot, fala do professor na sociedade contemporânea, como um *trabalhador da contradição*, ou seja, ao contrário das injunções dirigidas ao futuro professor ideal, fala do/a professor/a que atua a cada dia numa dessas salas de aula que constituem a realidade educacional brasileira, enfrentando as contradições que decorrem da contemporaneidade econômica, social e cultural. Cristina d'Ávila, analisando a *formação docente na contemporaneidade*, apresenta alguns modelos e as perspectivas mais recentes de formação baseadas na epistemologia da prática e na fenomenologia existencial, para concluir que, muitas vezes, currículos são construídos com base em teorias pedagógicas da atualidade, mas nem sempre são postos em prática, porque, antes de se mudarem os currículos, é preciso que se mudem as posturas e as atitudes dos formadores. Do mesmo modo, diante das *reformas curriculares* propostas pelo governo, Claude Lessard coloca como indispensável o *trabalho docente*, a fim de que os projetos e programas possam se concretizar nas práticas dos docentes.

Continuando o mesmo bloco, o texto de Francineide Pereira de Jesus e Jacques Jules Sonnevile estuda a necessidade de transformar a *formação docente contemporânea* em espaços de reflexões efetivas e sistemáticas acerca da *complexidade do ser humano*, colocando no centro os aspectos do cotidiano do professor, para tomada de consciência e posterior mudança de postura. E Maria Antonieta de Campos Tourinho reflete sobre como uma aproximação com a *complexidade e a multirreferencialidade* permite uma visão mais politeísta da vida, condição preciosa para a *pesquisa na contemporaneidade*. Finalizando este bloco, o texto de Maria de Lourdes Ornellas, em *O real, o Simbólico e o Imaginário da docência na contemporaneidade*, é fruto de pesquisa que teve como objetivo analisar pela fala do aluno o fazer do professor sobre o afeto, na busca de identificar os elos que constituem o processo de aprender.

O segundo bloco tem três artigos que analisam os desafios da escola contemporânea em toda sua complexidade, diretamente relacionados ao que os professores enfrentam atualmente no cotidiano da atividade docente. Umberto de Andrade Pinto, em *Os desafios da escola pública contemporânea*, parte

do entendimento de que os estudos sobre a formação docente só fazem sentido se estiverem articulados com a complexidade da escola, no que se refere ao atendimento qualitativo das aprendizagens de seus alunos. O artigo de Sueli Menezes Pereira trata da *Formação docente para a educação básica no contexto das exigências do mundo do trabalho*, em que uma pesquisa qualitativa das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior”, cuja concepção nuclear tem na noção de “competência” a orientação dos cursos, mostra uma epistemologia adaptativa dos sujeitos às exigências do capital. O terceiro texto, de Sonia Regina Landini, mostra as conseqüências de uma educação caracterizada pela lógica capitalista de produção, em *Trabalho docente, precarização e quadros de adoecimento*.

A docência universitária é o tema específico do terceiro bloco, com maior número de textos (sete), sinal da atualidade da problemática. Ilma Passos Alencastro Veiga analisa o desenvolvimento profissional como evolução progressiva da função docente e caminho *para a construção da docência universitária*. Nesse sentido, Mary Rangel e Luciano A. M. Pinto mostram a importância do processo *participativo* da comunidade acadêmica no *planejamento da ação docente no ensino superior*. Meirecele Calíope Leitinho mostra como, entre a idéia de *universidade* e a formação para a *docência universitária*, existe *uma relação dialética*. Também o artigo de Sandra Regina Soares et al., em *A docência na representação de estudantes de pedagogia de uma universidade pública da Bahia*, demonstra a repercussão das práticas educativas vivenciadas durante a formação inicial na sua identidade profissional. A seguir, o artigo de Elisa Lucarelli et al., em *Didáctica universitaria: trayectoria y ejes estratégicos para la producción colectiva de conocimientos*, descreve os resultados do trabalho de uma equipe de pesquisadores sobre a formação docente no âmbito universitário.

Concluem este bloco dois textos sobre a docência na Pós-graduação em Educação. O estudo de Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet e Marina Portella Ghiggi investiga como docentes universitários *aprendem e se formam* em cursos de Pós-graduação em Educação. Este mesmo espaço é, para Maria Isabel da Cunha, *uma possibilidade de formação do docente da educação superior*.

O último bloco trata da docência com as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC: tema importante ao qual a revista já dedicou os números 22 e 23. No presente número encontram-se três artigos: *Ambientes formais e informais de aprendizagem em rede: o professor faz a diferença*, de Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga e Robinson Moreira Tenório; *Elos contemporâneos: possibilidades entre educação do campo e TIC*, de Antonio Dias Nascimento e Tânia Maria Hetkowski; e *A prática avaliativa em ambiente virtual de aprendizagem*, de Lana Silva e Marco Silva.

O número 30 finaliza com a apresentação de oito resumos de dissertações de mestrado, divulgando os autores e suas pesquisas no âmbito nacional.

O Grupo Gestor e  
Cristina d’Ávila,  
coordenadora do n. 30

## EDITORIAL

TEACHING IN THE CONTEMPORANEOUS WORLD is the theme of the volume 30 of the Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. We could count on the valuable collaboration of the professor Cristina d'Ávila from both the UNEB and UFBA, who has coordinated this volume. She has made a vast publicity about the theme and has succeeded in gathering a team of ad hoc evaluators to judge the 60 papers received for publication.

In this volume, the theme of teaching in the contemporaneous world, even if considered from a great diversity of approaches, has as common point the decisive role of the teachers in front of the complex reality of present education. This volume encompasses reputed authors from Brazil and from the rest of the world. The first group of texts approaches the theme from a more ample perspective. The first one, from Bernard Charlot, discusses the professor in contemporaneous society as *a worker embedded in contradictions*, which means in contrary to what is envisioned as an ideal teacher, he considers the real teacher who works every day in Brazilian classroom, fighting against the contradictions which the present economical, social and cultural world entails. Cristina d'Ávila, analyzing *teachers' education in the contemporaneous world*, presents some educational models and the more recent perspectives based upon the epistemology of practice and existential phenomenology. She concludes that curriculum are often constructed based upon present pedagogical theories, but they are not always put in practice, as before changing curriculum, one needs to changes postures and attitudes. In the same way, in front of *curricular changes* proposed by the government, Claude Lessard highlights *the teacher's work* as indispensable, as it is where the projects and programs may give concrete expression to themselves. The paper from Francineide Pereira de Jesus and Jacques Jules Sonnevile looks at the needs to transform *contemporary teacher education* into spaces of real and systematic reflections upon *human complexity*, focusing on teachers' daily life so as to provoke consciousness and later a new posture. Maria Antonieta de Campos Tourinho reflects upon how bringing together *complexity and multireferenciality* enables a more polytheist vision of life, precious condition for *research in the contemporaneous world*. Concluding this set of texts, Maria de Lourdes Ornellas in *Real, Symbolic and Imaginary in Contemporary Teaching* analyzes the teachers affective actions through students discourses, trying to identify how is constituted the learning process.

The next set includes three papers which analyze the challenges of contemporary school in all their complexity, linked to what teachers have to cope with in their daily classroom life. Umberto de Andrade Pinto, in *Challenges of Contemporaneous Public School in Brazil* starts from the understanding that research about teachers' formation only makes sense if it is articulated with school complexity, especially concerning qualitative evaluation of students learning. The paper from Sueli Menezes Pereira about *Formation of Teachers for Basic Education under the Demands Framed by the World of*

*Labor*, relates a qualitative research about the “National Norms on Teachers Education”, which basic conception uses the notion of competence to orientate the curriculum through an epistemology adapted to capital exigencies. The third paper from Sonia Regina Landini, shows the consequences of an education characterized by the capitalist logic of production in *Teacher Work, Precarization and Sickness*

University teaching is the specific theme of the third and main set of papers in which 7 texts indicates the actuality of this question. Ilma Passos Alencastro Veiga analyzes professional development as a progressive evolution of the teacher role and a path *to the construction of teaching in universities*. In this sense, Mary Rangel and Luciano A. M. Pinto show the importance of the academic community *participative process in the planning of teaching action in superior education*. Meirecele Calfope Leitinho shows the *dialectic relation* which exists between *the idea of university and formation to teach in universities*. The paper from Sandra Regina Soares et al. *Teaching in Pedagogy Student’s Representation in a Public University in Bahia, Brazil*, shows the repercussions on professional identity of educational practices which happened during initial formation. Next, the paper from Elisa Lucarelli et al., *University Didactics: trajectories and strategic mainlines for collective production of knowledge*, describes team-work research results about teacher formation in universities.

This set concludes with two papers about teaching in graduate programs in education. The paper of Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet and Marina Portella Ghiggi explains how university professors *learn and are formed* within education graduated programs. Maria Isabel da Cunha also considers the programs as *The Space of Graduate Studies in Education: a possibility for teacher training for higher education*.

The ultimate set deals with teaching with information and communication technologies, important theme to which the journal dedicated the volume 22 and 23. In this volume, we present three more papers: *Formal and Informal Network Learning Environments: teachers make difference*, from Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga and Robinson Moreira Tenório; *Contemporary Connections: emergent possibilities from the interface between rural education and ICT*, from Antonio Dias Nascimento and Tânia Maria Hetkowski; and *Evaluative Practice in Virtual Learning Environment* from Lana Silva and Marco Silva.

This volume ends with the presentation of eight masters’ thesis abstracts so as to turn the research and their author known to a national audience.

The editors and  
Cristina d’Ávila,  
coordinator of this volume

**Temas e prazos dos próximos números  
da Revista da FAEEBA:  
Educação e Contemporaneidade**

<b>Nº</b>	<b>Tema</b>	<b>Prazo de entrega dos artigos</b>	<b>Lançamento previsto</b>
31	Educação Infantil	30.09.08	março de 2009
32	Educação e Representações Sociais	30.04.09	setembro de 2009
33	Educação Indígena	30.09.09	março de 2010
34	Educação e Movimentos Sociais	30.04.10	setembro de 2010
35	Educação e Religiões	30.08.10	março de 2011
36	Educação Rural	30.04.11	setembro de 2011

Enviar textos para Jacques Jules Sonnevile – jacqson@uol.com.br

**Themes and terms for the next journals  
of Revista da FAEEBA:  
Educação e Contemporaneidade**

<b>Nº</b>	<b>Themes</b>	<b>Terms</b>	<b>Anticipated date of publishing</b>
31	Early Childhood Education	30.09.08	March 2009
32	Education and Social Representations	30.05.09	September 2009
33	Indigenous Education	30.09.09	March 2010
34	Education and Social Movements	30.05.10	September 2010
35	Education and Religions	30.08.10	March 2011
36	Rural Education	30.04.11	September 2011

Email papers to Jacques Jules Sonnevile – jacqson@uol.com.br



**DOCÊNCIA E  
CONTEMPORANEIDADE**







# O PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM TRABALHADOR DA CONTRADIÇÃO

Bernard Charlot \*

## RESUMO

O artigo pretende confrontar as injunções da sociedade contemporânea com o que está vivendo o professor “normal”, isto é, a professora que atua a cada dia numa dessas salas de aula que constituem a realidade educacional brasileira. O professor enfrenta contradições que decorrem da contemporaneidade econômica, social e cultural: deve ensinar a todos os alunos em uma escola e uma sociedade regidas pela lei da concorrência, transmitir saberes a alunos cuja maioria quer, antes de tudo, “passar de ano” etc. Essas contradições, porém, não são um simples reflexo das contradições sociais; arraigam-se, também, nas tensões inerentes ao próprio ato de ensino/aprendizagem. O artigo analisa como essas tensões tornam-se contradições na sociedade contemporânea. Destaca seis pontos. O professor é herói ou vítima? É “culpa” do aluno ou do professor? O professor deve ser tradicional ou construtivista? Ser universalista ou respeitar as diferenças? Restaurar a autoridade ou amar os alunos? A escola deve vincular-se à comunidade ou afirmar-se como lugar específico?

**Palavras-chaves:** Professor – Ensino – Contemporaneidade – Contradições

## ABSTRACT

### THE TEACHER IN CONTEMPORARY SOCIETY: A WORKER OF CONTRADICTION

The article intends to confront the injunctions of the contemporary society with what the *normal* professor is living, that is, the teacher who acts every day in one of these classrooms that constitute the Brazilian educational reality. The professor faces contradictions that follow from the economic, social and cultural contemporaneity: he must teach to all the pupils in a school and a society dominated by the rule or competition, transmit knowledges to pupils whose majority wants, more than everything, to be promoted to the next grade, etc. These contradictions, however, are not simples consequences of the social contradictions; they are rooted, also, in the peculiar tensions between teaching and learning. The paper analyzes how these tensions become contradictions in the contemporary society. It emphasizes six questions. Is the professor hero or victim? Who is guilty,

---

\* Doutor e Livre-Docente em Ciências da Educação. Professor Emérito da Universidade de Paris 8. Professor-Visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Endereço para correspondência: Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED), Cidade Universitária Prof. “José Aloísio de Campos”, Av. Marechal Rondon, s/n Jardim Rosa Elze – 49100-000 São Cristóvão/SE. E-mail: bernard.charlot@terra.com.br

pupil or professor? Must the professor be traditional or constructivist? Must he/she be universalist or respect differences? Must he/she demonstrate authority or must he/she love pupils? Must school be linked with the community or must school be emphasized as a specific place?

**Keywords:** Teacher – Teaching – Contemporaneousness – Contradictions

Em 1999, António Nóvoa publicou um artigo intitulado “Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. No resumo do artigo, ressaltou os seguintes pontos.

A chave de leitura do artigo é a lógica *excesso-pobreza*, aplicada ao exame da situação dos professores: do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas e do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes. Não recusando um pensamento “utópico”, o autor critica as análises “prospectivas” que revelam um “excesso de futuro” que é, ao mesmo tempo, um “déficit de presente” (NÓVOA, 1999).

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência: ao acumular palavras ou expressões como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, corre-se o risco de sacrificar a análise do presente à visão profética do futuro. Contudo, em uma sociedade cujo projeto é o “desenvolvimento” e que está vivendo uma fase de transformações rápidas e profundas e em se tratando da formação das crianças, é difícil evitar a perspectiva do futuro quando se fala da educação. Parece-me possível superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. Elas decorrem do choque entre as práticas do professor atual e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal. São elas, a meu ver, que levam ao “excesso dos discursos”. Essa é a chave de leitura deste artigo, que pretende confrontar as injunções da sociedade contemporânea com o que está vivendo o professor “normal”, isto é, a professora que atua a cada dia numa dessas salas de aula que constituem a realidade educacional brasileira.

## 1. A escola e o professor na encruzilhada das contradições econômicas, sociais e culturais

Até a década de 50 do século XX, a escola primária cumpre funções de alfabetização, transmissão de conhecimentos elementares e, como diziam no século XIX, “moralização do povo pela educação”. Poucas crianças seguem estudando além desse nível primário. Aliás, no Brasil, uma grande parte da população nem é alfabetizada, por não entrar na escola primária ou nela permanecer pouco tempo. Quanto aos jovens das classes populares, saem da escola para trabalhar na roça, numa loja, etc., sejam eles bem-sucedidos ou fracassados. Para as crianças do povo, a escola não abre perspectivas profissionais e não promete ascensão social, com exceção de uma pequena minoria que, muitas vezes, passa a ensinar na escola primária. Os jovens oriundos da classe média continuam estudando além da escola primária, mas, na maioria das vezes, esses estudos os levam às posições sociais a que já eram destinados.

Portanto, a escola não cumpre um papel importante na distribuição das posições sociais e no futuro da criança e, conseqüentemente, a vida dentro da escola fica calma, sem fortes turbulências. Alunos fracassam, mas esse fracasso é apenas um problema pedagógico, não acarreta conseqüências dramáticas e, sendo assim, não é objeto de debate social. Não se fala sobre a “violência escolar”; decerto, há atos de indisciplina e pequenas violências entre as crianças, mas estão na “ordem das coisas” e não preocupam a opinião pública e os professores. Isso não significa dizer que não haja debates sobre a escola, por exemplo, na década de 30 no Brasil. Não se discute, porém, o que está acontecendo dentro da escola; debate-se o acesso à escola e a contribuição do ensino para a modernização do país. As contradições relativas à escola são contradi-

ções sociais a respeito da escola e não contradições dentro da escola.

Em tal configuração socioescolar, a posição social dos professores, a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula são claramente definidos e estáveis. O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual é a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula.

Essa configuração histórica muda por inteiro a partir dos anos 60 e 70 do século XX. Na maioria dos países do mundo, a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social; é o caso nos Estados-Unidos, na França, no Japão e nos países do Sudeste Asiático, no Brasil, nos países africanos, etc. Essa nova perspectiva leva a um esforço para universalizar a escola primária e, a seguir, o ensino fundamental. Dessa época para cá, aos poucos ingressam na escola, em níveis cada vez mais avançados, rapazes e moças pertencentes a camadas sociais que, outrora, não tinham acesso à escola ou apenas cursavam as primeiras séries. Esse movimento de expansão escolar é organizado e pilotado, antes de tudo, pelo Estado.

Doravante, o fato de ter ido à escola, ter estudado até certo nível de escolaridade, ter obtido um diploma abre perspectivas de inserção profissional e ascensão social. Com efeito, estudos e diplomas permitem conseguir empregos gerados pelo desenvolvimento econômico e social e pela expansão da própria escola. Começa a se impor um novo modelo de ingresso na vida adulta, modelo esse que articula nível de estudos a posição profissional e social. Apesar das taxas elevadas de desemprego e da importância da economia informal, esse modelo já predomina no Brasil: a história escolar de uma criança acarreta conseqüências importantes, efetivas ou potenciais, para sua vida futura.

Em tal configuração socioescolar, a contradição entra para a escola.

Primeiro, porque, doravante, importa muito o fato de ter sido bem-sucedido na escola ou, ao contrário, fracassado, o que torna mais angustiada a relação dos alunos e dos pais com a escola e mais tensa a sua relação com os professores. A nota e o diploma medem o valor da pessoa e prenunciam o futuro do filho. Não basta tirar uma nota boa e obter um bom diploma, é preciso conseguir notas e

diplomas superiores aos dos demais alunos para conquistar as melhores vagas no mercado de trabalho e ocupar as posições sociais mais lucrativas e prestigiosas. A escola vira espaço de concorrência entre crianças.

Em segundo lugar, as novas camadas sociais que ingressam para a escola, em particular para o último segmento do ensino fundamental, importam para o universo escolar comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda, que não combinam com a tradição e até com a função da escola. Esses “novos alunos” encontram dificuldades para atender às exigências da escola no que diz respeito às aprendizagens e à disciplina. Ademais, já se desenvolvem novas fontes de informação e de conhecimento, em especial a televisão, mais atraentes para os alunos do que a escola.

Em terceiro lugar, os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para “o futuro do país”, os professores são vigiados, criticados. Vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores. No entanto, os salários dos professores permanecem baixos e, no Brasil, até muito baixos. Com efeito, o salário auferido por uma categoria profissional não depende apenas da importância social da sua função e da competência requerida para cumpri-la, mas, também, da raridade das pessoas aptas a ocupar a mesma vaga. Ora, com a expansão da escola, em particular nas camadas sociais populares, desprovidas das redes relacionais que possibilitam conseguir os empregos mais cobiçados, são cada vez mais numerosas as pessoas diplomadas e aptas a ensinar.

Por todas essas razões, a contradição entra na escola e desestabiliza a função docente. A sociedade tende a imputar aos próprios professores a responsabilidade dessas contradições. Até as práticas pedagógicas, cuja eficácia parecia comprovada pela tradição, são questionadas e criticadas: começa a ser desprezado o professor “tradicional”.

Perduram até os dias atuais as funções conferidas à escola nos anos 60 e 70, os pedidos a ela endereçados, as contradições que ela deve enfrentar e, portanto, a desestabilização da função docente. Nessa base, contudo, dá-se uma nova guinada nas décadas de 80 e 90. Esta é geralmente

atribuída à “globalização”, fenômeno bastante escuro nas mentes, mas percebido como ameaça e exigência inelutável. Na verdade, a própria globalização, isto é, o desenvolvimento de redes transnacionais pelas quais transitam fluxos de mercadorias, serviços, capitais, informações, imagens, etc., até agora surtiu poucos efeitos diretos em países como o Brasil (CHARLOT, 2007). As mudanças, incluídas aquelas que dizem respeito à escola, decorrem das novas lógicas neoliberais, impondo a sua versão da modernização econômica e social. Essas lógicas são ligadas à globalização, mas constituem um fenômeno mais amplo. Podem ser resumidas da seguinte forma.

Primeiro, tornam-se predominantes as exigências de eficácia e qualidade da ação e da produção social, inclusive quando se trata de educação.

Em segundo lugar, essas exigências levam a considerar o fim do ensino médio como o nível desejável de formação da população em um país que ambiciona enfrentar a concorrência internacional e a abrir as portas do ensino superior a uma parte maior da juventude. Por um efeito de *feedback*, crescem as exigências atinentes à qualidade do ensino fundamental.

Em terceiro lugar, a ideologia neoliberal impõe a idéia de que a “lei do mercado” é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade. Multiplicam-se as privatizações, inclusive, em alguns países, em especial no Brasil, as do ensino, quer fundamental, quer médio, quer superior ainda mais. De modo geral, a esfera na qual o Estado atua diretamente reduz-se. O Estado recua, em proveito do “global” e, ainda, do “local”, beneficiado pelo recuo do Estado.

Por fim, desenvolvem-se em ritmo rápido novas tecnologias de informação e comunicação: computador, Internet, CD-ROM, celular. Dessa forma, nascem e crescem espaços de comunicação e informação que escapam ao controle da escola e da família e que fascinam particularmente os jovens: MSM, Orkut etc.

Todas essas transformações têm conseqüências sobre a profissão docente, desestabilizada não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional (nas escolas particulares), na sua posição diante de seus alunos, nas suas práticas.

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. Vigia-se menos a conformidade da atuação do professor com as normas oficiais, mas avaliam-se cada vez mais os alunos, sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional do docente. Essa mudança de política implica numa transformação identitária do professor.

Para resolver os problemas, o professor é convidado a adaptar sua ação ao contexto. A escola e os professores devem elaborar um projeto político-pedagógico, levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido.

O professor deve, agora, pensar de modo, ao mesmo tempo, “global” e “local”. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de “ligar a escola à comunidade”.

Esse global, o professor encontra-o, sobretudo, sob forma da cultura informática. Esta o coloca face a uma tripla dificuldade.

Primeiro, o acesso fácil a inúmeras informações, graças à Internet, faz com que o docente já não seja para o aluno, como foi outrora, a única, nem sequer a principal fonte de informações sobre o mundo. Sendo assim, é preciso redefinir a função do professor, para que este não seja desvalorizado. Mas esse trabalho de redefinição ainda não foi esboçado.

Ademais, o interesse dos alunos pela comunicação por Internet e por celular faz com que eles leiam cada vez menos textos impressos, enquanto esse tipo de textos permanece a base da aprendizagem escolar da língua e da cultura escolar, e inventam novas formas lingüísticas em uma comunicação “pingue-pongue”.

Por fim, o professor é convidado a utilizar essas novas tecnologias no seu ensino e as escolas recebem computadores. O professor alega que não foi formado para tanto. É verdade, mas há dois obstáculos ainda maiores ao uso pedagógico dessas novas tecnologias. Primeiro, existe uma diferença entre “informação” e “saber”: como usar as informações disponibilizadas pela Internet para transmitir ou construir saberes? Se não for desenvolvida uma reflexão fundamental sobre esse assunto, os computadores permanecerão nos armários das escolas, ou numa sala trancada. Segundo, a “forma escolar”, isto é, as estruturas de espaço e tempo das escolas, a forma como os alunos são distribuídos em turmas, os modos de avaliar não combinam com o uso pedagógico do computador e da Internet.

Como já mencionado, o professor defronta-se, ainda, com novos tipos de alunos, cujos modos de pensamento pouco condizem com o que requer o sucesso escolar. Ao levar à idéia de uma construção, ou reconstrução, do saber pelo aluno, de forma ativa, em um processo de mobilização intelectual, as pesquisas em Psicologia, Sociologia, Epistemologia, Educação propõem ao professor uma solução, amplamente difundida pelos centros de formação. Contudo, a proposta “construtivista”, por valiosa que seja em si, implica formas de organização e de avaliação escolares diferentes das que estruturam a escola atual. Resta o construtivismo como injunção endereçada ao professor, vara mágica que poderia resolver os problemas atuais da escola, dos professores e dos alunos.

Por fim, o professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea. Por um lado, esta precisa de trabalhadores cada vez mais reflexivos, criativos, responsáveis, autônomos – e, também, de consumidores cada vez mais informados e críticos. Por outro lado, porém, ela promove uma concorrência generalizada, em todas as áreas da vida, trate-se de produção, de serviço, de lazer e até de beleza. Sendo assim, uma formação cada vez mais ambiciosa é proposta a alunos visando cada vez mais à nota e não ao saber. As avaliações nacionais (SAEB, ENEM, no Brasil) e internacionais (PISA) e o vestibular brasileiro, que norteia o ensino médio e, de forma indireta, o ensino fundamental e, às

vezes, a educação infantil, acentuam essa focalização dos alunos e dos professores sobre a nota.

O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.

## 2. As contradições no cotidiano: a professora na escola e na sala de aula

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora<sup>1</sup>, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como se gerem as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera dela e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época. São essas tensões e contradições, na sua dupla dimensão, que tentarei analisar aqui.

### 2.1. O professor herói e o professor vítima

Quando se observam as palestras públicas sobre a escola e os debates que se seguem, percebe-se uma situação interessante: o palestrante fala à platéia como se esta fosse constituída por professores heróis, professoras santas ou militantes e, a seguir, intervêm no debate professores e professo-

<sup>1</sup> Uso a palavra *professor* quando se trata da figura simbólica que encarna a função docente e as palavras *professor* ou *professora* quando penso na pessoa singular que cumpre essa função, no cotidiano.

ras que se sentem vítimas da sociedade, dos pais, dos alunos, das Secretarias de Educação etc. Do mesmo modo, para quem falam os professores universitários e demais formadores de docentes? Para professoras que encarnam o patrimônio universal do saber, que entendem tudo de Piaget, Vygotsky, Freud, Marx e mais alguns, que adoram se comunicar com os jovens e, ainda, redigir planejamentos detalhados, que amam todas as crianças, até as mais violentas e chatas e, além disso, que não pedem “receitas” para conseguirem ser heroínas e santas. O que é essa profissão em que, para ser um bom profissional, deve-se ser santo ou militante? No discurso pedagogicamente correto, cadê a professora “normal”, isto é, a professora que prefere ir à praia ou namorar a dar aula de matemática? Isso não significa dizer que não seja uma boa professora. Qual é exatamente a função daquele discurso heróico?

A esse respeito, vale refletir sobre a função desempenhada, nos debates sobre a escola, pelos exemplos de escolas famosas, que se tornaram radicalmente diferentes das escolas triviais – como, nos dias atuais, a escola portuguesa da Ponte, cuja história é divulgada pelo Brasil, com talento, por José Pacheco, um dos seus atores (PACHECO, 2003; 2006). Não há dúvida alguma de que essa escola seja interessante, como é a sua apresentação por José Pacheco. O problema é outro: por que esse exemplo comove tanto professoras que nunca tentaram fazer o mesmo e, na sua maioria, iriam recusar tal aventura se lhes fosse proposta? Avanço a hipótese de que tais exemplos e, de forma mais geral, os discursos heróicos sobre a educação e a escola, satisfazem a “parte do sonho” que subsiste nas professoras, por mais difíceis e afastadas do ideal que sejam as suas condições reais de trabalho. O professor herói é o Eu Ideal coletivo que possibilita às professoras agüentarem o seu trabalho cotidiano. Do lado da Instituição de formação, ele é a prova de que “isso é possível”, que quem quer mesmo mudar, pode. Desse ponto de vista, existe uma convergência implícita entre os propagadores de exemplos famosos e o discurso universitário pedagogicamente correto, apesar do desprezo explícito para com a universidade manifestado, muitas vezes, por esses propagadores. Os discursos são iguais: quem quiser, pode. O

discurso é certo, mas incompleto: quem quiser, pode, contanto que assuma a postura de herói, santo, militante. O problema é que há, no Brasil, cerca de 2,4 milhões de “funções docentes”<sup>2</sup>. Será que teremos de esperar que tanta gente se converta ao heroísmo para mudar a escola brasileira?

Os docentes têm consciência dessa injunção heróica e reclamam. Recentemente, após uma palestra em que tinha explicado que os alunos se queixam da rotina escolar e avançado a idéia da escola como lugar de aventura intelectual, recebi, por escrito, a seguinte “pergunta”, que foi bastante aplaudida pela platéia de professores.

*O professor está sempre errado.*

*\* é jovem: não tem experiência*

*\* é velho: está superado*

*\* chama atenção: é grosso*

*\* não chama atenção: não tem moral*

*\* usa a língua portuguesa corretamente: ninguém entende*

*\* fala a linguagem do aluno: não tem vocabulário*

*\* tem carro: chora de barriga cheia*

*\* anda de ônibus: é coitado*

*\* o aluno é aprovado: deu mole*

*\* o aluno é reprovado: perseguição.*

*Como implementar uma aventura intelectual nas escolas, marcadas por transformações sociais?*

Esse texto evidencia três fenômenos. Primeiro: o professor tem consciência de estar preso em discursos contraditórios. Segundo: ele interpreta essas contradições em termos pessoais, ainda que entenda que são ligadas a transformações sociais. Terceiro fenômeno: essa situação gera vitimização, indignação e desmobilização profissional.

Por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada. Falta o professor normal, que trabalha para ganhar um salário e sustentar sua família, que vive situações esgotantes e, também, prazeres dos quais pouco fala, que se sente objeto de críticas, mas, afinal de contas, orgulha-se do trabalho feito, que ensina com rotinas provadas, mas, às vezes, abre parênteses construtivistas.

Ao silenciar, o professor normal conforta-se, o que Peter Woods (1990) chama de “estratégias de

<sup>2</sup> É difícil conhecer o número exato de docentes, uma vez que muitos têm dois empregos ou até três. Por isso, contabilizam-se as “funções docentes”.

sobrevivência”. O primeiro objetivo do professor, explica ele, é sobreviver, profissional e psicologicamente, e só a seguir vêm os objetivos de formação dos alunos. Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência. Avanço a hipótese de que são essas estratégias de sobrevivência, e não uma misteriosa “resistência à mudança”, que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência – o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação.

Esse balanço do professor, entre herói e vítima, é um efeito estrutural, inerente à própria situação de ensino, como será explicitado na próxima seção deste artigo. Entretanto, pode ser mais ou menos amplo. Quando o professor se sente amparado pela sociedade e pela Instituição escolar, trata-se apenas de um balanço de pouca amplitude, que se manifesta quando ocorrem dificuldades profissionais particulares. Mas quando a sociedade e a própria Instituição escolar abandonam o professor e até o criticam, como fazem hoje em dia, esse balanço torna-se um marco da identidade profissional e social do professor.

## 2.2. “Culpa” do aluno ou “culpa” do professor?

Só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso e, portanto, ninguém pode aprender no lugar do outro. Às vezes, quando um aluno não entende as explicações da professora, esta gostaria de poder entrar no seu cérebro para fazer o trabalho. Mas não pode: por mais semelhantes que sejam os seres humanos, são também singulares e, logo, diferentes. Quem aprende é o aluno. Se não quiser, recusando-se a entrar na atividade intelectual, não aprenderá, seja qual for o método pedagógico da professora. Nesse caso, quem será cobrado pelo fracasso? O próprio aluno, mas igualmente a professora. Em outras palavras, o aluno depende da professora, mas, também, esta depende daquele.

Sendo assim, permanentemente, ela deve pressionar o aluno, negociar, procurar novas abordagens dos conteúdos ensinados, adaptar o nível da sua aula, sem por isso renunciar à transmissão do saber. Existe, portanto, uma tensão inerente ao ato de ensino/aprendizagem. Quando o aluno não consegue aprender, sempre chega um momento em que é difícil não levantar a questão de saber de quem é a culpa. Do aluno, que é burro, ou da professora, que não sabe ensinar? Não é apenas um problema pedagógico; é o valor pessoal e a dignidade de cada um que está em jogo.

Trata-se de uma tensão, e não de uma contradição, mas sempre a tensão pode gerar contradição e conflito. Com efeito, em tal situação, logo a professora ultrapassa os limites da pressão pedagógica legítima e, irritada, recorre a meios que ferem o direito do aluno a ser respeitado. O aluno, por sua vez, não deixa de se vingar da humilhação provocada pelos xingamentos e castigos e pelo próprio fracasso em aprender.

Esse deslizamento da tensão para o conflito é rápido na sociedade contemporânea. Como foi mencionado, o sucesso e o fracasso escolar já não são somente assuntos pedagógicos, uma vez que acarretam consequências importantes para o futuro profissional e social da criança. Logo, a relação pedagógica torna-se mais tensa do que outrora. Pior ainda: enquanto o sucesso escolar requer uma mobilização intelectual do aluno, este vive a escola cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos na da atividade intelectual. Não vai à escola para aprender, mas para tirar boas notas e passar de ano, sejam quais forem os meios utilizados, às vezes, com o respaldo dos pais. As minhas pesquisas sobre a relação com a escola e com o saber evidenciaram uma crescente defasagem entre nota esperada e mobilização intelectual do aluno. Para este, quem é ativo no ato de ensino/aprendizagem é, antes de tudo, o professor (CHARLOT, 2005). Nessa lógica, cabe ao aluno ir à escola e escutar o professor, sem bagunçar, brincar nem brigar. Posto isso, o que ocorrerá depende do professor: se este explicar bem, o aluno aprenderá e obterá uma boa nota. Se a nota for ruim, será porque o professor não explicou bem. O aluno que escutou o professor se sente injustiçado quando tira uma nota ruim: quem deveria ter essa

nota é o próprio professor, aquele que, para cúmulo da injustiça, deu-lhe essa nota!

Professor é quem aceita essa dinâmica, negocia, gere a contradição, não desiste de ensinar e, apesar de tudo, mas nem sempre, consegue formar os seus alunos.

### 2.3. Tradicional ou construtivista?

As professoras brasileiras, como a maioria dos docentes, no mundo inteiro, são basicamente tradicionais. Entretanto, essas professoras tradicionais sentem-se obrigadas a dizer que são construtivistas! Têm práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas e, ainda que seja indiretamente, impõe-nas. Declaram-se construtivistas para atenderem à injunção axiológica: para ser valorizado, o docente brasileiro deve dar-se por construtivista. A contradição permanece suportável, haja vista que, por um lado, trata-se das práticas e, por outro, de simples rótulos. No entanto, ela entretém certo mal-estar ou até cinismo entre os professores e tende a ocultar, atrás daquela oposição entre “tradicional” e “construtivista”, as verdadeiras dificuldades e contradições que enfrenta a professora brasileira.

“Tradicional” passou a ser um insulto, evocando a poeira das antigas casas e as lixeiras da pedagogia. Além do insulto, de que se trata exatamente?

Descartemos a hipótese de que esse adjetivo remete à transmissão de um patrimônio. Esta é uma das funções fundamentais da educação e da escola e, nesse sentido, seja qual for o seu funcionamento e sua pedagogia, uma escola não pode deixar de ser tradicional. A representação do professor considerado “tradicional”, ainda que permaneça um tanto vaga, ajunta certo feito e supostos métodos.

É rotulado como tradicional o professor que confere uma grande importância à disciplina, ao respeito, à polidez, o que lhe vale a fama de ser severo. Desprezar essa postura pedagógica é um pouco paradoxal, uma vez que a sociedade contemporânea reclama da escola que já não educa as crianças, não ensina a polidez aos alunos, não consegue conter a violência, impor a sua autoridade etc. Mais ainda: o que é assim apontado como atitude do professor é, na verdade, o fundamento filosófico da pedagogia tradicional. Para esta, edu-

car é, antes de tudo, obter que a Razão controle e domine as emoções e paixões. Muitas vezes, objetiva-se à pedagogia tradicional que ela exige das crianças comportamentos que não condizem com a natureza destas. Mas é precisamente porque são contrários à natureza que a escola os requer. A pedagogia tradicional visa a emancipar a Razão humana das cadeias da emoção, do corpo, da natureza. “Soma sema”, diz Platão: o corpo é um túmulo e a educação é ascensão do mundo sensível para o mundo inteligível das Idéias (PLATÃO, 2002). Nos séculos XVI e XVII, considera-se que a natureza infantil é corrupta e que o papel da educação é livrar a criança da corrupção. Bérulle fala “do estado da infância, estado mais vil e abjeto da natureza humana, depois do da morte” e os pedagogos de Port-Royal declaram: “O diabo ataca as crianças e elas não o combatem” (CHARLOT, 1979, p.117). Ainda no século XVIII, Kant escreve: “A disciplina transforma a animalidade em humanidade (...). É assim, por exemplo, que se enviam logo de início as crianças à escola, não com a intenção de que lá aprendam alguma coisa, mas a fim de que se habituem a permanecer tranqüilamente sentadas e a observar o que se lhes ordena” (CHARLOT, 1979, p. 73).

Mudou por inteiro a nossa representação da criança, com Rousseau, com o advento da burguesia e, mais ainda, no século XX, com a legitimação do desejo e a valorização de tudo quanto é “natural”. Portanto, o discurso histórico da pedagogia tradicional é ultrapassado, claro está. Todavia, será que se pode considerar resolvida a questão que ela levanta, isto é, a da estruturação do sujeito humano por normas éticas e sociais? Não seria este o problema fundamental enfrentado por muitas professoras, na sala de aula contemporânea: disciplinar e estruturar crianças que vivem na cultura do prazer imediato e já não agüentam qualquer frustração?

O professor é, também, rotulado como tradicional, quando utiliza os mesmos métodos pedagógicos dos professores das gerações anteriores. Vale refletir sobre esse argumento. Primeiro, não corresponde à realidade atual: nenhum professor ensina como faziam outrora. Muitos gostariam de fazê-lo, mas isso se tornou impossível, já que tantas coisas mudaram. Segundo, o argumento não corresponde à realidade histórica. Acredita-se que



é tradicional o professor que ministra aulas expositivas a alunos passivos. Na verdade, esse método não é tradicional, é um desvio ocorrido no século XX. A pedagogia tradicional solicita muito a atividade do aluno, que, no ensino primário, faz exercícios e, no ensino secundário, redige versões, temas, dissertações, etc. Alain, melhor representante da pedagogia tradicional no século XX, escreve, a respeito das salas de aula onde o professor sempre fala: “odeio essas pequenas sorbonnes” (ALAIN, 1969). A característica do método tradicional é outra: o professor explica o conteúdo da aula e as regras da atividade e o aluno aplica o que lhe foi ensinado. Primeiro vêm o saber e as regras e, a seguir, a atividade do aluno.

Desse ponto de vista, o construtivismo opera, de fato, uma ruptura fundamental. Ser construtivista não significa, como se pensa muitas vezes, ou, melhor, como se fala sem pensar, ser moderno, dinâmico, inovador. Como se toda e qualquer inovação fosse boa... Ser construtivista é opor ao modelo tradicional da aula seguida por exercícios de aplicação um modelo em que a atividade vem primeiro: ao tentar resolver problemas, a mente do aluno mobiliza-se e constrói respostas, que são vias de acesso ao saber. Piaget, um dos pais do construtivismo, mostrou que as estruturas intelectuais, desde as mais simples, isto é, as da percepção, até as mais complexas, isto é, as do pensamento operatório formal, são construídas e transformadas pela atividade da criança e do adolescente (PIAGET, 1976). Bachelard, outro pai do construtivismo, evidenciou que, na história da ciência, o saber nasce do questionamento e se constrói por retificações sucessivas (BACHELARD, 1996; SILVA, 2007).

A importância desses achados, em particular na esfera pedagógica, é grande: hoje, ninguém pode negar que a atividade de quem aprende é o fundamento da aprendizagem. Entretanto, o construtivismo não fecha o debate sobre os métodos, ao contrário do que se pensa, às vezes. Deve-se, também, levar em consideração os aportes de Vygotsky – que está tanto na moda quanto o construtivismo, sem que se preocupe muito com a coerência entre as duas abordagens... Primeiro, Vygotsky ressalta que a criança nasce num mundo onde lhe preexistem significações (palavras-conceitos), que devem ser transmitidas à criança e apropriadas por ela

(VYGOTSKY, 1987). Disso, podemos deduzir que a função do professor não é apenas acompanhar os alunos em processos construtivistas, mas também, de forma mais “tradicional”, pôr em circulação significações desconhecidas pelo aluno. Segundo, Vygotsky explica que o “saber científico”, no qual ele inclui o saber escolar, difere do “saber comum”, ou “cotidiano”, por possuir três características: é consciente, voluntário, sistemático. Cabe salientar que Piaget e Bachelard, por mais “construtivistas” que sejam, consideram também a sistematicidade como um marco da cientificidade. Ora, a questão da sistematização é o principal obstáculo em que esbarram os métodos de ensino construtivistas. Por si só, a atividade intelectual dos alunos não os leva aos saberes sistematizados e institucionalizados e às palavras que os acompanham. Sempre chega um momento em que a professora deve substituir as palavras criadas pelos alunos por aquelas que são admitidas pela comunidade científica. E sempre chega um momento em que a professora deve propor, ou completar, uma síntese do que foi construído pelos alunos; estes constroem paredes, não edificam casas, muito menos aqueles palácios e catedrais que se chamam Ciências.

Posto isso, faz-se claro que a questão fundamental não é saber se a professora é “tradicional” ou “construtivista”, mas como ela resolve duas tensões inerentes ao ato de ensino e ao de educar.

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar que valha a pena ter feito a viagem.

Essa tensão entre construir saberes e herdar um patrimônio é inerente ao ato de ensinar, mas,

como já mencionado, a força da tensão e as formas que ela toma dependem das configurações sócio-históricas.

As professoras ensinam em escolas cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII: um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno. Essa forma escolar condiz com a pedagogia tradicional. É nela que a professora é convidada a ser construtivista e a usar o computador e a Internet... Imaginemos uma professora que leve a sério a injunção construtivista: mobiliza os seus alunos em pesquisas, desenvolve projetos, pratica uma avaliação formadora, diagnóstica e reguladora. E, no final do mês, do semestre ou do ano, a sua diretora lhe pede... a nota dos alunos! Aliás, essa própria diretora sofre a pressão dos pais e da Instituição escolar, pública ou particular, que querem notas. O que pode fazer aquela professora? Atribuir a mesma nota a todos os alunos? “Deu mole”, como diz o professor cujo texto citei. Atribuir-lhes notas diferentes? Neste caso, os alunos não estudarão mais para levar a cabo a pesquisa e o projeto, mas para tirar a melhor nota possível.

De forma mais geral, a injunção construtivista, por mais fundamentada que seja do ponto de vista teórico, negligencia muitos dados atinentes ao exercício da função docente na sociedade contemporânea. Destacarei aqui dois obstáculos que a professora há de ultrapassar se quiser ser mesmo construtivista ou introduzir momentos construtivistas na sua prática pedagógica.

Primeiro obstáculo: os próprios alunos não são construtivistas. A injunção construtivista supõe alunos prestes a se investirem numa atividade intelectual. Mas o maior problema que a professora atual encontra é, precisamente, conseguir mobilizar os seus alunos numa atividade intelectual. Como já foi mencionado, eles vão à escola para, antes de tudo, tirar notas boas e passar de ano e, ademais, consideram que é a professora quem é ativa no ato de ensino/aprendizagem. Quanto maior a pressão exercida pela nota, mais os alunos desenvolvem estratégias de sobrevivência: frear o professor, colar, decorar os conteúdos sem entendê-los etc. Isso não significa que os alunos sejam idiotas ou não gostem de refletir; significa, sim, que tentam sobreviver numa escola que os coloca em situações que contradizem

os objetivos de espírito crítico e autonomia proclamados por ela. Numa situação dessas, os momentos construtivistas constituem conquistas da professora, conforme a inteligência epistemológica e pedagógica, mas à contracorrente da ordem socioinstitucional da escola contemporânea.

Em segundo lugar, a injunção construtivista negligencia o fato de que a professora trabalha em uma instituição. Ser construtivista implica em despertar nos alunos um desejo de aprender, acompanhá-los numa caminhada cheia de obstáculos superados, de erros retificados, de problemas resolvidos, de angústias, de mal-entendidos, de incompreensões. Ser construtivista é trabalhar num mundo afetiva e intelectualmente turvo. Ora, o que quer a instituição? Definir, delimitar, organizar, gerir racionalmente, controlar. Qualquer instituição carrega no seu DNA um fantasma de domínio e de transparência: pretende assinar os objetivos, determinar os processos, avaliar os resultados. Decerto, as instituições da sociedade contemporânea, por razões que explicitamos, houveram de delegar responsabilidades aos atores sociais e, assim, abriram espaços de autonomia. Mas a instituição escolar da sociedade contemporânea continua, mais do que nunca, a avaliar, avaliar, avaliar e a pedir notas, notas, notas. Aliás, nos países onde existe o vestibular, a instituição nem precisa insistir: o professor e o próprio aluno interiorizaram a notação como função central do ensino.

Em tal situação, o que pode fazer a professora? O que ela faz: ter práticas tradicionais, que nem precisa esconder, e, às vezes, abrir parênteses construtivistas, que a instituição e a própria professora realçam logo que aparece um debate pedagógico. Uma estudante universitária, que chamarei aqui de Maria, me contou a seguinte história. Quando cursava a licenciatura de pedagogia, tinha uma professora doida pelo construtivismo e Maria, que já ensinava, teve de preparar e experimentar, numa sala com quarenta alunos, em um bairro popular, uma aula construtivista. Colocou os alunos em pequenos grupos, bateu fotografias e, a seguir, voltou a sua aula normal, de tipo tradicional participativo. Na universidade, mostrou as fotografias e narrou, como se tivesse ocorrido, o que teria acontecido se tivesse feito a aula construtivista ideal ansiada pela sua professora universitária. Esta ado-

rou. Os demais estudantes que já tinham uma experiência de ensino entenderam de imediato o jeito-nho que Maria tinha utilizado e parabenizaram-na depois da aula: “Maria, você deveria fazer teatro”. Será que conseguiremos mudar as escolas brasileiras com tais práticas universitárias de formação dos professores?

#### 2.4. Ser universalista ou respeitar as diferenças?

A escola é universalista, pelo menos nas sociedades democráticas, e não pode deixar de sê-lo. Por duas razões.

Primeiro, porque a educabilidade de todos os seres humanos é, ou deveria ser, o princípio básico do professor: qualquer ser humano sempre vale mais do que fez e do que parece ser.

Segundo, a escola não pode deixar de ser universalista porque a sua especificidade é a de divulgar saberes universais e sistematizados, ou seja, saberes cuja verdade depende da relação entre elementos em um sistema, e não da sensibilidade pessoal e da interpretação de cada um. Não significa dizer que a escola seja puro espaço da Razão e desconheça a sensibilidade, o corpo, a imaginação. Mas, até quando ela cuida destes, ela introduz regras, normas. Inventar uma história requer imaginação, mas é necessário, também, escrever um texto e isso não se faz de qualquer jeito. Uma pintura de criança, por mais bonita que seja, não é um quadro de Picasso. A luta que o professor de Educação Física ensina é diferente da briga de rua com socos e pontapés.

Mas, na sociedade contemporânea, o professor, trabalhador do universal e da norma, deve também ensinar às crianças respeitarem as diferenças culturais. Essa idéia é simpática e não contradiz diretamente a vocação universal da escola: todos os seres humanos participam de uma cultura, mas sempre se trata de uma cultura particular. O problema é outro: quais são aquelas diferenças culturais que se deve respeitar? A cultura africana do antepassado remoto da criança preta de Salvador? A cultura alemã, italiana, polonesa do antepassado do jovem gaúcho – o qual, ademais, tem também alguns portugueses entre os seus antepassados? Qual diferença cultural se deve respeitar no filho

de índio saído da tribo? E de qual cultura se trata, da dos homens ou das mulheres? O que fazer, ainda, quando essa diferença cultural transmite formas de dominação? A professora do Rio Grande do Sul deve mesmo educar jovens gaúchos “machos”? Qual é o conteúdo do imperativo “respeitar as diferenças culturais” e quem explica ao docente o que significa exatamente?

Na escola contemporânea, o professor deve, também, respeitar as diferenças dos seus alunos e individualizar o seu ensino. Mais uma vez, a idéia é simpática, mas qual é o seu significado exato? “Colocar o aluno no centro”, disse o Ministério francês da educação. Concordo, desde que me digam o centro do quê... Se se tratar de dizer, sob outra forma, que a escola foi criada para que os alunos aprendam e não para que os docentes ensinem, o conselho é pertinente. Mas não resolve o problema: o que significa “individualizar” o ensino de princípios e saberes universais e das normas estruturando a atividade intelectual? Quem o explica à professora? A professora que se vire...

Mais ainda: a escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças, ela deve, também, fazer aparecer e registrar diferenças entre os alunos. Voltemos à questão da nota, central em uma instituição que deve produzir uma hierarquia escolar renunciando e legitimando a hierarquia social. Imaginemos, novamente, a situação da professora cujos alunos obtivessem 10 a cada prova. O que vai lhe dizer a sua diretora? “Parabéns, colega, você é uma boa professora”? Ou: “deu mole”? No entanto, o discurso oficial afirma que todos os alunos devem ser bem-sucedidos e que a professora deve ensinar para todos. E o discurso pedagógico proclama que a Razão é universal e que qualquer ser humano pode ser educado e ensinado. Mas, apesar desses discursos lindos, que todos os alunos tirem a nota 10 parece um exagero e a professora que ousasse fazer isso não ganharia parabéns e boa fama... De fato, existe, no imaginário da instituição, a idéia de que, em toda turma, há alunos preguiçosos, fracos, dedicados, talentosos e até, quando a safra é boa, geniais e que, portanto, uma professora séria não pode deixar de atribuir notas diferenciadas. Mas a instituição segue discursando sobre a educabilidade do ser humano, a Razão universal e a escola democrática.

## 2.5. Restaurar a autoridade ou amar os alunos?

Não há educação sem exigências, normas, autoridade. Educar é possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível. Queira-se ou não, isso implica em uma disciplina do desejo e numa estruturação do sujeito por normas – o princípio de realidade, diria Freud; o “Nome-do-Pai”, diria Lacan. Deste ponto de vista, o objetivo da pedagogia tradicional permanece legítimo e válido, mesmo que os recursos que ela usa, isto é, o recalque do desejo e a imposição da norma, sejam ultrapassados, na sociedade contemporânea em particular.

Não há educação sem simpatia antropológica dos adultos para com os jovens da espécie humana, aquela simpatia espontânea que nos leva a amimar e afagar os “bebezinhos” e demais “fofinhos” que têm a sorte ou o azar de cruzarem os nossos caminhos.

Esse balanço entre autoridade e mimo e, de modo mais geral, a ambivalência é uma característica inerente à relação dos adultos com os jovens. Na escola da sociedade contemporânea, ele toma a forma da dupla injunção para resgatar a autoridade perdida e para amar os alunos. Começemos pela questão da autoridade.

A “violência escolar” é um dos maiores problemas que os professores devem enfrentar hoje em dia. De fato, essa expressão genérica remete a fenômenos bastante diferentes: agressões físicas, ameaças graves, pequenas brigas, assédio, palavras racistas, indisciplina escolar, indiferença ostentatória para com o ensino e a vida escolar oficial, incivildades etc. Mas não se pode negar que a transgressão das normas esteja acometendo a escola contemporânea, bem como a família e, de modo mais amplo, a sociedade. Em face desse problema, multiplicam-se os apelos para restaurar a autoridade (versão de direita) ou para educar os jovens à cidadania (versão de esquerda).

Os professores gostariam de restaurar a autoridade. Mas resta saber como...

No Brasil, historicamente, a autoridade foi definida pelas relações de força impostas pela escravidão, o coronelismo, a ditadura populista ou militar.

Nos dias atuais, para muitos jovens, ela toma a forma da arbitrariedade e da violência policial. Não se trata, evidentemente, de promover esse tipo de autoridade, mas uma autoridade legítima. Qual pode ser, ao ver dos jovens, o fundamento de tal autoridade?

A idade? Claro que não. A sociedade contemporânea valoriza a juventude, que os adultos procuram prolongar a todo custo, e não gosta dos jovens, a quem ela fecha as portas do mercado de trabalho e culpa por todos os males do mundo. Não há pior mistura para desvalorizar os adultos e, portanto, a autoridade adulta, aos olhos dos jovens.

Será que o saber pode ser fundamento da autoridade legítima? Se fosse o caso, os professores não teriam tantos problemas nas suas salas. Além disso, como uma sociedade que elege o dinheiro como medida universal de qualquer coisa, incluídos o esporte e a arte, e que paga muito mal aos seus professores pode esperar que estes restaurem a autoridade?

Resta a cidadania, de que tanto se fala nos dias atuais. O problema é que, muitas vezes, confundem-se cidadania e vínculo social. A noção de vínculo social remete ao conjunto de relações que estabelecemos com pessoas com quem compartilhamos um espaço de vida: conversas, interesses comuns, ações coletivas, respeito mútuo etc. O conceito de cidadania diz respeito à esfera política: ela exprime o fato de que os membros de uma determinada sociedade têm direitos e deveres definidos por leis, que foram elaboradas em um processo coletivo e valem para todos. Ensinar alunos a tecerem vínculos sociais de reciprocidade é, claro está, um objetivo educacional. Mas essa ambição esbarra na existência das desigualdades, dos fenômenos de dominação e, no Brasil, daquele cinismo social escancarado cotidianamente pelas notícias sobre a corrupção política. Sendo assim, o discurso sobre a “cidadania”, que, na verdade, trata do vínculo social, tende, por bem intencionado que seja, a cumprir uma função ideológica: pobres, sejam bem comportadinhos, não incomodem a classe média com seus comportamentos. Ao contrário, o conceito de cidadania tem um valor crítico, haja vista que destaca a igualdade de direitos e deveres, o interesse geral, a preeminência da lei. Mas é preciso levar a sério esse conceito quando se qui-

ser educar os alunos à cidadania. Isto requer a existência de uma comunidade escolar regida pela lei e não pela vontade do mais forte e pela arbitrariedade. Ora, a escola vivenciada pelo aluno, aquela que pretende educá-lo à cidadania, não é uma comunidade de cidadãos.

Primeiro, o seu Regimento interno não é uma lei, mas um *diktat* imposto pelos poderosos. Não passa de um conjunto de regras ditando deveres dos alunos e silenciando os seus direitos – salvo o direito de estudar e ser educado, que, convenhamos, não é muito atraente para os alunos. Uma lei define direitos e deveres. O Regimento das escolas só lista proibições, incluídas, às vezes, as mais estranhas. Por que as escolas proíbem tatuagens, piercings, brincos nas orelhas dos rapazes? Sem, por isso, deixar de falar de direito à diferença e igualdade de gênero... O ponto não é saber se são práticas feias ou lindas, é interrogar a legitimidade da escola em se meter em tais assuntos. Até que se saiba, nenhum brinco impede ao aluno escutar a professora – que, por sinal, usa brincos. Essa não é uma questão de pedagogia ou educação escolar; é, sim, um “arbitrário cultural” e uma “violência simbólica”, como diria Bourdieu; arbitrário e violência inscritos no Regimento da escola.

Segundo, uma lei vale para todos, incluídos aqueles a quem incumbe aplicar a lei. Ora, o Regimento interior da escola nada diz sobre os direitos e deveres do pessoal da escola. Não se trata de cair na demagogia: os direitos e deveres dos professores não podem ser semelhantes aos dos alunos, uma vez que existem funções diferentes na escola. Mas há de se definir também direitos e deveres dos professores, do diretor, da merendeira, do porteiro etc. Quando um aluno falta ou chega atrasado, deve justificar a falta ou o atraso. E a professora? Os alunos não têm de se meter nisso? Neste caso, o Regimento não é uma lei e a escola não é um espaço de cidadania.

Por fim, a escola não respeita os Direitos do Homem e do Cidadão, aqueles que a Carta da ONU e a Constituição Federal brasileira enunciam. “Ninguém pode ser juiz e parte, no mesmo processo”: esse é um princípio básico do Direito. Na escola, o professor briga com um aluno, julga e castiga. A Constituição brasileira de 1988 diz: “aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e

aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes” (artigo LV). Na escola, o aluno acusado não tem direito ao contraditório, à ampla defesa, nem a um processo. O Direito é para adultos e não para crianças? Neste caso, a cidadania também é para adultos e não para crianças.

Além de ser emaranhado em todas essas contradições, o professor considera que deve “amar os alunos”. Amar os alunos que nem fingem escutar o professor e até, às vezes, o insultam e ameaçam? Amar os alunos que batem uns nos outros e se injuriam com palavras racistas? Desta vez, trata-se mesmo de heroísmo.

Novamente, é preciso recorrer à análise.

Já evoquei a simpatia antropológica dos adultos para com os jovens da espécie humana. É claro que quem não sente essa simpatia não deve ensinar. Se “amar os alunos” significa isso, tudo bem. Mas esse “amor” é, por natureza, diferente do que sentimos por nossas próprias crianças. É o sentimento que une as gerações que se sucedem. Deste ponto de vista, o uso na escola das palavras “tio” e “tia”, que remetem a uma relação entre gerações, é pertinente, ainda que “professor” e “professora” sejam preferíveis, por serem mais específicas.

Além dessa relação antropológica, quem leu Freud sabe que se desenvolvem, também, relações afetivas entre professores e alunos, inclusive relações implicitamente e, na maioria das vezes, inconscientemente, sexualizadas. Vale notar, por sinal, que as professoras, sustentando a idéia de que “se deve amar os alunos”, silenciam essa dimensão da relação. Essas relações afetivas, porém, podem ser positivas ou negativas. Além disso, constituem um fato, e não uma obrigação. Um professor não tem obrigação afetiva alguma para com os alunos. Deve respeitar a sua dignidade, deve fazer tudo o que puder para formá-los; não é obrigado a “amá-los”. Não se pode assentar a escola democrática sobre sentimentos. A escola democrática é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos, incluídos os de quem não gosta e os que não gostam dele. Claro que a situação é melhor quando professor e aluno gostam um do outro, mas isto não é obrigação nenhuma, nem fundamento da escola. A escola não é lugar de sentimento, mas lugar

de direitos e deveres. Essa escola é que pode ensinar a cidadania. Se uma professora, além de ter de gerir e superar todas as tensões e contradições que mencionei, tiver, ainda, de lidar com as ambivalências do sentimento, tornar-se-á, sim, heroína ou vítima.

## 2.6. A escola vinculada à comunidade ou a escola lugar específico?

A escola é um lugar específico, como já comecei a explicar quando falei de universalismo *versus* respeito às diferenças. A escola é um lugar que requer uma forma de distanciamento para com a experiência cotidiana. O que, nesta, é situação vivenciada e contextualizada, objeto do meio ambiente, torna-se, na escola, objeto de pensamento, de discurso, de texto. Ademais, a escola fala aos alunos de objetos que não se encontram no mundo cotidiano deles e, às vezes, em nenhum mundo sensível e leva-os para universos que apenas existem no pensamento e na linguagem. Sendo assim, a escola é fundamentalmente um espaço de palavras que possibilitam a objetivação do mundo e o distanciamento para com ele e que abrem janelas para outros espaços e tempos, para o imaginário e o ideal. Além disso, a escola é um lugar onde a própria linguagem vira objeto de linguagem, de segundo nível: na escola, fala-se sobre a fala.

Essa especificidade estende-se aos comportamentos e às relações. Não se pode comportar-se na escola como se faz fora dela; é um mundo diferente. Em particular, os conflitos, que não podem deixar de surgir na escola, como nos demais lugares, já que ela é lugar de vida e encontro entre seres humanos, devem ser geridos pela palavra, em determinados limites, e não pela pancada e pelo insulto.

Essa especificidade diz respeito, também, ao professor e à professora. Aos olhos dos alunos, ainda nos dias atuais, é um pouco esquisito encontrar a sua professora no supermercado, sem sequer falar daquela que dança ou namora. Tudo o que evoca o corpo do professor e, mais ainda, da professora, segue sendo objeto de mal-estar, brincadeira ou desejo. Os próprios professores interiorizam essa especificidade da figura docente, em

particular na sua relação com o dinheiro. Por causa da sua atividade profissional, tendem a colocar o saber no topo da escala de valores e o dinheiro no mais baixo escalão. Ainda hoje, os professores de Filosofia, funcionários assalariados, criticam os Sofistas, que vendiam o seu saber, e identificam-se com Sócrates que, por mais genial que fosse, só podia espalhar de graça as suas idéias porque, ocioso, vivia às custas de sua mulher. Entretanto, na sociedade contemporânea, o dinheiro mede o valor de tudo e os professores, considerando que o salário deve corresponder ao nível de estudo, julgam que deveriam ser muito mais pagos do que são. Fazem greve. Greve dos trabalhadores do espírito e dos educadores da juventude? Fica mal... Portanto, quando os professores fazem greve, não é apenas para ganhar mais dinheiro, como é o caso quando se trata de outros trabalhadores; é, explicam os professores, para poderem estudar, comprar livros e, afinal de contas, proporcionar aos alunos uma melhor formação.

Lugar específico, a escola não ensina o que se pode aprender na família e na comunidade, não ensina do mesmo modo que a família e a comunidade. Se o fizesse, não serviria para nada. Entretanto, a escola deve ser “vinculada à comunidade”. Para um francês, essa injunção (mais uma...) soa estranha. Com efeito, na história da França, a “comunidade” foi lugar de influência dos nobres e dos padres e, hoje em dia, ela é percebida como espaço de propaganda do fundamentalismo islâmico. Na cultura francesa, “comunidade” opõe-se a “República” e a escola comunitária é a negação da escola republicana. Mas a história do Brasil é outra e, portanto, outros também são o sentido e o valor da palavra “comunidade”. No Brasil, a comunidade foi, historicamente, lugar de resistência à colonização (os índios), à estrutura escravista (os quilombos), às várias formas de dominação, exploração e desvalorização e espaço de auto-organização dos migrantes. A comunidade é lugar de resistência, de memória, de dignidade. Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade. Vinculada à comunidade, a escola é “nossa” escola e não “a escola deles”, dos dominantes.

Essa ligação é legítima, também, do ponto de vista pedagógico. Com efeito, por importante que

seja a especificidade da escola, qual seria o seu valor se o que se aprende na escola fizesse sentido apenas dentro da escola? Conhecer novos mundos, ter acesso a formas ideais, objetivar o mundo e distanciar-se da experiência cotidiana, perceber-se a si mesmo como ser de Razão e de Imaginação, tudo isso só vale quando diz algo, indiretamente, a respeito da minha vida, do meu mundo, da minha experiência, de quem eu sou e posso vir a ser. O universalismo e a especificidade da escola são legítimos à medida que contribuem para esclarecer o mundo particular da criança singular e ampliá-lo.

Legítimos, o universalismo da escola e a defesa da sua especificidade. Legítimo, também, o projeto de vincular a escola à comunidade que a rodeia. Ademais, é possível a conciliação entre as duas ambições. Mas não é nada fácil, sobretudo na sociedade contemporânea. Porque, em um país urbanizado como é o Brasil, cada vez menos a

professora compartilha o espaço de vida dos seus alunos, em especial o dos seus alunos pobres, aqueles que encontram mais dificuldades na escola. A conciliação é difícil, ainda, porque se espera cada vez menos da professora que ela leve os alunos ao encontro do universal e que ela lhes proporcione as chaves de compreensão da sua vida, e cada vez mais que ela possibilite aos nossos filhos serem aprovados no vestibular.

Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor.

## REFERENCIAS

ALAIN. **Propos sur l'éducation**. Paris: PUF, 1969.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo**: revista de ciências da educação da Universidade de Lisboa, n. 4, p. 129-136, set./dez. 2007.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 maio 2000.

PACHECO, José. **Sozinhos na escola**. Rio de Janeiro: Didática Suplegraf, 2003.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

SILVA, Veleida Anahi da. Ciência, razão pedagógica e vida na obra de Bachelard. **Educação em questão**: revista do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 30, n. 16, p. 157-173, set./dez 2007.

VYGOTSKY, Lev Sémionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOODS, Peter. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1990.

*Recebido em 25.05.08  
Aprovado em 25.05.08*





# FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: LIMITES E DESAFIOS

Cristina d'Ávila \*

## RESUMO

Este artigo tem como finalidade suscitar reflexões sobre a aprendizagem da docência segundo modelos vigentes na atualidade. Apresenta, como argumento central, a coexistência desses modelos de formação na contemporaneidade e busca caracterizá-los: desde modelos provindos do passado, mas ainda em vigor - a exemplo da visão artesanal, visão instrumental-tecnicista e sociopolítica - às perspectivas mais recentes e críticas baseadas na epistemologia da prática e na fenomenologia existencial. Concluimos em favor de um paradigma crítico de formação, propondo que este se reflita em mudanças curriculares e em mudanças atitudinais por parte dos formadores de professores.

**Palavras-chave:** Formação docente – Modelos de formação – Epistemologia – Prática de ensino

## ABSTRACT

### EDUCATING TEACHERS IN THE CONTEMPORARY WORLD

This papers aims at provoking reflections upon teachers education according to mainstream present models. Our basic argument is about the coexistence of these educational models in the contemporaneous world. We try to characterize them as: models from the past but yet enduring (like the craftsmanship vision, the instrumental-technical model and finally the social political model) and more recent models and critics based upon an epistemology of practice and existential phenomenology. We conclude in favor of a critical education paradigm. We suggest that it should be implemented through curriculum and professors attitudinal changes.

**Keywords:** Teachers' education – Educations models – Epistemology – Teaching practices

---

\* Pós-doutora em Formação de professores (Universidade de Montreal, Canadá). Doutora em Educação (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do PPGEDUC/UNEB. Professora de Didática e Prática de Ensino na UFBA e na UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: cristina@didateca.org

## INTRODUÇÃO

Gostaria de começar este artigo com uma advertência quanto ao uso que tem sido emprestado ao termo *contemporaneidade*, muitas vezes confundido com o que seria a antítese do pensamento moderno, este baseado na razão e na fragmentação do conhecimento. Não necessariamente contemporâneo é sinônimo de ruptura com o pensamento moderno. *Com-temporaneu* é uma palavra advinda do latim e significa aquele que vive na mesma época, particularmente, a atual (HOUAISS, 2001). Os traços sociais mais marcantes da contemporaneidade são a globalização, a revolução científica e a revolução tecnológica que, desde a segunda metade do século XX, vêm inaugurando mudanças também no campo do comportamento social. Assim, com a aceleração na velocidade das informações (impulsionada pelo advento da Internet e da cibercultura), mudam também as relações humanas e a relação dos homens com o tempo. São égides da vida urbana: a pressa, a superficialidade das relações, os conflitos morais, os conflitos paradigmáticos nas ciências, os valores sociais e individuais. Boaventura Souza Santos, um dos pensadores da contemporaneidade, aponta para essa crise irreversível do paradigma de ciência fundada na racionalidade científica moderna, diante da qual se erige um novo modelo de ciência. Seria esta uma ciência transdisciplinar? Não necessariamente. O autor fala em um conjunto de galerias temáticas, uma espécie de síntese integradora que pretende fazer desaparecer qualquer hierarquia entre conhecimento científico e conhecimento vulgar (SANTOS, 2004).

Com um modelo ultrapassado de educação, a escola atual, principalmente em sociedades capitalistas periféricas dependentes, vive entre o dilema de formar mão de obra para o mercado de trabalho – cada dia mais exigente e complexo – e formar cidadãos, numa sociedade entorpecida pela emergência de novos valores e eivada por conflitos de toda ordem.

Os professores, com uma formação defasada, vêm, contraditoriamente, sendo convocados a alavancar a sociedade do conhecimento, a sociedade do futuro. Como bem assevera Nóvoa (2002, p. 22):

... os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável.

A problemática mencionada e tomada ao apreço pelo autor, sem dúvida, conduz ao desprestígio da profissão: "... 'semi-ignorantes', os professores são considerados as pedras-chave da nova 'sociedade do conhecimento'." (p. 22). Reduz-se assim a nobre profissão ensinante a um estatuto de profissão sem importância.

Para compreendermos a profissionalidade docente, na encruzilhada de valores em que se encontram, hoje, a escola e o professor – entre as inabaláveis tradições e a emergência de um futuro incerto – analisaremos alguns modelos de formação docente, tentando demonstrar que modelos do passado coexistem, às vezes, pacificamente, com os modelos mais inovadores e críticos da atualidade. E que, por isso mesmo, esses modelos citados são todos contemporâneos. Como disse Charlot (2008), os professores são profissionais da contradição e têm diante de si tarefas árduas: resolver o nexo, por exemplo, entre discurso construtivista e prática tradicionalista, entre diversidade e ensino inclusivo, entre família e escola, entre um mundo imerso nas novas tecnologias e a escassez de recursos materiais na escola, dentre inúmeras outras tensões. Como quis Freud em determinado momento, ensinar é uma profissão impossível.

Na primeira parte deste artigo, abordaremos os modelos de formação docente na contemporaneidade, iniciando com uma reflexão sobre o modelo artesanal; em seguida, abordaremos o modelo instrumental-tecnicista; em terceiro lugar, o modelo sociopolítico que entra em vigor nos anos de 1980 no Brasil, e, por fim, as mais novas perspectivas de formação fundadas basicamente em dois modelos: a epistemologia da prática e a fenomenologia existencial. Para os efeitos de nossa análise, nos fundamentaremos nos estudos de Nóvoa (2002), Tardif e Lessard (2002 e 2005), Zabalza (1994), Pimenta (2002), Veiga (2005) e outros.

## MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

### Modelo Artesanal

“Para se formar um professor bastam conteúdo e bom senso”, afirmou-me uma vez, repetindo uma máxima do senso comum, um professor de um curso de licenciatura no Brasil. Essa frase parece sintetizar bem o modelo artesanal de formação, ainda vigente, baseado na idealização do ensino segundo as tradições, assim como representa a desqualificação profissional que presentemente se assoma ao quadro educacional em que estamos inseridos. O modelo artesanal (PIMENTA, 2002), extremamente presente em práticas docentes contemporâneas, tanto em nível fundamental e médio, como em nível superior, se funda num fazer baseado na intuição. Aprende-se a ser professor na prática, dizem alguns, fazendo-se por observação e imitação de modelos do presente ou provindos, ainda, de um passado longínquo. É uma forma de aprendizagem pouco analítica. Por detrás desse modelo, reside um conceito de docência como ofício e não como profissão. Algumas conseqüências advêm daí; vamos assinalar algumas:

- a) a ideologia da docência como ofício levamos à desqualificação da profissão docente; desmobiliza-se, assim, a capacidade de organização política da categoria docente e reivindicação de direitos básicos;
- b) como semiprofissionais, os docentes não contam com um código deontológico que possa regulamentar a profissão e, assim, o trabalho docente segue sendo regulado pelo Estado; isso também diminui a capacidade de luta dos professores.

O que significa profissão e por que defendemos a docência como profissão e não como ocupação ou ofício? O conceito de profissão (do latim *professio*: declaração, profissão, exercício, emprego) evoluiu socialmente e está marcado por mudanças sociais e econômicas ocorridas ao longo da história. Não é por isso uma palavra neutra, diferenciando-se do que se entende no senso comum por ofício ou ocupação. A profissão é um ato específico e complexo e diz respeito a um grupo especializado, competente. Nesse sentido, um grupo profissional é formado por pessoas que se mantêm

unidas por uma identidade e uma ética comuns (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005). Ao lado da formação especializada, a profissão requer autonomia e colegialidade. A autonomia se refere à capacidade de tomar decisões e a colegialidade à união coesa entre os membros de um grupo regulados por um código comum. “Assim, o conhecimento especializado, a formação em nível superior, a autonomia, o prestígio social, o controle de qualidade e um código de ética são características que servem para definir uma profissão” (2005, p. 26).

O modelo artesanal de docência e de formação docente colabora, pois, muito pouco para a mudança de status na profissão, para o desenvolvimento da profissionalização docente, reificando-a.

### Modelo instrumental-tecnicista

Um outro modelo também vigente na contemporaneidade é aquele baseado no modelo instrumental. Herança da didática tecnicista no período pós-64, nessa visão impera a hipertrofia da técnica, vista como panacéia para resolução dos problemas pedagógicos. Vigoram, nesta tendência, a formação baseada no micro-ensino, longe do contexto pedagógico.

Esse modelo, extremamente presente em currículos de formação de professores, sustenta a dicotomia entre formação disciplinar e exercício das competências profissionais (ênfase na instrumentação para o ensino), na separação entre ensino e pesquisa (a formação tem base quase exclusiva no conhecimento disciplinar e o papel da pesquisa não é enfatizado) e no reducionismo do conhecimento pedagógico a uma visão demasiado pragmatista.

No âmbito dos cursos de formação de professores, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. A relação entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio é abissal. Concorrem para isso também uma visão simplificadora da prática e, como assinalamos anteriormente, o desprestígio que aco-

mete o saber didático-pedagógico nas universidades. Tal visão parece bem arraigada no meio acadêmico que compartilha de uma cultura universitária – um conjunto de significados, representações e comportamentos – um tanto desqualificadora do próprio meio profissional.

Parafraseando Libâneo em prefácio à obra de Guimarães (2005), são traços dessa cultura, a prevalência dos discursos teóricos, a hipervalorização da pesquisa em detrimento do ensino, a desvalorização das práticas profissionais e da licenciatura, o individualismo exacerbado. Infelizmente são traços que nutrem também o imaginário do estudante de licenciatura, que passa “naturalmente” a rejeitar a docência ou a menosprezar a formação. Assim, constata Libâneo no mesmo prefácio (p. 13): “Se a cultura profissional do professor for definida como o conjunto de conhecimentos e práticas que o professor pode mobilizar para conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula, é precisamente isso que a cultura universitária abafa, contaminando a identidade profissional do professor”. Inclusive e lamentavelmente em muitos casos “a representação social negativa da profissão de professor é repassada pelos próprios professores formadores e, pior, isto acontece também nos cursos de licenciatura em pedagogia onde o forte do currículo é a formação pedagógica” (p. 13), agrega o autor.

Via de regra, os cursos de formação de professores estão segmentados em dois pólos: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro traduz uma visão aplicacionista das teorias, pois enfatiza os conhecimentos acadêmicos, desprezando as práticas como fonte de conteúdos da formação. O segundo pólo – visão ativista da prática – supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando-se a dimensão dos conhecimentos disciplinares como instrumentos de análise contextual das práticas. Dessa maneira, os cursos privilegiam teorias prescritivas, relegando para os estágios o momento de mobilizar esses conhecimentos.

É necessário, pois, que vejamos a prática como uma dimensão do conhecimento presente nos cursos de formação, na reflexão sobre a atividade profissional, como também durante o estágio. Devemos, pois, superar a velha versão aplicacionista da teoria sobre a prática do estágio, assim

como suplantar o fosso que separa as disciplinas de fundamentos da educação das disciplinas pedagógicas, passando a compreender aquelas como pedagógicas também, uma vez que concorrem e corroboram para a formação de professores. Idealmente, de forma integrada.

## Modelo sociopolítico

Em idos dos anos de 1980, uma nova ideologia invade os meios acadêmicos e, nos cursos de licenciatura, passa a vigorar um certo modelo de formação de cunho sociopolítico. Neste, são fortes as críticas à formação instrumental; há uma negação do componente técnico, hipertrofia da dimensão sociopolítica e, por conseqüência, um vácuo no campo didático-pedagógico.

Essas reflexões muito presentes nos cursos de licenciatura, trazem à tona um movimento de educadores brasileiros, preocupados com o instrumentalismo tecnicista que influenciou o ensino da Didática entre os anos de 1960 e 1970, o que gerou o I Seminário “*A didática em questão*”, promovido pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, em novembro de 1982, depois transformado em livro organizado por Vera Maria Candau.

A coletânea aborda a problemática relativa ao ensino da Didática articulado à análise do papel da educação na sociedade. A educação, como prática social, é compreendida numa perspectiva contextualizada e *historicizadora*, rompendo, pois, com o paradigma tecnicista que dominou o cenário educacional, incluindo-se a Didática no quadro da formação de professores. A formação, na perspectiva da Didática fundamental defendida por Candau (1985), parte de alguns pressupostos, dentre os quais cabe destacar: a análise da prática pedagógica a partir da visão de seus determinantes político-sociais, a contextualização dessa prática e o repensar sobre a multidimensionalidade da prática educativa sintetizada em três dimensões – técnica, humana e política –, a análise de diferentes metodologias, considerando-se o contexto em que foram geradas, a visão de homem e de mundo que passam, e a não dicotomia entre teoria e prática.

De cunho acentuadamente sociopolítico nas suas interpretações e aplicações em contextos acadêmicos, essa tendência deixa uma lacuna: o componente psicopedagógico que diz respeito a um saber didático, e sensível, a incidir na capacidade de objetivação do real pelos educandos. Um saber prático que medeie a mediação cognitiva, importante, portanto, saber não só como se ensina, mas, também, como se aprende, para tornar possíveis formas de intervenção didáticas mais instigantes e prazerosas.

Assim, a dimensão técnica aparece como que subsumida pela dimensão sociopolítica da prática educativa. Lembro-me, como professora iniciante de Didática em cursos de formação de professores, em finais dos anos de 1980, da importância que concedíamos à crítica social, aos objetivos políticos de transformação social e como esquecíamos de um ingrediente básico inerente ao ensino: como fazer? Ficávamos em níveis sempre elevados de conjecturas sociopolítico-econômicas em geral, do papel da escola como transmissora de valores burgueses e da necessidade dos conteúdos sistematizados para instrumentalização das classes desfavorecidas para as lutas sociais pela transformação, mas não falávamos em métodos ou em princípios psicopedagógicos de aprendizagem. A esse propósito, assevera Candau (1985, p. 20):

No momento atual, segundo Salgado (1982), ao professor de didática se apresentam duas alternativas: a receita ou a denúncia. Isto é, ou ele transmite informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins e do contexto concreto em que foram geradas, como um elenco de procedimentos pressupostamente neutros e universais, ou crítica esta perspectiva, denuncia seu compromisso ideológico e nega a didática como necessariamente vinculada a uma visão tecnicista da educação.

Não tinha saída, então. Se se ensinasse *como ensinar* na sala de aula, corria-se o risco de se carregar sobre os ombros o estigma tecnicista. Assim, embora não se contraponha, explicitamente, competência técnica e competência política, essa tendência enaltece a segunda. Isso gerou um certo vácuo no campo didático, especificamente, levando muitas vezes o processo de formação inicial a hipertrofiar as críticas sociais e a secundarizar

os conteúdos voltados à construção da profissionalidade docente.

## NOVOS PARADIGMAS DE FORMAÇÃO

Em contraponto, a contemporaneidade marca também um período estimulante em modelos de formação calcados sobre a construção da profissionalidade docente *no, sobre e com* o terreno profissional. As correntes que mais se destacam numa tendência que entende a docência e sua formação, partindo-se da prática em direção às teorizações possíveis, são: a Epistemologia da prática e a Fenomenologia existencial.

### Epistemologia da prática

A epistemologia da prática busca o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação. A noção de saber assumida engloba, num sentido amplo, os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes ou o que convencionalmente chamamos de saber, saber fazer e saber ser. Ao que acresço a dimensão do saber sensível, vinculado à experiência estética e lúdica. Esse tipo de conhecimento, diferentemente das representações em estado inconsciente, refletem o que os profissionais dizem de seus próprios saberes profissionais. Nesses estudos, interessa saber como os professores integram esses saberes a suas práticas, os produzem, transformam e os ressignificam no seio do seu trabalho.

A compreensão de que saberes pedagógicos presidem a prática docente dos professores abre possibilidades de crítica e incentiva a construção de novos paradigmas para o ensino. A partir daí, pode-se entender o lugar especial que os professores assumem no processo ensino-aprendizagem. Embora a prática docente seja afetada por fatores independentes da vontade do professor, não há como desconhecer que o professor é sujeito ativo, agente das decisões sobre a sua prática, inclusive influenciando a organização dos conteúdos e a forma como se distribui o conhecimento na sociedade (CUNHA, 1998).

A atividade docente é uma prática social complexa que combina conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo condicionadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. São, também, altamente influenciadas pela cultura das instituições onde se realizam. Como prática complexa abarca dilemas sobre os quais nos vemos incitados a lançar um olhar como pesquisadores. Um desses dilemas, tão bem assinalados por Labaree (cf. NOVOA, 2002), diz respeito ao conhecimento profissional:

A maior parte dos profissionais mobiliza o conhecimento sem desvendar seus mistérios. (...) Os professores são diferentes. (...) Um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam sem a sua ajuda. Deste modo, os professores desmistificam o seu próprio conhecimento e entregam a fonte de poder sobre o cliente que outras profissões guardam tão zelosamente. (*apud* NÓVOA, 2002, p. 28).

A prática docente é, portanto, um *locus* de formação e produção de saberes. Em seu confronto com a prática e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que, relacionados a outros tipos de conhecimento, passam a integrar a sua identidade de professor, constituindo-se em elementos importantes nas práticas e decisões pedagógicas, inclusive renovando a sua concepção sobre ensinar e aprender. Esse tipo especial de conhecimento, construído a partir da prática docente, é o que Cunha (1992) e outros denominam de “sabedoria pedagógica” e Therrien (*apud* NUNES, 2001) chama de “saberes da experiência”. Tardif (2002, p.36) enfatiza que o saber docente é “um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

No estudo da epistemologia da prática profissional, o interesse das investigações repousa sobre o conjunto de saberes utilizados pelos professores em sua prática profissional. Não se pode restringir, por exemplo, saberes profissionais aos saberes advindos dos estudos universitários. Estudos recentes demonstram, na atualidade, a que distância estão os professores entre o conteúdo de sua

formação e sua prática pedagógica profissional (TARDIF, 2002). Por outro lado, há que se mencionar a força que exerce a prática na formação do profissional. Com efeito, o trabalho não é algo que se aprende conhecendo de fora para dentro, mas uma atividade que se cumpre e, como tal, no seio desse fazer, saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos.

Os saberes profissionais são, pois, saberes da ação. Essa hipótese reforça a idéia de que os saberes profissionais são trabalhados e ressignificados no contexto do próprio trabalho. Ou seja, é sobre as situações dilemáticas ou de conflitos que se remodelam os saberes com vistas às respostas impostas no cotidiano.

Podemos citar como características dos saberes profissionais dos professores, de acordo com Tardif (2002):

- a) A temporalidade: que significa dizer da provisoriedade e construção histórica dos saberes, constituídos, assim, na trajetória ou itinerância de cada um. Essa itinerância inclui, evidentemente, as histórias de vida dos professores, suas experiências também como alunos que foram; além disso, diz respeito ao ciclo profissional.
- b) A pluralidade dos saberes, no sentido de que eles provêm de diversas fontes – cultura pessoal, cultura escolar e formação acadêmica, além de outras. Podemos citar, por exemplo, os autores que lemos e nos quais estudamos sobre o conhecimento didático-pedagógico. São saberes também heterogêneos, vez que os professores não trabalham com uma única teoria pedagógica; eles as mesclam em função dos vários objetivos que possuam.
- c) A personalização e contextualização dos saberes: são saberes que nascem em contextos sociopolíticos diferenciados e provêm de pessoas humanas carregadas de marcas pessoais, culturais e subjetivas, o que define o perfil, a identidade de cada um na sala de aula.
- d) O trabalho com seres humanos – requer conhecimento dos alunos sobre si mesmos e das interações que se fazem no jogo da sala de aula, o que marca definitivamente o tra-

balho do professor com base em estudos da psicologia e da psicopedagogia.

De acordo com Tardif (2002, p. 36), a relação dos docentes com os saberes “não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”. Na sua prática, o professor integra diferentes saberes com os quais mantém diferentes relações. Acreditar na capacidade que tem esse profissional de construir saberes no seio da sua prática e buscar compreendê-los para explicá-los é a trilha em que muitos pesquisadores têm apostado.

Dentre os maiores expoentes envolvidos em estudos baseados na epistemologia da prática, podemos citar Stenhouse e Elliott (in: GERALDI, 1998)), que desenvolveram estudos sobre o papel da pesquisa-ação educacional; Schön (1983) e Zeichner (in: GERALDI, 1998), com a teoria desenvolvida sobre o profissional pesquisador reflexivo; Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), com a construção da teoria sobre a ressignificação dos saberes profissionais docentes.

## Fenomenologia Existencial

Num outro bloco das tendências de formação, e também de pesquisa, encontra-se uma tendência ligada às autonarrativas ou escritos autobiográficos. As implicações das narrativas de formação nas práticas educativas a partir da escrita de si, revelada nas narrativas da trajetória de escolarização, funcionam como alavanca e ancoragem no processo de formação docente. A aprendizagem da docência, nessa perspectiva, se dá, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta. A abordagem autobiográfica é assumida, pois, como fenomenologia existencial, visto que visa muito mais compreender e evocar a fala dos sujeitos, atores e autores de sua história, a partir de suas próprias experiências, do que propriamente explicar. Assim, investigar as histórias de vida abrange um movimento que reconsidera a formação como um trabalho de reflexão sobre as trajetórias de vida (NÓVOA, 2002), podendo ser considerado uma nova abordagem de formação e auto-formação.

A formação realiza-se a partir de dois eixos: a) o profissional é engajado pessoalmente num trabalho de objetivação de si mesmo, caracterizando-se como sujeito-aprendente numa prática constante de reflexão; b) o profissional confronta sua tomada de consciência e suas teorizações com o grupo ou com interlocutores, com os quais se encontra engajado na sua experiência e elabora sínteses das contribuições de cada um. (JOSSO, 1991).

Nessa abordagem de cunho experiencial, dispositivos e rituais pedagógicos são engendrados em direção à (re)construção das identidades e subjetividades dos sujeitos e permitem o estabelecimento de novos sentidos em relação ao trabalho escolar, e, por conseguinte, transformações das práticas profissionais.

Zabalza (2004), por exemplo, nos chama a atenção para o trabalho realizado sobre os diários de professores, no contexto dos documentos pessoais e dos materiais autobiográficos. Seu grupo de pesquisa, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, vem trabalhando nessa linha que tem como características centrais: uma metodologia de cunho qualitativo e a utilização dos diários, sobretudo como instrumento de pesquisa e também de formação. Seus estudos sobre os dilemas práticos que enfrentam os professores no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem foram emblemáticos nesta perspectiva. Destaca-se, assim, a “agonia hermenêutica” a que Zabalza chama atenção (2004), quando identifica, no processo da investigação, os dilemas (teóricos e práticos) que as situações e os dados vão colocando a cada momento, colocando-se o investigador, muitas vezes, em situação de perplexidade face à necessidade de simplificar informações altamente subjetivas colocadas nos diários dos professores.

Nesse sentido, a prática educativa é complexa, um “universo de eventos múltiplos e de desenvolvimento incerto que é o ensino e compreender as atuações do professor, há de centrar-se, pois, em reconhecê-lo como prático e reconhecer os mecanismos através dos quais enfrenta o compromisso de levar a cabo sua ocupação profissional diária” (ZABALZA, 2004, p. 46). O trabalho pedagógico de formação docente baseado sobre diários de aprendizagem, constitui-se também em rico dispo-

sitivo metodológico, permitindo, ao mesmo tempo, o autoconhecimento, a restauração de situações traumáticas na itinerância dos aprendentes, além de um novo olhar sobre a profissão.

Nóvoa (2002) assinala a impossibilidade da disjunção entre conhecimento e auto-conhecimento. No caso dos professores, a reflexão sobre sua prática é condição para o desenvolvimento da profissão. Portanto, o trabalho de pesquisa sobre a formação e prática docente se inscreve, nessa perspectiva, sobre três requisitos fundamentais:

- a) não é uma prática individualizada, mas exige um processo de escuta, de observação e análise a se desenvolver em equipes de trabalho;
- b) é um trabalho que exige tempo e boas condições, o que muitas vezes não existe na escola;
- c) deve implicar numa relação estreita entre escolas e universidade;
- d) exige, para fazer fruir seus resultados, divulgação, socialização pública dos dados encontrados.

Entende-se, assim, que o processo de formação não se esgota na formação inicial, acadêmica. É preciso ir além. Segundo Nóvoa e outros autores críticos já mencionados aqui, é no exercício da prática profissional que o professor constrói a profissionalidade e sua identidade enquanto docente. É ali, no *tête-à-tête* das relações sociais que se travam na escola, que ele se descobre um profissional singular. O modelo crítico, experiencial, de formação de mestres, baseia-se, pois, na premissa de que advêm da prática profissional os saberes a balizar o trabalho docente e a constituir sua identidade enquanto profissional. Sem querer destituir a importância da formação inicial, é principalmente na formação continuada e em serviço, no seio do seu terreno profissional, que o docente se desenvolve enquanto profissional.

## CONCLUSÃO

Tentamos demonstrar com o presente artigo que modelos que pareciam pertencer a um passado

remoto são tão contemporâneos quanto os modelos mais recentes provindos de teorias fundadas na epistemologia da prática e na fenomenologia existencial. Muitos outros modelos vigoraram e, por certo, ainda vigoram no nosso contexto educacional; os citados aqui foram exemplos que nos pareceram mais evidentes.

Claro, muita coisa mudou, os professores não são meros repetidores, possuem autonomia e são capazes de engendrar outras formas de interpretar e de exercer a profissão. Não obstante, cursos de formação de professores, em grande parte, ainda se encontram baseados numa estrutura extremamente convencional. Numa perspectiva instrumentalizadora, muitos desses currículos se baseiam na dicotomia entre discurso e prática, na padronização dos modelos de referência e na hierarquização de saberes: de um lado os componentes curriculares que tratam da fundamentação filosófica, sociológica, histórica e antropológica do curso e, na outra ponta, as disciplinas pedagógicas que tratam da preparação para o exercício profissional. No grupo das primeiras, a inserção do estudante no exercício profissional docente é praticamente inexistente. No grupo das segundas, a visão que vigora ainda é de caráter preparatório. O estágio, assim, é o momento da aplicação dos saberes aprendidos, a culminância de um processo de formação.

Gostaríamos de ver outras possibilidades de formação refletidas nos currículos e nas práticas pedagógicas desses cursos. Entretanto, devemos assinalar que currículos são construídos à mancheia com base nas mais belas teorias pedagógicas da atualidade, mas nem sempre são postos em prática. Antes de se mudarem os currículos, é preciso que se mudem as posturas, as atitudes dos formadores. Essas são mais difíceis de serem modificadas. São mudanças internas e não formais. E, para isso, é preciso que os formadores de professores queiram, desejem essa mudança e estejam abertos a um trabalho mais integrado com seus pares. Enquanto se isolarem em suas torres de marfim, em muito pouco contribuirão para tais mudanças.



## REFERÊNCIAS

- BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, 196 p.
- CANDAU, V. M. (Org.) et al. **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008. No prelo.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- DUBAR, Claude. **La socialisation**: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1991.
- GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, ALB, 2001.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Lausanne/Suisse: l'Age d'Homme, 1991.
- LIBÂNIO, José Carlos. Prefácio. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.
- MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n.74, p.121-142, 2001.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n.74, p.27-58, 2001.
- PIMENTA, Selma, ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Laval/Canada: Les presses de l'université Laval, 1999.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VEIGA, I. P. A.; KAPUZINIÁK, C.; ARAUJO, J.C.S. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005. v.1.
- ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Recebido em 30.05.08*

*Aprovado em 30.05.08*



# REFORMAS CURRICULARES E TRABALHO DOCENTE: natureza e graus de prescrições do trabalho

Claude Lessard \*

Tradução: Eric Maheu \*\*

Revisão da tradução: Cristina d'Ávila Maheu \*\*\*

## RESUMO

O atrelamento, de um lado, entre as várias reformas educativas, notadamente aquelas que remetem ao currículo, e de outro, o trabalho docente, aparece no mundo inteiro como uma questão problemática. De fato, é comum se oporem as produções da noosfera educativa e o cotidiano dos docentes, o topo do sistema e sua base, utopias consideradas impraticáveis e as limitações de realidades incontornáveis. Neste artigo, pretendo refletir sobre essa difícil vinculação entre as reformas educativas e o trabalho docente, colocando o problema em termos das relações entre as prescrições no trabalho e a implementação de mudanças curriculares de porte. Mais especificamente, gostaria de levantar as seguintes questões que me parecem situadas no coração dos atuais debates em educação: 1) A questão do Estado pedagogo: na medida em que o Estado prescreve o trabalho docente, até onde deve ir? com que grau de tecnicidade? deve o Estado prescrever a pedagogia? 2) A questão da relação entre um programa curricular e uma concepção da aprendizagem e 3) A questão do porte da mudança prescrita.

**Palavras-chaves:** Reformas educativas – Trabalho docente – Prescrições – Pedagogia

## ABSTRACT

### **CURRICULAR REFORMS AND TEACHER'S WORK: nature and degrees of precision of work prescriptions**

The association between, from one side, various educational reforms, especially those who deal with curriculum, and on the other side, teachers' work, seems really problematic everywhere. Indeed, it is common to oppose the productions of the educational noosphere and teachers' daily life, the top of the system and its bottom, utopias considered unreachable and the constraints of reality. In this paper, I would like to reflect upon this difficult association between educational reforms and teachers'

---

\* Ph.D. Educational Theory, University of Toronto, 1975. Professor titular - Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation, Département d'Administration et des Fondements de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal – C.P. 6128, Succursale Centre-ville, Montréal, QC, H3C 3J7. E-mail: [claudel.lessard@umontreal.ca](mailto:claudel.lessard@umontreal.ca)

\*\* E-mail: [eric@didateca.org](mailto:eric@didateca.org)

\*\*\* E-mail: [cristina@didateca.org](mailto:cristina@didateca.org)

work, putting the question in terms of relations between work's prescription and the implementation of large curricular change. More specifically, I would like to raise the following questions, which seem to be at the hearth of today's educational debate: 1) The State-Pedagogue: if the State prescribes teachers' work, up to what point may he go? With which grade of precision? May he prescribe pedagogy? 2) The link between a curriculum and a conception of learning, and 3) the scope of the prescribe change.

**Keywords:** Educational reforms – Teachers' work – Prescriptions – Pedagogy

## Introdução

A relação, de um lado, entre as várias reformas educativas, notadamente aquelas que remetem ao currículo, e de outro, o trabalho docente, aparece, no mundo inteiro, como uma questão problemática. De fato, é comum se oporem as produções da noosfera educativa e o cotidiano dos docentes, o topo do sistema e sua base, utopias consideradas impraticáveis e as limitações de realidades incontornáveis.

Nessa lógica, podemos constatar que o discurso sindical faz sua essa retórica e pretende retornar aos docentes o controle sobre a profissão. Neste artigo, pretendo refletir sobre essa difícil vinculação entre as reformas educativas e o trabalho docente, colocando o problema em termos das relações entre as prescrições no trabalho e a implementação de mudanças curriculares de porte.

Precisamos, todavia, antes de ir mais longe, clarificar as noções de reformas e de currículo, assim como o contexto atual que influi sobre essas reformas.

Uma reforma, em qualquer campo de atividade que seja, muitas vezes carrega sonhos e esperanças de dias melhores. É em nome da esperança que ela provoca adesões e mobilização das pessoas implicadas. Liderada pelo Estado moderno, em uma sociedade democrática, uma reforma apresenta-se geralmente com um perfil igualitário: a esperança de que as coisas melhorem, de um bem-estar geral, de um progresso para todos e não para um grupo particular em detrimento de outros.

Enquanto projeto político, projeção num futuro em que uma coletividade escolheu e decidiu deliberadamente construir, uma reforma está também definida na sua relação com o passado: um passa-

do que deve ser contestado, que não aparece como algo a ser mantido intacto, mas percebido como algo que deve ser modificado pois imperfeito, como algo que perdeu o vigor e sentido, demonstrando rigidez e inaptações. Assim entendido, uma reforma pretende modificar o eixo de um sistema, perturba a ordem das coisas, mas não completamente. Pode-se dizer que não se trata de uma revolução nos dois sentidos da palavra: ela quer ser mais que uma revolução no sentido de movimento circular ou cíclico (idéia de movimento perpétuo e idêntico em si mesmo) e menos que uma revolução no sentido de mudança brusca e completa, querendo fazer tábula rasa do passado. Mesmo que o passado não seja garantia do futuro para um reformista, inclui elementos nos quais pode se apoiar, ou revitalizar, reavivar.

Logo, em cada reforma existe uma relação peculiar entre o passado e o futuro, ao mesmo tempo elementos de rupturas e de ancoragem na continuidade histórica. Poderia facilmente se falar de uma tensão entre a necessidade de uma ruptura e a necessidade da continuidade. Aliás, a história das palavras expressa isso. De fato, segundo o dicionário histórico da língua francesa (ROBERT, 2006, p. 3135), a palavra *réformer* (reformular), que data do século XII, significa "voltar a sua primeira forma, refazer, restabelecer, restaurar, corrigir, melhorar". No seu sentido religioso e, depois, jurídico, é usado para indicar a ação de "reinstalar a observância de uma regra que se relaxou", "voltar para uma forma melhor, a um estado preferível, essa forma sendo geralmente concebida como antiga, primitiva" (p. 3135). No seu sentido político, presente desde o meio do século XIX, a palavra reforma se opõe à revolução, de onde o adjetivo reformista, que indica o "proponente de reformas

políticas legais e progressivas cujo objetivo é de fazer evoluir a sociedade para mais justiça social” (p. 3136).

O fator dominante na história contemporânea da educação é, de certo, a existência de uma controvérsia quase permanente, de um debate, para não dizer de um combate, em torno da educação, das suas finalidades e de seu controle. Arriscar-se a reformar a escola significa inevitavelmente mergulhar nessa controvérsia. Porém, o que deve ser notado é que o debate não se conclui porque uma comissão ou o Estado chegou a uma determinada conclusão, propondo ou determinando uma orientação específica em detrimento de outra. O debate renasce sempre, inevitavelmente, obstinadamente.

É, sem dúvida, o sinal de que toda reforma implica necessariamente um certo número de compromissos entre visões diferentes e grupos de interesses diversificados. Essas escolhas nunca foram unanimidade. Tudo acontece como se a cada etapa da implementação de uma reforma ou de uma política, o debate retomasse seu vigor, porém, de uma maneira diferente e com objetivos adaptados à situação; todavia, ele não se apaga.

Podemos dizer o mesmo do conflito das pedagogias chamadas transmissivas em oposição às pedagogias chamadas centradas sobre o aluno. Os seus lugares respectivos no repertório profissional dos docentes suscitam, a cada etapa da implementação de um currículo, como também em cada disciplina, um debate incessante, mesmo que em alguns momentos pareça estar arrefecido.

Ao que nos toca de perto, gostaria, no contexto desse texto, de levantar as seguintes perguntas que me parecem estar situadas no coração dos debates atuais em educação:

- 1) A questão do Estado pedagogo: ninguém contesta o Estado quanto a sua obrigação de definir o projeto sociopolítico que funda o currículo da escola pública obrigatória; é aceitável que ele concretize esse projeto em um programa curricular, embora haja sociedades como a Bélgica, por exemplo, onde essa questão pertence aos *pilares* que sustentam as instituições sociais. Mas será que o Estado deve prescrever a pedagogia? Qual é a visão da autonomia profissional docente

colocada em jogo pela implementação do programa de estudo?

- 2) Na medida em que o Estado prescreve o trabalho docente, até onde deve ir? Com que grau de tecnicidade?
- 3) Será que um programa curricular deve se apoiar sobre uma concepção de aprendizagem? Será preciso, para a sua implementação, que os docentes possam aderir a uma epistemologia do conhecimento e a uma teoria da aprendizagem?
- 4) Será necessário associar mudanças de conteúdos e mudanças nas maneiras de fazer? Mudanças em **todos** os conteúdos e mudanças **importantes** em todas as maneiras de fazer (aprovação automática, interdisciplinaridade, fusão das disciplinas, organização por ciclos, abordagem por programas, afastamento dos livros didáticos e planejamento local do professor). Não seria como atirar para todos os lados sem se acertar no alvo? A reforma educativa atual no Quebec, em particular no nível médio, não seria grande demais para ser engolida?

Mas, antes de propor elementos para responder a tais perguntas, importa considerar, primeiramente, a mudança de contexto, para depois clarificar a noção de currículo, assim como as suas principais dimensões.

## A mudança de contexto

Afirmar que uma reforma com envergadura (e a esperança que ela carrega), para ter alguma possibilidade de sucesso, deve se apoiar sobre grupos sociais constituídos não passa de uma banalidade sociológica. É necessário que o discurso da reforma, inclusive na sua especificidade educativa, alcance o *ethos* e os interesses de grupos sociais, para que tenha uma chance de verdadeiramente se concretizar.

Falado de outra maneira, a esperança que a reforma expressa e veicula deve ecoar, alcançar e convir aos grupos sociais e à idéia que eles se fazem de seu próprio futuro. Esses grupos existem tanto dentro do sistema educativo, como fora dele. Por isso, o interesse em se perguntar, a quais grupos a reforma serve e de que maneira.

Dessa forma, muitas vezes reformas educativas foram analisadas no período dos “Trinta Gloriosos”<sup>1</sup>, mostrando o quanto tais reformas têm sido, a partir daí, um campo ocupado pelas novas classes médias urbanas que passam a se inserir num Estado que se moderniza e para cujo desenvolvimento elas contribuem, tomando, assim, um lugar no seio de uma economia em via de terceirização. Essa modernização da educação serviu aos interesses das classes médias em expansão – estas podendo mobilizar seus crescentes efetivos nas novas burocracias do Estado em atividades típicas das semi-profissões e das administrações públicas e semi-públicas. Trata-se da narrativa mais comum da história recente e existe inegavelmente uma parte de verdade nela.

Nessa conjectura, a educação revelava-se desejável e o slogan quebequense “Quem se instrui se enriquece” tem corretamente traduzido essa dupla mensagem de enriquecimento ao mesmo tempo cultural e sócio-econômico. Entre esse grupos, os docentes, inegavelmente, têm sido os portadores e beneficiários desse movimento. Pais convencidos dos benfeitos resultados da educação para seus filhos e percebendo nela uma alavanca acessível (gratuita) e poderosa de mobilidade social, e docentes, exemplos próprios e vivos dessa mobilidade e penetrados da modernidade cultural, formavam uma coligação ganhadora, uma base consensual suficientemente forte para que a reforma Parent<sup>2</sup> decolasse e se mantivesse na estrada, pelo menos o tempo suficiente para não ser mais possível voltar atrás.

Pode-se pensar que as reformas atuais ainda buscam responder, de uma maneira diferente, aos interesses das classes médias. Mas não é certo que elas consigam. É verdade que o contexto tem mudado profundamente. As classes médias estão mais inquietas e menos otimistas que no passado; elas não percebem necessariamente o futuro como luminoso ou como imaginavam na época dos *Trinta Gloriosos*. O alargamento do horizonte cultural, profissional e econômico no planeta inteiro, em conseqüência, primeiro da globalização econômica, mas também de outras formas de globalização (entre outras cultural e política), tornam confusas as referências habituais, perturbam as trajetórias pessoais e profissionais

e reduzem o sentimento de controle sobre a própria vida. A insegurança no plano do trabalho estende-se não só aos empregados subalternos dos setores manufaturados; a competição, a flexibilidade e a precariedade (o que Bourdieu chama de “flexiploração”<sup>3</sup>) (1998) se amplificam e se generalizam, vão além dos empregos manuais para alcançar os empregos intelectuais, inclusive entre os setores até agora mais bem protegidos. Existe até políticas públicas adotadas pelos governos conservadores que pretendem desbloquear os setores profissionais protegidos até hoje (como, por exemplo, a administração pública).

Dessa maneira, há um sentimento popularizado de que o indivíduo se encontra, doravante, cada vez mais abandonado a si mesmo e de que ele não pode verdadeiramente ter confiança nas instituições que tradicionalmente o protegem e o sustentam. Se algumas pessoas conseguem se sair bem, outras tantas recebem a descida na escala social. A concorrência está, muitas vezes, na outra extremidade do mundo, às vezes encontra-se muito perto, em casa. Tal concorrência se encarna então nas pessoas oriundas da imigração que aceitam condições de trabalho que se acreditava ligadas a uma época passada. A linha da fratura social está doravante no seio das classes médias e não mais na fronteira dos meios desfavorecidos.

As classes médias e, notadamente, as classes médias inferiores estão, assim, preocupadas com o futuro delas e de seus filhos. Numa tal conjectura, a escola é contestada na sua capacidade de manter a reprodução e a mobilidade social. O diploma não constitui mais uma garantia completa contra a insegurança econômica; ele representa uma moeda desvalorizada por duas razões: tem muitos em circulação, logo se necessita ter mais de um para manter a vantagem concorrencial ou para avançar. O mercado de trabalho, também, quando reconhece a qualificação que confere o diploma, não pressupõe que a competência lhe

<sup>1</sup> NdT. A expressão *Os Trinta Gloriosos* designa o período de 30 anos de expansão econômica em países ocidentais industrializados depois da segunda guerra mundial.

<sup>2</sup> NdT. A reforma Parent (1960) acabou com o controle da Igreja sobre as vias de acesso à universidade no Quebec, democratizando o acesso ao saber.

<sup>3</sup> NdT. Em francês, *flexploitation* mistura *flexibilité* (flexibilidade) e *exploitation* (exploração).

acompanhe. O diplomado precisa ainda demonstrar que é competente. Numa tal situação, a escola e, notadamente, a escola pública deve adaptar-se, elevando sua qualidade e mostrando sua competência. Ela deve, para retomar as palavras do relatório Inchauspé (1997), reforçar sua função cognitiva. Quanto à elevação cultural e às competências transversais, se elas representam uma inegável valor intrínseco, pode se pensar também que constituem a bússola e o mapa doravante requisitados para uma entrada bem sucedida no século XXI (Rapport Corbo, 1994).

Tanto nos seus objetivos de elevação cultural, quanto como na sua vontade de assegurar o desenvolvimento de competências, as reformas atuais buscam responder às preocupações das classes médias. Na medida em que são pensadas, antes de tudo, para as escolas públicas, poderia se dizer que se fossem coroadas de sucesso, contribuiriam para melhorar a reputação destas e conter o crescimento do setor privado, o qual os pais de classes médias (classes médias tradicionalmente superiores mas progressivamente também inferiores) apreciam cada vez mais, pois oferece a segurança de referências conhecidas e um seguro de qualidade e sucesso.

Finalmente, durante os anos “Trinta Gloriosos”, as classes médias, então em plena expansão, vêm na instituição escolar a ferramenta perfeita para a ascensão social e a entrada na modernidade. Hoje, as classes médias querem assegurar que essa mesma instituição garanta a preservação do seu estatuto, as proteja ou minimize os riscos de queda na escala social e permita uma retomada em um futuro incerto. O contexto tem, assim, mudado consideravelmente: possui uma tendência a tornar as pessoas menos otimistas, menos solidárias e mais preocupadas com seus próprios interesses. Torna também as pessoas mais exigentes e mais conservadoras, menos abertas às inovações, certamente, generosas ou oriundas de boas intenções porém *arriscadas* e de efeitos incertos.

Essa mudança de contexto, me parece, marca o debate atual sobre a educação e explica a dificuldade de implementação de algumas dimensões das reformas, notadamente de suas dimensões pedagógicas, consideradas *arriscadas* e incertas para uma fração das classes médias mais preocu-

padas com os resultados do que com as experimentações e as inovações.

## As três dimensões do currículo

Pode ser útil distinguir três elementos fundamentais em um programa curricular; esses elementos são 1) o projeto sociopolítico ou a visão educativa que funda o programa de estudos, 2) a tradução dessa visão em um programa de estudos e 3) uma pedagogia ou pedagogias que aparecem coerentes e congruentes com os dois primeiros elementos.

## A visão educativa ou o projeto sociopolítico

Na medida em que uma reforma carrega esperança esta pode encarnar uma visão educativa verdadeiramente sociopolítica. Essa visão define o tipo de cidadão que uma sociedade pretende desenvolver, o tipo de cultura que ela estima que deve ser transmitida para se construir um ser humano e o tipo de saber-fazer que se julga necessário para se inserir no mundo e contribuir para seu desenvolvimento. Isso nos remete à tripla missão da instrução, socialização e qualificação que se encontra re-atualizada em um novo contexto. Essa visão é fundamental e muitas vezes fonte de controvérsias, pois traduz, no campo educativo, os interesses dos grupos sociais constituídos, as relações de força e as exigências dos grandes setores da sociedade (notadamente, mas não unicamente, o econômico). Porém ela tem, no melhor dos casos, uma verdadeira especificidade educativa, que contribui para a relativa autonomia do campo, dando armas para lutar contra certas forças exteriores e legitima a missão específica de seus agentes.

Numa sociedade democrática, a elaboração dessa visão pertence aos cidadãos, pois expressa, para um período histórico dado, o bem comum em educação. Se especialistas e profissionais práticos podem contribuir para o debate social em torno da definição do bem comum em educação, o farão sem dizer que ultimamente as escolhas educativas fundamentais pertencem à coletividade dos cidadãos e unicamente a esta.

## A tradução dessa visão em um programa curricular

Essa visão educativa se concretiza em um programa curricular implementado nas escolas de níveis fundamental e médio em Québec. Esse programa tenta incorporar no seu seio as várias dimensões do projeto sociopolítico formulado inicialmente, concedendo-lhes um espaço variável (de onde as expressões de disciplinas *nobres* e de disciplinas *menores*); define os percursos escolares combinando de maneiras diferenciadas as disciplinas e levando para destinos escolares ou profissionais variados; elenca as regras de sanções e diplomações etc... Como todo currículo, é objeto de críticas e controvérsias, por exemplo: critica-se o currículo no Québec nos anos 1970, porque dava pouco espaço para algumas disciplinas (como história, por exemplo); por ter invertido a antiga hierarquia nas disciplinas (em proveito das ciências e em detrimento das humanidades clássicas); por ter atomizado o tempo de ensino disponível e de tê-lo distribuído em numerosas pequenas disciplinas (tipo “*educação para*”...); por atrasar inutilmente a aprendizagem do inglês; por responder inadequadamente à problemática da diversidade religiosa (a questão do ensino religioso confessional e do ensino moral) etc. A lista das críticas é longa. É suficiente para convencer o leitor do fato que todo currículo é uma construção social que inevitavelmente comporta escolhas, prioridades e arbitragens e que isso é quase sempre fonte de conflitos e debates.

Entre a visão educativa e sua implementação num programa curricular, existe uma preocupação pela coerência; há, dessa forma, inevitavelmente uma obrigação de se levar em consideração um conjunto de limitações concretas que dão ao currículo sua característica imperfeita. Todavia, isso não impede de ir em frente, pois, em geral, um currículo tem tendência a encontrar sua legitimidade em um conjunto de correções que pretende introduzir em relação ao currículo anterior, cujos erros, derivas e adaptações parecem, hoje, como não podendo mais ser tolerados ou mantidos.

Dessa maneira, os programas amplos dos anos 60 pretendiam-se menos detalhados e mais respeitosos quanto à autonomia profissional dos docen-

tes do que os programas catálogos<sup>4</sup> dos anos 50; os programas por objetivos dos anos 80 têm tentado reduzir a variabilidade das práticas docentes, detalhando mais o que deveria ser ensinado (mesmo que fosse necessário listar milhares de objetivos...); e os recentes programas chamados *programas por competências* buscam corrigir a dispersão dos programas por objetivos, integrando melhor os componentes e as disciplinas e envolvendo ao programa curricular uma certa organicidade.

## As orientações pedagógicas

Um currículo é também e finalmente constituído de orientações pedagógicas mais ou menos explícitas e mais ou menos prescritivas. Antigamente, os programas detalhados e o inspetor encarregado de supervisionar sua aplicação e de assegurar o seu cumprimento, valorizavam pedagogias que garantiam a memorização e o respeito às regras. Ao longo dos “Trinta Gloriosos”, opções pedagógicas diferentes têm sido claramente expressas: eram formuladas em referência a uma centralização sobre a criança, à pedagogia ativa, à criatividade e à inovação.

Essas orientações pedagógicas, baseadas no progresso da psicologia e das ciências sociais, deveriam, em vários países, animar a refundação da formação docente, doravante universitária, e guiar a orientação do trabalho docente.

Nos enunciados políticos ministeriais, essas orientações pedagógicas são mais ou menos prescritas e sistematizadas, porém nenhuma das reformas curriculares do último meio século se contentou em promover um ou outro dos três elementos. É o conjunto que está sempre presente, mas é o programa de estudos (os componentes curriculares) que ocupa o maior lugar.

Os agentes que formulam as orientações e as prescrições pedagógicas têm tendência a fundá-las sobre “os progressos da pedagogia” e notadamente sobre as teorias da aprendizagem: o construtivismo piagetiano nos anos 60 (já presente nos livros de pedagogia das escolas normais dos

<sup>4</sup> NdT: Trata-se de aqui de programas que pretendam determinar tudo o que se deve fazer.



anos 1950 (VINETTE, 1948), o behaviorismo para o programa por objetivos, e um amálgama de cognitivismo, construtivismo e socioconstrutivismo para os programas atuais, chamados *currículo por competências*.

As várias reformas comportam, assim, os três elementos fundamentais do currículo. Se esses três elementos são necessariamente interligados, cada um tem também a sua especificidade e dão muitas vezes lugar a controvérsias mais ou menos imbricadas, por exemplo: a questão política do lugar da história nacional no programa de história ou ainda a questão propriamente curricular da junção entre história e geografia em uma única disciplina, tudo isso constitui debates cuja especificidade provém de um ou outro desse três elementos de base.

### As dimensões do currículo: continuidade ou ruptura?

É importante analisar um currículo segundo os dois grandes eixos formulados aqui sob forma de perguntas. Haveria continuidade no tempo entre um currículo e o outro, ou deveria se falar de uma ruptura mais ou menos radical? Haveria coerência e integração entre as três dimensões? Essa última pergunta está estudada com frequência nos escritos de língua inglesa sob o nome de alinhamento vertical das dimensões de um currículo. A resposta à primeira pergunta dá uma idéia da amplitude e da profundidade das mudanças consideradas e das expectativas de modificação das práticas docentes. A segunda remete à problemática dos sistemas educativos percebidos como “sistemas de acoplamentos fracos”<sup>5</sup> (WEICK, 1976), à margem de manobra dos atores dentro do sistema e à capacidade deles de interpretar, adaptar e modificar o currículo na medida que *desce* do topo do sistema para a base.

Para responder a tais perguntas necessitaríamos de estudos empíricos das representações e das práticas docentes, pois são estes elementos que concretizam o currículo. Esses elementos de análise sobre a mudança de contexto e sobre as dimensões do currículo considerados numa perspectiva de continuidade e ruptura, podem nos levar a abordar agora as perguntas formuladas inicialmente, pois estruturam os debates atuais.

### O momento do Estado-pedagogo já passou?

Constatamos numa seção anterior deste texto que cada vez que se mudou o programa de estudos, o Estado tem fornecido indicações em torno da *boa pedagogia* e da *boa maneira de ensinar*. Por que tem sido feito? Por que tem estimado que seria necessário fazê-lo?

Numerosas hipóteses se sobressaem e estão ligadas à questão de saber até que ponto pode-se dissociar os fins dos meios, pois algumas condições devem ser requisitadas para alcançar certos objetivos:

- Obviamente, o Estado tem se sentido autorizado a fazê-lo. É verdade que historicamente, as autoridades responsáveis pela instrução pública, sua rede de inspetores e as escolas normais, veiculavam normas pedagógicas explícitas. Mais tarde, durante os anos “Trinta Gloriosos”, mesmo valorizando a autonomia profissional docente, as autoridades políticas se situavam na continuidade histórica quando pregavam uma pedagogia mais ativa. A norma pedagógica era diferente do que prevalecia anteriormente nas escolas normais, mas tinha de fato determinação de uma norma pedagógica. Esta parecia fundada sob vários registros ou regime de legitimidade (os progressos da psicologia, experiências estrangeiras bem sucedidas, valores educativos modernos, etc.); pode-se dizer que ela remete ao bem comum em educação.
- É absolutamente normal que o Estado se preocupe com as práticas docentes, pois a eficiência de suas políticas perpassam inevitavelmente por elas. Assim, o Estado é instado naturalmente a adotar uma visão larga de currículo, assumindo que não é só o currículo oficial que é importante, mas também o currículo ensinado – de que os docentes se apropriam e que traduzem nos seus planos de ensino, em situações de aprendizagem, em trabalho de aluno etc. –, o que nos leva

<sup>5</sup> NdT. O autor usa a expressão inglesa “loosely coupled systems” no texto original francês.

inevitavelmente ao terreno da didática e da pedagogia. Devemos dizer que, fornecendo orientações pedagógicas, o Estado expressa também uma preocupação com a coerência. Finalmente, se, por exemplo, o Estado abraça uma visão que valoriza a educação para a cidadania, pode-se estimar que esteja autorizado a dizer aos docentes que as pedagogias as quais permitem a aprendizagem da deliberação coletiva sobre questões sociais atuais são apropriadas e que esse tipo de pedagogia deve tomar espaço e institucionalizar-se.

- Tendo no seu seio funcionários oriundos da docência cujas competências e conhecimentos profissionais têm sido usados para a construção de programas curriculares, o Estado conhece bem o *ethos* profissional docente, notadamente do nível fundamental, onde a pedagogia – a relação com os alunos, o como ensinar, fazer aprender e contribuir para o desenvolvimento da criança – está no centro da identidade profissional. O Estado pedagogo aqui é o Estado docente. Pelas mesmas razões, ele sabe que no nível médio, agora democratizado, um número importante de docentes busca maneiras de integrar os alunos mais recalcitrantes que os herdeiros<sup>6</sup> de antes, de motivá-los, de fazê-los interessar-se por conteúdos e trabalho escolar, o que tem como consequência colocar esses docentes, no mínimo, em uma posição privilegiada para fazer considerações didáticas e pedagógicas potencialmente eficientes.
- Em breve, pela definição de orientações pedagógicas mais ou menos prescritivas e explícitas, o Estado responde a uma demanda interna de tradução das grandes finalidades educativas não só em um programa curricular, mas também em modelos e práticas pedagógicas.
- Constatamos também que o Estado tem tendência a prescrever tanto mais quanto o grupo profissional seja mais fraco coletivamente. Para profissões estabelecidas, o Estado tem a tendência a modificar as condições da prática e notadamente os parâmetros or-

ganizacionais e financeiros do trabalho, deixando aparentemente intacta a autonomia profissional e o próprio exercício dos atos profissionais. Mas seria muita ingenuidade pensar que se limitar às condições e aos grandes parâmetros é algo sem consequência. Se compararmos, no caso da docência, o Estado vai mais longe nas suas prescrições do que em relação às profissões estabelecidas: não hesita em prescrever o próprio trabalho e não só o seu meio e suas condições. Podemos notar, entretanto, que isso não significa que a prescrição seja seguida ao pé da letra ou que o trabalho seja efetivamente transformado. Isso é uma outra pergunta – a do sucesso na implementação das reformas.

- O Estado, como empregador, prescreve porque considera que os docentes são *técnicos* aos quais deve-se dizer não só o que transmitir, mas também como fazê-lo. Nesse contexto, as prescrições, sobretudo se são precisas e unívocas, parecem necessárias: elas balizam o trabalho requerido e definem claramente as responsabilidades dos docentes. As especificações estão assim claras e precisas. Se necessário, poderá ser negociado e integrado ao contrato coletivo de trabalho cuja lógica normalizadora se encontra de fato compatível com uma visão tecnicista da profissão. Não é dito que o Estado empregador, com esse procedimento, se engana sobre as expectativas de seus empregados. De fato, estudos americanos (MCNEIL, 2000) e britânicos (OSBORNE et al., 2000) recentes revelam que um bom número de docentes acomoda-se muito bem a um currículo muito prescritivo e detalhado, pois ele fornece um quadro seguro e delimita com precisão o campo das responsabilidades. O

<sup>6</sup> NdT. O autor alude aqui a uma obra de Bourdieu et Passeron chamada **Les Héritiers (Os Herdeiros)**. Bourdieu e Passeron mostraram como o capital cultural faz que mesmo numa sociedade com escolarização universal e escolaridade gratuita como a França, os status sociais e as profissões são herdadas. A democratização da educação acontecida no Québec com a Revolução tranqüila quebrou esse paradigma pois, a partir dela, a grande maioria dos universitários passam a ser filhos de pessoas sem formação universitária, logo universitários que não podem ser considerados como herdeiros.

sentimento de auto-eficiência profissional docente nesse quadro está mantido, senão aumentado. Pode-se pensar, nessa perspectiva, que dispor de uma margem de liberdade pode ser uma faca de dois gumes em respeito à imputabilidade dos gestos profissionais. Mais ainda porque não é sempre fácil medir os efeitos de tal prática, fazendo crescer entre os docentes um sentimento de injustiça frente ao fato de serem considerados responsáveis pelos fracassos e problemas da escola.

- O Estado também faz com que as editoras contribuam com a edição de livros didáticos. De fato, é o Estado que fixa os parâmetros para a redação desses livros e do material didático em geral. Dessa maneira, não obstante a relativa liberdade da qual os docentes gozam na escolha dos livros e do material, o Estado estrutura o ensino dispensado (a organização dos saberes, os exemplos e os exercícios, as avaliações etc.).
- As ciências da educação são plurais, são universalizadas, o que significa que ocupam um campo intelectual que valoriza muita a diversidade de pontos de vista assim como a crítica. Assim, mesmo que os programas de formação docentes sejam doravante chamados por *competências* e mesmo que se fale de hegemonia do socioconstrutivismo, a realidade é que as faculdades de ciências da educação não transmitem a seus alunos uma visão verdadeiramente integrada de boas práticas. E mesmo que fosse possível se destacar alguns princípios pedagógicos bastante compartilhados, suas modalidades de implementação sendo pluriformes, não é fácil, sem dúvida, determinar *a priori* as “boas práticas”. Seguindo a lógica da universidade, isso é complementemente normal; do ponto de vista da construção de uma profissionalidade docente compartilhada, isso parece tanto mais problemático, pois a verdadeira profissionalidade compartilhada fica, então, implícita e dificilmente difundível.
- As associações profissionais pedagógicas veiculam, de certo, uma preocupação pedagógica bem ligada às condições reais da prá-

tica e elas difundem uma rica informação sobre as *boas* práticas, mas, infelizmente, não alcançam todos os docentes nem detêm qualquer poder de regulação sobre eles.

- Nesse cenário, há pouco a se esperar dos sindicatos docentes, pois este não é seu papel. Aliás, a história parece mostrar que, quando os sindicatos se aventuram sobre esse terreno, eles o fazem de uma maneira defensiva e negativa: eles se opõem às prescrições em nome da autonomia profissional docente; mas não valorizam nenhuma, salvo as que são ligadas ao seu próprio projeto sociopolítico (como por exemplo no Québec, a pedagogia da conscientização encarnada no manual do primeiro de maio dos anos 1970 e em diversas ferramentas pedagógicas chamadas de progressistas ou, mais recentemente, numa pedagogia da educação ambiental, como é valorizada na rede das escolas verdes Bruntland). Entretanto, a preocupação primeira com suas relações com o Estado Pedagogo é de salvaguardar a autonomia profissional dos seus membros e evitar que sejam designados como responsáveis pelas disfunções do sistema educativo.
- O Estado é pedagogo, pois ninguém além dele assume a necessária função de regulação da prática: não existe uma ordem profissional que poderia definir o que são as boas práticas pedagógicas ou, inversamente, o que seriam as manifestações de incompetência. Logo, nesse contexto fracamente regulado, o Estado assume a função de corporação profissional.

Em suma, o Estado se comporta como pedagogo, pois ele se sente autorizado a sê-lo em nome do bem-estar comum educativo; tomou o hábito de fazê-lo e ninguém parece estar em posição de regular a prática docente. Talvez os debates atuais sobre a educação fossem diferentes se se tivesse uma ordem profissional e os seus representantes autorizados expressassem o ponto de vista da profissão sobre as dimensões pedagógicas da reforma atual dos programas curriculares.

Eu acrescentaria, concluindo esta secção, que, mesmo que consideremos os docentes não como

técnicos mas como profissionais, não têm como escapar da prescrição do trabalho. Em uma profissão, as práticas, de certo, se baseiam sobre conhecimentos, mas elas são também e, sobretudo, objetos de deliberações coletivas – elas se incorporam assim ao patrimônio profissional – e a autonomia profissional é em grande parte coletiva, mais que individual. Os médicos e os advogados são relativamente autônomos, como corpos profissionais, porém cada médico e cada advogado pratica em um quadro relativamente limitador de prescrições. Podemos ir mais longe: não se pode ter inteligência no trabalho, ou profissionalismo se se prefere essa palavra, se, de um lado, não existem prescrições válidas para o conjunto do grupo, e se, de outro lado, não há um espaço de jogo com uma regra. Esse espaço permite aos profissionais realizar a tarefa prescrita, paradoxalmente driblando a regra e superando-a. Como mencionou Perrenoud, o trabalho real é ao mesmo tempo mais pobre e mais rico que o trabalho prescrito!

Quaisquer que sejam as razões e os elementos contextuais que historicamente têm tornado possível o desdobramento mais ou menos percebido como hegemônico do Estado Pedagogo, seria possível e desejável querer sua morte? Se os próprios professores resistem à auto-regulação da sua prática e se o Estado renuncia a seu poder de prescrever, no contexto atual, não podemos, assim, temer a dominação de uma outra forma de regulação, este mais coerente com as políticas neo-liberais das últimas décadas, i.e. uma regulação pelo mercado, caracterizada pelo jogo da concorrência e da livre escolha, levando a longo prazo uma implosão do sistema educativo público? A hegemonia do estado prescriptor seria aqui substituída pela tirania dos clientes consumidores de serviços educativos (eventualmente pagos). Haveria lá um progresso para o bem comum e para os agentes da educação? Deveríamos deixar aos pais ou aos conselhos de estabelecimento<sup>7</sup> ditar aos docentes como implementar o programa curricular nas suas salas de aula?

Se parece desejável que o Estado, na ausência de uma ordem profissional à qual seria delegada parte desse papel, assumira uma função prescritiva nos três níveis de elaboração de um

currículo nacional (a visão, o programa de estudos, a ou as pedagogias apropriadas), até onde o Estado deve ir? Com que grau de detalhes ou de imposição? Para um sociólogo, não existe resposta óbvia ou científica para essa pergunta, pois estamos aqui no campo das relações de força entre grupos, ocupando posições diferentes no campo educativo, entre os que prescrevem e os que são submetidos à prescrição. Logo, não é surpreendente constatar que os pontos de vista divergem, dependendo de qual lado da prescrição estivermos. Podemos constatar, entretanto, que as prescrições gerais têm a tendência de provocar o consenso (pelo menos por um certo tempo...!), mas que elas se tornam problemáticas quando aterrissam no terreno da prática, chocando-se então com as exigências que sentem os práticos (professores) em torno da *praticidade* dessas prescrições. Além dessa *praticabilidade*, há também interpretações nem sempre convergentes, pois quanto mais ficamos nas conjecturas gerais maior é a margem de interpretação! Isso pode ser percebido como uma coisa positiva ou negativa, a depender do ponto de vista.

Se adotarmos o ponto de vista pragmático e construtivista, como é freqüente nas profissões provindas das humanidades (TARDIF; LESSARD, 1999), parece fecundo se prescrever o trabalho, porém não em todos os seus detalhes. De certo, é importante definir um quadro, as finalidades, os recursos e os meios privilegiados, mas é necessário também deixar aos atores o espaço necessário para que a inteligência coletiva e individual se desenvolva no contexto de trabalho, para que combine os elementos disponíveis para realizar a tarefa, incorpore a tradição assim como a inovação, e se adapte e se diversifique em função das pessoas e das situações. Isso é importante para o indivíduo no trabalho, mas está demonstrado que também é necessário para que a organização alcance seus objetivos de uma maneira eficiente. Há, assim, um ponto de equilíbrio a ser encontrado, que só é possível na realização da própria ação, não na sua concepção e no seu planejamento.

<sup>7</sup> NdT. A gestão das escolas está muito mais descentralizada no Québec que no Brasil. Os pais podem participar dos conselhos e ter um papel ativo nessa gestão.

## A relação entre um programa curricular e as teorias de aprendizagem: uma relação necessária?

Será necessário um programa curricular se basear em uma (e só uma) concepção da aprendizagem? Será que esta deve fundar um programa curricular? E se for o caso, é necessário, para a sua implementação, que os docentes pactuem de uma mesma epistemologia do conhecimento e de uma mesma teoria da aprendizagem ?

Segundo o argumento até aqui desenvolvido, um programa curricular deve, antes de tudo, operacionalizar uma visão, um projeto político de formação do cidadão capaz de ocupar seu lugar na sociedade e de contribuir para o desenvolvimento dela. Podemos julgar um programa curricular a partir de sua adequação a essa visão. É essa visão que fundamenta o programa e nenhuma outra.

Pode-se sustentar que as teorias da aprendizagem têm, em relação ao programa curricular, uma função antes de tudo instrumental. Por exemplo, elas podem nos dizer, como o construtivismo piagetiano tem feito por muito tempo, que tal conteúdo tem mais chance de ser dominado por um aluno que tem alcançado certo nível de desenvolvimento lógico-matemático. Ou ainda, como o cognitivismo afirma hoje: que os novos conhecimentos transmitidos pelo professor devem levar em conta os que já são integrados pelo aluno, cujo cérebro não é uma tabula rasa sobre a qual bastaria se inscrever novos conhecimentos. Nesse sentido, aprender uma coisa nova é integrar ao saber já incorporado e modificar mais ou menos este. Podemos multiplicar os exemplos, mas só servirão para sustentar o seguinte pressuposto: as teorias da aprendizagem não fundam um programa curricular. Elas só podem contribuir para sua organização interna e induzir algumas práticas pedagógicas. A menos que recusemos qualquer progresso no universo dos conhecimentos psicológicos ou que acreditemos que esse progresso não deva influir de maneira alguma no ensino, podemos nos perguntar em nome de quê seria necessário se privar desses progressos.

Sustento igualmente que as teorias da aprendizagem não podem fundar uma *teoria de ensino*. Pelo menos não de maneira exclusiva e completa. Sejamos claros: não conheço uma “teoria do ensi-

no” no sentido de uma teoria científica, explicativa e empiricamente verificada. Existem elementos de uma tal teoria mas não temos uma teoria completa. Conheço pedagogias, i.e. elementos de prescrições interligadas que elencam o que é uma *boa pedagogia*, ou uma *pedagogia eficiente*. Algumas prescrições tem um caráter bastante geral e largo; elas se apresentam mais como orientações, que devem guiar a prática, do que como práticas específicas. Outras pedagogias são mais da categoria da filosofia da educação do que da categoria da prescrição ou de eixos pedagógicos. Enfim, outros combinam tudo isso de uma vez. Podemos exemplificar mencionando a pedagogia de Freinet, a de Freire chamada da conscientização, as prescrições ligadas ao movimento do School Effectiveness, a pedagogia do domínio de Bloom, as pedagogias chamadas alternativas, a abordagem chamada de resolução de problemas, a pedagogia da cooperação, etc. Trata-se do que Durkheim chamava de teorias normativas. Elas se fundam em elementos diversos: valores educativos explícitos, considerações pragmáticas, sabedoria historicamente acumulada na profissão, avaliação científica dos resultados sobre uma grande faixa de alunos, assim que sobre as teorias de aprendizagem.

Os formadores de professores que aderem ao modelo do professor reflexivo e que se situam nele em relação à questão da prescrição do trabalho docente, reconhecem que a prática é, em si mesma, fonte de saberes pedagógicos, o que implica em que as boas práticas não sejam unicamente oriundas da pesquisa ou das teorias da aprendizagem, mas que sejam constituídas na própria prática. Esses formadores desejam que os docentes possam fazer escolhas esclarecidas entre as pedagogias disponíveis, individualmente e coletivamente, e que estejam aptos a refletir sobre sua prática à luz do projeto sociopolítico que funda o currículo, sobre a implementação desse projeto no programa curricular e sobre as prescrições pedagógicas disponíveis no seio da profissão ou valorizadas pelo Estado.

As teorias da aprendizagem são, desta forma, ferramentas de construção de uma prática e de sua teorização, mas estão longe de constituir o seu único ingrediente. Podemos, logo, pensar em re-

resolver a questão das teorias da aprendizagem, dando-lhes um estatuto instrumental, logo secundário, na elaboração de um currículo e de um programa de estudos. Mas será que isso é tão simples? Se fosse, como explicar essa forte reação negativa no meio da educação e na mídia ao *socioconstrutivismo*, muitas vezes apresentado pelo seus detratores como um novo dogma ou uma prescrição pedagógica absoluta? Ao longo dos últimos cinquenta últimos anos, as referências ao construtivismo piagetiano, pareciam obviedades quase incontestáveis. O que então bloqueia hoje uma evolução intelectual que a final de conta é totalmente normal?

Além de um antipedagogismo primário e impulsivo, infelizmente nutrido por um certo discurso demagógico sobre as teorias da aprendizagem, gerando, com quase certeza, sua rejeição e sua redução a uma moda (mais uma... !) propagada por *gurus* e *insanos*, há um difícil confronto com o fato de que as teorias da aprendizagem – e notadamente as que pertencem ao movimento construtivista – modificam nosso olhar sobre a criança e sobre seu desenvolvimento, assim como sobre a natureza dos próprios saberes que são objeto da aprendizagem e sobre as modalidades de apropriação pelas crianças desses saberes.

Se elas não se prejulgam práticas pedagógicas específicas susceptíveis de favorecer a aprendizagem, carregam, entretanto, um questionamento sobre nossas práticas que exige a ativação de uma preocupação pedagógica constante, o que é exigente, complexo, incerto e nem sempre coroado de sucesso. As palavras de É. Vellas (2006, p. 27) ilustram bem essa exigência:

Para o docente, adotar o olhar construtivista significa ver a criança como responsável pela construção da bagagem cultural que a instituição decidiu lhe transmitir. Ao mesmo tempo, significa se tornar muito atento às aprendizagens bem sucedidas, como às não realizadas. Significa também observar e analisar o sentido do saber em construção em cada aluno assim como cercar os contrasensos, as ausências de sentidos conferidas ao saber em questão, para que o sentido já presente – construído pela sociedade humana e em parte pela escola – esteja presente no final da situação ou do ciclo de aprendizagem. Logo nos períodos previstos pela instituição. Significa ser sensível aos bloqueios e desbloqueios das

aprendizagens para tentar entender as suas origens: é, por exemplo, tomar consciência das exigências de algumas situações propostas como da aula magistral, que no plano da qualidade de escuta ativa exigida dos alunos está fora de alcance de muitos alunos. Enfim, ter o olhar construtivista significa constatar que toda aprendizagem não acontece com certeza, que ela necessita de algumas condições que, além do mais, variam em função dos indivíduos que aprendem. E, assim, mais frequentemente buscar condições (atitudes, dispositivos, tarefas...), sabendo todavia – e o olhar construtivista obriga – que nenhum meio de ensino pode garantir a construção do saber por uma pessoa.

Tem-se, assim, uma postura ao mesmo tempo epistemológica e ética, induzida pelas teorias atuais da aprendizagem que pode mudar o olhar que um docente traz sobre sua prática e que carrega exigências mais finas e mais elevadas. Isso constitui um desafio considerável que remete ulteriormente a valores e ao que Meirieu chamou de postulado de *educabilidade*. Com essa abordagem a questão do estatuto das teorias da aprendizagem em relação ao programa curricular não é mais secundária ou instrumental, mas também *fundamental*. Daí o debate que elas suscitam, tanto mais vivo quanto a mudança a que podem induzir parece importante.

Isso nos leva à questão da amplitude da mudança e da sua própria possibilidade.

## Mudança global ou mudança alvejada?

Seria necessário ligar a mudança dos conteúdos de ensino às mudanças nas maneiras de fazer? Mudanças em **todos** os conteúdos e mudanças **maiores** nas maneiras de fazer que não pertencem à ordem das práticas pedagógicas, mas que podem influenciá-las (aprovação automática, interdisciplinaridade, abertura disciplinar, organização em ciclo de aprendizagem, abordagem por competências). Apontando-se para tantas direções, é possível não se acertar o alvo? A reforma atual (como essas que a precederam ao logo das últimas décadas no Québec) não constituiria uma garfada demasiadamente grande para ser engolida pelo sistema, pelos atores sociais (docentes e adminis-

tradores) e pelos seus usuários (alunos e seus pais)?

Entramos aqui no campo das estratégias de mudança. E nesse ponto o debate pode não ter fim... Acredito que Paul Inchauspé sustenta, no seu recente livro (2007), que é necessário se limitar a uma reforma do programa curricular e devolver aos docentes o controle e a responsabilidade da pedagogia que assim deveria evoluir como os docentes queiram ou possam. Isso levanta a pergunta de saber o que é da categoria da finalidade e o que é da ordem dos meios: as práticas pedagógicas a serviço da implementação do programa curricular, o programa a serviço da formação geral do aluno e das finalidades subjacentes, em suma, a serviço do alcance de objetivos educativos que não são facilmente dissociáveis da visão de desenvolvimento da criança.

De outro lado, o cantão<sup>8</sup> de Genebra, do qual se falou no Québec, como uma referência ou um modelo, tem resolvido fazer o contrário: começar por um processo de questionamento das práticas docentes e de ativação coletiva de uma preocupação pedagógica centrada no sucesso educativo para todos, no contexto de uma quinzena de escolas voluntárias, e, se necessário, modificar os programas curriculares. Trata-se de um processo diametralmente oposto ao que acontece no Québec, embora parecido com o nosso nas suas dimensões pedagógicas. Devemos mencionar que a estratégia de Genebra se queria voluntarista, baseada na prática e com autopromoção contínua. Foi o Estado pedagogo genebrense que colocou em movimento o processo de mudança e que o acompanha e o sustenta, porém sem prescrever em detalhes as práticas relevantes, pois precisa de voluntários (docentes e pais). E, desde o ponto de partida, inovar e explorar novas práticas parece necessário antes de pensar em generalizá-las.

No Quebec, os partidos políticos<sup>9</sup> se distinguem tradicionalmente no campo das estratégias educativas. O Partido Liberal tem tido a tendência, no decorrer das últimas décadas, em adotar uma abordagem mais focalizada e parcelarizada, enquanto o Partido Quebequense, chamado partido de professores, tem preferido longos processos de consulta, levando a políticas globais.

Às vezes, uma abordagem focalizada é tão efi-

ciente quanto uma abordagem global. Como tudo está interligado, pode-se pensar que, puxando-se um dos fios das linhas de um tapete, todo o desenho pode ser mexido, enquanto querer abraçar tudo multiplica as chances de bloqueio.

Se esse ponto de vista parece sensato, não é exatamente isso que queria defender na conclusão. De fato, estou mais preocupado com a oposição entre concepção e implementação de uma reforma que com a oposição entre seu caráter global e seu caráter parcial. Parece-me, de fato, essencial modificar nosso olhar sobre as reformas educativas e reconhecer que a implementação de um currículo ou de uma reforma constitui uma parte integrante desta e não uma segunda fase de aplicação, dando seguimento de maneira linear à fase de elaboração. Reconhecer isso permite ultrapassar alguns debates e se preocupar com o que, em definitivo, conta mais, ou seja a contribuição dos atores da primeira linha – os docentes, a direção da escola e os pais que participam dos conselhos da escola<sup>10</sup>, para o melhoramento da aprendizagem dos alunos, o que supõe, certamente, a apropriação das várias dimensões do currículo e a incorporação destas nas práticas estabelecidas, mas, também e sobretudo, nas diversas formas de hibridização das reformas.

### **À guisa de conclusão, defesa a favor do reconhecimento da hibridização das reformas**

A narrativa das reformas, de suas implementações e resultados, muitas vezes se revela uma história de esperanças quebradas, senão de profundas decepções. A decepção é tão grande quanto as esperanças e expectativas eram inicialmente elevadas, de tal maneira que um sentimento de ceticismo, até de cinismo, é comum nos meios

<sup>8</sup> NdT. O *Cantão* é a unidade sociopolítica de base da confederação suíça que se constitui de 26 cantões, cada um com seu sistema educativo.

<sup>9</sup> NdT. Em consequência do sistema eleitoral distrital uninominal majoritário, só dois partidos políticos têm dominado o cenário parlamentar no Quebec nos últimos 40 anos: o Partido Liberal, federalista e de centro-direita e o Partido Québécois independentista e de centro-esquerda.

<sup>10</sup> NdT. No Québec, onde o sistema é descentralizado, os pais dos alunos possuem um papel importante na gestão das escolas.

institucionais que experimentaram reformas ou uma profusão de reformas. É o caso do meio educacional onde se expressa coerentemente o sentimento de que a escola, desde os últimos 40 anos, se encontra em um estado reformista *agudo*, uma reforma sempre seguindo a outra, dependendo do humor de políticos desejosos de deixar suas marcas durante suas passagens no ministério, inspirados por esses gurus e pedagogos insanos daqui ou d'alhures e dos quais precisaria se livrar de uma vez por todas... São reformas realizadas demasiado rapidamente, sem preocupação verdadeira para com os atores da base do sistema, que se encontram, assim, envolvidos em um barco que não escolheram e cujo sentido nem sempre entendem... Nosso sistema educacional, dizem os desiludidos, constitui-se num laboratório perpétuo, instável, em desequilíbrio permanente, agitado como uma galinha sem cabeça e por isso segue dissipando a energia dos docentes em empreitadas talvez generosas, todavia vãs, pois ineficientes e “impraticáveis”.

A narrativa das reformas é, muitas vezes, a história de uma grande distância ou de uma sucessão de deslizes de sentido e de ações às vezes ligeiras, às vezes mais substanciais, e que, a longo prazo, contribuem para a popularização do sentimento de que alguma coisa se perdeu no caminho, foi desnaturado, traído ou recuperado, até seqüestrado em proveito de um grupo específico.

A narrativa dos deslizes é ligada à da implementação de uma reforma, pois muitas vezes a visão mobilizadora, as finalidades perseguidas e o argumentário que os legitima são gerais e, por isso, freqüentemente sujeita a interpretações divergentes. O conflito das interpretações pode, assim, renascer na etapa da implementação da reforma. É isso que acontece atualmente no Estado de Quebec, nas escolas e através da mídia que amplia as oposições. Por exemplo, se todos parecem de acordo com a idéia do sucesso educativo para todos, significaria com isso que existe um consenso em torno da progressão automática?

Possuímos, todos, a mesma idéia quanto à natureza das competências para serem desenvolvidas e do que isso significa para nossas práticas docentes? Quando alguém pretende que devemos passar do “paradigma” do ensino para o de aprendizagem e que desenvolver competências significa

colocar os conhecimentos em um segundo plano e não transmiti-los sistematicamente, o que isso significa exatamente? Operacionalizar uma visão educativa é tentar responder a essas perguntas e a muitas outras, de tal maneira que as práticas docentes se tornem iluminadas com uma nova luz e susceptíveis de evoluir para o horizonte almejado pela visão educativa proposta. É nesse lugar que muitas reformas se perdem, chocando-se com o desafio da praticabilidade da visão sobre a qual se apóiam. Então, não é surpreendente constatar que, atrás de linguagens ligeiramente diferentes, se perfila fundamentalmente sempre a mesma reforma desde há um meio-século, mas que apresenta, cada vez, a mesma dificuldade para ser implementada: o currículo oficial é cada vez oficialmente modificado pelas instâncias habilitadas, porém o currículo ensinado se move pouco, ou só em função de controles ou avaliações ministeriais. Assim, o currículo aprendido pelos alunos fica aquém das expectativas formuladas inicialmente.

Colocar em prática significa também tomar decisões e fazer escolhas à luz das limitações e possibilidades que constituem a situação com a qual os reformistas estão confrontados.

A narrativa da implementação de uma reforma é também, às vezes, a da perda gradual de apoio no seio dos grupos sociais que a apoiavam inicialmente.

Esta narrativa toma, enfim, às vezes, a forma de uma história de reforma que foi longe demais, que escapou do controle dos que a pensaram e que pegou caminhos não balizados ou, ao contrário, que se chocou contra resistências e bloqueios tais que, em definitivo, ela não aconteceu, ou pouco se concretizou. Reformar se tornou, assim, uma ação talvez racional e legítima, porém destinada ao fracasso de uma tal maneira que se ouve às vezes vozes desejando o seu fim, a favor do advento de uma era *pós-reforma*.

Esse discurso da desilusão procede, nos parece, de falsas premissas: as reformas são pensadas e caprichadas por elites que têm uma visão larga e completa da situação; logo são racionais e se desenrolam necessariamente em duas grandes etapas: a primeira, chamada de concepção, determinando a posterior; a segunda, chamada de implementação, que não é outra coisa senão a re-



alização relativamente técnica *na base* do que foi primeiramente determinado *no topo*, o sentido de uma reforma seria logo predeterminado e unívoco e todos os atores sociais deveriam aderir sem discussão, nem apropriação, nem mediação. Ou inversamente, as reformas são mal pensadas e “desconectadas” das situações concretas do que está em jogo: nesse caso, os atores sociais que são submetidos a ela têm capacidade de fazê-la fracassar! Todavia, quantas energias gastas em vão e quanto tempo inutilmente dilapidado!

Na verdade, seria mais justo se encarar a reforma como um projeto de mudança que deve necessariamente ser transformado na medida em que se concretiza, quando objetivos e programas alcancem e, no melhor dos casos, penetrem no campo das práticas e das representações dos atores. Esse processo de hibridização não só é inevitável mas é, provavelmente, uma coisa boa que seja assim, sobretudo se é sustentado e acompanhado, tornando legítima uma apropriação pelos atores, incluindo uma reconstrução do sentido da mudança por eles mesmos que devem implementá-la, reconstrução que, se bem sucedida, renovará (no sentido de dar vigor e introduzir inovação) suas práticas.

A hibridização de uma reforma no Québec seria muito facilitada se pudéssemos contar com algumas escolas, até com uma verdadeira rede de escolas-piloto ou experimentais, onde as inovações propostas no topo do sistema poderiam ser submetidas à prova da realidade e onde as inovações oriundas de baixo poderiam surgir, se construir em situação real e serem modelizadas para serem transferidas. No seio dessas escolas, conselheiros pedagógicos, formados com essa finalidade, preencheriam o papel de intermediários e de suporte para a inovação. Pesquisadores universitários *reconhecidos* contribuiriam. Essas escolas seriam um lugar de formação e de pesquisa clínica comparáveis aos hospitais universitários. Lembremos que estes foram criados no início do século XX, na decorrência do relatório Flexner que revolucionou a formação e a pesquisa médica na América do Norte. O que seria hoje a medicina sem esses hospitais universitários? Ninguém pode dizer, porém, que existe um forte consenso sobre a sua inestimável contribuição. Quando aconteceria o equivalente no campo da educação? Para quando uma inovação pedagógica verdadeiramente pilotada, apoiada e avaliada?

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Contre-feux**: propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale. Paris: Liber, 1986.
- COMMISSION des etats generaux sur l'éducation. **Rénover notre système d'éducation**: dix chantiers prioritaires: rapport final de la Commission des États Généraux sur l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec, 1996.
- COMMISSION Parent. **Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec**: les structures pédagogiques du système scolaire: Québec: Gouvernement du Québec, 1964. Tomo 2.
- DICTIONNAIRE historique de la langue française le Robert. Paris: France, 2006.
- GROUPE de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Préparer les jeunes du 21<sup>e</sup> siècle, [S.l : s.n], 1994. Rapport Corbo.
- INCHAUSPE, P. **Pour l'école**. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes. Montréal: Liber, 2007.
- McNEIL, L. M. **Contradictions of school reform, educational costs of standardized testing**. New York: Routledge, 2000. (Critical social thought series).
- OSBORNE, M. et al. **What teachers do**: changing policy and practice in primary education. Londres: Continuum, 2000.
- QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. Groupe de travail sur la réforme du curriculum. **Réaffirmer l'école**. Québec: Gouvernement du Québec, 1997. Rapport Inchauspé.
- VELLAS, É. Quand on regarde l'enfant comme construisant sa connaissance... tout change! **Éducateur**, n. 2, p. 26-27, fev. 2006.

VINETTE, Roland. **Pédagogie générale**. Montréal: Le Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1948.

WEICK, K. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, n. 21, p.1-9, 1976.

*Recebido em 03.08.07*

*Aprovado em 03.08.07*

# O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA

Francineide Pereira de Jesus \*

Jacques Jules Sonnevile \*\*

## RESUMO

A formação do educador está presente em todas as abordagens do fenômeno educacional e, em todas elas, evidencia-se o papel cada vez mais importante do educador no processo educativo, exigindo deste profissional competência, dedicação e motivação. O presente estudo<sup>1</sup> propõe a discussão sobre a necessidade de considerar efetiva e sistematicamente as exigências da complexidade do ser humano no processo de formação de professores que, como tradicionalmente vem sendo desenvolvida, não as contempla de maneira sistemática e intencional, preferindo agir com base única e exclusiva de uma falsa racionalidade técnica. A relevância em refletir sobre a formação docente e a complexidade do ser humano, pautado no pensamento complexo da abordagem moriniana, reside na possibilidade de que sejam fornecidos elementos para o entendimento e a concretização das práticas formativas, acreditando que a partir dessas será possível repensar os cursos de formação de professores e contribuir efetivamente para as discussões em educação, mais especificamente com relação à formação docente.

**Palavras-chave:** Formação docente – Complexidade do ser humano – Prática educativa

## ABSTRACT

### COMPLEXITY PARADIGM IN TEACHERS CONTEMPORANEOUS FORMATION

Teachers education is present in all approaches of educational phenomenon. In all of them, the role every time more important of the teacher in the educational process is put in evidence, requiring from him/her competence, dedication and motivation. This essay discusses the need to effectively and systematically consider the exigencies of human complexity in teacher formation process which traditionally did not contemplate them in an intentional and systematic way, being focused on a false technical rationality. Reflecting upon teacher formation and human complexity through Edgar Morin's approach shows its relevancy through elements of understanding and implementation

---

\* Pedagoga e Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Professora Substituta da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana/BA, e da UNEB – Universidade do Estado da Bahia, Campus V – Santo Antonio de Jesus/BA. Endereço para correspondência: Av. João Durval Carneiro, 1236, Brasília – 44062.450 Feira de Santana/BA. E-mail: francineidejesus@yahoo.com.br

\*\* Doutor pela Universidade Católica de Louvain-Bélgica. Mestre em Ciências Sociais pela UFBA. Professor visitante na Linha de Pesquisa 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Editor executivo da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: jacqson@uol.com.br

<sup>1</sup> O ensaio faz parte da dissertação, intitulada *A complexidade do ser humano no processo de formação de professores*, de Francineide Pereira de Jesus, sob a orientação de Jacques Jules Sonnevile.

of formative practices. We believe that starting from this base, it will be possible to think over teachers formation programs and contribute to discussions upon education, more particularly about teachers formation.

**Keywords:** Teacher formation – Human Complexitiy – Educative Practic

O regresso ao começo não é um círculo vicioso, se a viagem, como hoje a palavra *trip* indica, significa experiência, donde se volta mudado. Então, talvez tenhamos podido aprender a aprender aprendendo. Então, o círculo terá podido transformar-se numa espiral onde o regresso ao começo é, precisamente, aquilo que afasta do começo. (MORIN, *apud* PETRAGLIA, 1995, p.42).

As pesquisas contemporâneas em educação, tanto no âmbito nacional como internacional, têm contribuído significativamente para a compreensão do trabalho e formação de professor. Além disso, enfatiza-se a importância dos professores como produtores e pesquisadores da sua própria profissão e dos contextos onde intervêm numa perspectiva reflexiva, para que considerem a complexidade do real e da docência, não mais “...de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão” (GATTI, 1992, p. 71), mas como sujeitos e atores.

Nesse sentido, as pesquisas em educação rompem com a falta de diálogo nas relações entre pesquisadores e professores e convidam à pesquisa colaborativa, na qual compreender os fatos e fenômenos da realidade significa a compreensão de si mesmo e do outro. Desse modo, este estudo contou com a colaboração de todos os participantes, que assumiram a responsabilidade de “narrar-se”, ao relatar aspectos do cotidiano numa relação dialógica e construtiva, compreendendo-se e compreendendo o outro a partir dos elementos formativos que marcaram suas vidas. (BOLZAN, 2002).

Assim, antes de descrever os resultados da nossa pesquisa, temos que explicitar as propostas metodológicas adotadas e desenvolver uma breve reflexão sobre as concepções adotadas no que diz respeito à abordagem qualitativa e aos instrumentos de recolha de dados: diários formativos e grupo focal.

## 1. O início

As experiências com formação de professores das escolas públicas nos municípios de Feira de Santana, São Gonçalo dos Campos, Conceição de

Feira e Santa Bárbara nos encontros quinzenais e nas jornadas pedagógicas<sup>2</sup> suscitaram inquietações iniciais sobre as situações de ensino, organizadas e narradas pelos professores nos Cursos de Capacitação em Serviço<sup>3</sup>, e foram o ponto de partida, para que se percebesse as insatisfações dos professores, suas condições de trabalho, as dificuldades encontradas ao articular a vida pessoal e profissional e como, em meio a tudo isso, foram construindo os saberes próprios à profissão.

As referidas reuniões pedagógicas constituíram-se num espaço privilegiado de discussão, tornando-se o lugar onde buscamos compreender em que medida os processos formativos da docência podiam favorecer efetivamente a construção identitária e o desenvolvimento profissional e como esses conhecimentos se constituíam no grupo e pelo grupo.

Vários encontros foram transformados em fóruns de discussão, marcados por desabafos, revoltas, desespero, sentimentos de solidão pelo abandono de si e do outro e por questões acerca das dificuldades e incompreensões encontradas no cotidiano escolar: condições de trabalho, salários baixos, salas superlotadas, alunos desinteressados, violentos, indisciplinados e apáticos, dificuldade em traduzir para o dia-a-dia escolar os conhecimentos construídos nos espaços formativos da docência,

<sup>2</sup> Encontros organizados pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, antes de iniciar o ano letivo, oferecendo palestras, oficinas e seminários com carga horária reduzida, e duração de, no máximo, uma semana .

<sup>3</sup> Trabalho desenvolvido como Supervisora de Práticas Educativas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do Programa Educar para Vencer e da Universidade do Estado da Bahia, junto aos professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuavam pelo Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 5ª à 8ª Série do Ensino Fundamental no período de 2001 a 2004.

problemas com a auto-estima baixa, falta de valorização pessoal e profissional, inexistência de trabalho cooperativo e coletivo no interior da escola, por parte da direção e dos próprios professores enquanto colegas de trabalho.

Esses e outros tantos dilemas conduziram a pensar no professor enquanto ser humano e no seu estar no mundo, em toda sua complexidade subjetiva, singular e múltipla, afetos e desafetos. Os professores, unanimemente, atribuíam uma singular importância aos encontros quinzenais realizados, por considerarem um momento ímpar, quando se sentiam acolhidos e “tratados como gente”, como alguns se referiam, por terem voz e serem ouvidos. No compartilhar das dificuldades no grupo, percebiam que não eram os únicos a enfrentarem os conflitos pessoais e profissionais e que não estavam sozinhos. Nas pressões fomentadas pelas atividades cotidianas no exercício profissional dos professores e na urgência em dar respostas às demandas impostas por todos os lados, tecia-se, assim, a força em compreender, efetivamente, o processo de formação de professores em toda sua complexidade.

Os seguintes fios serão explorados e tecidos neste estudo: Os cursos de formação, como tradicionalmente vêm sendo desenvolvidos, contemplam a dimensão humana do ato educativo? O professor é visto como ser humano e a escola como um espaço complexo de relações e emoções? O ato educativo é pautado em emoções, sentimentos, afetos que não podem ser ignorados sob a égide de se propor a formação de um professor pesquisador e reflexivo? A pesquisa e a reflexão incluem o papel dessa dimensão humana? Qual a importância de se considerar, nas práticas formativas, os aspectos humanos do trabalho docente, além dos aspectos técnicos, políticos, profissionais, embora se compreenda que estes se articulam dialeticamente com aqueles? O que se entende por aspectos humanos da formação docente? Não seriam humanos o técnico, o político e o profissional, uma vez que são construídos pelo homem? Quem é o ser humano que procura os cursos de formação de professores? Quem é o educador-formador desse sujeito humano?

A possibilidade de refletir sobre essas questões implica num estudo cuidadoso a fim de que se possa repensar os processos formativos de profes-

res. Diante disso, definiu-se como objetivo desta investigação **compreender de que maneira a complexidade do ser humano pode ser reconhecida, compreendida e considerada efetiva e sistematicamente nos cursos de formação docente na educação contemporânea.**

## 2. A abordagem qualitativa

Assim sendo, foi proposto um estudo de abordagem qualitativa, por considerar que a realidade é construída, socialmente, por meio de definições individuais e/ou coletivas da situação e por considerar, também, os aspectos de relatividade e subjetividade da verdade, em que se reconhece as transformações, mudanças, contradições, os imprevisíveis e conflitos.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que a investigação qualitativa considera o ambiente natural como fonte direta de dados, isto é, acreditam que os fenômenos podem ser melhor observados e compreendidos pelo contato direto no contexto natural da investigação; têm um caráter descritivo, ou seja, os dados da pesquisa são recolhidos em forma de palavras e imagens e não, necessariamente, pelos números, em que se busca “...analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (p.48).

Há uma preocupação minuciosa com os achados da pesquisa e todos os detalhes ganham importância, e nada passa despercebido. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Na abordagem qualitativa, tanto o processo como os resultados da pesquisa são importantes, assim como a ênfase da pesquisa não se limita a confirmar ou refutar hipóteses sobre os dados ou as provas recolhidas, “... ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p.50).

Desse modo, a abordagem qualitativa preocupa-se com o significado. Para isso, ela estabelece um diálogo com os colaboradores da pesquisa, a

fim de compreender melhor suas interpretações, verificar equívocos, acolhendo as informações pelas lentes do informador, reiterando ainda mais sua importância nesta pesquisa, pois este tipo de abordagem se interessa "...pelo modo como as diferentes pessoas dão sentido a suas vidas" (p.50).

### 3. Os diários formativos

Nessa perspectiva, empreender uma investigação dessa natureza nos remete inevitavelmente à utilização de instrumentos de coleta de dados que oportunizem uma relação de colaboração entre o pesquisador e os participantes, para que a investigação transcorra com mais êxito, ampliando, desta forma, os conhecimentos científicos. Para isso, optei pela construção dos diários formativos e do grupo focal, no sentido de produzir um conhecimento o mais próximo possível das realidades cotidianas educativas e da vida dos professores numa perspectiva multidimensional.

Os diários formativos foram relacionados às diversas etapas da vida pessoal e profissional dos professores, às maneiras de pensar, às práticas pedagógicas, às condições de trabalho, ao exercício da profissão, ao processo de formação e autoformação. A construção dos diários também deu aos professores um papel ativo, no sentido de assumirem a condição de sujeitos da investigação, retratando as possíveis mudanças e transformações da/na profissão docente e dos contextos em que atuam, ampliando as possibilidades de conceber novos conhecimentos sobre a docência e compreendendo melhor suas dimensões pessoais e profissionais, individuais e socioculturais.

Assim, justifica-se a escolha dos diários formativos, por se tratar de um instrumento de aproximação do real que teceu múltiplos pontos da realidade em construção. A pesquisa constituiu-se e delimitou-se a partir da relação entre pesquisador e participante e, por considerar como cruciais para o processo de investigação, incluiu o contexto e as circunstâncias, os saberes e as experiências da docência.

Além disso, a construção e socialização semanal dos diários formativos consideraram a relação entre pesquisador/objeto/contexto numa perspectiva dialógica, a reflexão como ponto de partida

para tomar consciência dos elementos formadores da identidade profissional dos professores, e do repertório de conhecimentos da docência, cuja subjetividade ganha destaque, colocando os participantes em contato consigo mesmo e favorecendo a investigação do processo formativo em toda sua complexidade.

Diante dessa compreensão acerca do registro escrito, numa perspectiva de investigação qualitativa, os diários formativos destacam-se cada vez mais na produção acadêmica e científica como rico instrumento nos estudos de diversas áreas do conhecimento, principalmente daqueles que analisam, no campo educacional, os processos formativos de professores, seu desenvolvimento profissional e sua prática individual dentro do coletivo social.

Os diários, como meio de comunicação e interação entre pesquisador e colaboradores, contribuem para a compreensão dos múltiplos e multifacetados significados e sentidos, que atribuímos às práticas individuais e sociais e se inscrevem como elemento que contribui também para o desenvolvimento do processo reflexivo da vida profissional e pessoal dos professores. De acordo com Holly (1995, p.101), "A escrita de diários biográficos constitui-se em 'escrita sobre a vida' (*bios* = vida, *grafia* = escrita), tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa".

Nesse estudo, o registro escrito pelos diários formativos destaca-se como importante instrumento de investigação, de acordo com Hernandez (*apud* ZABALZA, 2004, p. 34).

O valor instrumental desse método reside em sua capacidade de reproduzir a vivência concreta dos casos por meio da experiência acumulada; quer dizer, significa a formulação consciente do devir social por parte dos sujeitos. Com isso, se quer destacar o valor da própria história, da pessoa ou do grupo social. Em termos gerais, estas são as duas características que definem a utilidade científica do relato biográfico: por um lado, seu aspecto documental e, por outro, sua capacidade de relacionar o nível "micro" do tempo biográfico e o contexto "macro" do tempo histórico, porque representa a realidade em termos de processo. A originalidade da sociologia qualitativa consiste em interconectar o caso estudado com a dinâmica geral do processo social ao introduzir a vivência pessoal em seu contexto social.

Por si só, o diário escrito oportuniza ao professor refletir e aprender através da sua própria narração. Ao registrar suas experiências e fatos marcantes que teceram sua história, o professor estabelece um diálogo consigo mesmo, por meio da leitura e das reflexões em relação aos aspectos pessoais e profissionais da ação docente. Segundo Souza e Cordeiro (2007, p.46), “Através da escrita e registros no diário, é possível, portanto, redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados por uma determinada pessoa em diferentes tempos e espaços, encaminhando-a a uma reflexão sobre a própria atuação, quer pessoal, quer profissional”.

Contudo, se os diários se constituem como um importante documento de expressão pessoal do professor e do seu trabalho cotidiano, é preciso considerar suas implicações, por se tratar de um esforço narrativo de reconstruir situações impregnadas de vida, pois “...força a quem escreve a expressar em símbolos um conhecimento e algumas lembranças que haviam sido representados originariamente (e armazenados na memória imediata) de um modo diferente” (ZABALZA, 2004, p. 43).

É possível afirmar que os diários formativos elaborados pelos professores foram, neste caso, mais do que a escrita de fatos sucessivos para uma pesquisa científica. O processo de contar a história da sua própria vida, ou a história do outro, de diferentes modos, oportuniza a reflexão e reconstrução das experiências, dos pensamentos, sentimentos e elementos que foram mais ou menos formativos na vida.

Nesse sentido, Holly afirma que:

... para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para ulterior estudo fenomenológico ou de um formador de professores que reconheça o valor de uma tal investigação relativamente ao desenvolvimento pessoal e profissional, a caminhada torna-se ‘uma viagem de descoberta’ (Henry Miller), que, embora cheia de incerteza e desconforto, é tão divertida e educativa como desafiadora. (1995, p. 81)

Nessa perspectiva, os diários foram utilizados neste estudo como instrumento de pesquisa-formação, como um espaço narrativo do pensamento do professor, que traduz o olhar que o docente tem de sua própria atuação em sala de aula e do seu processo formativo em relação ao contexto (histórico,

social, cultural) em que está inserido. Dessa forma, a proposta de construção do diário, nesta pesquisa, teve como objetivo oportunizar aos seus elaboradores uma reflexão da sua prática pedagógica e seu contexto educacional, relacionando os saberes construídos através da sua experiência no interior da escola e os conhecimentos (re)construídos nos cursos de formação de professor.

O envolvimento pessoal na realização do diário é, portanto, multidimensional e afeta tanto a própria semântica do diário (nele aparece o que os professores sabem, sentem, fazem, etc., assim como as razões pelas quais o fazem e a forma como o fazem: isso é na verdade o que torna o diário um documento pessoal) como o seu sentido (o diário é, antes de mais nada, algo que a pessoa escreve desde si mesma e para si mesma: o que se conta tem sentido, sentido pleno, unicamente para aquele que é, ao mesmo tempo, autor e principal destinatário da narração). (ZABALZA, 2004, pp. 45-46).

Para tanto, os diários foram elaborados individualmente, a partir de orientações prévias, como: escolha da profissão, processo formativo, organização escolar, sala de aula, condições de trabalho, contribuições e obstáculos que influenciaram no crescimento pessoal e na formação profissional durante o curso, sobretudo refletindo sobre a íntima relação entre o trabalho profissional, as condições de trabalho e a vida pessoal, que serão delineados posteriormente, com maior profundidade, na análise de dados.

#### 4. O Grupo Focal

Como recurso auxiliar para a coleta de informações nesta pesquisa, considerou-se pertinente a utilização do Grupo Focal<sup>4</sup> por possibilitar a reflexão coletiva e colaborativa, o confronto de experiências e pensamentos, a ampliação e o esclarecimento de informações já obtidas pela es-

<sup>4</sup> É uma modalidade específica de grupo que procura recuperar o sentido original do termo italiano *gruppo* – proveniente das belas-artes. *Gruppo* designava “vários indivíduos, pintores, escultores, formando um só sujeito”. A metodologia de “grupo focal” foi desenvolvida na Segunda Guerra Mundial, especialmente para trabalhar com soldados que estavam em guerra. Mais tarde, após os anos 50, passou a ser utilizada no âmbito da propaganda e de análises eleitorais. É uma metodologia qualitativa, com grupos pequenos (6 a 12 pessoas), cujos membros são selecionados com base em características comuns. (GUIMARÃES, 2004, p. 64)

crita dos diários, a aproximação da formação com a pesquisa, além de favorecer a multiplicidade de aspectos e reações congruentes e divergentes dos vários participantes (GUIMARÃES, 2004).

Da mesma forma que os diários de formação, a técnica do grupo focal também evidencia suas implicações com relação ao tempo-espaço que esse tipo de atividade demanda e os dilemas em conduzir a discussão para os objetivos da pesquisa, sem cercear a expressão e participação dos colaboradores. Contudo, é preciso salientar que, a partir de um roteiro prévio elaborado com base nas possíveis categorias de estudo, o pesquisador deve cuidar para que evite opinar, fechar questões, sintetizar ou propor idéias no decorrer da atividade. Segundo Gatti, o papel do investigador, no grupo focal, pode ser assim descrito:

Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente (2005, p.9).

Diante do exposto, o grupo focal foi realizado em um espaço que privilegiou a arrumação face a face, em um encontro com duração de 2 (duas) horas, e contou com a participação de 20 (vinte) colaboradores convidados previamente e, para registrar o trabalho com o grupo, utilizei uma filmadora manipulada por um auxiliar, além das anotações escritas de pontos importantes.

Segundo Gatti (2005, p. 27), essas anotações são “...úteis para sinalizar aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, etc., ou seja, pontos cuja importância pode passar despercebida no registro geral”.

## 5. Os participantes

Esta pesquisa foi desenvolvida com os alunos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Estadual de Feira de

Santana, cujos critérios para ingresso no curso são: ter formação de nível médio, **estar atuando em, pelo menos, uma das séries iniciais do ensino fundamental ou da educação infantil** e ter sido classificado em processo seletivo específico, realizado pela própria instituição. É preciso desenvolver pesquisa com professores, mesmo porque são eles que “... têm acesso diário aos problemas da sala de aula e podem por isso discorrer sobre os mesmos com familiaridade; mais que isto, são eles que de fato podem apostar na melhoria do ensino. (BUENO, 2003, p. 9).

Partindo do pressuposto de que este estudo se inscreve numa investigação-ação, que “... consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.292), os diários foram elaborados numa perspectiva de coletar dados que possibilitassem reflexões importantes para pesquisa e formação de todos os envolvidos na pesquisa. Além disso, contribuíram para o repensar ações individuais e coletivas nas realidades enfocadas, ou seja, não visamos apenas ao levantamento de dados, mas também à possibilidade de mudanças no fazer pedagógico. Para isso, privilegiei, como meus interlocutores na investigação: a) alunos da instituição em que atuo como professora e pesquisadora; b) que estivessem no exercício da profissão de professor; c) que já tivessem tempo suficiente no curso de formação para refletir sobre o processo vivenciado; d) que evidenciassem desejo de contribuir com a pesquisa.

Os diários foram elaborados em duas fases: na **primeira fase**, foram 20 colaboradores que se encontravam no quinto semestre do curso de formação, que tem a duração de três anos, onde narraram momentos importantes de sua trajetória, enquanto estudantes desde as séries iniciais até a escolha da profissão. Na **segunda fase**, contamos com os mesmos colaboradores que participaram da fase anterior, agora no sexto semestre, sendo que, nos diários, enfocaram o contexto de sua atuação profissional e vida pessoal em relação ao curso de formação de professores.

Toda a escrita dos diários foi acompanhada e socializada quinzenalmente no grupo dos participantes da pesquisa, oportunizando reflexões individuais e coletivas, construção e reconstrução de



conceitos sobre a complexidade da vida pessoal e profissional de professores, o que favorecia o olhar e a escuta sensível da voz e escrita de si e do outro. Segundo Ornellas (2005, p.58), “Escutar é falar, é dar sentido ao mundo que nos cerca. Ao escutar os ditos e os não-ditos, produzimos e ampliamos o mundo das coisas, damos a nossa versão, que é uma réplica e não uma repetição”.

Com relação ao **Grupo Focal**, alguns contratempos foram vivenciados com a “quebra” do semestre, devido à greve da instituição, o que acarretou, posteriormente, o aceleração em todas as atividades do curso e sobrecarga dos alunos e professores, a fim de cumprir a carga horária das disciplinas, causando, dessa forma, um atraso na efetivação desse momento de coletas de dados. Contudo, foi possível realizar o grupo focal. E, apesar de ter solicitado apenas 10 voluntários para esse encontro, todos demonstraram interesse em participar e foi possível contar, mais uma vez, com os mesmos 20 colaboradores das etapas anteriores da pesquisa, que, além da disposição em contribuir com este estudo, demonstraram também interesse em compreender o próprio processo de formação.

Diferente do pensamento científico clássico, que está pautado exclusivamente na razão instrumental das certezas e provas absolutas, a investigação qualitativa projeta um novo olhar científico no campo educacional, que considere a pesquisa e a formação concomitantemente. Valoriza um pensar que articule dialogicamente as reflexões oportunizadas pelas abordagens e instrumentos de coleta de dados, descritos acima, de forma que tenham um novo horizonte teórico no campo da formação de professores.

Para tanto, este estudo está apoiado, principalmente, no aporte moriniano, uma vez que uma das principais contribuições de seus trabalhos é a proposição de que o pensamento complexo “... convida não ao abandono dessa lógica, mas a uma combinação dialógica entre sua utilização, segmento por segmento, e a sua transgressão nos buracos negros onde ela pára de ser operacional.” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p.201)

Nesse sentido, a perspectiva moriniana aponta a importância de investigações a partir do pensamento complexo, que favoreçam reflexões pautadas na realidade que também é complexa, em que se compreendam os vários fios que tecem as rela-

ções existentes entre os fenômenos, desenvolvendo análises que levem em conta a ciência em sua unidade-multiplicidade (*unitas-multiplex*). Logo, diante desta pesquisa que propõe compreender a complexidade do ser humano nos processos formativos, considerando a importância da vida pessoal e profissional dos professores, é relevante explicitar como o pensamento complexo, segundo Morin:

... mostra-nos seres singulares nos seus contextos e no seu tempo. Mostra que a vida quotidiana é, de facto, uma vida onde cada um representa vários papéis sociais, segundo o que é na sua casa, no seu trabalho, com amigos ou com desconhecidos. Vê-se que cada ser tem uma multiplicidade de identidades, uma multiplicidade de personalidades nele próprio, um mundo de fantasmas e sonhos que acompanham a sua vida. (1990, p.83-84)

Por tudo isso, esta pesquisa se inscreveu num pensar prospectivo de que seus achados e a análise de dados contribuiriam para a produção de conhecimentos a partir do desafio da epistemologia da complexidade. E, através da tessitura metodológica aqui descrita, estabelece uma aproximação mais efetiva entre a atividade de pesquisa com o que acontece efetivamente na escola e na vida dos professores, a partir de um diálogo fecundo, ampliando e aprofundando os debates sobre a complexidade da docência.

## 6. Os resultados

O pensamento complexo reconhece simultaneamente a impossibilidade e a necessidade de uma totalização, de uma unificação, de uma síntese. Deve, portanto, tender tragicamente à totalização, à unificação, à síntese, ao mesmo tempo em que luta contra a pretensão dessa totalidade, dessa unidade, dessa síntese, com a consciência plena e irremediável do inacabamento de todo conhecimento, pensamento e obra. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, p.40)

As discussões tecidas neste trabalho nos remetem a uma constatação bastante desafiadora: é preciso reconhecer, compreender e considerar, efetiva e sistematicamente, o paradigma da complexidade no cenário educativo contemporâneo. Esse desafio não deverá ser apenas em relação ao processo de formação de professores, sob pena de

reproduzir o olhar reducionista e determinista do pensamento simplificador. Ao contrário, os fios singulares e plurais que tecem a vida pessoal e o desenvolvimento profissional do professor devem compreender o ser humano em sua multidimensionalidade e entrelaçar-se em toda realidade educacional de maneira dialógica.

As implicações desse desafio revelam uma nova maneira de perceber as múltiplas realidades e advertem que é preciso ter uma atitude curiosa, dinâmica, inter e transdisciplinar no processo de construção do conhecimento, mas também a consciência do seu inacabamento. Esse inacabamento diz respeito à consciência do conhecimento ininterruptivo, ou seja, "...o conhecimento tem um ponto de partida quando ele se coloca em movimento, mas não há fim" (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 55).

Essa consciência do inacabamento traduz as necessidades educativas enquanto processo permanente. Segundo Freire (1996, p.58), "Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade".

Considerando esses aspectos como fundantes na compreensão do processo de formação dos professores e na construção do conhecimento, não tenho a pretensão de dar respostas a todas as questões que esta pesquisa suscitou, mas reafirmarei meu posicionamento sobre a pergunta de partida que deu origem e orientou esta investigação, consciente de seu inacabamento: de que maneira a complexidade do ser humano pode ser reconhecida, compreendida e considerada efetiva e sistematicamente, no processo de formação de professores?

Para responder a essa questão, refleti sobre a Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin, como necessidade premente para uma reforma do pensamento. Trata-se de uma nova concepção do próprio conhecimento e da educação através do pensamento complexo. Esse pensar complexo rompe com a visão fragmentada causada pela compartimentalização do conhecimento, o que implica no conceito de multidimensionalidade dos fenômenos.

Desse modo, a perspectiva moriniana considera as contradições, as incertezas, o acaso, a ordem e

desordem como parte da vida e da condição humana, assim como as interações que esses elementos antagônicos e contraditórios produzem através de um movimento cíclico e espiralado, religando os seres e saberes que constituem a realidade cotidiana, ou seja, "O pensamento complexo é um estilo de pensamento e de aproximação à realidade" (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2007, p. 31).

Além disso, o arremate desta investigação foi fruto também dos estudos e das pesquisas sobre a formação de professores, vistos pelas multifacetadas lentes dos educadores nacionais e internacionais que teceram reflexões significativas sobre a aprendizagem da docência, como Tardif, Lessard e Lahye (1991), Schön (2000), Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Tardif (1999, 2002), Pimenta e Ghedin (2002), Bolzan (2002), Guimarães (2004), Charlot (2002), Esteve (1999), Freire (1979), Gatti (1997, 2003) e Huberman (1992).

Sobre este ponto, não há que se alongar mais, porém posso sintetizar que tais reflexões em torno da formação docente tocaram, em relação às políticas públicas atuais sobre a profissão do professor e suas repercussões em todo âmbito educacional, em pontos fundamentais como: identidade e exercício profissional; dilemas e desafios da vida pessoal e profissional; valorização social, salarial e as condições de trabalho, isto é, os diversos fios que tecem o mundo do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

A abordagem qualitativa desta investigação contribuiu para que os nós arrematados não se desfizessem ao longo da tessitura. Para isso, busquei compreender meu objeto de pesquisa em suas ligações, mediações, contradições, antagonismos e complementaridades, num processo permanente de aprofundamento e ampliação de conhecimentos, sobretudo tomando consciência da complexidade do real e da importância do aprender a aprender como elementos fundantes do repensar a educação e a formação de professores.

Os diários formativos, as socializações semanais e o grupo focal valorizaram a metodologia qualitativa adotada e se constituíram como instrumentos importantes do levantamento de dados e aproximação do real.

Os diários formativos foram concebidos, nesta pesquisa, não apenas enquanto instrumento de in-

investigação, mas também de formação, o que favoreceu a análise de dados e sua teorização numa articulação dialógica e construtiva. Desse modo, direcionei a elaboração dos registros nos diários para as questões relacionadas à vida pessoal, profissional e ao processo formativo, sem desconsiderar os elementos singulares que se revelaram em cada categoria. Foi precisamente nesses achados que a beleza do bordado se desenhou.

As socializações semanais e o grupo focal fizeram emergir modos de ser e estar na profissão docente e sinalizaram modos de pensar a ação educativa e o contexto educacional nas partilhas coletivas e colaborativas produzidas na dinâmica do trabalho. Além disso, por meio das socializações dos diários e do grupo focal, foi possível perceber diferenças, semelhanças, distanciamentos, proximidades e implicações existentes entre os fatos cotidianos relatados por meus interlocutores. Assim como foi possível perceber as ligações constituintes e constituídas a partir dos diferentes aspectos da vida pessoal, profissional e da formação docente, permitindo, desse modo, uma articulação entre os múltiplos entendimentos e significados revelados pelos alunos-professores.

Nessa linha de trabalho, os instrumentos de investigação adotados favoreceram a relação de colaboração mútua entre todos os participantes da pesquisa, garantindo a todos vez e voz enquanto elementos essenciais à participação comunitária por parte de quem vive efetivamente a trajetória da docência, mesmo porque, “... no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*.” (GOODSON, 1992, p. 69).

Nessas condições, a pesquisa que desenvolvi em colaboração com os alunos-professores do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Estadual de Feira de Santana, revelou aspectos importantes a serem considerados no processo educativo, sobretudo em relação à necessidade de compreender os vários fios que tecem a complexidade do ser humano e como tudo isso interage dinamicamente no seu fazer cotidiano, formando o tecido da sua existência.

Pesquisar o cotidiano dos professores possibilitou a compreensão dos diversos fatos e fenômenos

que os cercam, na medida em que esta apreensão considerou o professor em seu contexto. Esta pesquisa me fez ver que, apesar das dificuldades iniciais em registrar e refletir sobre sua própria prática, escolhas, conflitos, angústias e realizações, os interlocutores compreenderam a importância do registro como meio de visitar caminhos percorridos e a necessidade de construir um novo pensar sobre a profissão docente que considere todos os elementos objetivos e subjetivos em suas interações.

A idéia de buscar compreender a formação e o exercício profissional do professor em sua multidimensionalidade deve ser levada a sério e, longe de ser uma ação simples, traduz um desafio complexo frente à realidade contemporânea. Principalmente quando consideramos que as práticas formativas foram historicamente pautadas na falsa racionalidade técnica, que apenas considerava a ordem, a certeza e a linearidade das coisas e rejeitava tudo que se dizia desordenado, contraditório e incerto. Mas qual o problema em tudo isso?

O problema é que sempre enxergamos a realidade, que é complexa, de maneira simples, recortada, estanque, descontextualizada e não percebemos que os fatos e fenômenos presentes nessa mesma realidade estão ligados entre si mesmos e em relação ao ser humano e à sua maneira de ser e estar no mundo. O pensamento complexo significa que é preciso refazer percursos históricos, perceber as relações entre os fatos sociais e entre os vários fenômenos da vida, implicados e imbricados no indivíduo e na sociedade, avançando em direção a uma nova maneira de entender a realidade de forma articulada, interativa e dialógica.

Segundo Morin (1990, p. 126), “A própria sociedade, como um todo organizado e organizador, retroage para produzir os indivíduos pela educação, pela linguagem, pela escola. Assim, os indivíduos, nas suas interações, produzem a Sociedade, que produz os indivíduos que a produzem. Isto faz-se num circuito espiral através da evolução histórica”. O que isso quer dizer?

Que é preciso romper com a falsa racionalidade técnica que enxerga as coisas em uma única direção e embaça o olhar, a fim de percebê-las em movimentos em espiral, nos quais conceitos de ordem-desordem-interação-organização são retomados. Do ponto de vista da complexidade, é preciso

conviver dialogicamente nos ambientes circundantes, partindo do princípio de que tudo está interligado solidariamente. Essa solidariedade é tida por Morin como peça fundamental para superação das situações de impotência, para que se “... reúna o separado, afrente o incerto e supere as insuficiências lógicas”, em busca de ações efetivas e sistemáticas para aproximação, compreensão e transformação do real. (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p.135).

Diante do que foi exposto e partindo dos relatos dos meus interlocutores, posso concluir que a fragmentação do conhecimento está firmemente presente nos espaços formativos da docência e do trabalho dos professores, explícita na estrutura tradicional do parcelamento do tempo, na organização curricular numa lógica exclusivamente disciplinar e estanque, em que a diversidade dos sujeitos e objetos não estabelece conexões entre si e com o contexto educacional e social. A separação teoria-prática, do espaço de formação e do espaço de trabalho, compromete a apreensão da realidade em sua complexidade, impedindo novas ações que atendam às demandas e aos problemas do cotidiano. Em outras palavras, é preciso desenvolver uma ação formativa direcionada para o trabalho dos professores e para os problemas concretos de sua atuação profissional.

Nesse sentido, os diários formativos trouxeram à tona aspectos importantes da vida pessoal dos alunos-professores (medo, insegurança, influência e problemas familiares, emocionais e de saúde etc.), que, geralmente, são ignorados nos processos formativos da docência, no exercício profissional e pelas políticas educacionais. Significa dizer, ainda, que as escolhas, práticas, posturas, dificuldades, realizações e frustrações são inerentes ao desenvolvimento e à compreensão da condição humana e, portanto, relacionar estas questões à formação dos professores e à escola deve constituir uma necessidade emergente a fim de “... contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele...” (NÓVOA, 1992, p.29) e favorecer novas possibilidades de transformação de sua ação educativa no exercício profissional.

O desempenho profissional foi sentido por muitos dos interlocutores como uma experiência frustrante e desanimadora em termos de continuar na docência. Isso se deve ao fato de não conseguirem

relacionar a prática cotidiana com as discussões oportunizadas na formação acadêmica e, também, às condições de trabalho: deficiente estrutura física do ambiente escolar, inexistência de materiais didáticos e pedagógicos, problemas relacionados à gestão e administração escolar, comprometendo o efetivo exercício profissional.

Constatei também que os problemas do exercício profissional estavam relacionados ao desprestígio social, à desvalorização salarial e às dificuldades financeiras. A indefinição dos vários papéis assumidos na escola, sobrecarga de trabalho, péssimas perspectivas de carreira, desrespeito generalizado por parte dos principais responsáveis pela efetivação das políticas públicas, assim como por parte dos gestores, familiares dos alunos com os quais trabalham e, até mesmo, dos colegas de profissão, teciam as formas de ser e estar na docência, costurando sua identidade e retroagindo, muitas vezes, numa crise identitária. (NÓVOA, 1992).

Essa situação justifica a importância do pensar complexo no contexto educacional. Isto é, se a identidade docente é construída pelas maneiras de ser e estar na profissão e, se esse processo é marcado por choques e avanços, interesses e desinteresses, conflitos e aprendizagens, realizações e frustrações, inevitavelmente somos levados a questionar: como esse profissional se sente sendo professor? Será que os aspectos citados acima não interferem em sua maneira de entender e atuar profissionalmente? Os ditos e os feitos da sociedade em geral e as ações dos administradores das políticas públicas educacionais não respingam também nessa identidade em construção, ao interferir ou negar seus projetos e sonhos pessoais? É possível negar ou ignorar que tudo isso diz respeito à complexidade do ser humano?

Significa dizer que, nessa condição, a pessoa do professor estabelece uma relação dialógica, às vezes conflituosa, mas em articulação permanente com o profissional do professor, o que define, inclusive, sua maneira de ser e estar na profissão, em outras palavras, sua identidade docente. Juntando todos os fios que foram expostos até aqui, é possível afirmar também que a ação educativa é inerentemente uma ação humana e que urge entendermos o ser humano que promove e mobiliza essa ação.

O ser humano da ação educativa é, ao mesmo tempo, o ser humano da razão e do discernimento,

da emoção e do afeto, do medo e da insegurança, dos projetos e das realizações. É um ser uno e múltiplo. Esses aspectos tecem a vida cotidiana e não podem ser compreendidos de maneira isolada, porque estabelecem relações mútuas, às vezes de maneira complementar, outras vezes de maneira contraditória, mas sempre movidos por uma interação contínua dos sujeitos entre si e consigo próprio em relação aos diversos papéis assumidos na vida pessoal e profissional.

As experiências formativas dos professores influenciam as ações cotidianas da escola que, por sua vez, evidenciam traços da vida pessoal. No movimento contrário, posso afirmar, da mesma forma, que a pessoa do professor é formada pelas vivências produzidas na escola e pelas experiências dos processos formativos da docência, entrelaçando-se com os contextos históricos, sociais, culturais e econômicos ao mesmo tempo.

A constatação de que tudo está ligado a tudo aponta para dois aspectos importantes:

a) Além de uma nova maneira de pensar a educação, somos desafiados a repensar o processo de formação da docência, de maneira que contribua para a construção de novos conhecimentos, diferentes da lógica exclusivamente disciplinar e fragmentada, como até agora vem sendo feita.

b) Reconhecer e agir pelo paradigma da complexidade nos processos de formação da docência pode ser a chave para a compreensão efetiva e sistemática da condição humana e para uma nova maneira de conceber o conhecimento em sua multidimensionalidade.

Segundo Morin (2006, p. 93), “Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”.

Desse modo, quer nas práticas educativas vivenciadas no interior da escola, quer nas práticas formativas vivenciadas nos espaços de aprendizagem da docência, precisam ser derrubadas as barreiras da compartimentalização e fragmentação.

Nesse sentido, os espaços de formação e atuação dos professores ganham importância considerável pela condição privilegiada de serem

constituídos por sujeitos que atuam profissionalmente na formação de outros sujeitos em busca da emancipação humana. Assim, reconhecer a complexidade do cenário educacional e do ser humano em suas relações e interações dentro deste mesmo contexto é inadiável.

Para que isso aconteça, precisamos (re)pensar a formação do professor em movimentos espiralados, num permanente ir e vir dialógico entre o cotidiano da escola e as experiências formativas, as condições de trabalho e todo o contexto econômico, social, cultural e histórico.

O caminho percorrido nesta investigação, conduzido pelas reflexões e construções solidárias entre/com os interlocutores, direciona-me a reconhecer que já não somos mais os mesmos. Diante das leituras e análises realizadas junto aos meus interlocutores, foi possível afirmar que “voltamos mudados”. As mudanças ainda são singulares, mas serão visíveis quando se transformarem em pluralidades, assim como no tapete. Os fios isolados nem sempre revelam a mesma estampa de quando estão tecidos juntos.

Desse modo, as perspectivas aqui levantadas ainda devem ser consideradas como desafios. Para isso, o professor precisa ser visto por lentes que sinalizem como ele aprende e entende a realidade que o cerca: que esquadrinhe suas subjetividades e relacione tudo isso ao ser, fazer e estar na profissão. Esse processo de formação de professores deve possibilitá-los a continuar aprendendo, como seres inacabados e de resistência, princípio da condição humana.

Essa tomada de consciência de que tudo está ligado a tudo na vida pessoal, profissional e formativa, desenvolve um olhar reflexivo sobre a própria condição humana, estabelecendo conexões que permitem entender melhor sua vida, suas posturas e seus saberes. Constatamos isso nos registros escritos e orais dos interlocutores, ou seja, eles tomaram consciência da importância de se conhecer e de conhecer seus colegas e seus alunos em toda sua complexidade.

Todo trabalho do tecelão é sempre algo inesperado, novo e artístico, pois sua matéria prima (os fios isoladamente) pouco ou nada revela do que será sua junção. Assim como para o tecelão, as tessituras elaboradas neste trabalho não determinam a priori

o que será o resultado, a não ser de que uma mudança significativa pode vir a surgir a partir dessas reflexões, sobretudo em relação à docência.

Para isso, foi preciso utilizar diversos tipos de ferramentas e múltiplos fios, vigiados por olhares curiosos e cuidadosos, que foram dando forma ao desenho desejado. Foi ganhando forma à medida que acurei os pontos, arrematei os relatos, articulei as texturas teóricas e delineei com desvelo as imagens, formas e os sentidos que constituíram o cotidiano dos meus interlocutores. O entrelaçar dos fios definiu formas diversas e inquietantes que me impulsionaram a buscar outros métodos como caminhos para uma nova maneira de pensar e rebordar meu tecido.

Teci questões, angústias, idéias, desafios num olhar prospectivo. Cada nó dado não representou um fim; ao contrário, abria-se para novas possibilidades múltiplas em direções diversas. Rebordando sobre o tecido, lembro, com riqueza de detalhes, o movimento da lançadeira, o bater dos pentes, o preencher e o esvaziar das calas...

Em cada laçada um entrelaçar de histórias diversas, ao mesmo tempo singulares e tão plurais. A cada ponto um refazer de idéias, posturas e práticas. Percebi que nossos olhares sobre a docência já não eram mais os mesmos e o entendimento sobre a própria vida e a vida dos outros foi arrematado por um fio da solidariedade.

A socialização dos diários formativos aproximou os participantes de maneira que se tornaram mais conhecidos em suas complexidades. À medida que compartilhavam suas experiências, construíam um modo diferente de pensar e agir diante de seus alunos e colegas de trabalho e formação. Ao tempo em que busquei conhecer a complexidade do ser humano no processo de formação de professores, descobri que o caminho é justamente este, e assim:

- reconhecemos a complexidade da vida pessoal, do processo formativo e do exercício

profissional, suas implicações com a vida pessoal e o exercício profissional em sua multidimensionalidade;

- transformamos o processo de formação da docência em espaços de reflexões efetivas e sistemáticas dessa complexidade, colocando no centro desta discussão os aspectos do cotidiano do professor, para tomada de consciência e posterior decisão;

- descobrimos a necessidade de romper com o conhecimento compartimentalizado e fragmentado na universidade e na escola, assumindo uma postura dialógica entre os saberes construídos;
- assumimos uma postura solidária diante dos colegas e dos nossos alunos, buscando entender como os aspectos se entrelaçam e definem nossa maneira de ser e estar no mundo numa ação dinâmica e com esperança permanente.

Nas idas e vindas dos percursos da docência através desta investigação, foram sendo desvelados o vivido e o praticado. Entre avanços e retornos, visitávamos os mesmos caminhos, porém mudados. Segundo Morin:

O regresso ao começo não é um círculo vicioso, se a viagem, como hoje a palavra *trip* indica, significa experiência, donde se volta mudado. Então, talvez tenhamos podido aprender a aprender aprendendo. Então, o círculo terá podido transformar-se numa espiral onde o regresso ao começo é, precisamente, aquilo que afasta do começo. (MORIN, *apud* PE-TRAGLIA, 1995, p.42).

Neste arremate final, retomei intencionalmente a mesma citação que expressei no início deste trabalho. Escolhi finalizar desta maneira, por entender que este percurso deverá sempre ser revisitado e, nessas idas e vindas de buscar compreender o processo de formação de professores, deveremos ser desafiados a voltar dinamicamente mudados.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.
- BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. (Orgs). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003.

- CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.
- ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.
- FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 81-86. (Cadernos de formação)
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Educação e comunicação, v. I)
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).
- GATTI, Bernadete Angelina. Pedagogia e prática docente: da consideração das diferenças. In: PETEROSI, Helena Genignani; MENESES, João Gualberto de C. (Coords). **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Pioneira, 2005. p. 9-13.
- \_\_\_\_\_. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC. p.70-74, maio, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Formação de professores).
- \_\_\_\_\_. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p 473-477, jul./dez., 2003.
- \_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série pesquisa em educação)
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional, In: NÓVOA, Antonio. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 63-78.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004. (Entre nós professores).
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995. p. 79-110.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006. (Questões da nossa época. v. 77)
- LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997. (Práxis) p. 111-119.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990 (Epistemologia e sociedade).
- \_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Sintra: Publicações Europa-América, 1991.
- \_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília,DF: UNESCO, 2007.

- NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.
- \_\_\_\_\_. (Coord.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.
- PENA-VEGA Alfredo; ALMEIDA, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1999. p.161-178.
- \_\_\_\_\_. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. (Práxis) p. 161-178.
- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 35-50.
- RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RODWELL, Mary K. Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v. 3, n. 3, p.125-141, jan./dez., 1994
- SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.
- SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lucia (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.
- SONNEVILLE, Jacques Jules. O educador na contemporaneidade: formação e profissão. **Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 455-465, jul/dez, 2004.
- \_\_\_\_\_. Maria Luiza Marcílio: história da escola em São Paulo e no Brasil: um clássico na literatura sobre educação. **Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 103-112, jun./dez., 2005.
- SOUZA, Elizeu Cementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Por entre escritas, diários e registros de formação. **Presente!:** revista de educação, Salvador: CEAP, ano 15, n. 2, jun. 2007.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n. 4, p. 215-233, 1991.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lucia (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- ZABALZA, M. **Diários de aula**. Porto: Porto, 1994.

*Recebido em 08.08.08  
Aprovado em 08.08.08*



# MUNDOS MÚLTIPLOS / ZONAS DESCONHECIDAS: multirreferencialidade, complexidade e pesquisa na contemporaneidade

Maria Antonieta de Campos Tourinho \*

## RESUMO

Neste texto, a autora, partindo de uma discussão entre Suassuna e Frias sobre a cultura brasileira na Folha de S. Paulo, comenta sobre a necessidade de não tomarmos a multirreferencialidade e a complexidade como verdades absolutas, até porque, como são teorias que permitem muitas possibilidades, podem cristalizar-se e se transformar em soluções para todos os impasses. A seguir, discorre sobre a complexidade, a multirreferencialidade, a relação entre as duas e a da complexidade com a simplicidade; as possibilidades trazidas pela complexidade e pela multirreferencialidade para a pesquisa na contemporaneidade. Conclui refletindo sobre como uma aproximação com a complexidade e a multirreferencialidade permite uma visão mais politeísta da vida, para que *ismos* não impeçam a conexão entre as ciências, as artes e as letras, condição preciosa para a pesquisa na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Contemporaneidade – Simplicidade – Multirreferencialidade – Complexidade

## ABSTRACT

### **MULTIPLE WORLDS / UNKNOWN ZONES: multireferenciality, complexity and research in the contemporary world**

The author, starting from a discussion between Suassuna and Frias about Brazilian culture in the *Folha de São Paulo* newspaper, comments about the need of multireferenciality and complexity not to be taken as absolute truths as theories that allow many possibilities, can crystallize and transform themselves into solutions for all dead-ends. The author then discusses about: complexity, multireferenciality; the relationship between multireferenciality and complexity; the relationship between complexity and simplicity; the opportunities brought by complexity and multireferenciality for research in the contemporary world. She concludes reflecting upon how an approximation with complexity and multireferenciality allows a more polytheist vision of life, so that *isms* do not prevent the connection between sciences, arts and letters, which is precious condition for research in the contemporary world.

**Keywords:** Contemporary world – Simplicity – *Multireferenciality* – Complexity

---

\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Endereço para correspondência: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Avenida Reitor Miguel Calmon S/N, Vale do Canela – 40110.100 Salvador/BA. E-mail: tucatourinho@uol.com.br

Acho que a música é a loucura boa, e me inspiro nas coisas de dentro e de fora. Quem tem uma só visão das coisas é que é louco. (Jorge Araújo)

Ariano Suassuna, em coluna publicada no caderno Ilustrada da Folha de S. Paulo, em 26 de fevereiro de 2001, agradece a Otavio Frias Filho um artigo, no qual é elogiado por sua “aula-espetáculo, dada em S. Paulo em 1995”. Entretanto, contesta o articulista quando este se refere às nossas tradições africanas e indígenas. Para Frias, essas culturas são o que temos de mais arcaico e talvez de melhor, porém considera que, para o bem ou para o mal, o futuro da nossa cultura parece estar na “outra tradição local cosmopolita e ‘litorânea’, permeável às influências estrangeiras e ao ecletismo moderno, tradição essa que ganha impulso com a globalização”. Afirmando que não tem dúvidas de que a cultura brasileira, se nós deixarmos, será esmagada pelos meios de comunicação de massas, Suassuna sustenta que tal opção está sendo feita para o mal, mesmo porque “aquela cultura é não **talvez**, mas **com certeza** o que temos de melhor”. Sinalizando e citando a influência de Debussy sobre Villa Lobos, declara que não é contrário ao contato com outras culturas, mas critica a uniformização “que considera Elvis Presley e John Lennon tão importantes quanto Bach e Stravinsky.” (SUASSUNA, 2001 p. 8)

Quando li esse artigo, fui tomada por dois sentimentos ambivalentes: um de “concordância”, motivado pela ligação afetiva e pela importância que atribuo à cultura popular brasileira, nas suas origens negra, indígena e portuguesa, cultura admiravelmente resgatada pelo trabalho de Suassuna; outro sentimento de “discordância”, por considerar que o seu discurso tem um viés paralisador, na medida em que não aceita a tradição que nós, brasileiros, particularmente os baianos, temos de incorporar as “novidades”. Tradição que traz consigo os riscos da banalização, mas que traz não apenas a possibilidade do “novo”, mas também a possibilidade de ressurgimento e revitalização do “velho”, que, de repente, pode ressurgir mais novo do que o “novo”.

O discurso hierarquizador e isento da dúvida, da sinuosidade, do talvez, da incerteza, mesmo do

“ou”, quanto mais do “e/ou”, menos ainda, do “e”, poderia talvez servir, foi essa a minha intenção inicial, como ilustração de uma postura que não deixa espaço para a complexidade nem para a multirreferencialidade. Dessa maneira, meu movimento mais forte foi o de reforçar a discordância à ortodoxia de Suassuna e reprimir o outro movimento, mais sutil que concordante com alguns dos seus argumentos, até porque, além de admirar muito o seu trabalho, considero importantes essas posições mais radicais como contrapontos à nossa tendência “novidadeira”.

Nesse processo, vivenciei a importância de se “incorporar” um discurso sem “esquecer” o outro, o que pode criar pontos de tensão que multirreferencializam a nossa leitura das “coisas que estão no mundo”. Saber conviver com essa ambivalência, que traz consigo a tensão, me parece ser o grande desafio de qualquer pesquisa que se pretenda multirreferencial e complexa. A necessidade dessa tensão, como elemento propiciador de revisões de tendências estabelecidas a priori, foi aventada nas discussões que temos tido na Faculdade de Educação da UFBA, sobre o “risco” da multirreferencialidade e da complexidade, por serem teorias que permitem muitas possibilidades, poderem cristalizar-se e se transformar em soluções para todos os impasses.

Assmann (1996, p. 23-22), referindo-se a “uma dimensão profunda dos processos vitais, cognitivos e culturais que transcorre “aquém da identidade e da oposição” e considerando a complexidade como “o conceito provisório do qual dispomos para referir-nos a isso”, também demonstra o receio de que “a excessiva freqüentação desse termo” traga o risco da banalização. Tomando a complexidade como possibilidade conceitual de libertar-nos “da estreiteza daquela concepção da dialética”, considera que essa concepção está presa a “esquemas triádicos (tese, antítese, síntese) no interior de uma suposta totalidade, confinada em sua estrutura”, onde não há “além” nem “aquém” sem que se passe “pela famosa contradição.”

Essa visão de Assmann sobre dialética me soa tão unilateral quanto a de Suassuna sobre a cultura brasileira. Carvalho (2001, p. 56), refletindo sobre o esquema dicotômico “que torna obrigatório ser anti-moderno ou então dar vivas à modernidade” sem, nem ao menos, uma síntese dialética ser operada, considera que “compondo uma caricatura, podemos dizer que o mundo moderno é apresentado como simplesmente racional, iluminista, positivista, teleológico, dicotômico...”. E eu, depois da leitura de Assmann, acrescentaria: dialético. Para Carvalho, quando fazemos recortes para estudo, congelamos uma realidade que é dinâmica “e por conseqüência, criamos um objeto, praticamente sem movimento” e é essa “falaciosa simplicidade que encobre tensões presentes”. (CARVALHO 2001, p. 62). Tentar sintonizar com esse movimento do objeto e das tensões que traz consigo é um desafio a que me proponho neste artigo sobre pesquisa na contemporaneidade e, para isso, considero que a complexidade e a multirreferencialidade, que precisam também ser refletidos nas suas próprias tensões internas e também nas suas contradições, são os referenciais teóricos mais próximos dessa proposta.

Para Macedo (2002, p. 24), é a criticidade que move e mobiliza tanto a complexidade como a multirreferencialidade: “É necessário enfatizar que a epistemologia da complexidade no seu olhar multirreferencial em ciências da educação nasce no âmago do senso crítico universitário alargado e parte dele.” Registrando que as idéias do seu livro sobre currículo e complexidade se apresentam, enquanto interfaces da noção cunhada por Edgar Morin: *o pensamento complexo*; e de um conceito extremamente movente, pluralista e intercomunicante, forjado por Jacques Ardoino: *o de multirreferencialidade*, considera que são noções contemporâneas, há muito exercitadas numa diáspora que dificultou as suas sistematizações: “É justamente com Morin e Ardoino que tivemos a oportunidade de vê-las densificadas numa teorização que se dissemina pelos diversos campos do saber.” (2002, p. 21) A complexidade para Morin, segundo Macedo (2002, p. 21-22), não se limita à própria palavra complexidade; porta, em seu seio, a confusão, a incerteza e a desordem, sendo uma palavra-problema e não uma solução; portanto, é

complexo aquilo que não se pode resumir a uma palavra-mestra: “No espaço metodológico da teoria da complexidade separar e distinguir nunca é cortar; unir e conjugar nunca é totalizar, mas sim pensar globalmente se movimentando entre o global e o parcial”. Ao mesmo tempo, tem o sentido do caráter circulante do conhecimento, já que, para Morin, pensar é pensar em movimento “aquilo que a lógica conjuntista-identitária pensa de maneira estática, por exemplo: a identidade, a unidade, o ser, o objeto, a estrutura, a sociedade.”

Acredito que, nesse movimento, em certos instantes, a complexidade, em produtos parciais e provisórios, se simplifica. E aqui cabe a pergunta: *E a simplicidade? Onde ela se situa neste contexto? Seria incompatível com a complexidade?*

Há alguns anos, li uma frase de Constantin Brancusi, escultor romeno – que nasceu em 1876 e, depois de trabalhar como carpinteiro e pedreiro, estabeleceu-se em 1904 em Paris e sofreu influência da arte africana e oriental e também de Rodin – que me chamou a atenção: *Simplicidade é a complexidade resolvida*. Não sabia quem era Brancusi e a complexidade, para mim, era apenas sinônimo de complicado, de intrincado. Mas gostei tanto do sentido da frase que resolvi guardá-la. Quando me aproximei da teoria da complexidade, achei que haveria incompatibilidade entre ela e a frase de Brancusi, já que essa parece ter uma conotação de resolução definitiva e o “pensamento complexo vive uma tensão constante entre a aspiração a um saber não redutor e o reconhecimento do inacabamento e incompletude de todo conhecimento.” (MACEDO, 2002, p. 22).

Entretanto, segundo Hodge (2003), apesar de Brancusi desejar fazer um trabalho o mais simples possível, buscando uma forma pura, paradoxalmente, esse processo tende também a destacar a complexidade dos pensamentos que estão em suas obras. Quando alguém contempla uma escultura de Brancusi, provavelmente tentando compreendê-la, realiza uma atualização e recupera em outras referências a complexidade original, buscando também uma simplicidade que permita o instante da compreensão.

Tomando como referência as palavras de Macedo (2002, p. 22), para quem a complexidade não elimina a simplicidade, mas “a integra em termos

dialógicos, recusando as conseqüências mutilantes, reducionistas e unidimensionais da simplificação”, me permito afirmar que a complexidade, como nos trabalhos de Brancusi, se transforma em simplicidade, em um processo que não despreza os elementos necessários para uma configuração, na qual simplicidade e complexidade se integram, não sendo uma solução simplista, reduzida, mutilada, nem definitivamente configurada, visto que as simplicidades são provisórias, podendo criar outras complexidades que se movimentam conectadas a múltiplas referências.

À perspectiva que permite a possibilidade de trabalhar com uma multiplicidade de referenciais, segundo Fróes Burnham (1998, p. 45), o grupo da Paris VIII, animado por J. Ardoino e G. Berger, denomina de *multirreferencialidade*:

Ardoino argüi que esta é uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referências diferentes, aceitos “como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota” e, acrescentamos, de ter uma postura aberta.

Essa irredutibilidade “encaminha a si mesma (como implicação) uma visão de mundo propriamente cultural” e requer uma “compreensão hermenêutica da situação”, em que os sujeitos aí implicados “interagem, intersubjetivamente” (ARDOINO, 2002, p. 21-22) Nessa concepção de *multirreferencialidade*, a *referência*, segundo Barbier (*apud* FRÓES BURNHAM, 1998, p. 45), é compreendida como um núcleo de representações “de que é portador cada ator social, tanto do ponto de vista organizacional, (...) institucional, ideológico, quanto libidinal etc.”. Fróes Burnham (1998, p.45) incorpora ao etc. outros pontos de vista, sempre deixados de lado pelos próprios colegas de Barbier, “tais como as referências ao ‘sagrado’, ao ‘transpessoal’, (...) às características míticas, simbólicas e artísticas irredutíveis a toda interpretação científica e inseparável do núcleo de referências e de valores últimos do sujeito.”

A multirreferencialidade lida com o pensamento multirreferencial em conexão com o complexo e essa “hipótese da complexidade, até mesmo da

hipercomplexidade” é assumida por Ardoino (1998, p. 24), quando reflete sobre abordagem multirreferencial.

Assim, a relação entre a complexidade e a multirreferencialidade é imbricada, pois, mesmo que se queira e/ou se precise refletir, separadamente, sobre essas concepções, quando se fala de uma se está necessariamente invocando a outra, porque uma pressupõe a outra. Complexidade e multirreferencialidade cruzam-se em uma mesma cosmovisão. Incorporar esses conceitos a uma pesquisa ou, mais que isso, esses modos de compreender e tratar a realidade significa romper com a forma fragmentária de tratar o conhecimento e aproximar-se do processo sem a interrupção do seu movimento, pois o processo se renova, se recria na penetração de sua intimidade, na multiplicidade de significados, na possibilidade de negação de si mesmo. Tudo isso pressupõe o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, a sua implicação com o seu objeto de estudo, pois a construção do conhecimento sobre o mundo exterior não se separa da construção “do próprio complexo sujeito – objeto – processo – instrumento – produto do conhecimento que é o próprio homem” e analisar o processo significa acompanhá-lo, “apreendê-lo mais globalmente através da familiarização reconhecendo a relativamente irremediável opacidade que a caracteriza.” (FRÓES BURNHAM, 1998, p. 41).

A opacidade se processa dentro do pensamento complexo. Contrapondo-se ao pensamento iluminista, que pretende dar conta de todos os mistérios, o pensamento complexo considera que o objeto nunca se revela totalmente. Isso nos coloca frente a frente com o fim das certezas, pois a busca do “ser” e do “saber” uno e múltiplo nos revela uma ciência que, ao contrário de constituir-se de verdades absolutas e imutáveis, aponta para novas descobertas, aceitando a complexidade como uma realidade reveladora, sendo o ser humano sujeito e objeto de sua própria construção no mundo. (PETRAGLIA, 1995, p.12).

Essa perspectiva aproxima o pensamento de Edgard Morin do pensamento do físico belga Ilya Prigogine. Nesse sentido, Cordovil (1998, p.1) defende que o contato entre humanas e exatas não é recente, pois as ciências pediram emprestado à fí-

sica newtoneana o conceito de determinismo e agora que “a mecânica quântica e a teoria do caos são mais inteligíveis, é proposta a instauração de um pensamento complexo. Os pensamentos de Morin e Prigogine, que caminham juntos em suas respectivas áreas de conhecimento, também se sintonizam na noção do “fim das certezas”: Prigogine se refere a “um mundo de possibilidades, de novidades e criatividade” de um reencantamento da natureza, no ingresso em uma nova racionalidade da incerteza, no entendimento de que o “mundo é feito de possibilidades, probabilidades” (CORDOVIL, 1998, p. 1); para Morin, “o pensamento complexo é essencialmente o pensamento que lida com a incerteza e é capaz de conceber organização”, contendo em si a impossibilidade de unificar (...) de acabamento, uma parte de incerteza, uma parte de indecidibilidade e o reconhecimento do tête-à-tête final com o indizível.” (MORIN, 1984, p. 98). Por isso é que, “se existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas (como essas chaves que abrem caixas-fortes ou automóveis), mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade.” (MORIN, 1996, p. 274).

Todo o pensamento de Morin é pautado numa epistemologia da complexidade que compreende interações diversas e adversas, incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. Seu trabalho consiste na sistematização da crítica aos princípios, objetivos, hipóteses e conclusões de um saber fragmentado (PETRAGLIA, 1995, p. 39). Para Morin, uma reforma do pensamento se impõe. Compreender esse novo pensamento exige uma nova aprendizagem, pois “fomos formados em um sistema de ensino que privilegia a separação, a redução, a compartimentalização...” (*apud* CORDOVIL, 1998, p. 3). Na direção contrária à fragmentação do conhecimento, o pensamento complexo empenha-se em reunir, integrar os modos de pensamento simples em uma concepção mais rica. Pois, se no primeiro sentido, o mais banal da palavra, complexo significa confusão, num segundo sentido, como resposta ao desafio, essa palavra significa apreensão do que está junto, ou seja, do tecido em comum, pois a “complexidade não é um fundamento, é o princípio regulador que não perde de vista a realidade do tecido fenomenal em que

estamos e que constitui o nosso mundo.” (MORIN, 1984, p. 104).

Considerando, segundo Petraglia (1995, p. 43), a ciência moderna ao mesmo tempo enriquecedora e vitoriosa, aniquiladora e tirana para a humanidade, diante dos diversos campos científicos com que vêm se defrontando na tentativa de mostrar a soberania de seus princípios e descobertas, Morin (1984, p.18) questiona a própria noção de ciência, quando observa que a cientificidade é a parte emergente de um iceberg profundo de não-cientificidade: “A descoberta de que a ciência não é totalmente científica é, a meu ver, uma grande descoberta científica. Infelizmente, a maior parte dos cientistas ainda não a fizeram ...”. Uma ciência compartimentada, mecanicista, disjuntiva, reducionista, que quebra em fragmentos a complexidade do mundo, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional. (CORDOVIL, 1998, p. 3).

Assim, a riqueza da contemporaneidade está, no meu entender, justamente nas possibilidades de convivência de vários posicionamentos teóricos não hierarquizados, ou, de múltiplas referências, considerando aqui não só as referências teóricas, no sentido de uma ciência constituída, mas diferentes posturas e visões de realidade, consideradas, juntamente com as teorias, como olhares possíveis para compreensão e apreensão da realidade que é complexa. Por isso, acredito que precisamos ter cuidado para que “novas” certezas não substituam “velhas” certezas e, no espaço contemporâneo, possa-se ouvir e fazer uma leitura crítica das múltiplas vozes das tradições que perpassam a construção do conhecimento na contemporaneidade, pois são próprios do pensamento complexo temas diversos, contraditórios e complementares, nos quais se encontram problemas epistemológicos, ontológicos, filosóficos, políticos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, mitológicos.

Ter mais de uma visão dos fenômenos, caminhando na incerteza e na opacidade, são propostas da multirreferencialidade e da complexidade e, por isso, acredito possível uma analogia desses referenciais teóricos com religiões politeístas como a grega e a africana, particularmente nas figuras de Hermes e Exu, deuses que freqüentam mundos desconhecidos e múltiplos.

Hermes se aproxima de Exu em aspectos como a sabedoria, o poder de comunicação e de transformação, a proteção aos homens, a autonomia, o jogo de cintura e sensibilidade para lidar com situações difíceis, os quais se limitam e, algumas vezes, se confundem com a marginalidade, a desonestidade, o embuste, a roubalheira.

Exu é o orixá que faz a ponte entre este mundo e o mundo dos orixás, especialmente nas consultas oraculares e cujo caráter transformador o distingue de todos os outros deuses: “Exu é aquele que tem o poder de quebrar a tradição, pôr as regras em questão, romper a norma e promover a mudança.” (PRANDI, 2003). É o orixá mensageiro que detém o poder da transformação e do movimento, que vive na estrada, frequenta as encruzilhadas e guarda a porta das casas, orixá controvertido, porém nem santo nem demônio. Primeiramente, pelo cristianismo e depois pelo kardecismo e pelas igrejas evangélicas, Exu foi perdendo as suas funções originais e se transformando em uma figura demoníaca até entre os adeptos do candomblé. Entretanto, em certos terreiros da religião dos orixás, sobretudo em uns poucos candomblés antigos mais próximos das raízes culturais africanas, “cultiva-se uma imagem de Exu calcada em seu papel de orixá mensageiro dos deuses, cujas atribuições não são muito diferentes daquelas trazidas da África.” (PRANDI 2003)

A concepção judaico-cristã, de um modelo que pressupõe, antes de tudo, a existência de dois pólos antagonísticos que presidem todas as ações humanas, de um lado a virtude, do outro o pecado, não existia na África. Quando a religião dos orixás, originalmente politeísta, veio a ser praticada no Brasil do século XIX por negros que eram ao mesmo tempo católicos, todo o sistema cristão de pensar o mundo em termos do bem e do mal deu um novo formato à religião africana, no qual um novo papel esperava por Exu. Na África, as relações entre os seres humanos e os deuses, como ocorre em outras antigas religiões politeístas, eram orientadas pelos preceitos sacrificiais e pelo tabu, “não havendo um código de comportamento e valores único, aplicável a toda a sociedade indistintamente, como no cristianismo, uma lei única que é a chave para o estabelecimento universal de um sis-

tema que tudo classifica como sendo do bem ou do mal, em categorias mutuamente exclusivas.” (PRANDI, 2003).

Nessa perspectiva, o psicólogo americano James Hillman (1989, p. 93) considera que o cristianismo, em uma visão “monocular”, enquadrou o lado destrutivo em uma idéia independente chamada “mal” e criou um dogma o qual glorifica como “problema do Mal”: “Então o indivíduo começa a ver partes de si mesmo como mal e as separa daquelas partes chamadas bem”. Mas a mente grega foi suficientemente sutil para enxergar que as coisas não estão separadas: “Está tudo misturado. Não há bem nem mal, ou melhor, há bem e mal, porque há sombra em tudo e ela não é um princípio à parte.”

Mistura que, entretanto, não confina o eu em uma unidade mística e emocional: “Uma das grandes virtudes do pensamento grego, assim como do nosso pensamento científico ocidental é a atitude de distinguir as diferenças. É uma virtude muito importante: não devemos perdê-la. Dessa forma, colhemos a unidade e a singularidade das coisas.” (HILLMAN, 1999, p. 19). Para pensar acuradamente, necessitamos das distinções e o modelo grego do paganismo é rico em distinções

É como o sabor da água: diferente em cada lugarejo. É um princípio muito importante, especialmente no Mediterrâneo. Em qualquer lugarejo da Espanha o presunto é diferente e se pode distinguir o presunto de um lugarejo para outro. (...) E este culto da diversidade é parte da nossa herança ocidental (...) Então, esta atitude do singular se perde nas grandes teologias religiosas unificadas, como o budismo, o cristianismo e o hinduísmo. Os ismos nos fazem perder as belezas da particularidade. (HILLMAN, s. d, p. 20)

No seu livro *La tête bien faite*, Morin (1999, p. 27) tem, como um dos pontos chave de suas reflexões, esse jogo entre a unidade e a singularidade e trabalha com as relações entre o local e o global, o geral e o particular, enfim entre o todo e as partes:

Se trata de procurar sempre as relações e inter-retroações entre os fenômenos e seu contexto, as relações recíprocas todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Se trata ao mesmo tempo de reconhecer a unidade no

seio do diverso, o diverso no seio da unidade, de reconhecer por exemplo a unidade humana pelas diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais pela unidade humana.

Para Morin (1999, p. 27-29), todo conhecimento é, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob formas de representações, idéias, teorias, discursos e a organização dos conhecimentos implica em operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão): “O processo é circular, passa da separação à ligação, da ligação à separação, além da análise à síntese, e da síntese à análise. Dito de outra forma, o conhecimento implica ao mesmo tempo em separação e aliança, análise e síntese.”

A modernidade privilegiou a separação e a análise em detrimento da ligação e da síntese, mas a segunda revolução científica do século XX, que começou em várias partes do mundo nos anos 1960, “opera grandes remembramentos que conduzem à reunião, contextualização e globalização dos saberes até aqui fragmentados e compartimentados, o que permitiu articular daqui por diante de maneira fecunda as disciplinas umas com as outras.” (MORIN, 1999, p. 28-29).

Morin (1999, p. 23-24), reportando-se a Montaigne, distingue uma cabeça bem feita, que “significa que mais importante do que acumular saber é dispor de princípios organizadores que permitam reunir os saberes e lhes dar sentido”, de uma cabeça cheia que “é uma cabeça na qual o conhecimento está acumulado, empilhado e não dispõe de um princípio de seleção e de organização que lhe dê sentido.” O desenvolvimento da inteligência geral requer a dúvida, “fermento de toda a atividade crítica”, o que também abrange “a dúvida da dúvida.” Para isso, existe a necessidade de inclusão, do bom uso da lógica, da dedução, da indução, da arte da argumentação e da discussão. Mas comporta também a inteligência que os gregos chamam de *métis* “conjunto de atitudes mentais... que combinam o faro, a sagacidade, a previsão, a flexibilidade de espírito, o desvendamento, a atenção vigilante, o senso de oportunidade.” (Lautréamont, *apud* MORIN, 1999, p. 25).

Uma cabeça bem feita é uma cabeça, de acordo com Morin (1999, p. 26), apta a organizar os conhecimentos e evitar uma acumulação estéril. O novo espírito científico e as novas ciências, como a ecologia, as ciências da terra e a cosmologia podem contribuir, hoje em dia, para formar uma cabeça bem feita. Essas ciências quebraram o velho dogma reducionista da explicação, levando em conta “os sistemas complexos nos quais as partes e o todo se entre produzem e se entre organizam, e, no caso da cosmologia, uma complexidade que está além de qualquer sistema.” (MORIN, 1999, p. 28-30).

Explicar não é suficiente para compreender, como revelou Dilthey. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, mas que são suficientes para compreender o ser subjetivo. A compreensão humana nos vem quando nos sentimos e preservamos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias; (...) é a partir da compreensão que podemos lutar contra o ódio e a exclusão. (MORIN, 1999, p. 55-56)

Na busca desse tipo de compreensão, a literatura, a poesia, o cinema, a psicologia e a filosofia podem-se tornar escolas da compreensão. (MORIN, 1999, p. 55). Fróes Burnham (1998, p. 35), refletindo que “a interminável busca do Homem pela compreensão do mundo, tanto do seu próprio mundo interior quanto do exterior, do qual é parte integrante e integrada, tem levado ao incansável processo de construção do conhecimento, pelos mais diversos modos”, acrescenta “a epistemologia, a antropologia, a sociologia, a psicanálise, a pedagogia”. E eu acrescentaria a historiografia, o teatro, a literatura, a mitologia, a geografia...

A complexidade e a multirreferencialidade, referenciais escolhidos para orientar o traçado dos caminhos teórico-metodológicos desse artigo, são temas de uma vasta literatura e de interesse de variados teóricos tanto no exterior como no Brasil, que discutem, criticam, atualizam os seus vários conceitos e idéias. Nesse sentido, referindo-se à educação brasileira, Ardoino (*apud* BARBOSA, 1998, p. 14), no Prefácio de *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*, convoca:

Na França, no âmbito de uma universidade experimental, como é o caso de Paris VIII, ela pareceu a

alguns dentre nós (R. Barbier, G. Berger, A. Coulon...) constituir uma forma de resposta à hipótese da complexidade na educação. Ficaríamos tanto felizes quanto honrados se as ciências da educação brasileira, em Porto Alegre, em Brasília, em São Carlos, em Salvador ou em Maceió, se apropriassem desse procedimento.

Procedimento, que como vimos neste artigo, envolve muitos conceitos e idéias que permitem uma visão mais politeísta da vida para que *ismos* não impeçam a conexão entre as ciências, as artes e as letras, condição preciosa para a pesquisa na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- ASSMANN, Hugo. Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação. In: ENCONTRO NACIONAL DA DIDÁTICA E PRÁTICA DO ENSINO, 8., 1996, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis, 1996. p.11-29.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- CARVALHO, Maria Inez. **Reação ao projeto de tese**: curso de pós-graduação em educação. Salvador: FAGED/UFBA, 1999.
- CORDOVIL, Cláudio. A ciência diante de um novo mundo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 5 set. 1998. Caderno Idéias.
- FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 35-55.
- HILLMAN, James. **Entre vistas**: conversas com Laura Pozzo. São Paulo: Summus, 1989.
- \_\_\_\_\_. **L'anima del mondo**: conversazione con Silvia Ronchey. Tradução de Mariana Teixeira. Revisão de Hermenegildo O. dos Anjos. Milano: Rizzoli, 1999.
- HODGE, Nicola; ANSON, Libby. **Constantin Brancusi**. The AZ of Art: the world's greatest and most popular artists and their works. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 15 jun. 2003.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysalis, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa América, 1984.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.
- MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- MORIN, Edgar. **La tête bien faite**: repenser la réforme; repenser la pensée. Paris: Seuil, 1999.
- PESSANHA, José Américo M. História e ficção: o sonho e a vigília. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (Org.). **Narrativa, ficção e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 283-301.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. Disponível em: <http://www.arvoredobem.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2003.
- SUASSUNA, Ariano. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 fev.2001. Caderno Ilustrada.

*Recebido em 30.05.08*

*Aprovado em 04.08.08*



# O REAL, O SIMBÓLICO E O IMAGINÁRIO DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Maria de Lourdes S. Ornellas \*

## RESUMO

*O real, o simbólico e o imaginário da docência na contemporaneidade* é um estudo fruto de pesquisa que tem como objetivo analisar, pela fala do aluno, o fazer do professor sobre o afeto, na busca de identificar os elos que constituem o processo de aprender. O marco teórico margeia alguns construtos da teoria psicanalítica (Freud e Lacan), bem como os estudos de Kupfer e Ornellas que pesquisam aspectos do afeto na formação docente. O método trilha pela pesquisa qualitativa, tendo como lócus a Universidade do Estado da Bahia. Os sujeitos são dez alunos, do sexo feminino, com idade de 20 a 25 anos. O instrumento de coleta foi a entrevista orientada pelos técnicos do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais - CIERS, vinculado à Fundação Carlos Chagas. A análise dos dados foi realizada à luz de alguns elementos da Análise do Discurso, vez que permite desvelar a formação discursiva dos sujeitos. Após a categorização dos dados coletados, os resultados mostram que os sujeitos da pesquisa afirmam que, na universidade, existem três formas de docência: professor pesquisador, professor que luta e professor afetivo, nomeações percebidas nos entremeios dos afetos presentes na sala de aula.

**Palavras-chave:** Real – Simbólico – Imaginário – Afeto – Professor

## ABSTRACT

### REAL, SYMBOLIC AND IMAGINARY IN CONTEMPORARY TEACHING

This study aims at analyzing through professors discourses how the act about affection, searching to identify the links which weave learning process. Our theoretical framework is inspired by Lacan and Freud as well as Kupfer and Ornellas researches about affection in teachers education. Our qualitative research was done at the Universidade do Estado da Bahia with 10 female subjects, from 20 up to 25 years old. We collected data through interviews with the help of the Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais - CIERS, associated to the Fundação Carlos Chagas. Discourse analysis showed that the subjects believe that they are three type of professors in universities: the professor-researcher, the professor-militant, and the affective professor.

**Keywords:** Real – Symbolic – Imaginary – Affection – Teacher

---

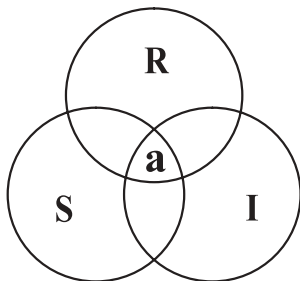
\* Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Afetividade e Representação Social. (NEARS). Líder no Grupo de Pesquisa em Afetividade e Representação Social, certificado pelo Diretório CNPq GepA-RS. Psicanalista. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000 SALVADOR/BA. E-mail: ornellas1@terra.com.br

Não sou o mesmo de olhar vazio.  
Eu era um bicho que nem sabia das cercas  
Um dia, em campo onde estava, faltara fruta e água.  
Aí, procurando a saciez, soube quantos bebiam minha sede  
E quantos de minha fome comiam e gozavam.  
(J. Carlos Capinam)

## Entre nós e fitas dos afetos

Metaforizando a escrita de Capinam, pode-se perceber que o olhar da docência na contemporaneidade não é mais vazio, mas emprenhado de sentidos. Em certa medida, alguns docentes se apropriam do conhecimento, o transmitem na escuta do aluno que alimenta e bebe desse processo, quando não come e goza desse prazer intelectual e da angústia do aprender.

O estudo é fruto de uma pesquisa e seu título reveste-se de sentido na medida em que, quando me encontrava no processo de coleta de dados, a pergunta sobre a formação docente mobilizou os sujeitos a responderem que nessa docência há algo de real; outros tantos afirmaram: parece que tem uma relação com o simbólico e outros falaram da presença de um componente imaginário. Uma leitura sobre essas falas revela que a docência pode ser estruturada pelos três registros do nó borromeu<sup>1</sup>, tal como é demonstrado abaixo:



Observa-se nesse nó uma cadeia feita de três elos, representando o real, o simbólico e o imaginário, de tal forma que o corte de um desses elos libera os dois outros. A docência na contemporaneidade precisa se estruturar de modo que o ato educativo se organize nos planos real, simbólico e imaginário. Para melhor entendimento do leitor, vale pontuar esses construtos: o real é o elo que

não se pode simbolizar, porque escapa, ex-siste<sup>2</sup> e faz furo no sentido<sup>3</sup>. O simbólico é o registro da fala, é o que pode ser nomeado, mesmo que não se possa dizer tudo. Enquanto isso, o imaginário é especular, é fantasmático, tem a ver com a imagem. É no exercício da docência que os três elos parecem se escutar de forma singular, para atender às demandas da escola inserida na sociedade contemporânea.

O real, o simbólico e o imaginário da docência expressam o afeto, presentificado no ato de ensinar e aprender, expressam que esse processo tem marcas fundantes na família e nos mestres que deixaram no imaginário do pó de giz, salpicado nos nossos olhos, falas ditas e não ditas, enodadas, em certa medida, de forma borromeana.

Esta pesquisa faz elos na contemporaneidade, vez que o sujeito do estudo é o aluno do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia. É possível dizer que, quando se fala de aluno, fala-se de professor. A docência envolve a relação professor-aluno na tentativa de perscrutar os nós atados e desatados na sala de aula. Neste espaço, o aluno estampa sua imagem especular<sup>4</sup>, às vezes opaca, nem sempre nítida e o professor cifra o gozo, visto que tem o poder de assumir uma posição de

<sup>1</sup> Expressão introduzida por Jacques Lacan, em 1972, para designar as figuras topológicas (ou nos trançados) destinadas a traduzir a trilogia do simbólico, do imaginário e do real. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 541)

<sup>2</sup> Ex-siste: lugar excêntrico em que devemos situar o sujeito do inconsciente. Vide: KAUFMANN, Pierre. Dicionário de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 477.

<sup>3</sup> Furo no sentido: o que não é articulável na demanda instala esse buraco, perda que será simbolizada no lugar do Outro inconsciente. (CHEMAMA, 1995, p.201).

<sup>4</sup> Imagem especular: operação psíquica, ou até ontológica, pela qual o ser humano se constitui numa identificação com seu semelhante. Na perspectiva walloniana (na qual Lacan se inspirou), a prova do espelho especificava a passagem do especular para o imaginário, e, em seguida, do imaginário para o simbólico. ((ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 194)

sedução e de forma, como expressa Kupfer (2001), o seu lugar de SsS<sup>5</sup>. Esse conceito está enredado com o conceito de transferência na sala de aula, tal como observa Kupfer (2001, p. 88):

Freud afirma que a transferência permeia qualquer relação humana. É isso que nos autoriza a substituir a expressão relação-analista-paciente pela expressão relação-professor-aluno. O aluno se prende a um educador ou educadora porque supõe existir nele ou nela um Sss, ou seja, *um sujeito suposto saber* sobre suas dificuldades.

Essa fala ratifica que a transferência não acontece apenas na clínica, mas circula nas relações que se estabelecem entre os sujeitos. Esse fenômeno também é observado na relação professor-aluno, na sala de aula, quando o aluno autentica ao professor o saber sobre a saída de seus impasses no processo de aprender.

O processo de entrevista constituiu-se de espaço fértil, quando pesquisador e os sujeitos da pesquisa se encontraram, se (entre)olharam e, na pergunta feita sobre como acontece a relação professor-aluno, as respostas mostram que já existe um exercício de relação professor-aluno, tal como se observa nas falas a seguir: “*professor não está no direito e o aluno no avesso, ambos caminham juntos com suas diferença*” (sujeito c); “*Na minha sala não há mais a mesa do professor e as carteiras enfileirados dos alunos, estamos nos olhando na mesma direção*” (sujeito h). Assim posto, a análise que faço dessas falas é que, num dado momento, a relação professor-aluno é parecida com a fita de Möbius,<sup>6</sup> e que na docência não há um dentro e um fora e sim uma continuidade na mesma superfície, conforme revela a figura abaixo:



Observa-se que professor e aluno, movidos pelo saber, enredados na incompletude, buscam um de-

senho na relação para, possivelmente, fazerem uma caminhada dentro e fora da sala de aula, na busca do ato de ensinar e aprender.

## Do broto à pesquisa

Principiando uma conversa que pretendo nomear *do broto à pesquisa*, conto agora a história da origem do estudo e autêntico, nesta escritura, que minha aproximação com o Centro de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – CIERS tem o desenho de um broto nomeado de algo tênue, neófito, que se principia. O CIERS é vinculado à Fundação Carlos Chagas e ao Laboratoire Européen de Psychologie Sociale – LEPS, Maisson des Sciences de L’Homme de Paris – MSH.

O Centro reúne pesquisadores de vários países que têm como objeto o estudo das representações sociais e subjetividades, com o objetivo de pesquisar, articular estudos, saberes e conhecimentos. A pesquisa é metaforizada pelo desenho de uma flor em que a **corola** constitui-se do **núcleo comum** da pesquisa que intenciona investigar as representações do professor dos primeiros anos dos cursos de graduação da área de Pedagogia sobre o **trabalho docente**. Cada pesquisador que integra a referida pesquisa recebeu uma pétala dessa flor (tal como se vê na imagem abaixo) da Fundação Carlos Chagas, a qual faz interface com o seu objeto e grupo de pesquisa certificado pelo CNPQ.



<sup>5</sup> Lacan utiliza esta nomeação para explicar que o sujeito (paciente) atribui um saber ao seu analista. (1993, p.87)

<sup>6</sup> Deve o seu nome a August Ferdinand Moebius, que a estudou em 1858. Opera-se numa fita retangular a meia torção sobre ela mesma e o direito e o avesso passam a se encontrar em continuidade. (LAFONT, 1990, p.25).

Este estudo objetiva analisar, pela fala do aluno, **o fazer do professor sobre o afeto**, na busca de identificar os elos que constituem o processo de aprender.

O construto afeto também faz ato com a palavra que faz laço com o ensinar, o aprender, e é por essa via de enlace que este escrito está sendo tecido, quando, durante a entrevista, solicitei ao aluno falar sobre sua concepção de afeto na escola, e os mesmos responderam que se tratava de algo prazeroso. É possível dizer também que a temática encadeia os significantes ensinar, aprender e afeto, três registros que ressignificam o cotidiano escolar, metaforizados pelas partes da flor que constituem o cerne da sua estrutura: **o cálice**, que reflete o espelho de que o ensinar se mira na falta<sup>7</sup>; **a corola** é o conjunto de saberes que compõem o ato de aprender e **o pistilo** é o agalma<sup>8</sup> que presentifica o afeto, o qual neste estudo é teorizado, tomando-se como referência Freud (1911) e Lacan. (1958).

O afeto constitui-se de processos subjetivos que emergem no interior da sala de aula e é possível que esses processos possam iluminar o debate na escola, desconstruindo esse construto tal como será visto mais adiante. Freud (1905) acalentava o sonho de que a psicanálise poderia um dia vir a contribuir com a sociedade e, especialmente, com a educação; acompanhava os movimentos sociais e desejava que a psicanálise pudesse estender-se a outras áreas do conhecimento. A partir daí, esse campo do conhecimento, ainda que sutilmente, ousou adentrar os muros da escola.

A psicanálise, por sua vez, não tem receitas para o que deve ser feito na escola, mas reflete sobre o que tem sido feito, vez que pode escutar o discurso do professor e do aluno. Articular educação e psicanálise é um grande desafio, e o fato desta se oferecer como um suporte fundante do instrumento da escuta é o que nos possibilita, muitas vezes, contribuir para a leitura do mal-estar vivido pelo professor no contexto educativo.

É pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes no mal-estar na sala de aula por parte do professor, que penso que algumas fronteiras são possíveis de serem superadas entre psicanálise e educação.

“Algumas bases estão lançadas e resta agora prosseguir neste caminho (...) onde para o aluno haja oportunidade de emergir como sujeito pensante, não como escravo do discurso do mestre.” (KUPFER, 1982, p.73-74). Nesse sentido, é preciso escutar o ambiente transferencial da sala de aula, lugar no qual acontece o ato educativo. É nesse ambiente que ocorre a escuta da relação professor-aluno, vista como um campo de mediação entre os sujeitos que, no espaço escolar, se configura sob a nomeação de disciplina ou (in)disciplina escolar, constituindo-se na contemporaneidade, uma das preocupações mais emergentes do professor.

Por esse caminho, em que a escuta é vista essencialmente como instrumento de trabalho do professor, Kupfer (2007, p. 34) diz:

Uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do educativo e do escolar (...) estará produzindo uma inflexão na ação do psicanalista e o levará a uma prática que não coincida mais com a clínica psicanalista “ortodoxa”, pois ele terá de se movimentar o suficiente para ouvir pais e escola. Isso amplia o campo de ação do psicanalista, que passa a incluir a instituição escolar como lugar de escuta.

Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo de educação, terá de apontar para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, que supõe uma reconstrução a ser feita pelo professor junto ao aluno. Escutar é dar sentido ao mundo que cerca o aluno. Ao escutar os ditos e os não-ditos, produzimos e ampliamos o mundo das coisas; a escuta da fala do outro é, na verdade, um diálogo dentro de nós mesmos na busca das falas que nos constituíram e nos constituem. Escutar e falar fazem parte do processo educativo, porém esse binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores.

Se, por um lado, Freud foi, de fato, um *antipedagogo*, por várias razões foi também um mestre da educação. Seu jeito peculiar de fazer teoria re-

<sup>7</sup> Condição do ser faltante que o faz depender de uma falta e de uma incompletude tanto necessária quanto geralmente despercebida em tudo aquilo que para ele se apresenta como um todo: tanto as imagens com que engana seu desejo como os conflitos em que se conta. (CHEMAMA, 1995).

<sup>8</sup> Objeto de desejo, brilhante, galante, termo que vem de *gal*, brilho, no antigo francês. (LACAN, 1993).

velou a singular relação que tinha com o ato de pensar, falar e escutar. Freud pensou com o desejo e talvez por isso a fala e a escuta tenham ocupado um lugar singular no seu modo de educar. Nesse sentido o mestre nos convida a pensar: “A psicanálise já encerra em si mesma fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão.” (FREUD, 1976, p. 348).

As conexões da psicanálise e educação precisam ser ainda estabelecidas. Mas, talvez, desde já, a psicanálise possa possibilitar um jeito novo de educar e o professor possa se colocar no lugar daquele que contribui para que o aluno se liberte das amarras da opressão e se inquiete com o saber fechado, previamente estruturado do aluno.

Em meio a toda (im)possibilidade de se casar a psicanálise com a educação, é certo que ambas começam a se olhar. Nesse caso, estão abertas as portas para que o saber tome lugar entre outros saberes, mostrando ao leitor o que podemos ver por trás dele, sem, contudo, conduzi-lo para dentro, porque educar, segundo Freud, parece ser mesmo uma tarefa *difícil*.

Pode-se resgatar que a psicanálise contribui para se pensar o afeto na educação, o qual está presente também de diversas maneiras nas relações que se estabelecem na contemporaneidade. É pela trilha da cultura que é possível mapear pontos em que o afeto se engendra no contexto da sala de aula. Sabemos o quanto a sala de aula é produtora de cultura, de relação e comunicação e, ao mesmo tempo, um espaço de construção. No papel de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, a docência brinca de *fort-da*<sup>9</sup>, porque há desejo de que presença e ausência provoquem faltas, e que estas são costuradas tanto por conteúdos conscientes como por processos inconscientes.

Por essa via, ousou dizer que a ausência do professor, no espaço produzido entre uma aula e outra, coloca o aluno na posição de *recordar* o que foi dito, *repetir* para criar o conteúdo estudado e *elaborar* o aprender desejado.

O mundo desejante, que habita diferentemente na docência estará sempre preservado cada vez que um professor renuncie ao controle e aos efeitos de seu poder sobre o aluno. “Matar o mestre –

para falar, escutar e tornar o mestre de si mesmo – é uma lição que precisa ser ressignificada.” (KUPFER, 2001, p. 45).

Faz-se preciso descortinar a relação horizontalizada entre professor e aluno. Este deve se colocar no lugar daquele que investiga, daquele que semiotiza o saber transmitido, no desejo de tornar-se produtor do saber e do conhecimento, na escuta dos seus afetos manifestos e latentes.

Com vistas a elucidar que o afeto está imbricado entre Eros e Thanatos<sup>10</sup>, essas palavras gregas são convidadas a comparecer a este cenário, traduzindo a supremacia do conceito de afeto: “Um dos estados emocionais, cujo conjunto constitui a gama de todos os sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável.” (FREUD, 1894, p. 124). Para Lacan, “o afeto é convertido, deslocado, invertido, ou até mesmo enlouquecido e nos obriga a não ser senão esse objeto sempre desconhecido e faltante: o amódio”. (1964, p.45).

Esses dois teóricos conceituaram o afeto na matriz da ambivalência. Sem dúvida, representa um avanço no conhecimento sobre a temática, na medida em que elucidada a idéia de que o afeto não se encontra ancorado apenas na idealização ilusória do amor romântico, tal como se observa no imaginário do senso comum.

No lugar de pesquisadora, me constituo enquanto sujeito da falta e me coloco também no lugar da fala, quando tento apresentar o risco de não poder, na sua completude, enodar o real, o simbólico e o imaginário da docência. Mas sinto-me (in)satisfeita de tentar dar uma boa forma a esse desejo, na busca de amarrar, desatar e amalgamar os fios quebrados do material teórico e empírico a ser tecido.

O real, o simbólico, o imaginário da docência são construtos singulares, há tempos em que ocorre uma identificação de pares: (RS) (RI) (IS) e, num dado momento, esses pares trocam olhares, mudam de lugar e posição a depender de como as relações políticas, pedagógicas e institucionais se estruturam nos intra-muros da escola. Nessa interseção, encontra-se o sujeito com seu afeto sub-

<sup>9</sup> Par simbólico observado por Freud no brincar de uma criança de 18 meses o que revela no jogo presença e ausência. (CHEMAMA, 1995, p.82)

<sup>10</sup> Eros, na concepção freudiana, é o conjunto das pulsões de vida, enquanto Thanatos, é o conjunto das pulsões de morte.

metido às leis da linguagem, no lugar de sujeito dividido. Observa-se, de um lado, o seu inconsciente e, do outro, o seu engano.

## O mal-me-quer e o bem-me-quer

O método deste estudo trilha pela pesquisa qualitativa. O objeto deste estudo tem sido o foco de estudos produzidos neste campo, seja no grupo de pesquisa, seja nas produções teóricas, na tentativa de reunir algumas peças para criar um mosaico<sup>11</sup> do fenômeno investigado, parecido com as fases da gestação que Ornellas nos convida a descortinar:

São sementes que se podem transformar em gravidez, nesse momento que o pesquisador tenta articular a configuração das tramas conceituais, de forma que os passos dados descortinem novos recortes, abram outras perspectivas de análises à busca de elucidação e encontrem um lugar de trocas, lugar de reflexões aqui desenvolvidas. (2005, p 219).

Quando me aproximei dos sujeitos da pesquisa, os coloquei no lugar metafórico de sementes que poderiam germinar, no sentido de desejar parir falas que pudessem revelar o real, o simbólico e o imaginário da docência na contemporaneidade e de que forma o afeto engendra a relação professor-aluno.

O procedimento de coleta orientado pelo CIERS me fez encontrar uma classe de primeiro semestre do curso de pedagogia com o objetivo de escutar, pela fala do aluno, o fazer do professor sobre o afeto, na busca de identificar os elos que constituem o processo de aprender. Pelo critério do desejo, procedeu-se a escuta individual do aluno com vistas a encontrar a identificação com o objeto de pesquisa e, nesse espaço, abrem-se para mim dez sujeitos na faixa etária de 20 a 25 anos. Os sujeitos responderam a um questionário, deste foram retiradas vinte e cinco palavras escritas sobre formação docente. O Termo de Consentimento Livre foi explicitado, enfatizando a ética, em seguida assinado e, após agendar dia, horário e local, iniciaram-se as entrevistas individuais, nas quais a permissão foi solicitada para proceder à gravação.

A entrevista obedeceu aos seguintes passos: a) vinte e cinco palavras foram expostas de forma individual em pequenos cartões (ajudar, alegria, alu-

no, amor, angústia, aprendizado, atenção, capacitado, companheiro, compreensão, compromisso, dedicação, diálogo, disciplina, educação, educador, ensinar, estudo, paciência, profissão, respeito, responsabilidade, sabedoria, sala de aula, vocação); b) após visualização dessas palavras, solicitou-se a cada sujeito organizar cinco agrupamentos, de modo que cada grupo fosse constituído de palavras que tivessem similaridade; c) em seguida, o sujeito foi convidado a justificar o agrupamento das palavras; e d) no final, elaborar um título para cada agrupamento.

Concluídas as entrevistas dos dez sujeitos, procedeu-se à leitura do material coletado e deu-se início à construção das categorias de análise. Sobre o **trabalho docente**, os sujeitos, nos seus agrupamentos, justificativas e títulos, enfatizaram que o trabalho docente é representado pelas nomeações: *garra, conhecimento, dedicação, afeto, ser pesquisador, trabalhar a cidadania, ensinar com prazer, lutar pela carreira, ser mediador, exige diálogo, buscar o desejo, trabalhar relação professor-aluno*.

Esses dados foram organizados em três grandes categorias de análise: professor-pesquisador, professor que luta e professor afetivo.

**Professor pesquisador.** Refere-se ao professor que busca o conhecimento, a pesquisa, a dedicação e a mediação, o que pode ser observado dentre as falas: *tenho um professor que já mostrou na sala artigos publicados em revistas, ele é dedicado e tenta mediar a teoria com a prática*. (sujeito g) Pode-se pensar que essa fala e outras coletadas revelam o desejo de que o professor seja um pesquisador. Sabe-se o quanto o professor da graduação está distante da pesquisa, a iniciação científica ainda é uma atividade tímida e as vagas para os cursos de pós-graduação ainda são bastante reduzidas. Os sujeitos falam que o conhecimento, a dedicação e a mediação são traços do professor-pesquisador e que são observados em sala de aula no curso de pedagogia. Enfatizam também que há diferença entre os professores da universidade com relação àqueles do 2º grau, posto

<sup>11</sup> É uma composição feita com fragmentos de objetos como: cerâmica, vidro, pedra, papel, tecido, concha, etc, formando um todo figurativo ou não. ([www.mosaicosfatimablogspot.com](http://www.mosaicosfatimablogspot.com)).

que estes não fomentam o espírito crítico, e a qualidade dos textos e o aprofundamento do conteúdo desenvolvido em sala de aula deixam a desejar.

**Professor que luta.** É o professor que tem garra, fala na sala de aula de cidadania, luta pela carreira docente junto ao sindicato. A fala de um dos sujeitos corrobora a imagem desse professor: “*temos alguns poucos professores que são politizados, parece que acreditam na organização, eles falam da necessidade da luta pelos seus direitos*”. (sujeito i). Afirmando que estes são poucos, mas que são admirados e odiados pela classe e por uma parcela significativa de professores. Falam que tomaram conhecimento das greves e dos prejuízos que estas causam à universidade e adiantam que, nos últimos semestres, observa-se um certo silêncio nas lutas e organizações docentes. Os sujeitos afirmam que o professor deve resgatar a luta com vistas a ser mais valorizado profissionalmente.

**Professor afetivo.** É o professor que ensina por prazer e desejo de ensinar, trabalha as relações na sala de aula, na medida em que se dedica à profissão docente. Os sujeitos revelam o quanto o afeto é estruturante para si mesmo, o outro e para o processo de aprender. A fala dos sujeitos expressa a importância do aspecto afetivo no processo ensino-aprendizagem, e eles entendem ser possível, pela via do afeto, minimizar o nível de indisciplina e violência na escola. As falas dos sujeitos são reveladoras de como percebem o afeto: “*as professoras x, y e z são bem diferentes das demais. São educadas, meigas, pacientes e a gente vê prazer naquilo que fazem*.” (sujeito f). “*Os professores afetuosos contribuem para melhorar a indisciplina e a violência*.” (sujeito j). É possível pensar que o afeto expresso nestas falas esteja representado apenas pela concepção do senso comum, em que este é visto pelo campo do *bem-me-quer*.

Diante dessas falas, alguns elementos da Análise do Discurso foram convidados para desvelar o dito e o dizer, o conteúdo manifesto e o latente, o que se encontra oculto, não aparente, escondido nas entranhas do não-dito. “Assim, para referir sem equívoco o objeto da AD, preferimos, sempre que parecer útil, recorrer ao conceito de formação discursiva” (MAINGUENEAU, 1997, p.22).

Esse conceito pode ser entendido como aquilo que pode e deve ser dito a partir de um lugar e posição determinada. Nesse sentido, busquei analisar as falas dos sujeitos na escuta daquilo que podiam e se sentiam à vontade para dizer sobre a temática, na tentativa de traduzir o discurso e expor o desenho esboçado nesses três modos de docência. Busca-se enlaçar o professor pesquisador, o professor que luta e o professor afetivo numa formação borromeana, posto que não se pode fazer dos sujeitos UM. É possível afirmar que a docência na contemporaneidade esteja na busca de processos constitutivos, escape da repetição e encontre a criação, e que a fala dos sujeitos respondeu, em certa medida, ao fazer do professor sobre o afeto, na busca de identificar os elos que constituem o processo de aprender, o qual está sustentado pelas categorias acima descritas.

Uma pergunta emerge: ser professor pesquisador, que luta e que é afetivo podem ser os elos fundantes do processo de aprender? Parece que o afetivo mostra-se frágil na medida em que o construto afeto é visto pelos sujeitos como algo que está apenas no campo do prazer. As minhas (in)conclusões me fazem afirmar que o debate não está suspenso, há arquivos a serem desvelados no amálgama dos afetos, vez que me constituo no lugar do sujeito (\$) <sup>12</sup>. Confesso que gostaria de continuar escrevendo sobre esse estudo, uma vez que o escrever necessita sempre recomeçar. No entanto, por meio dessa *bem traçada linha*, preciso ainda dizer ao leitor: os elos desse nó borromeu (RSI), no qual a docência está representada, não são iguais, se diferenciam no dito, no dizer, no tempo, na produção, na pesquisa e no modo singular que cada um ocupa nos entremeios da sala de aula, seja no quadro de giz, no quadro branco, no *power-point*, no *pen-drive*, no texto, nas referências. Estabelece-se assim, na classe, um deslocamento desse docente entre esses objetos identificados e, dessa percussão metodológica, pode emergir em ato uma sinfonia e, nesse momento, professor e aluno *dançam* na (*com*)*temporaneidade*, num ritmo subjetivado e tecnológico, até que a fala, a escuta, o silêncio e o grito possam fazer eco.

<sup>12</sup> Para Lacan, sujeito (\$) é o sujeito da falta, clivado, dividido, sujeito do desejo, um efeito da imersão da criatura humana na linguagem (CHEMAMA, 1995, p.361).

## REFERÊNCIAS

- CAPINAM, José Carlos. **Inquisitorial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- CHEMAMA, R. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 1 CD ROM
- KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.
- \_\_\_\_\_. Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica. **Dissertação** (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1982.
- LAFONT, G. J. **A topologia de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- LACAN, Jacques. **O seminário 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Mais ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1965. (Livro 20)
- \_\_\_\_\_. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1964.
- \_\_\_\_\_. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1958.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.
- ORNELLAS, M.L.S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.
- PEREIRA, M.F.M. Disponível em: [www.mosaicosfatimablogspot.com](http://www.mosaicosfatimablogspot.com). Acesso: em 23 jun. 2008.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

*Recebido em 30.05.06*  
*Aprovado em 28.98.08*



# OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA

Umberto de Andrade Pinto \*

## RESUMO

O artigo analisa os desafios da escola pública na sociedade brasileira contemporânea. Parte do entendimento de que os estudos sobre a formação docente só fazem sentido se estiverem articulados com a complexidade da escola, no que se refere ao atendimento qualitativo das aprendizagens de seus alunos. Para tanto, analisa os marcos históricos que sustentam o processo de universalização tardia do Ensino Fundamental no país. Discute o papel da escola na sociedade do não-emprego, problematizando a visão liberal que a entende como mecanismo de ascensão social. Destaca a contribuição escolar no confronto e na convivência com a diversidade humana, no que se refere à religiosidade, sexualidade, origem étnico-racial, social, cultural, e gênero. Defende a escola do conhecimento frente à sociedade da informação e do esgarçamento das condições humanas. Conclui com o entendimento da escola como espaço de desenvolvimento do pensamento racional e reflexivo de seus atores, e que, para tanto, os processos formativos docentes devem estar em acordo com a mesma concepção de educação que os sustentam

**Palavras-chave:** Formação docente – Escola pública – Escola contemporânea

## ABSTRACT

### CHALLENGES FACING CONTEMPORARY PUBLIC SCHOOL IN BRAZIL

This article is about the way teacher's formation is conducted as it has to take into account the challenges facing state schools in contemporary Brazilian society. Its starting point is the understanding that teacher's formation only makes sense when it is connected with the school as a whole and aims at improving students' learning. In order to do so, it analyses the historical context that produced the belated process that ensured schooling for all. It discusses school role in a society that ensures jobs for only a few and the problems it poses for the liberal concept which maintains that schooling guarantees social climbing and it points out school contribution to coping with human diversity. It defends a type of school that guarantees knowledge amid a society that gives priority to information. It concludes with the understanding that school is where rational and reflexive thinking is undertaken and thus teacher's formation processes must be in accordance with the concept of education that give support to that rationale.

**Keywords:** Teacher's training – State school – Contemporary school

---

\* Doutor em Educação. Professor Adjunto de Didática na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP - campus Guarulhos). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores (GEPEFE - FEUSP). Endereço para correspondência: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - Campus Guarulhos, Estrada do Caminho Velho, 333 - Bairro dos Pimentas - 07252-312 Guarulhos/SP. E-mail: uapinto@gmail.com / uapinto@unifesp.br

Os desafios da escola pública em toda sua complexidade estão diretamente relacionados àqueles que os professores enfrentam atualmente no cotidiano da atividade docente. Desse modo, o debate sobre as prioridades e os desafios no campo da formação de professores justifica-se, fundamentalmente, na busca dos encaminhamentos possíveis para uma aprendizagem qualitativa dos alunos da Educação Básica. Por outro lado, o que se entende por um ensino de qualidade implica em compreender o significado social da escolarização na formação das crianças e dos jovens brasileiros. Essa compreensão passa pelo entendimento da escola em suas determinações históricas – como instituição estatal –, interpeladas a todo o tempo pelas demandas e reivindicações sociais em contextos históricos específicos. Em última instância, o significado que a escola assume perante a sociedade deve atender aos anseios dos alunos e responsáveis, mediatizados pela interferência de seus educadores como profissionais do ensino.

O objetivo deste estudo é problematizar e analisar o papel da escola contemporânea na sociedade brasileira. A intenção é que esta análise contribua com a prática reflexiva dos docentes empenhados no atendimento qualitativo das aprendizagens dos alunos da educação básica. Desse modo, espera-se contribuir com a elaboração das propostas de formação de professores, assim como subsidiar seus próprios processos formativos.

## **A escola e os sistemas públicos de ensino**

O modelo de escola predominante na contemporaneidade brasileira tem sua gênese identitária nas escolas que constituíram, a partir do século XIX, os sistemas públicos de ensino na Europa. A implantação das redes de ensino público é uma decorrência histórica da consolidação do capitalismo industrial. De um lado, o desenvolvimento das forças produtivas demandava trabalhadores com um mínimo de preparo intelectual e social para ocuparem as diferentes funções nos centros produtivos. Por outro lado, o ideário moderno de construção de uma outra ordem social implicava na formação de um novo homem – a transforma-

ção dos súditos em cidadãos. Assim, a escolarização passa a ter um papel fundamental para a construção de uma sociedade aberta em contraposição à sociedade cristalizada e fechada do modo de produção feudal.

A compreensão de ser humano, a partir da idéia de natureza humana, sobrepõe-se ao entendimento do homem como expressão singular de uma essência humana divina pré-determinada e inaugura o entendimento de humano como sendo constituído a partir de sua própria individualidade. Segundo Saviani (1983), é a partir dessa nova compreensão de ser humano, elaborada pelos pensadores modernos, já como expressão de ascensão e consolidação da hegemonia burguesa, que os sistemas públicos de ensino serão implantados com as características de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade.

Schmied-Kowarzik (1988) recorre a Marx para explicar que, na medida em que o modo de produção capitalista revoluciona pela base o processo de produção, alcançando força individual de trabalho em sua base, “desfigura o trabalhador numa monstruosidade, ao estimular sua habilidade específica à maneira de uma estufa, subjugando um mundo de aptidões e inclinações produtivas” (p.46). Isso começa com a esterilização intelectual dos jovens e ainda, segundo Marx, “para impedir esta total desfiguração das massas populares gerada pela divisão do trabalho (na produção capitalista), Adam Smith recomenda o ensino público, a partir do Estado” (p.46). Conseqüentemente, seria introduzido o ensino público nas nações industrializadas, de modo a representar “... o produto de um processo de socialização natural que, pressionado pela reprodução das condições existentes, serve mais e mais à qualificação de forças de trabalho, em vez de gerar indivíduos com uma formação universal como portadores autônomos da práxis social.” (p.46)

Entretanto, em que pese a perspectiva progressista da universalização do ensino básico, reivindicada pela burguesia como classe revolucionária e a perspectiva conservadora que assume posteriormente já como expressão da hegemonia burguesa, a defesa do ensino público é também reivindicada e ressignificada historicamente pela classe traba-

lhadora. Aos trabalhadores, a escola é necessária como possibilidade de acesso aos saberes científicos sistematizados, valorizados socialmente e utilizados como mecanismo de poder pelos grupos dominantes.

A manifestação da luta de classes na atualidade, sob a chamada sociedade do conhecimento, mais do que nunca é disputada no âmbito do acesso a esses diferentes saberes, colocando as desigualdades no terreno da inteligência e da cultura: “as lutas sociais nas sociedades avançadas são vencidas ou perdidas, em grande parte, no terreno do simbólico, segundo a capacidade que tenham os significados divulgados para remodelar ou implantar o novo senso comum.” (SACRISTÁN, 1999, p.13).

Daí, em sociedades de desiguais em termos sócio-econômico-político, os projetos educacionais serem diferenciados de acordo com os grupos sociais que os defendem.

## **A universalização do Ensino Fundamental no Brasil**

O início de uma expansão efetiva do Ensino Fundamental no Brasil ocorre a partir da última década de setenta. Somente agora, no início do século XXI, estamos atingindo a universalização do acesso a esse ramo de ensino obrigatório por lei. Entretanto, a expansão da rede escolar, nestas últimas décadas, vem acompanhada de uma extrema pauperização do ensino oferecido, comprovada tanto pelas avaliações do Ministério da Educação quanto pelas provas aplicadas por organizações internacionais.

Segundo Saviani (2003), o atraso na implantação de um sistema de ensino nacional gera “um déficit histórico imenso e secular, de tal modo que o Brasil ainda é um dos países com os maiores índices de analfabetismo” (p.111), enquanto a maioria dos países da Europa e alguns da América Latina (Argentina, Uruguai, Chile) universalizaram a escola básica já no início do século XX.

No que se refere à concepção de educação, a expansão do ensino no país veio marcada pela visão tecnicista, organizando o ensino brasileiro no período da ditadura militar de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo, que buscava trans-

portar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas.

Um segundo período de expansão do Ensino Fundamental no Brasil ocorre a partir do final da década de 1980 com as reformas neoliberais. Sob a inspiração do toyotismo, essas reformas buscam flexibilizar e diversificar a organização das escolas e do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2002). De todo modo, em qualquer um dos diferentes momentos políticos da história recente do país (período militar e advento da Nova República com os governos neoliberais) em que a universalização do Ensino Fundamental vem-se efetivando, ela ocorre acompanhada por uma série de precariedades decorrentes, em sua maioria, pela falta de investimento financeiro suficiente na área. O fato é que nunca tivemos no Brasil um governo com determinação política de promover uma revolução educacional com investimento maciço no sistema de ensino.

As verbas destinadas à Educação, mesmo aparentando ser razoáveis – quando comparadas com as de outros países – na verdade são insuficientes devido ao déficit histórico que temos acumulado na área. Como argumenta Saviani (2003), no nosso caso não basta investir somente na manutenção de escolas como em outros países que já implantaram o sistema de ensino há um século ou mais. No Brasil, ainda é necessário investir maciçamente na implantação e manutenção do sistema.

Dessa forma, a universalização já tardia do Ensino Fundamental no país ocorre acompanhada de uma negação intransigente do pedagógico. As condições mínimas para que crianças e jovens brasileiros tenham uma aprendizagem escolar efetiva são reiteradamente negadas. Os professores são submetidos a uma jornada de trabalho exaustiva, sem as mínimas condições necessárias para a condução do ensino.

Para o aumento de vagas ocorrer sem investimento condizente, as salas de aulas foram sempre superlotadas, em prédios imensos, que inviabilizam a interação pessoal necessária para a mediação do professor na aprendizagem dos alunos. A ação docente, nessas condições, acontece de maneira automatizada e repetitiva, numa interação exclusivamente com o coletivo dos alunos. Estes, por sua vez, são identificados pelo número de chamada e

uniformizados desde as roupas<sup>1</sup> até as respostas que devem dar nos instrumentos de avaliação.

## Os professores

No que se refere à atuação dos professores, nas condições em que aconteceu a expansão do sistema escolar brasileiro, ilustra bem a situação deles os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CODO, 2000). Trata-se de um estudo exaustivo sobre a saúde mental dos professores no Brasil, que identificou 48% deles sofrendo com algum sintoma de *burnout*, que pode ser entendido como uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu do trabalho, mas ainda permanece no emprego. Sem desconsiderar os professores que, apesar das condições adversas nas escolas públicas, ainda desenvolvem um trabalho qualitativo, a pesquisa coloca em foco aqueles que, ao adquirirem essa síndrome pelas próprias condições do trabalho, realimentam contraditoriamente a própria ineficiência da escola pública:

Já se viu que o professor faz muito mais do que as condições de trabalho permitem; já se viu que comparece no tecido social compondo o futuro de milhares e milhares de jovens que antes dele sequer poderiam sonhar. Mas existe um outro professor habitando nossas lembranças: um homem, uma mulher cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu. O que nos interessa aqui são estes professores que desistiram, entraram em *burnout*. (CODO, 2000, p.237).

A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

a) exaustão emocional: os professores percebem que não podem mais dar de si mesmo em termos afetivos. Percebem esgotados a energia e os recursos emocionais próprios devido ao contato diário com os problemas;

b) despersonalização: desenvolvem sentimentos e atitudes negativas e de cinismo em relação aos alunos. Há um endurecimento afetivo, uma coisificação da relação;

c) falta de envolvimento pessoal no trabalho: trata-se de uma evolução negativa no trabalho, que

afeta a habilidade para a sua realização e o contato com os alunos/pais, bem como com a organização de suas atividades em geral.

Os estudiosos de *burnout* destacam que cada um desses componentes deve ser analisado separadamente como uma variável contínua com níveis alto, moderado e baixo. Por outro lado, atribuem ao ambiente de trabalho os motivos que desencadeiam esse tipo de sofrimento mental:

Muitas pesquisas na área apontam problemas de disciplina na escola como um dos fatores causadores de *burnout*. Violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao *burnout*. (CODO, 2000, p.243).

Como podemos observar, a maioria desses fatores estão relacionados às condições em que ocorreu a universalização do Ensino Fundamental no país, conforme analisamos anteriormente. Os demais fatores relacionam-se às condições de vida das famílias dos alunos. De qualquer modo, o que é importante destacar e reforçar com os dados dessa pesquisa é a situação perplexa em que os professores estão submetidos atualmente na realidade educacional brasileira: ao mesmo tempo em que são colocados no centro dos discursos das reformas educativas – assim como apontados pelos pesquisadores da área como atores fundamentais na melhoria da qualidade do ensino público –, são confrontados no cotidiano escolar, com condições de trabalho e uma realidade de vida hostil dos seus alunos que dificultam, senão os impedem, de assumir esse protagonismo na mudança do ensino.

<sup>1</sup> A esse respeito, consultar Albuquerque (2004). A partir das contribuições de Foucault, Geertz e Todorov, a autora analisa a utilização dos uniformes escolares e dos números de chamada como técnicas de despersonalização dos alunos, objetivando lidar com uma grande quantidade deles, à semelhança da disciplina nos campos de concentração e extermínio.

## A escolarização e o mundo do trabalho

Com o desenvolvimento das forças produtivas, os processos educativos se complexificam cada vez mais. Em uma sociedade organizada em torno do modo de produção primitivo, a educação ocorre de modo difuso e espontâneo, de geração para geração, sem a necessidade de escolas. À medida que as forças produtivas se desenvolvem, atendendo e contemplando de modo diferenciado as necessidades das diferentes classes sociais, a produção do conhecimento vai-se sofisticando e vão-se tornando mais complexos os processos educativos.

Ao longo do século XX, o sistema capitalista sustentou o processo produtivo e a organização do trabalho, predominantemente, sob a égide do taylorismo-fordismo: “Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (KUENZER, 2002, p.79). Embora sob a influência de diferentes concepções pedagógicas (escola tradicional, nova e tecnicista) que alimentaram e foram alimentadas pela base taylorista-fordista, a escola privilegiava ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundamentando no rompimento entre pensamento e ação. Desse modo, atendia “às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais” (p.83). O mundo da produção, organizado em unidades fabris, concentrava grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e rigorosamente hierarquizada, com tecnologia estável e processos de base eletromecânica rigidamente organizados, que não abriam espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores.

A partir da década de 1990, no Brasil, tem início o impacto da substituição dessa base taylorista-fordista pelo toyotismo: “Diferentemente da primeira revolução industrial, que operou a transferência das funções manuais para as máquinas, essa nova revolução transfere para as máquinas as próprias operações intelectuais” (SAVIANI, 2002, p.21). Contudo, segundo Saviani, o fato de a produção tornar-se autônoma, o que permitiria liberar o ser humano para o cultivo do espírito por

meio das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre, isso não ocorre, porque:

... de premissa objetiva para a libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais, o avanço tecnológico converte-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle. (p.21)

Assim, sob a base de produção toyotista, as reformas educativas neoliberais buscam flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico: “... no âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de ‘competências’. Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital.” (KUENZER, 2002a, p.80)

Conforme Pimenta (2002), embora o discurso freqüente seja o de que a escola precisa preparar os jovens para o mundo do trabalho, que exige deles as competências de criar, pensar, propor soluções, conviver em equipes, todas essas competências são exigidas do ‘novo’ trabalhador, com o objetivo de “pensar soluções para maior produtividade, que gerem maior lucratividade. Não está colocado em pauta o desenvolvimento da capacidade de pensar soluções para uma melhor distribuição do que se gera com o lucro” (p.27).

Há de se considerar, ainda, que essa mudança no processo produtivo é uma tendência na área industrial que convive com o modelo taylorista-fordista, principalmente em países periféricos do capitalismo. De acordo com Sacristán e Pérez Gómez (1998), nessas sociedades contemporâneas, a escola enfrenta um processo de socialização com demandas diferenciadas e contraditórias na própria esfera de ocupação econômica.

A escola homogênea em sua estrutura, em seus propósitos e em sua forma de funcionar dificilmente pode provocar o desenvolvimento de idéias, atitudes e pautas de comportamento tão diferenciadas para satisfazer as exigências do mundo do trabalho assalariado e burocrático (disciplina, submissão, padronização) ao mesmo tempo que as exigências do âmbito do trabalho autônomo (iniciativa, risco, diferenciação). (p.20)

Com todas essas mudanças em curso, constatamos que os desafios postos para a educação, do ponto de vista dos trabalhadores, são enormes. Por outro lado, a evolução tecnológica dificulta, cada vez mais, a visibilidade da produção dos bens materiais que circulam no nosso cotidiano. Do início da criação de um simples produto até a sua conclusão, ocorre um complexo processo que envolve uma rede emaranhada de conhecimentos, matérias-primas e trabalhadores envolvidos. Se a criança ou o jovem de uma comunidade tradicional acompanha e aprende todo o processo de produção de um simples utensílio doméstico, as crianças e os jovens das sociedades sob o modo de produção capitalista avançado, além de não acompanhar nem apreender a produção dos objetos que as rodeiam no dia-a-dia, não os identificam como produto do trabalho humano materializado por todo conhecimento envolvido ao longo de sua cadeia produtiva. E o entendimento desse processo é importante, principalmente no caso de uma sociedade de periferia do sistema capitalista – como é o caso do Brasil –, pois está relacionado, em outra escala, à independência tecnológica nacional. O domínio desse processo implica também, do ponto de vista dos trabalhadores, uma possibilidade de superar a alienação a que são submetidos no plano material e ideológico.

A reorganização do sistema capitalista em curso coloca, ainda, outros desafios aos educadores. Os processos educativos progressistas<sup>2</sup> têm a grande tarefa de analisar as relações de poder e de exploração do capital em organizações sociais que distanciam espacialmente, cada vez mais, as instituições empregadoras dos trabalhadores, dificultando-os em compreender as relações de dominação do capital sobre o trabalho.

Diante desses desafios postos aos educadores, Pimenta (2002, p.27) coloca em pauta as finalidades do pensar e do criar: “A questão da relação entre escola e trabalho (...) coloca vários problemas. Essa terminologia que incorpora a capacidade do pensar criativo, de repente, identifica-se com aquela que apontava, como objetivos da escola, a formação de alunos críticos e pensantes, capazes de propor alternativas.”

É nessa perspectiva que atualmente a escola se faz necessária e, mais do que nunca, de extrema qualidade.

## A escola como mecanismo de ascensão social

Até o final dos anos de 1970, era predominante no meio educacional a compreensão de que a ascensão social do trabalhador estava atrelada aos seus níveis de escolarização. A partir dos anos de 1980, sob o impacto das teorias críticas em educação, essa concepção é duramente atacada, pois, de cunho liberal, depositava no indivíduo toda a responsabilidade pela sua mobilidade social a partir de seu desempenho escolar. Entretanto, o entendimento da escola como mecanismo de ascensão social freqüentou e ainda freqüenta o ambiente escolar, compondo o ideário de alunos, pais e professores. Para que estudar? Para que ir à escola? A primeira resposta que sempre aparece é ‘para ter um emprego melhor’. Em que pese os dados de que o salário médio do brasileiro com curso superior ser muito maior que o daqueles com apenas o Ensino Fundamental, esses dados só confirmam o quanto a distribuição de renda no país reflete as desigualdades educacionais. Nesse sentido, o que podemos concluir é que a escola sozinha não consegue produzir a igualdade quando a sociedade é organizada estruturalmente de modo desigual, gerando necessariamente exclusão e injustiça social.

O máximo que hoje a escola pode prometer não é o emprego, e sim um mínimo de empregabilidade na vida dos desempregados (...). Os setores populares estão percebendo esse estado de coisas. De alguma forma, o que está desconstruindo essa crença na escola como mudança de vida é a própria sociedade, a própria realidade social (...). E é a própria escola que continua falando isto para os alunos: ‘Se você não estudar, não vai ser nada na vida!’ (ARROYO, 2003, p.131).

No meu entendimento, essa é uma das grandes questões que os educadores precisam enfrentar. Ressignificar junto à comunidade escolar o papel da Educação Básica para além desse mínimo de empregabilidade que ela possa oferecer aos de-

<sup>2</sup> A expressão *progressista* é aqui utilizada de acordo com o sentido empregado por Snyders (1974) no livro *Pedagogia Progressista*: trata-se do entendimento das questões educacionais a partir do pensamento socialista. Refere-se aos processos educativos comprometidos com a democratização quantitativa e qualitativa do ensino público articulado aos interesses das classes trabalhadoras.

sempregados. Posicionar a Educação Básica como espaço de formação do ser humano. Paradoxalmente, entendo que o trabalho deva ser tema central no currículo escolar das sociedades do não-emprego, à medida que constitui um dos elementos fundantes da condição humana. Desse modo, na escola, deve-se aprender *pele* trabalho e não somente *para* o trabalho. Quanto ao não-emprego, a escola é justamente um local privilegiado para problematizar esse tipo de organização social: compreender sua lógica de funcionamento, analisá-la e criticá-la.

### **A escola como espaço de confronto e convivência da diversidade humana**

Uma função essencial que a educação escolar deve incorporar na atualidade é submeter à crítica intelectual os elementos constituintes das diferentes formações culturais. Para tanto, deve analisar inicialmente a cultura imediata de seus alunos, problematizando seus valores, explicitando a historicidade desses valores e, posteriormente, comparando-os com os de outras culturas.

A sala de aula é um espaço privilegiado de confronto e convivência entre os diferentes valores que constituem as diferentes formações culturais e o entendimento desses valores deve ser examinado na história específica de cada formação cultural. Para tanto, esse exame deve ser desenvolvido com a contribuição dos estudos produzidos no campo da História, Geografia, Filosofia, Antropologia. Ou seja, o currículo da Educação Básica deve incorporar em suas disciplinas esses estudos produzidos nas universidades, nos diferentes campos científicos.

Do mesmo modo, a exclusão dos diferentes segmentos sociais discriminados socialmente deve ser abordada com conteúdos acadêmicos que favoreçam a integração e a análise da realidade que os exclui. Ou seja, do mesmo modo que para os excluídos economicamente é importante o estudo das relações entre o capital e o trabalho, aos excluídos por condição étnica, de gênero ou física, é necessário o estudo do conhecimento científico produzido nas respectivas áreas, que contribua na identificação e análise das práticas sociais racistas, sexistas, homofóbicas... Não basta desenvol-

ver todos esses assuntos na proposta difusa dos temas transversais. Eles devem ser tratados como temas fundamentais e abordados sistematicamente no currículo escolar. A escola imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança deve:

... utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do status quo real – assumido como natural pela ideologia dominante –, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.22).

Sacristán e Pérez Gómez (1998) destacam a evidência de que no mundo das relações sociais, marcado pela presença dos meios de comunicações, a transmissão de informações, valores e concepções ideológicas “cumprem uma função mais próxima da reprodução da cultura dominante do que da reelaboração crítica e reflexiva da mesma” (p.25). Consideram ingenuidade esperar que as organizações políticas, sindicais, religiosas ou o âmbito da empresa, mercado e propaganda estejam interessados em oferecer as chaves significativas para um debate aberto e racional. Nesse aspecto, concordo com os autores quando afirmam que essas próprias organizações, ao comporem com os meios de comunicações o mundo das relações sociais, podem contribuir mais com a reprodução da cultura dominante do que com a sua superação. Entretanto, no Brasil, temos conhecimento de muitas organizações que desenvolvem um trabalho progressista como instâncias educativas. Ilustra bem essa situação a diversificação do trabalho realizado (educação não formal), nas duas últimas décadas, pelas Organizações Não Governamentais (ONGs).

O pesquisador português Rui Canário (2003, p.16) destaca as aprendizagens que ocorrem fora da escola da seguinte maneira:

... é necessário pensar a escola a partir do não-escolar. A experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável a partir de sua própria lógica. A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro.

Assim, parece-me profícuo que os profissionais do ensino estejam atentos e acompanhem essas práticas educativas informais e não formais<sup>3</sup> das quais seus alunos participam.

Em nosso país, muitas organizações vinculadas a algumas igrejas desenvolvem um trabalho educativo marcado por princípios de solidariedade humana e cultivo da paz. Outras contribuem com a inclusão social de portadores de necessidades específicas, moradores de rua etc. O problema é que, via de regra, desenvolvem um trabalho educativo *segmentado*. Ao atenderem demandas específicas, comumente contradizem-se em relação à aceitação e à inclusão social da infinita diversidade humana. Podemos exemplificar essa problemática com o caso de muitas ONGs que, voltadas às populações de afro-descendentes, tratam da condição do negro, mas desconsideram a questão de gênero. Por outro lado, temos organizações feministas desenvolvendo trabalho educativo que denuncia práticas sexistas, mas ignoram a questão de classe social e a condição étnica. Outras organizações, ainda, prestam imensa contribuição ao desenvolverem o princípio de solidariedade humana, no que se refere ao atendimento de carências materiais dos enormes contingentes populacionais do país, mas, por outro lado, alimentam e difundem muitas vezes a homofobia, o racismo, o sexismo.

É nesse sentido que a escola se sobressai como instituição educacional. Ela tem a possibilidade de contribuir com uma prática educativa reflexiva sobre as demandas sociais específicas, propiciando um tratamento curricular que favorece a reflexão numa *perspectiva de totalidade*. Entendo que somente a escola – como instituição social de responsabilidade estatal e sob o poder comunitário – possa cumprir essa função.

Volto a concordar com Sacristán e Pérez Gómez (1998, p.25) que, para a escola desenvolver esse complexo e conflitante objetivo, deve apoiar-se na lógica da diversidade, começando por

... diagnosticar as pré-concepções e interesses com que os indivíduos e os grupos de alunos/as interpretam a realidade e decidem sua prática. Ao mesmo tempo, deve oferecer o conhecimento público como ferramenta inestimável de análise para facilitar que cada aluno/a questione, compare e reconstrua suas pré-concepções vulgares, seus interesses e atitu-

des condicionadas, assim como as pautas de conduta, induzidas pelo marco de seus intercâmbios e relações sociais.

## O princípio da laicidade do ensino e a diversidade religiosa

Na perspectiva descrita anteriormente, temos de enfrentar ou aprofundar o debate sobre a laicidade do ensino público. Como sabemos, a defesa do ensino laico surge no contexto histórico de constituição dos sistemas públicos de ensino, em contraposição àquele oferecido pelas escolas de então, sempre vinculado a princípios religiosos. Assim, à medida que as instituições escolares foram firmando-se na contemporaneidade em torno do conhecimento objetivo, foram, ao mesmo tempo, refutando outras formas de conhecimento.

A partir do século XX, esse entendimento de laicidade é fortalecido pelo pensamento positivista, tornando os sistemas públicos de ensino presas fáceis do cientificismo. Em que pese a conquista histórica do ensino público ficar desvinculado dos interesses ideológico-religiosos, o que ocorreu foi a escola tornar-se um lugar em que não se pode oficialmente falar em religião. Ou seja, o ditado popular que diz que ‘política, religião e futebol não se discute’ adentrou-se pelas escolas, tornando-as instituições públicas assépticas a temas controversos. Entretanto, se hoje no país é premente o estudo da história das populações afro-descendentes, por exemplo, é necessário discutir religiões de origem africana. Combater o preconceito racial em nosso país passa necessariamente pelo combate à discriminação social da umbanda e do candomblé.

Por outro lado, o princípio oficial de laicidade do ensino público convive no cotidiano das escolas com as idéias religiosas trazidas tanto pelos alunos quanto pelos professores. A professora Nilda Alves (2003), que orienta pesquisas que buscam compreender o conhecimento tecido nas ações cotidianas de docentes com seus alunos, a partir da base teórico-epistemológica das *redes de conhecimento*, ilustra bem essa questão:

<sup>3</sup> Para diferenciação dos conceitos de educação formal, informal e não formal, consultar Libâneo (1999).



Nos contatos que mantemos com as professoras, vamos sabendo de um outro tipo de idéia que está trazendo mudanças para dentro da escola, principalmente entre as professoras de primeira à quarta série: são aquelas trazidas pelas religiões pentecostais. A escola está sofrendo a influência desse tipo de organização que vem, por exemplo, da Assembléia de Deus e outras igrejas similares. Isso está entrando de forma muito intensa nesse contexto, ajudando a comprovar a tese de que a escola não está fechada. Não há proteção nenhuma para a entrada dessas religiões em determinados grupos, seja via alunos, seja via professoras. (ALVES, 2003, p.89).

É nesse sentido que entendo ser necessário reexaminar o princípio da laicidade do ensino público. Ensino laico não quer dizer necessariamente o ensino que considera como verdadeiro e acabado somente um tipo de conhecimento – o científico. Ensino laico também pode ser compreendido como o ensino que, descomprometido de filiação ideológica, submete ao debate público diferentes formas de conhecimento, incluindo aí o religioso.

Ainda no caso do Brasil, é necessário o debate público com o pensamento mítico, que é tão presente em nossa tradição histórica como a cosmologia nas populações indígenas atuais.

Pérez Gómez (2001) destaca que essas formas de conhecimento, embora não suportem a análise racional, estão enraizadas na cultura dos grupos humanos que recorrem ao seu refúgio em alguma ocasião, para enfrentar a incerteza e a ansiedade que o mistério e o desconhecido provocam. “Desconsiderar essa dimensão tão relevante e difundida da espécie humana, por não encaixar nos padrões de análise racional em uso, acredito que deve ser qualificada com toda a propriedade de atitude irracional.” (p.55)

Assim, o mito não deve ser considerado perigoso se não ultrapassa seu território para converter-se em substituto da razão. Do mesmo modo, segundo o autor, as crenças religiosas só podem ser inadmissíveis se perderem sua consciência de formulação mítica e, esquecendo sua origem cultural, se converterem em dogmas, impondo-se a qualquer preço como necessárias e inquestionáveis para o resto dos infieis. “O desenvolvimento da razão como abertura requer, a este respeito, a promoção do laicismo não como um tipo de cren-

ças ou de negação delas, mas como uma forma especial, aberta, tolerante e reflexiva, de ter as crenças próprias, sejam quais forem. (SAVATER, *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.55)

A escola, no uso sistemático do pensamento racional, é um local privilegiado para o desenvolvimento intelectual das crianças, dos jovens ou mesmo dos adultos. Porém, para garantir esse desenvolvimento, é necessário que ela seja tolerante com outras formas de conhecimento, inclusive para submeter ao debate público as idéias dogmáticas que são utilizadas em defesa de interesses privados. Ou seja, não adianta a escola voltar as costas às questões religiosas por conta de seu princípio de laicidade, pois, se essas questões estão presentes no cotidiano dos alunos, estarão presentes na escola e, assim, devem dialogar com o conhecimento escolar.

Nessa mesma direção, Pérez Gómez (2001, p.56) destaca a importância de recuperar o debate ideológico nestes tempos de hegemonia do pensamento neoliberal:

Se a produção ideológica é inevitável e constitutiva do ser humano, como a criação de fantasias, mitos ou sonhos, e influi de forma importante na determinação do pensamento, dos sentimentos e das condutas, **a atitude racional é provocar conscientemente a reflexão sobre elas**, o contraste, a crítica e a reformulação permanente. Os que proclamam, como Fukuyama, o fim das ideologias, não só estão impedindo seu tratamento público e racional como que ao mesmo tempo estão convertendo sua própria ideologia num verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento do conhecimento, pois universalizam, de forma irresponsável e dogmática, critérios e interpretações claramente particulares. (Grifos meus).

Essa atitude racional é a grande contribuição que a escola pode oferecer, ao provocar conscientemente a reflexão sobre as diferentes formas de conhecimento, sobre os diferentes saberes que os alunos trazem consigo e as relações que estes estabelecem com os saberes escolares – o que os aproximam e o que os distanciam.

## O currículo escolar

A idéia de laicidade do ensino custou caro à questão do currículo escolar na contemporaneida-

de. Por conta da desvinculação entre o ensino e a religião – princípio de origem do ensino laico –, o entendimento de neutralidade do ensino, no caso em relação à religiosidade, foi estendido a outras dimensões do conhecimento veiculado na escola. Essa idéia foi reforçada posteriormente pelo discurso de neutralidade científica presente no pensamento positivista.

Desse modo, ensino laico foi sendo compreendido como o ensino descomprometido de qualquer interesse particular. Entretanto, e de modo contrário, o currículo escolar é constituído historicamente a partir do conhecimento científico produzido por determinados grupos sociais e marcado, portanto, por interesses, intenções e condição socioeconômica e cultural dos grupos que o produzem.

A denúncia desse comprometimento do currículo escolar com os grupos sociais dominantes foi alvo de diferentes teorias críticas produzidas e difundidas no Brasil, principalmente a partir de 1980.

Uma das teorias mais bem sistematizada e difundida entre nós foi a Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de uma proposta pedagógica, articulada aos interesses populares, produzida nos finais dos anos setenta e início dos oitenta do século XX por um grupo de pesquisadores liderados por Dermeval Saviani<sup>4</sup>. Em termos curriculares, busca superar tanto o conteúdo bancário da escola tradicional, conforme já havia criticado Paulo Freire<sup>5</sup>, quanto à desvalorização dos conteúdos escolares, decorrente da difusão das idéias escolanovistas no país. Por outro lado, supera também a visão crítico-reprodutivista<sup>6</sup> que reduz o currículo escolar a um instrumento de inculcação ideológica do Estado.

A Pedagogia Histórico-Crítica valoriza e ressignifica o papel da escola para as camadas populares. Ela parte do pressuposto de que a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade é um instrumento importante para que as classes populares possam participar, em melhores condições, das lutas sociais que se travam no seio da sociedade capitalista, na perspectiva de construção de outra ordem social – mais democrática, justa e fraterna.

No meu entendimento, a proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica é uma de suas grandes contribuições:

O ponto de partida (do ensino) seria a *prática social* (1º passo), que é comum a professor e alunos. (...) O segundo passo (...) chamemos (...) de problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar. O terceiro passo (...) trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (...), apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social (...) para se libertar das condições de exploração em que vivem.

O quarto passo (...) chamemos de (...) catarse, entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ (...), efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

O quinto passo (...), o ponto de chegada é a própria prática social. (SAVIANI, 1984, p.73).

Nessa proposta metodológica de ensino, os conteúdos curriculares serão definidos, portanto, a partir das demandas da prática social. Serão instrumentos teóricos e práticos necessários ao entendimento e às intervenções da e na prática social. Assim, os conteúdos científicos selecionados deverão ser submetidos ao debate público em sala de aula, respeitando-se, é claro, as diferentes faixas etárias nos diferentes níveis da Educação Básica. A idéia é que os alunos sejam capazes de problematizar e interpretar a realidade imediata em que vivem, articulando-a a outras realidades sociais que, mesmo distantes geograficamente, se aproximam na convivência das relações econômicas globalizadas da atual fase do desenvolvimento capitalista.

Nessa perspectiva, os estudos de Michael W. Apple ampliam a análise do currículo escolar para além da determinação econômica de classe social.

Apple tem analisado (...) as formas pelas quais o currículo corporifica fundamentalmente um conhecimento oficial que expressa o ponto de vista de grupos socialmente dominantes – em termos de classe, gênero, raça, nação. (...) A educação, o currículo

<sup>4</sup> O detalhamento da Pedagogia Histórico-Crítica pode ser consultado em Saviani (1984; 2003).

<sup>5</sup> Sobre o conceito de educação bancária, ver Freire (1978).

<sup>6</sup> Sobre as teorias crítico-reprodutivistas em educação, consultar Saviani (1984).

e a pedagogia estão envolvidos numa luta em torno de significados. Esses significados freqüentemente expressam o ponto de vista dos grupos dominantes. Com menos freqüência, eles são disputados e contestados por pessoas e grupos socialmente subordinados.

O currículo e o conhecimento nele corporificado – científico, artístico, social – expressam claramente uma perspectiva masculina. Eles veiculam significados que tendem a tornar legítima a presente ordem social construída em torno de interesse de classe. As representações e as narrativas contidas no currículo privilegiam os significados, a cultura e o ponto de vista dos grupos raciais e étnicos dominantes. (SILVA, 2002, p.68).

Nesse sentido, constatamos que o currículo escolar ainda tem, predominantemente, uma origem social (burguesa), um gênero (masculino) e uma etnia (branca). Confrontar as teorias produzidas sob a égide dessa trilogia com a realidade social brasileira é uma das tarefas da educação básica que tenha como objetivo preparar os alunos para os confrontos ideológicos que se travam em nossa sociedade e se materializam na exclusão social da grande maioria da população. Exclusão social que não é apenas de ordem econômica:

Há uma compreensão cada vez maior, no âmbito da teorização social crítica, de que as relações de poder atravessam múltiplos eixos. Além das relações de classe, objeto convencional da teorização crítica de inclinação marxista, ganham importância, em termos teóricos e políticos, as relações de imperialismo e dominação entre nações, as relações de subordinação e subjugação entre raças e etnias e as relações assimétricas entre os gêneros. (SILVA, 2002, p.65).

É mais do que urgente que a educação básica brasileira trate desses múltiplos eixos que se estabelecem nas relações de poder em nosso país.

Nossa herança histórica é perversa. Desde o início da colonização até os dias atuais, convivemos com relações de poder e exploração mediadas por uma violência física e simbólica desumanas. Temos uma dívida histórica com os povos indígenas e a população de afro-descendentes que é impagável. Entretanto, a reparação possível na atualidade é reverter a situação daqui para frente. Assim, por exemplo, os estudos históricos e geográficos devem priorizar suas abordagens do pon-

to de vista dos índios e dos negros. Como sabemos, esses grupos, junto com os brancos, compõem a tríade constituinte da nação brasileira. Entretanto, o currículo escolar continua voltado para o ponto de vista do branco (etnia e gênero) europeu ou norte-americano (imperialismo entre as nações)<sup>7</sup>. Assim, diz Silva (2002, p.67): “Colocar a discussão e o questionamento das relações sociais e históricas que constroem nossas presentes categorias de divisão e exclusão social não deveria ser um objeto marginal e secundário. (...) esse deveria ser um objetivo central e principal de um currículo crítico e político.”

Discutir as relações sociais e históricas que implicam na exclusão social, no caso do Brasil, exige um estudo curricular que analise a ocupação e exploração do solo brasileiro (ciências naturais e geografia) ao longo do tempo (história) que resultou na degradação do meio ambiente e nas diferenças inter-regionais. Ou seja, não basta ‘folclorizar’ as diferenças entre o nordeste e o sudeste como sendo apenas culturais. Daí a centralidade de um currículo crítico e político girar em torno desses temas da realidade brasileira.

## Sociedade da informação e escola do conhecimento

Outro tema recorrente nos últimos tempos no que se refere à função social da escola é sua suposta inutilidade numa sociedade marcada pela difusão dos meios de comunicação. À medida que as informações circulam em grande velocidade, em especial pelo rádio, pela televisão e *Internet*, a escola, como local de transmissão de informação, estaria superada uma vez que não consegue acompanhar o ritmo desses meios de comunicação.

Esse discurso de crítica à escola, muito presente na própria mídia, identifica a instituição escolar com *uma* das concepções possíveis de ensino – a concepção tradicional – que há pelo menos um século já é criticada no meio educacional. Como já analisamos anteriormente, as críticas da escola

<sup>7</sup> Apesar de a Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 incluir no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, a rede escolar ainda não a absorveu.

nova ao ensino como mera transmissão de conteúdos não surtiu efeito prático à medida que as condições de expansão do Ensino Fundamental no Brasil não possibilitaram a incorporação dessa nova concepção pedagógica. Na atualidade, a situação parece se repetir. Se o ensino público não recebe investimento financeiro compatível com suas demandas – aparecendo como prioridade apenas na retórica dos diferentes governantes –, sua tradição bancária continuará persistindo. Sendo que, agora, temos o agravante conjuntural do impacto incontestável do avanço dos meios de comunicação de massa. Ou seja, até meados do século passado, a crítica à escola reprodutora de informações tinha que ser relativizada, pois, para as classes populares, muitas vezes, ela era o único local de acesso às informações. Situação diferente presenciávamos hoje com a popularização, no caso do Brasil, principalmente do rádio e da televisão. Nesse sentido é que se impõe a prioridade efetiva de qualificar o ensino público sob os princípios da concepção histórico-crítica. A escola precisa transformar-se num lugar de análises críticas de modo que o conhecimento nela produzido possibilite atribuir significado à informação veiculada na mídia:

Nessa escola, os alunos aprendem a buscar informação (...), e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. Para isso, cabe-lhe prover a formação cultural básica, assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento. (LIBÂNEO, 1998, p.26)

Assim procedendo, a escola fará uma síntese entre a cultura formal, os conhecimentos sistematizados e a cultura experienciada pelo aluno, este como sujeito do seu próprio conhecimento. Ilustra bem essa idéia de escola como espaço de síntese o depoimento de uma professora, relatado por Miguel Arroyo (2003, p.152):

A maior parte do que aprendi na vida, em termos de minha consciência social, política, como negra, como mulher, foi fora da escola, aconteceu nos espaços dos movimentos feministas, negro, e docente também (...). Mas eu não teria sido capaz de fazer as sínteses que hoje faço, se não tivesse passado pela escola.

Conceber a escola como espaço de síntese é concebê-la como produtora de conhecimento. Para tanto, a escola básica deve ser reconhecida como local de pesquisa. É pela pesquisa como princípio educativo que a escola produz conhecimento. Essa deve ser sua tarefa primordial – trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento. Conforme Pimenta (2002, p.26):

Conhecer é mais do que obter as informações, é mais do que ter acesso a elas. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social.

Se as informações veiculadas pela mídia, ao apresentarem-se de forma estilizada ao espectador (passivo), servem para perpetuar a desigualdade social, à escola cabe recolhê-las e dar-lhes uma organicidade possível que favoreça ao aluno (ativo) a compreensão e denúncia dessa desigualdade. Esse caráter orgânico de trabalhar as informações é peculiar à escola, que a difere dos meios de comunicação em, pelo menos, dois aspectos fundamentais. Primeiro: o ouvinte/leitor/telespectador, ao ter acesso às informações do rádio/jornal/revista/televisão/*Internet*, não tem a possibilidade de dialogar com esses emissores. E segundo: o momento (tempo e espaço) em que ele tem esse acesso ocorre invariavelmente em uma situação solitária, em que ele está sozinho. De modo diferente, na escola, o aluno pode *dialogar* com os professores e os demais alunos sobre as informações veiculadas na mídia. Esse diálogo coletivo é sempre mediado pelos saberes experienciados dos alunos, o que lhes permite desenvolver a análise crítica dessas informações. Ou seja, é nesse diálogo coletivo de alunos e professores com as informações de diferentes procedências que vai sendo produzido o conhecimento escolar.

Outro aspecto ainda a ser considerado, que difere a escola dos meios de comunicação de massa, refere-se à dimensão do tempo. Na mídia, as informações veiculadas seguem a lógica da circulação das mercadorias no sistema capitalista. Assim como os demais produtos, as informações circulam, cada vez mais, para serem rapidamente

consumidas, descartadas e substituídas por outras. Daí a crítica de vários segmentos da opinião pública em relação à escola que não consegue acompanhar essa velocidade da sociedade midiática. A escola não acompanha nem deve acompanhar essa velocidade. O tempo da escola é outro. O tempo da escola deve ser o tempo da análise e da reflexão: o tempo da formação humana, que é perene, ao contrário da formatação para a empregabilidade dos dias atuais.

## O esgarçamento das condições humanas

Pimenta (2002) faz referência a três grandes desafios contemporâneos para ressignificar o papel da escola e da educação na atualidade: 1) a sociedade de informação e sociedade do conhecimento; 2) a sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho (esses dois temas já foram abordados anteriormente); e 3) a sociedade do esgarçamento das condições humanas, traduzido na violência, na concentração de renda na mão de minorias, na destruição da vida pelas drogas, na destruição do meio ambiente e na destruição das relações interpessoais e suas manifestações na escola. Considero esse terceiro desafio o maior enfrentado pelos educadores diante da realidade brasileira.

As condições de vida das classes populares, que constituem a maioria dos alunos do ensino público no Brasil, não atendem, nem com um mínimo de dignidade, às necessidades básicas. Essa situação, decorrente de um modelo econômico concentrador de rendas, desencadeou todo um processo de esgarçamento das condições humanas na vida social. Vivemos uma época de total inversão de valores em que sempre impera o Ter sobre o Ser (humano). São freqüentes os relatos de professores do ensino público que são questionados pelos alunos sobre seus salários. Em um deles, em região controlada por tráfico de drogas, um aluno argumentou que recebia mais do que sua professora só para avisar quando chegavam policiais perto de onde morava.

Considero no mínimo injusto que se cobre dos professores o que será feito diante desse tipo de situação. Não se deve exigir da escola que se adapte

a essa nova realidade e trabalhe urgentemente com os alunos para corrigir uma distorção de valores que não foi ela quem produziu. “Nossa ênfase na instituição escolar significa reconhecê-la em suas possibilidades, sem imputar a ela todo o poder, uma vez que ela colabora com as demais instituições sociais na tarefa de produzir a sociedade.” (PIMENTA, 2002, p.30)

Como profissionais do ensino, nossa primeira possibilidade é a denúncia insistente e intransigente do modelo econômico-político em que se assenta a origem do esgarçamento das relações humanas em nossa sociedade.

Esse esgarçamento das condições humanas expressa de outra forma a negação do pedagógico nas escolas. Do mesmo modo que já foi destacado anteriormente que manter a escola pública e seus profissionais no limite da sobrevivência inviabiliza o pedagógico, manter parte da população no limite da condição humana também inviabiliza o pedagógico na escola que frequentam. Ou seja, para muitos educadores que trabalham em situações de ensino nos extremos dessa realidade, marcada pela violência, indisciplina inconseqüente dos alunos e a presença do tráfico de drogas na escola, não há proposta pedagógica que dê conta sozinha de conviver com essa situação.

## Concluindo

A tradição histórica da função social da escola na modernidade, conforme viemos desenvolvendo, é sintetizada por Sacristán e Pérez Gómez (1998) em dois grandes objetivos consubstanciados nos processos de socialização que nela ocorrem. O primeiro – básico e prioritário – é preparar os alunos para sua ‘incorporação no mundo do trabalho’ e o segundo é a formação do/a cidadão/cidadã para sua ‘intervenção na vida pública’.

Considerando que a nova fase de reorganização do sistema capitalista gerou a sociedade do não-emprego, podemos concluir que há uma tendência da segunda função do processo de socialização na escola – formação do/a cidadão/cidadã para sua intervenção na vida pública – a assumir a prioridade da escolarização nos últimos tempos. Esse objetivo, que era secundário, tende a ser prioritário, do ponto de vista dos grupos hegemôni-

cos, ao civilizar os grandes contingentes populacionais excluídos da nova ordem social, de modo que convivam com um mínimo de civilidade com esses grupos.

Entretanto, esse trabalho de preparar os indivíduos para a vida pública vem-se desenvolvendo, na maioria das escolas brasileiras, de modo extremamente precário, sem as mínimas condições de garantir aos alunos o propalado direito ao exercício da cidadania. Nesse sentido, ainda temos de concordar com a amarga constatação de Kuenzer (1999, p.180) ao analisar as reformas de ensino implantadas no país a partir dos anos de 1990, no âmbito das políticas públicas neoliberais:

Embora cruamente elitista, esse modelo é perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada, em que a ninguém ocorreria oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade, portanto cara, aos sobrantes. Estes, sobram; precisam apenas da educação fundamental para que não sejam violentos – embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com o narcotráfico –, para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam AIDS, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do ‘desenvolvimento’.

Para reverter essa tendência, é necessário o empenho coletivo dos profissionais de ensino, junto com pais e alunos, na defesa intransigente de uma escola pública com a mesma qualidade de todas as demais escolas e que atenda a todas as crianças e todos os jovens brasileiros. Se, na conjuntura atual, a escola pouco contribui com o direito inalienável do ser humano ao trabalho, sua qualidade mais do que nunca não deve ser medida pelos interesses do mercado de trabalho. Sua qualidade deve ser avaliada pela capacidade de seus egressos intervirem na vida pública, de modo a transformarem a realidade que lhes nega esse direito ao trabalho. Transformação esta que possibilite a construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais fraterna.

Compreendendo o papel da escola pública nessa direção, concordamos com Libâneo (1998a) quando diz que o seu grande desafio é garantir que

os alunos ganhem melhores e efetivas condições de exercício de liberdade política e intelectual. Para tanto, a educação escolar deve assumir o compromisso de “... reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização (...) o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade.” (p.9)

É também imperativo que a escola não se esquivue no tratamento de temas que estão presentes no cotidiano de muitas crianças e, principalmente, de muitos jovens. É o caso da sexualidade humana e das drogas. Por tratarem de assuntos que envolvem valores morais, comumente os educadores evitam abordá-los em sala de aula. A esse respeito, é importante chamar a atenção para demandas por pesquisas nessa área, pois “a maior parte dos estudos e interpretações é moralista e moralizante” (ARROYO, 2003, p.149). Arroyo alerta sobre a necessidade de voltar-se para esses temas nas análises e pesquisas em educação, assim como nos cursos de formação de educadores, para que esses assuntos não fiquem por conta da polícia ou de uma gestão disciplinadora da escola.

É necessário também destacar que todos esses desafios devem ser enfrentados, assim como essas demandas (do ensino público) atendidas, mediante a centralidade do que deve constituir o trabalho educativo escolar: o desenvolvimento do pensamento racional reflexivo no processo de assimilação e crítica do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. É desenvolver nos alunos o pensar metódico, pela atividade mental intensa de compreender, memorizar, comparar, organizar, analisar e relacionar conhecimentos de diferentes tipos e procedências. Essa atribuição é que confere à escola ser um espaço de sínteses. E para sintetizar conhecimentos, é fundamental que ela seja reconhecida como produtora de conhecimento, como local de pesquisa em que transitam diferentes saberes expostos ao debate público. Daí ser, também, o local privilegiado para desenvolver habilidades e atitudes de crianças, jovens e mesmo adultos, em um ambiente coletivo e, assim, firmar-se pelo trabalho coletivo, pelas aprendizagens coletivas.

Finalmente, no que se refere à formação do professor para atuar na escola pública na perspectiva aqui apresentada, só faz sentido se ele próprio estiver envolvido em processos formativos que desenvolvam o seu pensamento racional reflexivo. Neste sentido, entende-se que o exercício da docência é sempre expressão de uma concepção de educação.

Para que as escolas públicas brasileiras assumam sua função social - como foi aqui ressignificada - e, ao mesmo tempo, enfrentem seus desafios atuais, a formação de seus professores deve estar imbricada com todas essas questões; em especial às que se referem às condições do trabalho docente, ao seu desenvolvimento profissional como um todo.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. E. M. Educação e autoritarismo, por uma gestão democrática do espaço escolar. **Linhas Críticas**, Brasília: Faculdade de Educação da UNB, v.10, n. 18, jan./jun. 2004.
- ALVES, N. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.81-102.
- ARROYO, M.. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.127-160.
- CANÁRIO, R. Parar de transformar crianças e adolescentes em alunos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 jul. Caderno Sinapse.
- CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- KUENZER, A. Z. As políticas da formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p.163-183, dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p.77-95.
- LIBÂNEO, J.C.. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- PIMENTA, S.G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p.13-24.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SILVA, T. T. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 2002. p.61-72.
- SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974

*Recebido em 18.05.08  
Aprovado em 25.06.08*





# FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DAS EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO: novas (ou velhas) propostas?

Sueli Menezes Pereira \*

## RESUMO

O presente texto trata da importância da formação docente para a Educação Básica, tendo como referência as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena”, expressas no Parecer CNE/CP 009/2001, referendadas pela Resolução CNE/CP 1/2002, cuja concepção nuclear tem na noção de “competência” a orientação dos cursos. Resultado de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico tem como objetivo evidenciar os interesses mascarados nas políticas educativas das propostas de formação docente por conta das determinações legais e sua ampla gama de atribuições com base em competências dimensionadas para uma visão pragmática. Conclui-se que o capital investe em formação por “competências”, tendo na experiência o seu fundamento, correspondendo a uma epistemologia experiencial e, portanto, uma epistemologia adaptativa dos sujeitos às exigências do capital. O que está oculto, as contradições, não pode ser captado, pois transcende ao mundo experiencial e, nesta ótica, a competência identifica-se com a noção de subjetividade, de alteridade, de imediato, de efêmero, de instável, o que representa, na prática, um retorno ao tecnicismo e, nele, o “saber fazer” para soluções imediatas, situação que implica em sérias repercussões na qualidade da educação básica no país.

**Palavras-chave:** Formação docente – Diretrizes curriculares – Competência – Qualificação – tecnicismo

## ABSTRACT

### FORMATION OF TEACHERS FOR BASIC EDUCATION UNDER THE DEMANDS FRAMED BY THE WORLD OF LABOR: new (or old) proposals?

This paper deals with the importance of forming teachers for basic education, having as reference the “National Directives of Curriculum to Form Teachers for Basic Education in Undergraduate Program” expressed in the Report CNE/CP 009/2001 and ratified by the Resolution CNE/CP 1/2002. Both documents adopt the core conception of “competence” to frame the Programs. We report the results of a theoretical research based on a qualitative approach, whose goal is to make evident

---

\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Santa Maria, Campus Universitário, Centro de Educação, Prédio 16, Camobi – 97105-900 Santa Maria/RS. E-mail: sueli@ce.ufsm.br

the masked interests behind the educational policies used to form teachers. These policies are legally determined through a wide range of attributes based on competences shaped in order to develop a pragmatic view. The conclusion is that capital invests in “education by competences” founding it on experience and making it correspond to an experiential epistemology; therefore an epistemology which adapts the subjects to the demands of capital. The hidden side, the contradictions, can not be grasped because they lie beyond the experiential world. In agreement with the researched point of view, competence is identified with the notion of *subjectivity, alterity, immediacy, ephemeral, unstable*. This means as a matter of fact to be back to technicism practice with its know-how of ready solutions, which implies serious consequences for the quality of basic education throughout the country.

**Keywords:** Formation of teachers – Curriculum directives – Competence – Qualification – Technicism

## Introdução

Resultado de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico, este estudo parte da idéia de que as exigências legais para a formação de professores a fim de atuar na educação básica, no Brasil, devem ser consideradas no contexto da reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais como parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal (HILL, 2003), enquanto transfere a escola da esfera política para a esfera do mercado, construindo, assim, através dela, um consenso mundial, pelo qual educando e educador relacionam vida e trabalho como objetos direcionados à ação pedagógica.

Por esse viés, a lógica do mercado contamina a legislação educacional, o que se evidencia no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996. Assim, se reafirma que os desafios do mundo do mercado, sob a ótica neoliberal, interferem de forma significativa e determinante nas políticas educacionais, referendando a idéia de que “o motor da história encontra-se nos processos produtivos” (DOWBOR, 1998, p.19).

Com base nessas premissas, a escola, em todas as suas modalidades e níveis de ensino passa por reformas educacionais ditadas, assessoradas e monitoradas pelas agências internacionais multilaterais que se identificam nos agentes financiadores das políticas educacionais, como o Banco Mundial, o FMI e a OMC, nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Conforme Pereira:

..., a Organização Mundial do Comércio e vários organismos internacionais especializados, denominados de impulsores da globalização, trabalham como órgãos reguladores no sistema de monitoramento e controle das políticas de Educação voltadas para os interesses do crescimento econômico. Nesse caso, o próprio Banco Mundial já anunciou que, até o ano de 2010, principalmente a Educação Superior, estará plenamente aplicada e consolidada em todos os países do mundo em função das necessidades do mercado global. (PEREIRA, 2005b, p.4).

Isto posto, coloca-se a necessidade de um aprofundamento da questão, requerendo uma análise crítica das propostas do capital para a educação com a finalidade de evidenciar os interesses mascarados nas políticas educativas para a formação de professores, por conta das determinações legais e sua ampla gama de atribuições.

No sentido, portanto, de elucidar as contradições do sistema que se manifestam através de um discurso que, aparentemente, se identifica com os interesses sociais, a proposta deste texto é abordar as implicações do mundo da produção na formação de professores para a educação básica, o que se traduz nas normas legais, tomando como referência básica de análise as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena” (DCNs) expressas no Parecer CNE/CP 009/2001, referendadas pela Resolução CNE/CP 1/2002, cuja concepção nuclear tem na noção de “competência” a orientação dos cursos.

O amplo espaço que ocupa a discussão sobre a idéia de “competência” no cenário das políticas de formação e o senso comum que emerge do cotidiano e tem permeado a compreensão deste termo, sem que uma análise mais aprofundada sobre a questão esteja subsidiando a aplicação das políticas educativas nas instituições formadoras, indica que o termo “competência” traz uma problematização central para o debate, considerando que é uma idéia que se integra nas políticas educacionais no Brasil e tem plasmado os documentos legais para a formação docente, o que justifica o estudo em questão.

Tendo esses referenciais como base de análise, este texto trata das políticas de formação do professor licenciado configuradas nas DCNs, procurando compreender o perfil do profissional para a Educação Básica e, através deste profissional, o que está sendo proposto ao aluno, o que nos leva a uma análise mais particular das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores com seus reflexos nas propostas para a educação básica.

Para tratar do assunto, inicialmente, fazemos uma análise da importância que assume a escola básica para o capital, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs/EB), o que conduz ao tipo de professor que está sendo proposto para esse nível de ensino. Em seguida, uma análise da proposta de formação de professores expressa nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena”. Por fim, considerações sobre a questão, de modo que a escola, através de seus profissionais, compreenda e se compreenda no contexto das políticas neoliberais, frente ao compromisso com a educação básica.

## **A importância da educação básica no contexto do capital**

Tratar da formação de professores para a educação básica implica em compreender a importância da própria educação básica para o capital, considerando que este nível de ensino formalizou-

se como categoria do pensamento liberal, enquanto direito formal dos povos a partir da consolidação do capitalismo como modo de produção dominante, tendo, especialmente na educação elementar, a forma de socializar e preparar os indivíduos para atuar na sociedade que se afirmava na produção fabril.

Esta importância se renova e se amplia para o capital, considerando-se as transformações no mundo do trabalho, que trazem novas proposições para o papel do Estado na economia e nas áreas sociais, em atendimento às mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado desde meados da década de 80. Configura-se, neste prisma, o mundo produtivo com base na flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, o que faz da escola básica objeto de atenção especial dos organismos internacionais financiadores da educação (FRIGOTTO, 2001), referendando que cabe à educação a formação do capital humano eficiente para o mercado.

Isso se confirma com Lauglo (1997) que, ao tratar da importância da educação básica no contexto geral da educação, evidencia que esse nível de ensino recebe maior atenção nas determinações do Banco Mundial, o que impõe uma revisão da formação docente na perspectiva de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras de modo que, através da formação docente, a escola básica se incorpore aos atuais interesses do capital.

De acordo com o autor citado, para o Banco Mundial, o maior investimento na educação básica representa a única possibilidade real de reversão das desigualdades sociais, o que repercute nas sociedades atuais no direito à educação básica firmado através da oferta de escolarização a todas as pessoas. Efetivamente, a garantia ao acesso é uma política que se faz presente em todas as determinações dos órgãos financiadores da educação, especialmente no Terceiro Mundo, o que é visível em nossa realidade pela ampliação das matrículas motivada por uma obrigatoriedade movida por incentivos financeiros através de fundos, especialmente para o ensino fundamental identificado no Brasil pelo

FUNDEF<sup>1</sup> e, agora, ampliado para atingir os demais níveis da escolaridade básica através do FUNDEB<sup>2</sup>, do que se pode dizer que a exclusão da escola não se dá mais pelo acesso, o que é louvável, considerando o quadro caótico em que se encontra a escolarização básica em nosso país.

Indicando ser um dos grandes feitos a partir do final do século XX, visto o progressivo aumento de pessoas à escolaridade básica, lembramos com Santomé:

A longa e dura luta dos coletivos sociais mais populares pelo acesso às instituições escolares esteve sempre ligada à luta por uma sociedade mais igualitária, livre e democrática. Esquecer estas reivindicações sociais pode permitir que se voltem a gerar as condições que deram lugar à construção de sociedades injustas, autoritárias e opressoras e ao aumento de coletivos sociais excluídos (SANTOMÉ, 2001, p. 54).

Nessa perspectiva, evidencia-se a relação quantidade/qualidade, pois, se o acesso está resolvendo o problema da quantidade, por sua vez, a qualidade é determinada por governos e organismos internacionais que vêm enfatizando a relação da educação com o conhecimento na perspectiva de superação de um modelo de trabalhador forjado no fordismo e no taylorismo. Nesse quadro, vai surgindo um novo discurso, no qual se evidencia não mais a necessidade de “qualificação” para um trabalho específico, mas uma formação por “competências”. Se, na lógica da “qualificação”, os requerimentos da formação profissional estavam diretamente ligados ao posto de trabalho, voltados para o “aprender a fazer” tarefas determinadas, agora a defesa é por uma formação genérica, polivalente, flexível às mudanças dos processos de trabalho de modo a formar o cidadão para “*adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento*” (Resolução CNE/CEB 3/1998).

Isto indica que o modelo de acumulação flexível necessita de um novo tipo de trabalhador, não mais dotado de conhecimentos específicos, mas de “competências” em termos de conhecimentos básicos e polivalentes, o que se identifica na dimensão proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica tornando a escola o *locus* de formação de competências para o “aprender a aprender”.

*O desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; a constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural e sobre a realidade social e política do mundo em que vive; a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil; o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos relacionando teoria e prática; a competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação.* (BRASIL, CNE/CEB/Resol. 3/98).

De modo a aproximar a escola e o mundo do trabalho, a legislação valoriza os conhecimentos teóricos para serem transformados em ações, indicando que a qualidade tem tido sua base de sustentação na noção de “competência”.

Coerentes com as exigências da formação colocadas para a educação básica, inscrevem-se as políticas de formação de professores para esse nível de ensino, de modo a formar o pessoal adequado aos novos modos de produção.

Na perspectiva, portanto, de formar o trabalhador em consonância com os interesses do capital, salientam-se as políticas de formação de professores, associando a vinculação de toda e qualquer mudança na educação a uma mudança na formação de professores.

## **Formação de professores para a educação básica: o que propõem as Diretrizes Curriculares**

A tônica da discussão sobre formação de professores para a educação básica tem seu foco, tanto na formação inicial, como na formação continua-

<sup>1</sup> FUNDEF – Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 – Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

<sup>2</sup> FUNDEB – Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 – Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

da, o que se traduz em uma necessidade de que a educação formal atenda aos propósitos das políticas educacionais descentralizadas, nas quais os professores deverão assumir, como responsáveis primeiros, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, o compromisso com a construção da autonomia escolar e, assim, ocupar este espaço com vistas ao resgate da função social da escola voltada para a formação do cidadão, tanto para compreender, como para compreender-se como sujeito numa sociedade em constante transformação, aprender e poder continuar aprendendo de modo a situar-se criticamente no contexto em que se insere e nele participar, produzir e consumir.

Por sua vez, compreende-se, com Hill (2003, p. 27), que a escola para o capital, através de seus profissionais, é um instrumento do sistema e deverá estar voltada para “o desenvolvimento e força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho” (grifos do autor).

Os professores são os guardiães da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham *da mais alta qualidade possível* (HILL, 2003, p. 27).

Nesta direção as políticas educacionais sinalizam para uma relação direta da educação com as exigências do mundo do trabalho, o que se explica pelas:

*... transformações científicas e tecnológicas que ocorrem de forma acelerada exigindo das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação inicial, mas ao longo da vida (...). Neste contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política* (Parecer CNE /CP 009/2001, p. 9)

Para tanto:

*... a formação de professores como preparação profissional passa a ter um papel crucial no atu-*

*al contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida* (Parecer CNE/CP009/2001, p. 11)

Os argumentos principais a essas questões estão elencados na própria legislação que, alicerçada na prática pedagógica, coloca a sua ênfase no trato dos conteúdos, da avaliação, da organização da escola, enfim, em um conjunto de competências necessárias à atuação profissional.

Propõem as diretrizes:

*Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos que presidirão os currículos de formação inicial e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática, é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem* (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 13).

A linguagem utilizada na legislação exige uma leitura crítica dos propósitos do capital que, tradicionalmente, fizeram da educação um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o e municiando-o de certa maneira com conhecimentos técnicos para que “possa vencer na vida”, inserindo-se de forma vantajosa no mundo como existe, o que caracteriza, conforme Frigotto (1984), a educação no contexto da teoria do capital humano.

O atual recurso do capital para isto se traduz no princípio orientador básico para os cursos de formação de professores que, de acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, está na concepção de competência compreendida no documento citado, como a capacidade do professor de mobilizar conhecimentos transformando-os em ação.

Apesar de não ser um termo novo no contexto educacional, o termo competência é bastante polêmico e tem recebido vários significados, dentre eles, o da capacidade de mobilizar múltiplos conhecimentos teóricos e experienciais da vida pessoal e profissional para responder às diferentes demandas das situações de trabalho, definição que

tem conduzido à compreensão do significado atualmente dado ao termo.

As DCNs justificam a importância da noção de competência como concepção nuclear na formação do professor, tendo em vista a necessidade de superar a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, adquiridos em experiências pedagógicas anteriores ou construídos na prática e vivência do cotidiano escolar. Outro argumento se refere à formação insuficiente que tiveram e que têm em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos, assim como pelo tratamento inadequado dos conteúdos, tudo isto associado à falta de clareza sobre quais são os conteúdos que o professor em formação deve aprender em razão de precisar saber mais do que vai ensinar e quais os conteúdos que serão objeto de sua atividade de ensino. Enfim, as DCNs apontam para as condições de “qualificação” até então oferecidas ao professor, implicando que o profissional da educação teve sua formação voltada para o “saber fazer”, dimensionada para uma visão pragmática, situação que implica em repercussões na carreira docente, na valorização do magistério, com seus reflexos na qualidade da educação básica no país, justificativa que traz para a discussão as noções de **qualificação** e de **competência**.

Lembramos que “qualificação” foi a exigência de formação dos anos 60 e 70 que se configurou nas propostas educacionais no Brasil através das Leis 5540/68 e 5692/71 no contexto do modo de produção rígido e da produção em escala e, nesta proposta, o reducionismo da questão política da educação a uma questão técnica. Essa idéia é corroborada pelos estudiosos do assunto para quem a qualificação se identifica com o regime taylorista-fordista, associada a uma visão estática do mundo do trabalho.

“Competência”, por sua vez, emerge dos novos modos de produção, sendo afeta à dinamicidade e à transformação, o que indica que, apesar da qualificação e competência não serem noções opostas, há uma tensão que as afasta e as une dialeticamente.

Para Ramos (2002, p.39), o termo “competência” é originário das ciências cognitivas que surge “com uma marca fortemente psicológica para in-

terrogar e ordenar práticas sociais”. É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade e, nessa perspectiva, a escola básica se afirma como instrumento para preparar melhor o homem de modo a “*suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza*” (Resol. CNE/CEB 3/98, Art. 2º., I), indicando uma formação de aspectos atitudinais e comportamentais.

Neste caso, a formação por competências torna-se uma referência para a promoção da sintonia entre a escola e o mundo do trabalho. Transformações aceleradas pedem práticas pedagógicas flexíveis e um modelo de formação profissional que favoreça o desenvolvimento de competências – não apenas os conhecimentos, mas também as habilidades e atitudes exigidas pelo cenário de trabalho.

Sobre isto, é importante a observação de Harvey:

A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital (...) envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho, como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais e propensões psicológicas desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes (HARVEY, 1992, p. 119).

Nessa ótica, entende-se, com Ramos (2002), a noção de competência como uma nova mediação, ou como uma mediação renovada pela acumulação flexível do capital, não substituindo nem eliminando, no entanto, a noção de qualificação, o que evidencia um deslocamento conceitual da qualificação e da formação humana para o modelo de competências.

Nesse caso, enquanto a competência se relaciona com alguns aspectos do acervo de conhecimentos e habilidades, expressando a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto, aparecendo como algo concreto que manifesta e esconde uma essência

produzida pelas relações sociais de produção, a qualificação representa a capacidade potencial do trabalhador de realizar atividades de trabalho. Frente a isso, depreende-se que o polimorfismo do termo “competência” aborda significâncias diferentes no âmbito da educação atrelada a saberes e conhecimentos direcionados à qualificação para o trabalho.

Isto se expressa nos propósitos das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, pelas quais:

*... os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (Parecer CNE/CP 009/2001, p.32).*

Isto indica, conforme Parecer CNE/CP 009/2001, que na formação docente:

*... a construção de competências deve se referir aos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. (...) [o que] deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão (Parecer CNE/CP 009/2001, p.28-29).*

Para tanto, a concepção, o desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação de professores implica em “definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; torná-las como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 35-36).

Nesse processo, a ênfase das competências está no conhecimento construído “na” e “pela” experiência, pois, como o próprio documento legal diz:

*... é um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto de aprender a “ser” professor (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 47).*

“Entretanto é preciso deixar claro, diz o Parecer 009/2001 (p.48), que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado”, o que corresponde ao conceito de competência, conforme as DCNs, como capacidade de mobilizar conhecimentos para a ação.

Essas proposições, conforme Schwartz (1990, apud RAMOS, 2002), explicam a nova articulação entre a dimensão experimental e a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação, de modo que toma lugar o saber-fazer proveniente da experiência, ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação. Enfim, fundamentada a valorização da implicação subjetiva no conhecimento, a competência desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos (próprios, não formalizados, adquiridos ao longo da experiência laboral), uma forma de conhecimento essencial à aquisição e ao desenvolvimento de tarefas qualificadas, sempre aprendidas através da experiência subjetiva dos trabalhadores.

Com isto, reafirma-se a dimensão experimental relacionada ao conteúdo do trabalho, o que é referendado por Ramos (2002), ao acrescentar que a validação das aquisições profissionais faz com que o lugar de trabalho também se transforme em formador por excelência. Dessa forma, o sistema de formação inicial e contínua associa-se aos processos de investigação de novas competências e visam a preparar os trabalhadores, não para o exer-

cício de uma especialidade, mas para poder reconverter-se permanentemente, o que força a escola a abrir-se ao mundo econômico como meio de redefinir conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares.

Por essa ótica, a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho agora baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência, o que não contradiz a legislação educacional em questão, pela qual a integração teoria e prática *“implica uma reflexão e toda a reflexão implica um fazer ainda que este nem sempre se materialize (...) Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz”* (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 55).

Com base nessas determinações, cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o *“exercício das práticas profissionais”* e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central. Essas exigências evidenciam que as relações institucionais entre o mundo do trabalho e do sistema educativo, através da noção de competência, forcem a aproximação entre ambos, colocando na escola a responsabilidade com a formação do trabalhador e é nesta ótica que se forma o professor, reproduzindo, assim, em uma outra perspectiva, a lógica da qualificação.

Essas propostas se materializam na Resolução CNE/CP 1/2002 que instituiu as *“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, em Curso de Licenciatura, de Graduação Plena”*, cuja base se constitui de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Art. 1º). De acordo com esse documento legal, fica referendada a competência como concepção nuclear da formação docente (Art.3º. I); e os conteúdos

como meio e suporte para a construção de competências (Art. 3º. II,c), evidenciando a prática como pilar de sustentação das competências.

Por meio deste “novo” paradigma educacional, a idéia de competência é compreendida como o modelo que objetiva a qualidade da formação docente, anunciando uma profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores.

Como salienta Philippe Perrenoud:

A formação de competências exige uma “revolução cultural” para passar de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas. (...) Isto supõe importantes mudanças identitárias por parte do professor. [Entre elas:] 1. não considerar uma relação pragmática com o saber como uma relação menor; 2. aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos mobilizados como características inerentes à lógica da ação; 3. desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno; 4. ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação (PERRENOUD, 1999, p. 54-56).

Ao dimensionar “competência” na perspectiva de treinamento convencional, fica configurada a concepção de competência como um recurso utilizado pelas empresas. Trata-se de uma solução em curto prazo, para resolver problemas imediatos da empresa, atendendo a demandas pontuais e essencialmente técnicas.

Este mecanismo migrou da empresa para a escola e, assim, especialmente nos anos 70, no Brasil, passou-se a “treinar o educador”. O treinamento tinha como eixo central a modelagem de comportamentos, desencadeando ações apenas com finalidades automatizadas. Ao educador era atribuída a tarefa de fazer e não a de pensar, impondo-se modelos, receitas e técnicas do fazer pedagógico.

Hypólito (1996) explicita que treinamento é um termo, ainda hoje, utilizado frequentemente na área de Recursos Humanos, incluindo os profissionais da educação. Treinar, para a autora, significa “repetição mecânica” e passividade de quem é treinado com o sentido de “adestramento” ocupacional, com isso atribuindo ao trabalho docente características meramente técnicas.



Partindo da análise desses pressupostos, pode-se dizer, com Dias e Lopes (2003, p. 1165), que “o discurso dos documentos oficiais defende uma educação vocacionalizada na formação de professores voltada para o treinamento projetado das ocupações” e, nesse processo fica secundarizado o conhecimento teórico, assim como a própria dimensão pedagógica, considerando que o conhecimento sobre a prática assume papel de maior relevância do que a formação intelectual e política dos professores.

Nesse prisma, a formação docente tem como base conteúdos a-históricos e descontextualizados deixando de lado a sua formação como pessoa e como cidadão, o que requer, em contrapartida, uma formação política que permita ao educador a compreensão das questões sócio-econômicas envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, possibilitando-lhe autonomia para tomar decisões lúcidas no contexto em que se insere, respondendo aos interesses sociais.

A formação docente voltada para os interesses sociais requer, não só uma formação técnica com base em competências práticas, mas uma formação ampliada, de modo que os profissionais respondam às novas tarefas e aos desafios que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante, com a finalidade de inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação mais ampla com a sociedade.

Entende-se, com Arroyo (1998), que a formação de professores para essa tarefa deverá trabalhar com a democratização do saber, a construção da cultura e do conhecimento, com a compreensão do significado social e cultural dos símbolos construídos e que o cercam. Para isso, a humanização do “ser” é o objetivo da ação educativa, o que não ocorre dissociado do mundo real, tanto da realidade social, como individual das pessoas, visto que a escola é uma instituição social no conjunto das instituições sociais e, portanto, faz parte do processo de construção e reconstrução da sociedade.

Este é um compromisso que implica em uma nova cultura de formação em instituições educativas, cuja estrutura organizacional administrativo-pedagógica observe a relevância de fatores

intra e extra-escolares e se concretize por decisões participativas, o que implica em comprometimento de cada participante desse coletivo no sentido de efetivar uma formação para a “*estética da sensibilidade* que vise *transformar o trabalho repetitivo e reprodutivo em trabalho criativo*” (Resolução CNE/CEB, nº3/1998 - Art.3º, I), compreendendo, aqui, educação estética, não como tentativa isolada e romântica para enfrentar a desumanização do sistema educacional na sociedade capitalista, mas como a superação positiva da alienação, o que exige participação de professores e alunos, especialmente, em debates que permitam a ousadia de criar o novo, o inovador, preparando o aluno para conviver numa sociedade instável, mas politicamente compreendida, para nela buscar alternativas próprias.

Implica na compreensão do que representa “*ética, autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum*” (princípios comuns nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica), ou seja, afastar-se de valores instituídos na escola como verdadeiros, a partir de uma análise crítica dos mesmos, tais como o individualismo, a discriminação e a descrença na mudança.

A realidade é que, pela primeira vez, a educação se defronta com a possibilidade de influir de forma determinante sobre o processo de desenvolvimento. Omitir-se desta tarefa pode tornar-se um fator de desequilíbrios, reforçando as ilhas de excelência destinadas a grupos privilegiados. O inverso, no entanto, pode constituir-se em uma poderosa alavanca de promoção e resgate da cidadania de uma grande massa de marginalizados, na qual se inclui grande parte dos próprios professores da educação básica e isso, não são apenas “competências do fazer e do aprender a fazer” suficientes para que, frente ao novo papel do conhecimento no nosso cotidiano, se modifiquem as estruturas de ensino hoje desenvolvidas em nossas escolas.

Com essas prerrogativas, a compreensão da legislação educacional poderá ter significados mais amplos se interpretados politicamente; poderá transformar a escola em um lugar de efetiva formação humana, através das “*competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados; de seus significados em diferentes contextos e*

*de sua articulação interdisciplinar*”; “*competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico*”; “*competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica*”; “*competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional*” (Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer CNE 009/2001), possam se valer de conhecimentos da realidade social e política e dos valores em que está assentada essa realidade para o desenvolvimento de capacidades de análise, de compreensão e de busca de alternativas próprias ao seu fazer profissional, voltadas para os interesses sociais e, não apenas mais um discurso vazio e enganador voltado para satisfazer as exigências de mercado, cujo propósito da formação está mais na conformação da personalidade e da consciência do que na emancipação e na formação racional do educador e do educando.

## Considerações finais

As exigências do mundo do trabalho levam-nos a constatar que o movimento transformador que atinge hoje a informação, a comunicação e a própria educação constitui uma profunda revolução tecnológica, afetando diretamente as políticas de formação de professores para a educação básica, no sentido de colocar a própria educação básica nos movimentos do capital.

O capital espera que a escola tenha capacidade de garantir uma educação básica que possibilite ao educando, futuro trabalhador, apropriar-se de novos conhecimentos e ajustar-se, da melhor forma possível, à flexibilidade do novo padrão de produção, para o que se faz necessário professores “competentes”, cujos saberes da prática e da experiência são o seu fundamento.

Nessa ótica, o capital investe em formação por “competências”, tendo na experiência o seu fundamento, do que se pode dizer, com Ramos (2002), que a epistemologia experiencial é, na verdade, uma epistemologia adaptativa, pela qual os objetos e fenômenos seriam conhecidos somente pela experiência direta. O que está oculto, normalmente as contradições, não pode ser captado, pois transcen-

de ao mundo experiencial e, nessa ótica, a competência identifica-se com a noção de subjetividade, de alteridade, de imediato, de efêmero, de instável.

Nesse jogo em que capital e trabalho disputam os projetos educacionais, sob a hegemonia do capital, a política educacional fica submetida ao rígido planejamento numa resposta às demandas do setor produtivo de modo que a capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, associada à mobilidade entre as diversas estruturas de emprego, faz com que a formação de professores tenha o mesmo perfil exigido do trabalhador em geral.

Dessa forma, ressurge a Teoria do Capital Humano, mas, agora, assumindo novas características, próprias de uma economia globalizada que, por sua vez, exige dos trabalhadores novas qualificações e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho numa possível empregabilidade, não significando a criação de empregos, nem garantia de absorção ou permanência de todos no mundo do trabalho.

É conveniente salientar que o projeto neoliberal, ao subordinar a educação aos interesses do mercado, isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho, um meio de mobilidade e ascensão social, faz da educação a promessa integradora do sujeito ao mundo do trabalho, o que, para Gentili (2002, p.51), representa “o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho”.

Lembramos que a Teoria do Capital Humano foi um discurso enganoso utilizado nos anos 70 como um chamamento para a escolarização em massa, que nesse período se processou sem que qualquer tipo de qualidade para os interesses sociais fosse objeto de análise.

As críticas à Teoria do Capital Humano se refazem, considerando-se, agora, a formação por competências que, apesar de não ser uma novidade na organização curricular, aparece recontextualizada, assumindo “um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1160), indicando um modelo de profissionalização que possibilita controle e avaliação diferenciados do trabalho do professor.

Para Frigotto:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 1984, p.40-41).

A escolarização, assim, se constitui em alicerce para a aquisição de competências que se identificam como o fomento ao individualismo e à competição, condição básica para triunfar na escola e na vida. Isso implica em compreender que, em meio à conjuntura atual, na qual a palavra central é a competitividade, a educação escolar passa a ser vista apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho, reforçando a idéia de que o capitalismo não funciona segundo as necessidades das pessoas e sim segundo a capacidade de consumo e lucro.

Ao assumir compromisso com a quantidade através do acesso à escola, o capital determina uma qualidade de importância para suas necessidades, distanciando a educação da formação do sujeito, do que se compreende que, se o acesso à escola é condição necessária, não é condição suficiente para inserir no mundo do saber e da participação consciente a maior parcela da popula-

ção. Com isso, se evidencia um deslocamento do processo de exclusão educacional que, agora, não se dá mais pelo acesso à escola, mas dentro dela, nas próprias instituições de educação formal, deixando a educação à mercê dos interesses de mercado.

Nesta perspectiva, compreender as artimanhas do capital na educação implica em observar que as propostas das diretrizes curriculares para a formação de professores, com base em competências, têm seu fundamento em conhecimentos que não se justificam como um fim, mas como um investimento para a ação que, associada ao saber-fazer proveniente da experiência ao lado dos saberes mais teóricos tradicionalmente valorizados na lógica da qualificação, daria origem a novas competências o que representa, na prática, um retorno ao tecnicismo, ou um (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento de formas de controle e avaliação, pelo qual a noção de competência assume uma nova mediação, ou uma mediação renovada pela acumulação flexível do capital, não substituindo nem eliminando, no entanto, a noção de qualificação, como já foi afirmado neste trabalho.

As Diretrizes Curriculares traduzidas nos documentos legais, assim compreendidas, representam instrumentos impeditivos, tanto da autonomia profissional dos docentes, como da autonomia pedagógica das escolas com seus reflexos na organização escolar como um todo, esquecendo que a capacitação de professores não se limita a executar currículos, mas também a elaborá-los, defini-los e reinterpretá-los a partir do que pensam, crêem, valorizam.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-165.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: **Lei 9394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 23 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução nº. 1/1999**: institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução nº. 2/1998**: institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf). Acesso em: 05 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução nº. 3/1998**: institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 06 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 009/2001:** diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 08.05.2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1/2002:** institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 04.03.2002.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p.1155-1177, dez. 2003.

DOWBOR, Ladislau. **A reprodução social:** proposta para uma gestão descentralizada. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. In: ENCONTRO ESTADUAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS, 2., 2001, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. v.1, n.1, p. 25-33. Edição especial.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília-DF: CNTE, 1996. p.9-46.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2. p. 24-59, jul/dez, 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 22 de maio de 2008.

HYPÓLITO, Dinéia. Formação continuada: dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar. 1996. 154 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

LAUGLO, John. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 100, p. 11-36, 1997.

PEREIRA, Maria Arleth. **A formação docente na perspectiva da política de educação continuada.** Santa Maria: UFSM, 2005a. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Impacto das políticas neoliberais na educação superior.** Santa Maria: UFSM, 2005b. Mimeografado.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 1. p. 50-88, jan./jun., 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 de abril de 2007.

*Recebido em 27.05.08*

*Aprovado em 07.08.08*

# TRABALHO DOCENTE, PRECARIZAÇÃO E QUADROS DE ADOECIMENTO

Sonia Regina Landini \*

## RESUMO

Frente às transformações postas socialmente, na direção dos processos de acumulação do capital, a educação se caracteriza, cada vez mais, por seu caráter mercadológico, cuja centralidade se localiza na formação de indivíduos adaptados à lógica capitalista de produção. Neste quadro, o trabalho do professor sofre alterações em sua forma de organização, seus objetivos e destinação, sustentados pelas políticas educacionais vigentes. As implicações para a saúde do professor, diante das atuais formas de ser do trabalho educativo, configuram um quadro problemático, que permeia desde o abandono da carreira até problemas de saúde, relacionados ao sofrimento extremo. Chamamos atenção para a relação entre a objetividade social, os sentidos do trabalho e a sua não realização na forma de alienação e estranhamento.

**Palavras-chave:** Professor – Trabalho – Políticas educacionais – Alienação – Saúde

## ABSTRACT

### TEACHER WORK, PRECARIZATION AND SICKNESS

In the framework of recent social transformations toward capital accumulation, education is characterized, every time more, as merchandise, based in a individuals formation logic whose goal is to be adequate to the capitalist logic of production. In this context, teachers' work suffers alterations in its form, its objectives and destination, supported by current educational politics. The consequences for the teachers' health configures a problematic situation, resulting in the abandonment of the career, health problems related to extreme suffering. We highlight the relation between social objectivity, the meanings of work and its relation with alienation.

**Keywords:** Teacher – Work – Educational politics – Alienation – Health

O trabalho docente tem como pressuposto a ação voltada à condução dos processos de ensino com a finalidade de proporcionar aos alunos a apropriação, assimilação e generalização do conhecimento científico. Tal ato se caracteriza como uma prática em que o processo de trabalho, bem como o produto, o resultado final, são autonomamente

organizados pelo docente, o que significa que os meios e a escolha de alternativas para a consecução dos objetivos são conscientemente definidos pelo professor.

Isso implica que o significado da ação docente está relacionado ao desenvolvimento do gênero humano, de modo a potencializar a consciência dos

---

\* Doutora em História e Filosofia da Educação - PUC/SP. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da UFPR. Endereço para correspondência: Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – UFPR, Rua General Carneiro, 460, 5º andar, sala 502 – 80060-150 Curitiba-PR. E-mail: slandini@uol.com.br

sujeitos sobre as condições postas e suas escolhas alternativas. Desse modo, o sentido da ação docente caracteriza-se pela realização de uma atividade fundamental para a condição de humanização.

No entanto, as condições históricas definem um caráter particular para a ação docente, tendo em vista seu papel no processo de reprodução social. Isto significa dizer que, no capitalismo, a ação e as práticas docentes formalmente se caracterizam pelo processo de reprodução da propriedade privada e da desumanização, conflitando-se com a possibilidade de desenvolvimento das condições de humanização por meio do conhecimento. Esse quadro conflituoso imprime um caráter contraditório à sua atuação cotidiana, limitando o significado de seu trabalho e, ao mesmo tempo, imprimindo um novo sentido à sua prática. Tal condição é geradora de diferentes formas de reação, que podem levar a acomodação e à alienação, ou desencadear mecanismos de resistência tanto individuais quanto coletivos.

Neste âmbito de análise, focaremos as condições de trabalho no capitalismo contemporâneo, suas conseqüências para o trabalho docente e as formas de reação que têm levado a crescentes índices de adoecimento mental.

## Os estudos sobre saúde e adoecimento docente

As preocupações com a saúde do professor, em especial no caso brasileiro, apesar de recentes (CODO, 1999; LEMOS, 2005; ESTEVE, 1999), indicam que os problemas de saúde que afetam a categoria estão intimamente relacionados a um conjunto de fatores, dentre os quais destacamos: o tipo de trabalho exercido, tendo em vista a responsabilidade pela formação de outros sujeitos; o excesso de trabalho; a precarização do trabalho, a perda de autonomia, a sobrecarga de trabalho burocrático, o quadro social e econômico e as condições de vida dos alunos. Em acréscimo, deve-se também às condições objetivas impostas pelas reformas educacionais a partir da segunda metade da década de 1990, que implicam em processos marcados por mecanismos de avaliação institucional e do conhecimento centra-

lizados e desvinculados da prática cotidiana do trabalho do professor, típicos de um modelo produtivista e pragmático. Nesse contexto, alguns estudos sobre essa temática têm sido realizados no Brasil.

Lemos (2005) tece uma importante síntese acerca dos estudos já realizados sobre esse assunto, identificando as principais definições com relação à saúde do trabalhador em educação, particularmente do docente, e sua relação com a sobrecarga do trabalho, possibilitando contacto com as principais teses e dissertações, livros, artigos e demais contribuições sobre a temática, constatando o "... crescimento significativo no número de casos de estresse e *burnout*<sup>1</sup> entre os docentes (do ensino fundamental, médio e superior) da rede pública e particular, associados ou não a outras patologias." (LEMOS, 2005, p.14). Afirma ainda a necessidade de aprofundar os estudos acerca da vinculação dos processos de trabalho aos processos de saúde e adoecimento.

Dentre as principais produções sobre a temática, destacam-se as contribuições de Esteve (1999) e Codo (1999), que analisam *o stress* e os fatores psicossociais relacionados à saúde do professor.

Delcor et al (2004) realizaram um estudo em Vitória da Conquista, Bahia, com mais de 600 professores da rede particular de ensino da cidade, passando desde o ensino pré-escolar até o ensino médio. Neste estudo, constataram, dentre os diferentes problemas de saúde, problemas psicossomáticos ou relacionados à saúde mental/cansaço mental (59,2%). Segundo os autores, com relação aos distúrbios psíquicos menores (DPM)<sup>2</sup> há uma incidência de 41,5%, evidenciando um crescimento

<sup>1</sup> Trata-se de uma síndrome, resultante da pressão emocional, relacionada ao trabalho. Advém de uma expressão do idioma inglês e refere-se à exaustão de energia, provocada pela tentativa de superar as pressões geradas no ambiente de trabalho e que levam ao desgaste crônico, que, por sua vez, provoca um processo de esgotamento que acarreta a perda de motivação e desinteresse pelo trabalho.

<sup>2</sup> Doenças psíquicas menores (DPM) são os distúrbios mentais comuns, tais como depressão, ansiedade, distúrbios somatoformes e neurastenia. São identificados por meio do *Self-Report Questionnaire* (SRQ), instrumento constituído de 20 perguntas (SRQ-20) que podem ser respondidas por meio de autopreenchimento ou de entrevista, que permite fazer o rastreamento de distúrbios psiquiátricos. O SRQ é recomendado pela Organização Mundial de Saúde para identificar doenças psíquicas comuns.

percentual em estudos realizados até então que se aproximam da faixa entre 18 a 24,2%, observando-se, entretanto, que no momento da pesquisa a categoria passava por uma forte crise sindical, o que pode ter contribuído para alcançar esses índices.

Estudo realizado com professores da rede particular de ensino de Salvador constatou que o índice de distúrbios psíquicos menores (DPM) foi de 20,3, o que significa que em cada cinco indivíduos estudados um era suspeito de portar algum distúrbio psíquico. (ARAÚJO; REIS; SIVANY-NETO; KAWALKIEVICZ, 2003, p.19).

Marchiori, Barros e Oliveira (2005) realizaram estudo tendo como ênfase a análise do perfil epidemiológico de uma amostra composta de 607 professores da rede pública municipal de Vitória, apontando problemas relacionados à "... dinâmica existente entre o processo de trabalho e a produção de saúde-doença nessa categoria profissional, dando visibilidade aos fatores de desgaste no trabalho." (p.155). Segundo o estudo, dos 607 professores, 273 (44,98%) apresentaram problemas de saúde ligados a transtornos mentais. Para os autores:

**...os resultados dessa primeira fase da pesquisa sinalizavam o descaso das políticas públicas no que se refere à atenção à saúde dos docentes no município de Vitória e às condições muito precárias de trabalho.** Os professores estão imersos em um conflito cotidiano entre o que é exigido, o que desejam e o que realmente é possível fazer diante dos obstáculos, das condições e da organização atual do trabalho na educação em Vitória. (p.156 - grifos nossos).

Lapo e Bueno (2003), ao analisarem dados sobre exoneração dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo, constatam que, no período entre 1990 a 1995, houve um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público. (LAPO; BUENO, 2003, p. 68). A análise de questionários, realizada por esses autores com um grupo de 158 ex-professores da Delegacia de Ensino (DE) que apresentou o maior índice de evasão, e de entrevistas realizadas com 16 desses professores, indica que o desgaste com relação à profissão se deve: a uma sobrecarga de trabalho; à falta de apoio dos pais dos alunos; a um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que

realizam; à concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, aos baixos salários. "Todos esses fatores levam à percepção de que o trabalho que está sendo realizado não tem relação com as suas necessidades, expectativas e interesses ...." (p.77-78)

Os estudos sobre o sofrimento no trabalho têm como influência as contribuições da psicanálise, particularmente de Freud, tendo em vista ser o sofrimento caracterizado, de modo geral, pela angústia gerada pela expectativa diante do perigo. Isto posto, pode-se depreender, na ótica da psicanálise, que as condições da sociedade moderna levam a um crescente grau de angústia e sofrimento, que resulta em uma série de problemas ligados aos processos de adoecimento mental.

No caso do desgaste emocional relacionado ao trabalho do professor, diferentes pesquisas referem-se à síndrome da desistência – *burnout* –, expressão de uma exaustão emocional ligada ao trabalho. Os estudos realizados tendem a evidenciar a dor e sofrimento do trabalho "...de um profissional enclacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração...". (CODO, 1999, p.13). A variedade de estudos sobre a temática provoca indagações que permeiam desde características de personalidade até insatisfação ligada ao volume de trabalho, à não consecução de fins idealizados, dentre tantas.

Os sintomas, relacionados à síndrome de *burnout*, são de diferentes amplitudes, dentre os quais, conforme Benevides-Pereira (2001), estão: enxaquecas, dores de cabeça, insônia, gastrites e úlceras; diarreias, crises de asma, palpitações, hipertensão, maior frequência de infecções, dores musculares e/ou cervicais; alergias, suspensão do ciclo menstrual nas mulheres. No que diz respeito aos fatores comportamentais, são sintomas o absenteísmo, o isolamento, a violência, drogadição, incapacidade de relaxar, mudanças bruscas de humor, comportamento de risco. Também a impaciência, o distanciamento afetivo, o sentimento de solidão, dificuldade de concentração, sentimento de impotência; desejo de abandonar o emprego; decréscimo do rendimento de trabalho;

baixa auto-estima; a negação das emoções, hostilidade, apatia e desconfiança, podem ser considerados sintomas comuns

Estas condições apontam para um quadro cada vez mais precário de saúde, vida e trabalho.

Os processos de desgaste físico e mental dos professores representam conseqüências negativas não somente para o professor, mas também para o aluno e para o sistema de ensino. Os custos sociais e econômicos podem ter múltiplos desfechos: absenteísmo, acidentes e enfermidades diversas (físicas, comportamentais e psíquicas). (ARAÚJO; REIS; SIVANY-NETO; KAWALKIEWICZ, 2003, p.20)

Corroborando essas afirmações, Lemos (2005) indica que, dentre os problemas de saúde localizados em estudo com professores universitários, estão os relacionados à carga psíquica. O autor evidencia que "... a carga psíquica é produzida ou suscetibilizada na organização do trabalho. Elas são relacionadas com as demais cargas, porém, derivam de situações estressoras no processo de trabalho." (LEMO, 2005, p.29)

Esse quadro expressa o duplo caráter do trabalho:

... por um lado, é fonte de realização, satisfação, prazer, estruturando e conformando o processo de identidade dos sujeitos; por outro, pode também se transformar em elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde. No ambiente de trabalho, os processos de desgaste do corpo são determinados em boa parte pelo tipo de trabalho e pela forma como esse está organizado. (DELCOR et al, 2004, p.1).

Sem deixar de lado essas e outras possíveis contribuições para a compreensão dos problemas relacionados à saúde mental dos professores e seu vínculo com os pressupostos da modernidade, consideramos oportuno apontar algumas reflexões acerca das relações de trabalho e do processo de trabalho na condição de expressão do devir humano e, ao mesmo tempo, suas contradições. Dito de outro modo, buscar refletir sobre as condições desejadas de trabalho na direção da formação e as condições objetivas.

Nesse sentido, é importante considerar que as formas de organização do trabalho na modernidade, marcadas pela racionalização, parcelarização e rotinização do trabalho, põe em ativo um proces-

so que passa pela ruptura entre trabalho como expressão da realização humana e trabalho como mercadoria. No caso do trabalho dos professores, esse quadro se instala de modo a impor dentro da escola um processo de racionalização do trabalho que leva à perda de autonomia, à desqualificação e à perda do controle tanto do processo quanto do produto do trabalho (cfr APPLE, 1987, 1989), provocando a: "...proliferação de especialidade e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas (...) [associada à] delimitação de funções que são atribuídas de forma separada a trabalhadores específicos, desmembrando-se assim as competências de todos..." (ENGUITTA, 1991, p. 48).

As formas de organização do trabalho no interior da escola, em consonância com as transformações societárias, apontam, cada vez mais, para o trabalho do professor como um prestador de serviços, diminuindo as chances de realização do objetivo desejado com o trabalho educativo, qual seja, o saber, a reprodução e produção de conhecimento científico e a melhoria da condição humana.

Para Travers e Cooper (1997) uma das causas que influenciam na insatisfação dos professores, levando a problemas de saúde, está relacionada, no caso da Inglaterra, à Reforma Educacional – 1988 –, expressão política das formas de universalização do capitalismo.

Segundo Popkewitz (1997), as reformas levadas a cabo nos anos 80 e 90, particularmente tomadas a partir da análise das reformas nos EUA, indicam um movimento de transformação e, ao mesmo tempo, de manutenção dos padrões relacionados ao desenvolvimento científico e à profissionalização, agora transformados em mercadoria.

As exigências atuais de reformas escolares mantêm as visões da época anterior, mas as estendem e redefinem diante das transformações contemporâneas (...) Em certos aspectos, há um fundo religioso nesse novo nacionalismo que se baseia na retórica da Nova Direita. Ele rejeita as noções liberais de profissionalismo que se concentraram em proporcionar ajuda institucional para os pobres e redefine um programa de auto-ajuda, sem refutar as estratégias pragmáticas, funcionais, da profissionalização. Como é exemplificado pelos documentos da reforma, o tom moral que surgiu nos anos 80 combina um programa econômico específico para o conhecimen-



to científico e tecnológico (...), com uma ênfase cultural relacionada a certos aspectos conservadores (...). No final da década, as preocupações com os pobres e socialmente marginalizados foram formuladas nas regras gerais do discurso sobre as reformas, como exemplificado pelo *slogan* de escolha que privatiza as instituições sociais. Esses interesses são apresentados como expressão de um programa para a sociedade como um todo. (POPKEWITZ, 1997, p.155-156)

As reformas de Estado, necessárias à condução do processo de acumulação de capital, tomam corpo no Brasil a partir da década de 90, tendo como um dos mais notáveis propositores o então Ministro Bresser Pereira, que irá defender uma administração gerencial para o Estado, justificada pela necessidade histórica de evolução política da sociedade brasileira.

A administração pública burocrática foi adotada para substituir a administração patrimonialista, que caracterizou as monarquias absolutas, na qual o patrimônio público e o privado eram confundidos. (p.11) (...) Como a administração pública burocrática vinha combater o patrimonialismo e foi implantada no século XIX, no momento em que a democracia dava seus primeiros passos, era natural que desconfiasse de tudo e de todos – dos políticos, dos funcionários, dos cidadãos. **Já a administração pública gerencial parte do pressuposto de que já chegamos a um nível cultural e político em que o patrimonialismo está condenado e a democracia é um regime político consolidado.** (PEREIRA, 1997, p.12 - grifo nosso)

Trata-se de aperfeiçoar o processo de democratização, por meio de uma administração gerencial, do mundo dos negócios econômicos capitalistas para o que é necessário que se adotem medidas, tais como:

a) orientação do Estado para o cidadão usuário ou cidadão-cliente; b) ênfase no controle dos resultados, através de contratos de gestão (ao invés de controle de procedimentos); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou “corpos” de Estado, e valorização de seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentraliza-

das, executoras dessas políticas; e) distinção entre dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas do Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder do Estado não está envolvido; f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrativa; h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado. (PEREIRA, 1997a, p.11)

Há, nas proposições da Reforma da Administração Pública do Estado, uma forte tendência à descentralização<sup>3</sup>, ao controle de resultados (produtividade), à terceirização, o que define marcadamente o caráter empresarial da gestão pública, condição *sine qua non*, na concepção de seu proponente, para que a cultura patrimonialista seja transposta e se universalize o acesso aos direitos sociais. É nesse quadro que são propostas metas para a educação nacional, cuja garantia a seu acesso se caracteriza como a condição necessária à democratização.

As determinações quanto à urgência da reforma educativa, no caso brasileiro, são caracterizadas pelo alto índice de analfabetos e pelo ineficiente acesso à educação básica, especificamente o ensino fundamental, o que, para seus proponentes, exigiria esforços na direção da reformulação dos sistemas educativos, em especial nos processos de gestão, na direção da administração gerencial e financiamento, garantindo-se um maior controle local sobre as demandas e a oferta educacional, o que diminuiria as desigualdades regionais com a implementação de um processo de melhoria da qualidade por meio da adequação às necessidades regionais.

<sup>3</sup> Apesar das proposições indicarem a descentralização ocorre um processo de desconcentração, tendo no Estado, então enxuto, o avaliador, o financiador e proponente dos princípios e diretrizes políticas, repassando à sociedade as atribuições de caráter operacional, com o argumento de democratização e ampla participação da sociedade. Tal aspecto provoca um desmonte do Estado democrático na direção dos interesses do capital, mediados pelas agências multilaterais.

Nesse contexto, a ênfase no ensino fundamental, tida como prioritária, se caracteriza pelo fato de que “... o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação.” (BANCO MUNDIAL, 1992, p.12, *apud* TORRES, 1996, p.131).

Do ponto de vista oficial, a prevalência do ensino fundamental, se sustenta na necessária garantia à adaptação ao processo de desenvolvimento tecnológico, à informação e à aquisição de novas habilidades. (BANCO MUNDIAL, XI, 1995, *apud* CORAGGIO, 1996, p.100). Neste contexto, a educação está totalmente relacionada ao paradigma econômico de competitividade<sup>4</sup> e flexibilidade, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências pautadas no saber-fazer, saber-ser, saber-conhecer, perspectiva esta que pretende o desenvolvimento de dimensões cognitivas, psicomotoras, sociais e afetivas, tendo como base os resultados a serem atingidos pelos sujeitos frente a uma situação dada.

Tendo em vista essas orientações, expressas no documento gerado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, na Declaração de Nova Delhi, de 1993, foram elaborados o “Plano Decenal de Educação para Todos” e o documento “Planejamento Político Estratégico do MEC” (1994-1998). Em 1993 definiram-se as necessidades e as metas para a educação nacional. O enfoque focaliza a educação básica, em especial buscando proporcionar o acesso aos excluídos, com ênfase na aprendizagem que, por sua vez, recaí na adequação às necessidades sociais e produtivas.

Esse processo estimula a cooperação entre Estado e sociedade civil, particularmente no que concerne à esfera privada, ao mesmo tempo em que transfere, pela rede de execução anteriormente referida, os deveres do Estado e os direitos sociais e subjetivos dos cidadãos para a iniciativa privada e para uma sociedade civil que se reorganizou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, tornando possível o discurso do acesso à educa-

ção para todos. Essas diretrizes se reafirmarão com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 – e definirão os rumos da educação nacional para o novo século.

No caso do Estado de São Paulo, o Plano Estadual de Educação de São Paulo (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEE, s/d) segue a mesma linha de orientação da esfera federal, ou seja, prioriza a educação básica, tendo como fator chave os processos de descentralização e municipalização, seguindo-se as proposições mais gerais com relação às Reformas de Estado, o que provoca uma queda de investimentos na educação básica, na medida em que os municípios têm menos taxa de arrecadação de tributos, o que resulta na queda dos investimentos reais voltados para a educação, especialmente no que diz respeito ao ensino fundamental, mantendo-se sob controle centralizado os processos de definição das diretrizes e da avaliação do ensino, o que revela um radical abandono da esfera pública em relação à educação básica, ainda que os documentos oficiais apontem o movimento oposto.

Nesse sentido, a escola assume como tarefa a formação pragmática do indivíduo, potencializado em sua singularidade absoluta, estimulando sua adaptação aos processos sociais que colocam a responsabilidade do público sobre o privado, fazendo com que recaia sobre a sociedade e sobre os sujeitos a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos processo de aprendizagem.

O professor, nesta lógica, torna-se peça-chave, tendo em vista a responsabilidade que lhe é posta acerca do sucesso ou da marginalização dos alunos, revelando o escamoteamento das condições desiguais, socialmente postas.

Nesse escopo, as reformas educacionais disseminam a compreensão de uma escola eficaz aos moldes e padrões de formação voltada à empregabilidade e para as competências, condizentes com a transição do taylorismo/fordismo para a acu-

<sup>4</sup> Sobre a noção de competência ver (ROPÉ & TANGUY, 1994). As autoras realizam uma análise crítica a partir da experiência das práticas escolares propostas pelo governo socialista francês. Interessa-nos aqui, apesar das diferentes condições em que as competências são postas em curso na França e analisadas pelas autoras, a crítica subjacente ao experimentalismo, à ênfase nos resultados e não no processo, entre outras.

mulação flexível<sup>5</sup> (HARVEY, 1992), levando a cabo transformações fundamentais tanto para a escola quanto para o trabalho do professor.

## Trabalho docente na cotidianidade

O trabalho é um processo de objetivação, que tem como base a ação consciente do homem frente às necessidades e às condições concretas, processo no qual são definidas, também, a essência da postura subjetiva e as formas por meio das quais o sujeito do processo do trabalho define sua postura com relação a si mesmo.

Considerando-se que o concreto é sempre um processo (relacionado a uma estrutura econômico-político-social dada), não um fato dado como resultado, partimos do pressuposto de que a vida individual pode ser mais particularmente genérica e/ou a vida genérica particularmente mais individual. (LUKÀCS, 1968). Os indivíduos se apropriam das objetivações existentes e produzem novas objetivações e, neste processo, se afirmam como gênero humano. Dito de outro modo, o trabalho humano é um processo que contém em si as formas por meio das quais os homens se auto-realizam, transformam conscientemente o mundo objetivo e a si mesmos, ativando uma série de conexões que expressam a materialidade e a subjetividade e agem na direção do desenvolvimento humano. Assim, é possível considerar que o dever-ser, tanto na perspectiva da objetividade quanto da subjetividade, em sua relação dialética, é o elemento norteador da formação humana, marcadamente social. Nesse processo, só é possível conceber a ação humana na direção de um fim – teleologia –, mediante a inseparável inter-relação entre ambos os aspectos. O devir se caracteriza, fundamentalmente, tanto pelo transformar-se quanto pelo vir a ser, processo inerente da auto-criação.

O rompimento das barreiras naturais e a crescente sociabilização dão um caráter cada vez mais genérico às práticas humanas. Nesse contexto, o sujeito se configura como uma particularidade partícipe da totalidade existente, alterando também a objetividade e influenciando a vida de outros, desenvolvendo-se, portanto, tanto a individualidade

quanto a sociabilidade humanas. Quanto mais se desenvolve a sociabilidade, mais mediações entre genérico e particular se fazem necessárias, sintetizando os elementos, genérico e singulares, numa complexificação cada vez maior.

Nesse contexto estão presentes o conhecimento, posto que é parte desse processo, e o domínio das condições objetivas para que, na consciência, as mediações e escolhas alternativas sejam realizadas na direção do alcance do fim posto. Na mesma medida, estão presentes emoções e sentimentos.

Na apropriação das condições postas (socialmente) e na escolha, por meio da consciência, das melhores formas para se atingir o objetivo, o sujeito se forma e estabelece uma nova conexão entre singular e genérico, tornando sua existência cada vez mais genérica, contribuindo, com sua prática, para uma nova realidade. Aqui a apropriação das significações sociais dá um sentido novo à prática individual, tendo em vista sua vida concreta.

As significações são, portanto, expressão da generalidade humana, das práticas históricas, assimiladas pelos sujeitos, considerando-se sua singularidade, sua vivência e suas experiências pessoais. Na busca por atingir a meta estabelecida, as ações, mediadas pelas significações sociais, definem o sentido pessoal do ser em dado momento. Dito de outra forma, orientado para o alcance de um fim, o sentido da prática individual se define por sua expressão no conjunto das significações, o “... sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.” (LEONTIEV, 2004, p.105).

O significado da ação humana, portanto, diz respeito à experiência humana generalizada, à genericidade, às formas de apropriação do real que se concretizam no conjunto das ações acumuladas socialmente. São ações conscientes, tendo em vista o fim a ser alcançado, fim este que coincide com a necessidade social na direção do desenvolvimento do gênero humano, do para-si. Quanto mais genericamente se realiza a ação do sujeito, mais dotada de sentido. Dito de outro modo, o sentido se coloca como criação, como ação individual

<sup>5</sup> Consideramos oportuno ressaltar que, no quadro de reestruturação produtiva, há a permanência do padrão fordista de produção, em especial nos setores periféricos. (HARVEY, 1992)

diante do socialmente posto. Significado e sentido são, portanto, partes de um só processo.

Na atualidade da sociedade capitalista, característica marcante se apresenta por um processo contraditório, no qual motivações genéricas e singulares se opõem. Ainda que a intenção do trabalhador permaneça no âmbito das motivações genéricas e do desenvolvimento social, ele não mantém uma relação consciente com a genericidade. O trabalhador não domina o produto de seu trabalho nem o processo de trabalho e, ainda menos, a compreensão de seu próprio trabalho, em termos singular e genérico. O conteúdo de seu trabalho, que lhe preenche a vida de sentido, assume a forma do valor econômico, conferindo-lhe, portanto, um sentido individualizado, cujo resultado refere-se ao salário, que oculta a mais-valia, imprimindo um caráter fetichizado à sua existência.

Aqui ressaltamos as contribuições de Heller (1985) para a compreensão da esfera cotidiana e não cotidiana na direção da identificação da genericidade humana. A esfera da vida não cotidiana representa o grau máximo de avanço social, relacionada às objetivações genéricas para-si (ciência, filosofia) que se caracterizam pela compreensão do caráter universal do gênero humano. A esfera da vida cotidiana diz respeito à reprodução da vida individual e coletiva marcada por objetivações genéricas em si.

Neste âmbito, estão presentes as ações calcadas nos processos histórico-sociais que se caracterizam pela ação, por sentimentos e por pensamentos alienados, visto que a sociedade contemporânea impede aos indivíduos a apropriação da genericidade para-si, de compreender a universalidade das práticas humanas, uma vez que as condições objetivas levam a práticas automatizadas, se considerarmos os limites postos pelas condições político-econômicas.

Entre as características da vida cotidiana estão: o **agir espontâneo**, que se caracteriza pela ação sem a compreensão real da realidade; a **crítica**, que marca a maioria das atividades simples, mas também as que se tornam freqüentes nas ações rotineiras de trabalho; a **possibilidade**, tendência a realizar atividades sem a certeza de seu resultado; **economicismo**, busca segura de resultados; o **pragmatismo**, ação voltada para a prática, sem

reflexões, na busca de resultado seguro; processos de **ultrageralização**, ações baseadas em experiências prévias, individuais e sociais, e que se caracteriza pela imitação e/ou analogia.

Quanto mais o valor econômico assume preponderância maior a tendência de reproduzir as formas de atuação que levam à práticas espontâneas, pragmáticas, tendo em vista os mecanismos ideológicos que imprimem uma lógica pragmática, utilitarista, espontânea. No caso do trabalho do professor, cujo produto e processo consistem nas relações mediadas pelo conhecimento científico historicamente elaborado, temos que, no capitalismo, se processa um afastamento das condições autônomas de trabalho, associado a: mecanismos de intensificação das tarefas administrativas e burocráticas; imposição de conteúdos por meio de livros didáticos; processos de avaliação definidores do conteúdo e do processo de trabalho. Neste caso, perde-se de vista a identidade com o conteúdo do trabalho que passa a ser, cada vez mais, estranho ao professor. O significado de seu trabalho, ainda que se mantenha o foco na formação de um aluno capaz de apropriar-se do conhecimento científico, choca-se com as formas rotinizadas e impositivas às quais o professor tem de se submeter. Essa condição pode ser identificada ao tomarmos as formas de avaliação centralizadas (SABESP<sup>6</sup>, SAEB<sup>7</sup>, no caso do ensino superior o ENADE<sup>8</sup>) e as políticas educacionais que privilegiam a tecnologia, atrelada a mecanismos de formação continuada, centrados na superficialidade dos conteúdos em favorecimento aos métodos, sendo estes últimos menos construções mediativas para o conseqüente ensino baseado no conhecimento científico e muito mais instrumentos normativos, definidores do que e como ensinar.

Conforme aponta Basso (1998, s/p), as condições de trabalho alteram a motivação, o significado e o sentido de seu trabalho

<sup>6</sup> Sistema de avaliação da educação básica da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

<sup>7</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

<sup>8</sup> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, “que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente” (Marx 1984, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação (...) o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (...) [sendo que] a mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (BASSO, 1998, s/p – grifos nossos)

No capitalismo, essas mediações levam o professor a realizar seu trabalho de modo cada vez menos consciente e mais marcadamente pragmático, alienando-o, afastando-o do domínio do processo e do produto de seu trabalho. Na cotidianidade, a busca pela economia de tempo reduz o tempo de preparo de suas aulas, de seus estudos e na melhoria das condições de sua formação.

Nesse âmbito, as emoções, os sentimentos e a própria constituição subjetiva se caracterizam por alto grau de conflituosidade, visto que o alcance

dos objetivos limita-se ao condicionado socialmente, o que significa dizer que imprimem um sentido cada vez mais individualizado. Para Leontiev (2000, s/p)

As emoções preenchem as funções de sinais internos, no sentido de que não aparecem diretamente como um reflexo psíquico da própria atividade psíquica. A característica especial das emoções reside no fato de que refletem relacionamentos entre os motivos (necessidades) e o sucesso, ou a possibilidade de sucesso, de realizar a ação do sujeito que responde a esses motivos. Não estamos falando, aqui, sobre o reflexo desses relacionamentos, mas sobre um reflexo seu que se dá de forma direta e sensorial, sobre a experiência. Assim, eles aparecem como resultado da atualização de um motivo (necessidade), e antes de uma avaliação racional por parte do sujeito a respeito de sua atividade.

As condições de trabalho postas na atualidade, no que se refere ao trabalho do professor, acabam por influir no grau de realização, na satisfação gerada por meio de sua atividade, trazendo a tona diferentes sentimentos e emoções. Esses sentimentos e essas emoções são desencadeadores de impulsos, conforme aponta Heller (1994, p. 52-53):

La relación particular con el mundo, la plena identificación del yo con su propio carácter psíquico, y además con las normas de su entorno, la conciencia acrítica del nosotros lleva, la mayoría das veces... a la explosión de los hábitos afectivos y emocionales reprimidos mediante los canales permitidos. Los sentimientos puramente particulares – como la envidia y la vanidad, los celos y la cobardía –, vinculados a la defensa de la particularidad, con frecuencia se transforman, súbitamente en destructividad.

No caso da sociedade capitalista, a competição tende a desenvolver nos homens inveja, vaidade e ciúme, gerando frustração. Segundo Heller, a frustração não é a única razão para os impulsos agressivos, mas desempenha papel fundamental no desencadeamento do impulso agressivo. “Las posibilidades de la sociedad burguesa son (...) ilimitadas e iguales para todos. Pero esta misma sociedad está estratificada, se divide en clases y estratos, cada uno dos cuales procura lograr un prestigio cada vez mayor.” (1994, p.53).

Nesse contexto, a compreensão do outro – genericidade humana – se desvanece, dando lugar

as formas de opressão, de exercício de poder. Essa “agressividade instrumental”, no entanto, não é tida como fim, mas como meio, como instrumento competitivo, como parte do processo de adaptação social. Esse processo, no entanto, é consequência da sociedade industrial moderna marcada pela competitividade, desigualdade e não reveladora de um caráter destrutivo inato.

A conduta competitiva acaba por caracterizar uma desagregação da personalidade<sup>9</sup>. A autora afirma que “... pelo menos uma parte de las personalidades disgregadas por la adaptación muestran cierta predisposición ala depresión y al aburrimiento.” (HELLER, 1994, p.55).

Os estados de apatia e de aborrecimento frente à situação vivida expressam a contradição entre fim almejado e condições objetivas, interferindo na ação dos sujeitos e desencadeando um novo e contraditório sentido para sua ação.

No caso do trabalho do professor, cujo fim consiste em proporcionar aos alunos um maior domínio do conhecimento histórico-científico, este se contrapõe ao pragmatismo pedagógico, gerando um complexo de sentimentos, emoções que desencadeiam impulsos muitas vezes destrutivos, como acomodação, desencantamento, reprodução do posto, adoecimento e agressividade.

Na vida cotidiana, as condutas, as estruturas de caráter e os impulsos pertencem ao “ser-en-el-mundo”, e são, portanto, marcadas pelas condições sociais postas. Assim, as características daqueles que sofrem de problemas relacionados à saúde mental, por mais que tenham algum caráter genético, biológico, são, em sua grande maioria, resultado das relações socialmente postas, desencadeadoras de novos e contraditórios significados e sentidos postos à ação humano-social.

Podemos refletir sobre o fato de que, apesar da tendencial racionalidade pragmática, a ação do professor caracteriza-se por um certo grau de autonomia, pelo domínio do conteúdo e pela possibilidade de escolhas sobre como levar a cabo os processos de ensino e aprendizagem. No entanto, as pressões decorrentes das atuais políticas educacionais atuam como barreiras na realização e na criação das condições adequadas de trabalho, transformando os desafios em batalhas cujas armas de resistência se fragilizam na mesma proporção em que

as atividades de planejamento pedagógico são substituídas por planos elaborados sob a égide do modelo de competências; que os planos de trabalho são delineados pela inclusão de métodos de ensino tecnologicamente instrumentais; que as formas de avaliação são definidoras do que ensinar e não como instrumento auxiliar nos processos de aprendizagem e de fonte para as escolhas de ensino. Associado a esses processos, a excelência do ensino, medida por parâmetros produtivos (publicações, orientações, no caso do ensino superior, e na quantidade de aprovações, no caso do ensino básico), têm por base o caráter mercadológico que se impõe à educação pública, afastando, cada vez mais, o professor da autonomia criativa.

Em contrapartida, mesmo que a consciência das bases e dos fundamentos das ações seja limitada, as escolhas realizadas pelos sujeitos (as alternativas), frente às possibilidades postas, imprimem um caráter autônomo, visto que, nas decisões alternativas, se esconde o fenômeno originário da liberdade.

O desenvolvimento da sociedade humana - considerada sob o ponto de vista dos sujeitos humanos - consiste substancialmente no fato de que todos os passos da vida do homem, desde aqueles mais cotidianos aos mais elevados, são dominados por essas decisões. (LUKÀCS, 1981, p.96)

Assim:

... tanto nos preparativos mentais do trabalho, sejam eles científicos ou apenas empírico-práticos, quanto na sua execução efetiva, nos encontramos sempre diante de uma completa cadeia de decisões alternativas. Desde a escolha entre os gestos da mão, dos quais cada vez procura-se aquele mais oportuno e recusa-se aquele menos apto, até a escolha entre procedimentos parecidos efetuados no curso da planificação mental, é sempre visível, com toda evidência, esta série de deliberações, igualmente entre o campo concreto do plano concreto global. O fato é que na cotidianidade média esse processo, que nem sempre é considerado por todos, deriva

<sup>9</sup> Personalidade tomada como autoconstrução da individualidade mediante a generalidade, ou seja, como processo de constituição da individualidade tendo em vista a relação consciente com o meio, com a objetividade social. A personalidade tem como matéria-prima o caráter psíquico (onde as causalidades desempenham papel primário), que se associa ao caráter moral (depende da família em que nasce, das condições postas, da causalidade), desenvolvendo a personalidade, então, como sinônimo da individualidade e da sociabilidade.

diretamente da experiência do trabalho, a qual se baseia substancialmente na fixação em reflexos condicionados e também em atos “inconscientes” de ações singulares que já se mostram eficazes; mas, geneticamente, cada reflexo condicionado foi alguma vez objeto de decisões alternativas. Naturalmente isso não anula o processo causal como consequência da posição teleológica; simplesmente este não vem movido novamente por uma única posição teleológica, mas vem, ao contrário, continuamente diferenciado, ajustado, melhorado, ou piorado, pelas decisões singulares da realização objetiva, obviamente dentro da linha de fundo estabelecida pela posição da finalidade geral. E cada um pode verificar que essa estrutura é válida em todos os campos nos quais apareçam posições teleológicas, obser-

vando qualquer colóquio: de início, pode-se também ter um objetivo geral e que se quer perseguir por meio deste colóquio, mas a cada frase pronunciada, seu efeito ou a sua falta de efeito, a réplica e talvez o silêncio do interlocutor, etc., dão lugar forçosamente a uma série de novas decisões alternativas. (LUKÀCS, 1981, p. 138 - grifos nossos).

O desafio, portanto, parece concentrar-se na investigação das formas de apropriação, das práticas contraditórias e dos sentidos que caracterizam o trabalho do professor frente às condições objetivas, proporcionando maior conhecimento das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, identificando as formas necessárias de organização coletiva na direção da conscientização das condições postas.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. Relações de classe e gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60. p.3-14, fev. 1987
- ARAÚJO, T. M. de et al. C. Processos de desgaste da saúde dos professores. **Revista Textual**. p.13-21, out. 2003.
- BANCO MUNDIAL. Educação primária: documento de política o Banco Mundial. Washington D.C., *apud* TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p.125-193
- \_\_\_\_\_. Priorities and strategies for education: a World Bank sector review. Washington D.C., 1995, *apud* CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996. p.75-123.
- BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 44, p.19-32, abr. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0101-3262&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3262&lng=en&nrm=iso). Acesso em: março de 2006.
- BENEVIDES-PEREIRA. A.M.T. **A saúde mental de profissionais de saúde mental: uma investigação da personalidade de psicólogos**. Maringá: Eduem, 2001.
- CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- DELCOR, N. S. et al. Labor and health conditions of private school teachers in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. **Caderno de Saúde Pública**. [online]. Jan./Feb. 2004, v.20, n.1, p.187-196. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2004000100035&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000100035&lng=en&nrm=iso). Cited 14 Sep. 2005.
- ENGUITTA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991
- ESTEVE, J. M. **Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: Edusc, 1999.
- GARCIA, L.P.; BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. Investigando o burnout em professores universitários. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, ano 1, n. 1, p. 76-89, ago. 2003.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1985.

\_\_\_\_\_. **Instinto, agresividad y carácter**. Barcelona: Península, 1994

LAPO, M. I., BUENO, B.O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LEMOS, J. C. Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários. **Tese** (Doutorado) – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005 .

LEONTIEV, A. **Activity, consciousness, and personality**. Versão on-line do Leontiev Internet Archive, 2000. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/atividadeaoncienciaepersonalidade/index.htm>. Acesso em: setembro de 2006.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÀCS, G. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARCHIORI, F.; BARROS, Maria Elizabeth B. de, OLIVEIRA, S. P. de. Atividade de trabalho e saúde dos professores: o programa de formação como estratégia de intervenção nas escolas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 143-170, 2005.

PEREIRA, L.C.B. **Exposição no Senado sobre a reforma da administração pública**. Brasília, DF: MARE, 1998.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação. **Plano estadual de educação**. Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br). Acesso em: ago. de 2005.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria Estadual de Educação. **Plano estadual de educação**. Disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br). Acesso em: ago. de 2005.

TRAVERS, C. J.; COOPER, C. L. **El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente**. Barcelona: Paidós, 1997.

*Recebido em 26.05.08*

*Aprovado em 25.08.08*



# CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Ilma Passos Alencastro Veiga \*

## RESUMO

O presente estudo visa compreender o sentido do processo de desenvolvimento profissional docente, clarificando suas possibilidades formativas e investigativas. É destinado a pesquisadores e docentes universitários interessados na discussão sobre a qualidade da docência na educação superior. O quadro de referência está fundamentado na concepção de desenvolvimento profissional como a evolução progressiva da função docente em face das situações de maior profissionalismo. Esse desenvolvimento envolve formas diferenciadas em dois níveis: uma formação inicial pedagógica e pré-serviço que atinge alunos do *lato e stricto sensu* e os docentes iniciantes e outro voltado para os professores com mais tempo na instituição. Identifiquei duas experiências expressivas voltadas para a construção da docência universitária, desenvolvidas em uma universidade pública e uma privada. Os resultados revelaram a importância dos programas de desenvolvimento profissional de docentes para a educação superior; a manutenção do equilíbrio entre a dimensão científica e a dimensão pedagógica; a previsão de níveis diferenciados de formação; a vinculação das propostas às políticas de valorização dos professores e de melhoria das condições de trabalho; a ampliação das discussões para a compreensão teórica e crítica do processo educativo. A formação deve estar centrada na compreensão da realidade social e humana.

**Palavras-chave:** Educação Superior – Desenvolvimento profissional – Docência universitária

## ABSTRACT

### PATHS TOWARDS CONSTRUCTION OF TEACHING IN UNIVERSITIES

This paper aims at understanding the meaning of the teacher professional development process, clarifying its formative and investigative possibilities. It is addressed to researchers and professors interested in the discussion about the quality of teaching in superior education. Our theoretical framework is based upon the conception of professional development as a progressive evolution of the teacher work in the face of situation of greater professionalism. This development implicates differentiated forms in two levels: an initial pedagogical and prepedagogical formation which encompasses students of *lato* and *stricto sensu* graduated programs as well as initiating

---

\* Licenciada em Pedagogia e Educação Física, mestre em Currículo pela UFSM, doutora e pós-doutora em Educação pela UNICAMP. É pesquisadora sênior CNPq, pesquisadora associada sênior da Faculdade de Educação da UnB e professora da Faculdade de Ciências da Educação do UniCEUB. E-mail: ipaveiga@terra.com.br

professors; and in the second level, for experimented professors. We identify two significant experience for the construction of university teaching, one in a private university, the other in a public one. The results reveal the importance of teacher professional development programs for superior education; the equilibrium between the scientific and pedagogic dimension; previsions of differentiated levels of formation; the links with proposals of better fare and working conditions for teachers; and finally, the enlargement of the discussion for the critical and theoretical understanding of the educative process. Formation must be focused upon the understanding of the human and social reality.

**Keywords:** Superior Education – Professional Development – University Teaching

## Introdução

O desenvolvimento profissional de docentes para a educação superior é um processo complexo, complexidade esta que reside na própria organização acadêmica, na qual, por tradição, os cursos superiores estão estruturados. São estruturas rígidas e inflexíveis que dificultam as mudanças dos padrões estabelecidos e legalmente instituídos.

O desenvolvimento profissional de docentes da educação superior e, mais especificamente, a formação pedagógica sempre foram relegados a segundo plano pela maioria dos professores. Atualmente essa formação é destacada e, de certa forma, valorizada pela necessidade de melhoria do processo de inovação pedagógica a fim de atender aos interesses dos alunos e às exigências do mundo do trabalho.

Um outro aspecto a ser considerado refere-se aos resultados da avaliação da educação superior que tem apontado deficiências e fragilidades no desempenho dos alunos, o que implica questionar também a própria Pedagogia Universitária.

Cabe ressaltar a questão do conhecimento pleno e inquestionável que respalda a ação docente e que sofre o abalo provocado pelas tecnologias da comunicação e informação, graças a sua capacidade de criar, gerar, armazenar, processar e transmitir a mesma informação para todas as partes do mundo.

O texto visa compreender o sentido do processo de desenvolvimento profissional docente, clarificando suas possibilidades formativas e investigativas.

## 1. Desenvolvimento profissional docente: fundamentos teóricos e práticos

Uma forma de clarificar o significado de um termo como este é analisar a concepção defendida por algum autor, para dela derivar as características que o especificam. Cruz (s/d) concebe o desenvolvimento profissional do docente como “a evolução progressiva da função docente face aos modos e situações de maior profissionalismo que se caracterizam pela profundidade do juízo crítico e sua aplicação na análise global dos processos implicados nas situações de ensino para atuar de maneira inteligente” (p.20). Sob esta ótica, trata-se de uma evolução que se constitui a partir do crescimento da integração de estruturas básicas do conhecimento prático, adquiridas com a experiência do exercício da profissão, do crescimento profissional e das atividades formativas.

Vale destacar – em primeiro lugar – que três elementos formam a base do desenvolvimento profissional docente: o próprio desenvolvimento adulto, a acumulação da experiência e a formação.

Em segundo lugar, é necessário considerar três dimensões do desenvolvimento profissional, defendidas pelo autor e apresentadas sinteticamente a seguir: a dimensão individual enfatiza que nenhum professor é semelhante a outros professores; a dimensão coletiva reconhece que cada professor é semelhante a alguns outros professores com os quais compartilha experiências; a dimensão universal permite pensar que cada professor guarda semelhanças com todos os professores de sua mesma geração.

São dimensões integradas nos processos de desenvolvimento profissional, de forma que a identidade que o docente apresenta em um momento de sua vida é fruto da interação das três dimensões e sua evolução no tempo, da história de vida pessoal, da história de vida dos professores que estão num mesmo ciclo de vida profissional.

Por último, Cruz (s/d) apresenta os traços do profissionalismo docente e que facilitam as ações formativas: compromisso profissional e educativo, domínio da matéria, reflexividade e capacidade para o trabalho em grupo.

O compromisso profissional e educativo é permeado pela atitude docente que conduz o trabalho voltado para um fim social e educativo. E isso se concretiza na preocupação com o aluno. O compromisso educativo está ligado às intencionalidades da educação em sua tríplice dimensão: desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Supera os objetivos da aprendizagem. Trata-se, portanto, de um compromisso com o impacto educativo da experiência acadêmica de cada aluno. É o compromisso educativo e de natureza social que leva o professor a “planejar não só o impacto de seu ensino nas vidas particulares de seus alunos, senão na melhoria da sociedade do futuro que, de alguma maneira e apesar de todas as dificuldades e contradições, está contribuindo para construir” (CRUZ, p.11).

O domínio da matéria exige, além da compreensão do conteúdo, também o domínio do conhecimento didático próprio da disciplina que o professor ministra. A transformação do conhecimento acadêmico em conteúdo ensinável é uma das características da tarefa docente. Esse processo é denominado por Chevallard (1998) de transposição didática. É um conhecimento que capacita o docente para organizar o conteúdo acadêmico em conteúdo de ensino compreensivo e significativo para os alunos. Cruz (s/d) explicita três critérios para a construção dos atributos específicos necessários ao exercício da docência: primeiro, desenvolvimento do conhecimento didático do conteúdo; segundo, não-existência de método único para o ensino da disciplina, mas metodologias diversas e variadas para mediar entre os alunos e o conhecimento; terceiro, conhecimento didático que se de-

envolve com a experiência na prática. Há necessidade de se manter o equilíbrio entre a relevância funcional do conhecimento, tendo em vista seu caráter prático e a relevância substantiva, teórica e ideológica do conhecimento formal.

A reflexividade diz respeito à capacidade de reflexão. São os seguintes os pressupostos que embasam a capacidade de reflexão: os adultos aprendem mais efetivamente diante de um determinado problema; a melhoria do trabalho está intimamente ligada a esse trabalho; as experiências de docência proporcionam aos professores guias para a resolução de problemas; os docentes adquirem conhecimentos e habilidades em seu envolvimento com os processos de melhoria da instituição e do desenvolvimento do currículo (CRUZ, p. 12).

Nesse sentido, a reflexão não é um produto mecânico. Expressa uma orientação em face da ação e trata a relação entre pensamento e ação em situações históricas reais nas quais nos encontramos e está a serviço de interesses humanos, sociais, culturais e políticos. Kemmis (1999, p. 105) afirma que “é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social participando na comunicação, na tomada de decisões e na ação social”.

A capacidade para o trabalho em equipe implica liderar e questionar a melhoria contínua da instituição educativa. O desenvolvimento profissional docente busca a melhoria do conhecimento profissional, suas habilidades e atitudes na gestão do ensino em uma instituição educativa.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional do docente para a educação superior deve transformar-se completamente. Isaia (2005) apresenta os passos necessários à construção de um programa de desenvolvimento profissional. O primeiro significa compreender que o desenvolvimento profissional, para consolidar-se como um processo organizado, sistemático e intencional, deverá partir da própria instituição, do grupo de professores e de políticas públicas da educação superior. O segundo visa ao rompimento da cultura individualista da instituição. O terceiro objetiva o compromisso institucional em construir espaços para atividades autoformativas, heteroformativas e interformativas a fim de que os docentes se constituam professores e formadores. O quarto centra-se no fortalecimento do exercí-

cio da solidariedade da docência e, finalmente, significa a condução pedagógica mais efetiva.

Partindo da compreensão de desenvolvimento profissional, procuro tecer considerações a respeito do Núcleo Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, objetivando o atendimento a diferentes necessidades detectadas pelas instituições de educação superior, fundamentado em distintas concepções. Portanto, cada Núcleo, de acordo com o público ao qual se destina e com objetivos delimitados, pode lançar mão de diferentes estruturas organizacionais.

O Núcleo ou Programa de Desenvolvimento Profissional Docente é também conhecido com uma variedade de denominações: Núcleo de Assessoria Pedagógica, Serviço de Assessoria Pedagógica, Serviço de Apoio Pedagógico, Núcleo de Pedagogia Universitária. Diferem em tempo de duração, em objetivos e sob a ótica de diferentes orientações epistemológicas. Esses núcleos ou programas podem ocorrer na instituição onde trabalham os professores, especialmente no caso da formação continuada, ou na instituição onde os professores realizam a formação em nível de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), que inclua em seu projeto pedagógico o objetivo de formar o pesquisador e o docente para a educação superior. Muitos cursos de pós-graduação incluem as disciplinas Metodologia do Ensino Superior, Didática do Ensino Superior, Docência Orientada, entre outras, em suas matrizes curriculares.

## **2. Possibilidades formativas e investigativas do desenvolvimento profissional docente: uma breve leitura de duas propostas**

Nesta parte, procuro identificar caminhos expressivos voltados para a construção da docência universitária em duas experiências desenvolvidas por instituições de educação superior, no sentido de contribuir com os docentes nessa trajetória. A docência universitária busca construir um campo de estudo orientado para a problematização, compreensão e sistematização dos processos que ocorrem na aula, considerando sua relação com o contexto social mais amplo e com seu objetivo de formação.

Como fonte indireta para a construção deste texto, selecionei duas modalidades de programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários: o primeiro, voltado para o processo formativo prévio ou antecipado, que ocorre em nível de pós-graduação *stricto sensu*; o segundo, direcionado para os docentes em exercício na educação superior, no sentido da formação continuada.

### **2.1 Programa de Estágio de Capacitação Docente**

A primeira experiência enfatiza o Programa de Estágio e Capacitação Docente – PECD, desenvolvido pela Universidade A durante sete anos, no período de 1993 a 2000. Entre as justificativas apresentadas para o desenvolvimento do Programa, vale destacar três: as políticas de educação superior, diferenciando as instituições entre as voltadas para o ensino e a pesquisa e aquelas direcionadas predominantemente ao ensino; um grande número de docentes titulados em programas de pós-graduação que irão exercer atividades docentes para as quais, de forma geral, não receberam formação alguma; o movimento de democratização do acesso à educação superior, que provocou a expansão da matrícula e proporcionou maior heterogeneidade do público que adentrou esse nível de educação.

Considerando essas justificativas, o Programa foi fundamentado, por um lado, na concepção de práxis educativa, tomando a docência universitária como uma atividade complexa que exige uma formação pedagógica e que não se limita ao desenvolvimento técnico, “mas engloba dimensões relativas a questões filosóficas, sociológicas, políticas, econômicas, éticas, afetivas e culturais” (PE-REIRA, 2005, p. 31).

A intenção fundante era promover uma “mudança na forma como o ensino era compreendido e realizado dentro da própria universidade” (PACHANE, 2003, p. 99). O Programa estava voltado à formação e qualificação para a docência na universidade, procurando evitar a distorção que consiste na ênfase excessiva à pesquisa em detrimento da docência. A meta norteadora do Programa foi atingir todos os doutorandos dos diferentes cursos de pós-graduação, em todos os campos científicos oferecidos pela universidade, com um efe-

tivo processo de desenvolver no pesquisador a formação para a docência, visando eliminar as falsas dicotomias entre ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, bem como a crença de que para ser professor basta ter domínio do conhecimento específico ou ser um bom pesquisador.

Entre as características principais do Programa, vale destacar as seguintes:

- a) ação institucionalizada, oficialmente implantada por meio de portaria institucional, voltada à formação pedagógica de alunos de doutorado;
- b) postura integradora, alicerçada num projeto maior, denominado Projeto Qualidade;
- c) abrangente, pois envolve todas as áreas do conhecimento e todos os pós-graduandos sem experiências anteriores de docência;
- d) caráter voluntário com duração de um a dois semestres e oferta de 60 vagas por semestre, preenchidas por um processo seletivo;
- e) concessão de bolsa para os estagiários com remuneração igual a 1/3 do salário de um professor auxiliar;
- f) estágio de formação inicial, prévio ou pré-serviço;
- g) acompanhamento dos estagiários por um orientador, professor da área, que seguia e avaliava o trabalho docente realizado;
- h) proposta sistemática de melhoria da prática docente, por meio do referencial teórico e da investigação da prática;
- i) existência de Comissão Supervisora responsável pela coordenação geral do PECD;
- j) organização multidisciplinar tanto em relação aos estagiários como em relação aos membros da Comissão Supervisora.

O Programa foi além da possibilidade de aprimoramento da prática docente. Pachane chama a atenção para a principal contribuição da proposta, qual seja: “conscientizar os estagiários para o fato de que *o processo educativo é uma construção constante e coletiva*, seja ela voltada à formação do aluno, seja ela voltada à formação do próprio professor.” (2003, p. 156 - grifos da autora).

Cabe destacar que o PECD, como uma possibilidade de desenvolvimento profissional de docentes da educação superior, supera as modalidades assentadas na idéia de *treinamento e reciclagem*,

bem como de cursos de *atualização*. O Programa foi organizado na visão de desenvolvimento profissional que conduziu a uma reflexão mais acurada da qualidade docente, o que propiciou a revisão/reconstrução de experiência vivida. Os estagiários em processo de formação constroem sua prática pedagógica, seus conhecimentos a partir da realidade concreta da sala de aula e em outros espaços educativos. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional efetivou-se de forma progressiva, processual e não como atividade meramente técnica e fragmentada.

## 2.2. Programa de Formação Continuada

A Seção Pedagógica do Departamento de Ensino e Avaliação da Pró-Reitoria do Ensino da Universidade B tomou como referência, para estruturação do Programa de Formação Continuada, a avaliação institucional que evidenciou as dificuldades do desempenho docente quanto à apresentação e discussão de estratégias de ensino, bem como a discussão dos critérios e resultados da avaliação da aprendizagem, entre outros. Nesse sentido, a Universidade assumiu o compromisso institucional de abrir espaço e criar modalidades específicas de reflexão e análise da docência universitária.

O Programa de Formação Continuada procura ampliar as discussões para a compreensão teórica e crítica do processo educativo. A Universidade B expressa sua perspectiva de formação ao conceber o conhecimento como historicamente produzido, sendo importante extrair conclusões pertinentes à prática docente. No lugar de sua formação alicerçada na epistemologia técnica e fragmentadora, centrou a formação na compreensão da realidade social e humana. Essa concepção de formação docente pode ser sintetizada com a seguinte citação de Borba, Ferri e Hostins (2007, p. 217), “ao explicitarem uma epistemologia que reconheça os conhecimentos – técnicos, históricos, lógicos, lingüísticos – do conhecimento e tenha clareza dos seus vínculos, resultados e aplicações.”

A concepção evidencia que a formação de docentes universitários não pode restringir-se à dis-

cussão da dimensão técnica do ensino, nem deixar de lado as questões polêmicas e contraditórias do processo educativo. O Programa foi institucionalizado e implantado com os seguintes objetivos: “a) aperfeiçoar e atualizar os saberes da docência no ensino superior pela reflexão na ação; b) habilitar docentes para avaliar o projeto pedagógico do curso articulado ao seu plano de ensino; c) aprimorar a sensibilidade pessoal e profissional no exercício ético da docência” (BORBA; FERRI; HOSTINS, 2006, p. 209).

Certamente a formação enunciada nos objetivos vai contribuir para a construção de um profissionalismo docente mais participativo, autônomo e mais coerente com a política institucional, com o projeto pedagógico do curso, com a socialização de experiências, com a construção e distribuição do conhecimento e com a função social da docência na educação superior.

O Programa de Formação Continuada da Universidade B foi implantado em 2001. A adesão é voluntária. O programa atua como subprogramas de cursos, tutores aos docentes ingressantes, formação de coordenadores de curso, formação de formadores, fóruns internos para socialização de experiências pedagógicas institucionais. Os professores formadores atuam como articuladores pedagógicos nos cursos de graduação e recebem formação específica para atuar no Programa. Assim, como afirmam Borba, Ferri e Hostins, “a participação em programas de formação continuada contribui para a convivência com professores universitários das mais diversas áreas do conhecimento” (Ibidem, p. 211).

As autoras levantam algumas questões a serem enfrentadas pelos assessores pedagógicos, ao longo do processo de formação continuada, apresentadas sinteticamente a seguir: a) reconhecer a importância das discussões epistemológicas a fim de saber como e por que se produzem determinados conhecimentos, sejam os pedagógicos, sejam os das várias áreas da ciência; b) compreender que o papel do professor não se limita a ensinar e que é problema do aluno aprender ou não; c) tomar decisão coletiva sobre os conhecimentos a

ensinar e ampliar as possibilidades de estabelecer relações entre os conhecimentos historicamente acumulados e a prática social; d) considerar as condições objetivas em que a docência universitária é exercida.

Cada questão deve ser analisada buscando-se o equilíbrio didático entre as possibilidades de organização de formação. Dessa forma, o Programa de Formação Continuada, compreendido como um processo contínuo, sistemático e organizado, significa entender que a formação de docentes universitários envolve toda a carreira profissional do professor e que corresponde a diferentes períodos de formação.

## Considerações finais

Para encerrar, apresento algumas considerações que merecem um debate mais amplo.

É fundamental que os programas de desenvolvimento profissional de docentes para a educação superior estejam inseridos em um projeto institucional a fim de evitar movimentos isolados e fragmentados.

É importante manter o equilíbrio entre a dimensão científica e a dimensão pedagógico-didática do processo de desenvolvimento profissional, tendo em vista a concepção de docência como uma prática social específica.

Os programas de desenvolvimento profissional de docentes da educação superior devem prover dois níveis de formação: um inicial e pré-serviço que atinge alunos da pós-graduação (*lato e stricto sensu*), como praticado na Universidade A; o outro nível é a formação pedagógica voltada para os professores iniciantes e os com mais tempo de serviço na instituição, como desenvolvido pela Universidade B.

As propostas de desenvolvimento profissional apresentadas em si não trarão mudanças significativas para a educação superior, caso a incorporação das mesmas não esteja atrelada a políticas de valorização dos professores e de melhoria das condições materiais de desenvolvimento do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

- BORBA, A.M. de; FERRI, C.; HOSTINS, R.C.L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 207-218.
- CHEVALLARD, Y. **Sur l'analyse didactique**: deux études sur les notions de contract de situation. Aix Marseille: IREM, n. 14, 1998.
- CRUZ, F.M. **Desarrollo profesional docente**. Granada: Grupo Editorial Universitario, [s.d.]
- ISAIA, S.M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília, INEP, 2006. p. 65-98.
- KEMMIS, S. La investigación: acción y la política de la reflexión. In: ÁNGULO, J.F., BARQUIN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. **Desarrollo profesional del docente**: política, investigación y práctica. Madrid, Akal, 1999. p. 65-86.
- PACHANE, G.G. A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp. **Tese** (Doutorado) - Universidade de Campinas, Campinas, 2003.
- PEREIRA, E.M. de A. Novos docentes para uma nova universidade: um programa pedagógico de formação de professores universitários. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 27-45, jan./jul. 1998.

*Recebido em 30.05.08*

*Aprovado em 30.05.08*





# PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PARTICIPAÇÃO E COMPROMISSO

Mary Rangel \*

Luciano A. M. Pinto \*\*

## RESUMO

Este artigo apresenta um estudo teórico sobre a concepção dos Planos e Projetos que constituem o planejamento da ação docente no ensino superior. O encaminhamento metodológico é feito num estilo ensaístico, através de um encadeamento lógico de análises, teoricamente sustentadas. Ressalta-se, inicialmente, a importância do processo participativo da comunidade acadêmica nas previsões, propostas e projeções institucionais, para chegar, com essa premissa, às formulações do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Político-Pedagógico Institucional, do Projeto Pedagógico de Curso, do Plano de Curso de disciplinas e do Projeto de Auto-Avaliação Institucional, no qual se apresentam critérios e processos avaliativos das práticas, tanto na sua qualidade acadêmica, pedagógica e social, quanto na sua coerência e realização efetiva, de acordo com os compromissos decididos e explicitados pelo coletivo da Instituição, nos termos dos seus Planos e Projetos. Conclui-se observando a abrangência do planejamento da ação docente no ensino superior, que se traduz, também, na abrangência dessa ação, que envolve os fundamentos e princípios sociopedagógicos do ensino, da pesquisa e da extensão, formulados e assumidos coletivamente nas propostas e projeções institucionais.

**Palavras-chave:** Planejamento – Ação docente – Ensino superior – Participação – Compromisso

## ABSTRACT

### TEACHING PLANNING IN SUPERIOR EDUCATION: PARTICIPATION AND COMMITMENT

This paper is a theoretical study about the conception of the Plans and Projects that constitute the planning of teaching action in superior education. The methodological guiding has been done in the style of an essay, through a logical chaining of analyses, theoretically sustained. We have highlighted, initially, the importance of the process of

---

\* Doutora em Educação e Pós-Doutorado na área de Psicologia Social. Professora Titular de Didática, na UFF. Professora Titular da área de ensino-aprendizagem, na UERJ. Assessora Pedagógica do La Salle Instituto Abel e Coordenadora Pedagógica dos Cursos de Graduação na UNILASALLE-RJ. Endereço para correspondência: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, Rua Visconde do Rio Branco, 882, Bloco D, Sala 512, Campus do Gragoatá, São Domingos – 24.210-350 Niterói, RJ. E-mail: mrangel@abel.org.br

\*\* Mestre em Medicina. Doutorando em Ciências Médicas do PGCM/UERJ, com pesquisa na linha de Educação em Saúde. Professor Assistente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Endereço para correspondência: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro Biomédico, Av. Professor Manuel de Abreu, 444, 2º andar, Vila Isabel – 20.550-170 Rio de Janeiro, RJ. E-mail: lamp@uerj.br

academic community participation in predictions, proposals and institutional projections, to reach, with this premise, the formulations of the Institutional Developing Plan, of the Institutional Political-Pedagogic Project, of the Program Pedagogical Project, of the Program courses and of the Institutional Auto-Evaluation Project, in which are presented criteria and evaluation processes of the practices, even in their academic, pedagogic and social quality, as in its coherence and effective realization, according to the determined commitments and assumed by the collective of the Institution, in terms of their Plans and Projects. We have concluded, observing the inclusion of planning of teaching action in superior education, which is also, translated, in the inclusion of this action, that involves the base and socio-pedagogical principles of teaching, research and permanent education, assumed in the institutional proposals.

**Keywords:** Planning – Teaching action – Superior education – Participation – Commitment

## Introdução

Este artigo apresenta um estudo teórico da concepção e abrangência do planejamento, cujas definições são significativas para as práticas docentes no ensino superior. Do ponto de vista metodológico, o texto é construído num estilo ensaístico.

Com esse encaminhamento teórico-metodológico, este estudo aborda conceitos e componentes dos planos e projetos que influem na ação docente, trazendo a essa ação um conjunto de princípios e projeções que definem e caracterizam a identidade de cada instituição, suas referências de valores e compromissos sociais, pedagógicos e políticos.

Assim, o tema da docência universitária na contemporaneidade remete às questões de planejamento, seja pela participação dos professores na sua formulação, seja porque essas questões têm origem e finalidade nas práticas acadêmicas, seja porque a concepção dos planos abrange documentos básicos, requeridos das instituições para a definição, transparência e avaliação de suas metas e propostas.

A ação docente no ensino superior associa-se, então, a diversos tipos de planos e projetos, que fundamentam as práticas de ensino, pesquisa e extensão. Esses diversos planos e projetos, que hoje caracterizam e norteiam a ação e missão social das instituições universitárias, trazem parâmetros significativos a uma compreensão ampla, pedagógica, social e institucionalmente situada da docência.

A partir dessas considerações, que motivam este texto, desenvolvem-se, então, análises conceituais, que contemplam os tipos de planos e projetos, observando elementos de sua formulação, para, ao final do estudo, observar a centralidade do Projeto Político-Pedagógico no conjunto das modalidades de planejamento da ação docente.

Optou-se pelo estilo ensaístico, no interesse de um encadeamento lógico de análises, que se desenvolvem, com apoio teórico, na seqüência de abordagens. A concepção do ensaio como gênero literário e, também, como gênero de pesquisa e produção de conhecimento, caracterizado pela seqüência lógica de idéias, *teoricamente sustentadas*, encontra-se em estudos como os de Burke (1987), Pinto (1998) e Arrigucci Junior (1973).

Com essa concepção do estilo ensaístico, que não prescinde de apoio teórico, iniciam-se as análises dos planos e projetos que configuram e dimensionam o planejamento da docência universitária.

## Planos e projetos que configuram o planejamento da ação docente no ensino superior

O primeiro enfoque conceitual deste estudo é, e deve ser, o do próprio sentido do planejamento, lembrando-se que, segundo Veiga (2004, p. 30), o ato de planejar requer envolvimento coletivo, que implica na “distribuição do poder e na descentralização do processo de decisão” sobre os funda-

mentos e perspectivas da proposta institucional e da ação docente que a realiza.

A ênfase no processo participativo de construção dos planos, em seus princípios, nos elementos de suas previsões, nos seus compromissos, representa uma característica do enfoque da literatura dos anos 80 e 90, consolidada nos anos 2000, em perspectivas críticas e contextualizadas das práticas docentes, como as de Gandin (1988), Enrico-ne, Hernandez e Grillo (1988), Demo (1994), Marques et al. (1994), Veiga (2001a, 2001b, 2004, 2006), Bussmann (2001), Falkembach (2001).

Na revisão da literatura da década de 70, encontram-se estudos, a exemplo de Gonçalves (1974), Santanna (1974) e Turra et al. (1975), que trazem contribuições a procedimentos técnicos da elaboração dos planos, com menor atenção ao princípio sociopedagógico e político da participação coletiva nessa elaboração.

Assim, observando-se as premissas da fundamentação e participação, pode-se entender o planejamento como “processo científico de intervenção na realidade” (GANDIN; GANDIN, 2000, p. 21) e como “processo de construção”, que “aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar e do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA, 2001, p. 9).

Nesse entendimento, incluem-se o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Político-Pedagógico Institucional, o Projeto Pedagógico de Curso, o Plano de Curso das disciplinas e o Projeto de Auto-Avaliação Institucional, que, no seu conjunto, fundamentam e orientam a ação docente no ensino superior, em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

**O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** pode ser compreendido como o documento que identifica a instituição, seu propósito e sua missão social, suas previsões de expansão. O PDI é, comumente, formulado para um período de três a cinco anos e os elementos mínimos de sua composição estão definidos por legislação específica do ensino superior, sendo a mais recente o Decreto da Presidência da República nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos

superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Observa-se, então, no PDI, que, embora tenha um mínimo de elementos legalmente definidos, sua formulação poderá (e deverá) ir além desses elementos, no interesse de que sejam contempladas todas as questões consideradas necessárias às definições básicas, estruturais, que revelam a Instituição em seu tempo, espaço, organização atuais, sua visão e perspectivas de futuro.

O PDI, portanto, é abrangente, não só quanto ao alcance de seus elementos, como quanto ao alcance de suas definições institucionais. Assim, o PDI traz à comunidade acadêmica e à sua participação, nas suas decisões e nos termos de sua formulação, um significativo compromisso, que afeta, diretamente, a ação e mobilização docente.

Sem dúvida, muitas são as decisões de um Plano de Desenvolvimento, no qual se formulam os parâmetros que traçam o perfil da Instituição, seu planejamento e sua gestão, sua organização administrativa e acadêmica, as condições de seu ambiente físico e sua infra-estrutura, os aspectos financeiros e orçamentários, a projeção sustentável de cursos, das atividades de extensão, da implementação de pesquisas, sem faltar a ênfase na avaliação das práticas efetivas de realização das metas previstas no Plano e, portanto, sem faltar a ênfase na formulação e implementação do Projeto de Auto-Avaliação Institucional.

É importante observar que o PDI é coerente com o Regimento, no qual se formaliza e normatiza o funcionamento institucional. Assim, o Regimento tem um estatuto legal, apresentando-se como uma resolução que determina os critérios norteadores da Instituição, em todas as suas instâncias, níveis e dimensões administrativas e acadêmicas, observando-se que as normas regimentais afinam-se com os termos do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Chega-se, então, a um Projeto que constitui a centralidade dos princípios socioeducacionais que orientam as ações docentes: o **Projeto Político-Pedagógico**. Veiga (2001b) assinala que o Projeto Político-Pedagógico tem recebido um crescente reconhecimento de professores e pesquisadores, por suas expressivas contribuições, tanto à escola básica, como ao ensino superior.

Desse modo, pelo alcance e pela importância de suas definições, o Projeto Político-Pedagógico Institucional pode ser compreendido como um documento que apresenta parâmetros fundamentais das práticas acadêmicas, de acordo com o contexto, a origem, os motivos e fins sociais da Instituição.

Assim, no Projeto Político-Pedagógico revêem-se, no PDI, as propostas essenciais da Instituição, sua finalidade e missão social, para que, de forma coerente e contextualizada, sejam formulados, com efetiva participação da comunidade acadêmica, os parâmetros fundamentais, orientadores das práticas do currículo e da docência (no magistério e na produção e extensão social do conhecimento), assim como da elaboração dos Projetos Pedagógicos específicos de cada Curso.

Encontram-se, portanto, no Projeto Político-Pedagógico as perspectivas axiológicas e epistemológicas priorizadas no currículo, no ensino, na pesquisa, nos projetos de orientação de monografia, de iniciação científica, de atividades extensionistas, de monitoria, de nivelamento, enfim, em todos os elementos, associados e mutuamente recorrentes, da ação docente no ensino superior.

As definições do Projeto, referentes às perspectivas epistemológicas do currículo, contemplam o significado histórico, filosófico, cultural do conhecimento, sua origem e finalidade socioeducacional, humana, política, sua concepção criativa e emancipadora, sua compreensão como direito da vida cidadã, situando-se as implicações desse direito nos compromissos da Instituição, dos Cursos, da docência. Quanto à concepção criativa e emancipadora do conhecimento, é interessante observar a análise de Veiga (2004, p. 80):

Essa concepção epistemológica deixa de lado a visão conservadora de que a ciência produz uma única forma de conhecimento, válido e sagrado. Nesse sentido, o conhecimento não é dualista nem disciplinar. Coloca em destaque a intencionalidade, visto que suas bases epistemológicas inserem-se numa totalidade orientada para a criatividade e para a emancipação social e individual.

É relevante, então, compreender o Projeto Político-Pedagógico nas suas funções *integradora* dos fundamentos, princípios e práticas que consti-

tuem os parâmetros das ações acadêmicas, *atualizadora*, por requerer e promover o estudo e a reavaliação periódica desses parâmetros e *estruturante*, porque oferece elementos essenciais à estruturação pedagógica dos cursos.

O necessário envolvimento de professores de diversas especialidades e áreas de conhecimento nas formulações do Projeto pode trazer a essas formulações um caráter interdisciplinar e consolidar as funções integradora e estruturante dos princípios e fundamentos que orientam e identificam os processos e as práticas dos diversos cursos.

Veiga (2004, p. 76) ressalta o valor da função e qualidade integradora do Projeto Político-Pedagógico e questiona a segmentação das práticas no cotidiano do trabalho, observando que essa segmentação fortalece o individualismo e o isolamento:

Os fatores de fragmentação do cotidiano são responsáveis pela divisão do trabalho, pelas múltiplas dicotomias, tais como: público/privado, concebido/vivido, natural/técnico, teórico/prático, sujeito/objeto. Isso provoca cisão entre os que pensam e executam, fortalecendo o individualismo e o isolamento.

Assim, por sua natureza e possibilidade integradora, o Projeto Político-Pedagógico auxilia a superação de fragmentações, oferecendo princípios fundamentais, comuns a todos os cursos, em sua concepção do conhecimento sistematizado no currículo e produzido na pesquisa e sua concepção dos propósitos e procedimentos do processo de ensino-aprendizagem e da importância social da extensão.

O Projeto Político-Pedagógico fundamenta e explicita os valores e as competências que traçam o perfil docente e também aqueles que definem o perfil do profissional que a Instituição deseja e se compromete a formar.

Ainda no Projeto, caracteriza-se o contexto interno e externo da Instituição, visibilizando as condições, necessidades, os apelos que se encontram no interior e no entorno da vida acadêmica, nas suas relações e interinfluências com a sociedade, nos seus espaços mais próximos (da família, do bairro, da cidade) e nas implicações mais abrangentes com o país e suas políticas públicas. Essas questões são nucleares em todas as instâncias e

serviços acadêmicos e em todos os projetos específicos dos cursos.

É oportuno, então, considerar, segundo Veiga (2006, p. 45-46), a dimensão histórica do Projeto Político-Pedagógico e suas projeções de “novas trilhas” para a instituição, traçadas pelos critérios fundamentais da “ação intencionalizada, sistemática, de acordo com princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos” que fundamentam e orientam esses critérios.

Observa-se, desse modo, que a história da instituição, desde as suas origens, faz parte do Projeto, porque retoma e preserva a memória da sua construção, do seu trajeto inicial, das suas mudanças, da sua evolução, para chegar ao presente (construído, sustentado pelo processo histórico) e para refletir sobre o futuro que se deseja, que se espera e que também se constrói historicamente. Assim, as decisões atuais da Instituição, conforme se apresentam no seu Projeto Político-Pedagógico, não se formulam ignorando o seu processo histórico, tanto quanto as suas finalidades não são estabelecidas esquecendo-se as suas origens.

É nessa história, refletida, reavaliada, que se encontram os propósitos originais, assim como os erros e acertos, as dificuldades e os obstáculos, as formas e alternativas de superação. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico é entendido como um documento histórico, porque suas definições e decisões são sustentadas, construídas e projetadas historicamente. Por isso, Gandin (1988), destacando a característica e o valor da intencionalidade, observa que o Projeto Político-Pedagógico é essencial à conscientização da comunidade acadêmica sobre os rumos da Instituição e sobre as ações dos educadores que os conduzem.

A partir dos parâmetros fundamentais, coletivamente decididos e formulados no Projeto Político-Pedagógico, chega-se às decisões e formulações específicas dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Nos **Projetos Pedagógicos dos Cursos**, retomam-se os fundamentos do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as bases socioeducacionais do Projeto Político-Pedagógico, observando-se suas implicações para os propósitos e o encaminhamento de cada curso.

A partir dessas considerações fundamentais, formulam-se os objetivos do curso, de acordo com sua área de conhecimento e com as perspectivas socioprofissionais da habilitação acadêmica, associadas às perspectivas da docência e dos projetos específicos (*cujas referências paradigmáticas, como se observou antes, encontram-se no Projeto Político-Pedagógico*), de pesquisa, iniciação científica, orientação acadêmica, orientação de monografias, monitoria, nivelamento, extensão e outros, ressaltando-se, na construção desses projetos, a importância das análises e decisões do Colegiado de Curso.

O Projeto Pedagógico dos Cursos define, também, a estruturação do currículo, lembrando-se que seus parâmetros fundamentais encontram-se nos princípios axiológicos e epistemológicos formulados no Projeto Político-Pedagógico.

A partir desses princípios, afinados com os que se apresentam no Plano de Desenvolvimento Institucional, o Colegiado de Curso decide, prioriza e assume os valores e as competências da docência, assim como os valores e as competências que serão objeto da formação profissional, considerando não só as características e os apelos do mercado de trabalho, mas também os princípios éticos e as perspectivas e os compromissos humanistas e sociopolíticos dessa formação.

Assim, o Projeto de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Político-Pedagógico e os Projetos Pedagógicos dos Cursos constituem referências aos projetos e planos dos docentes, incluindo os Planos de Curso de suas disciplinas.

Com essas referências mais amplas do planejamento da ação docente, e sem pretender delinear modelo de plano, pode-se entender o **Plano de Curso das disciplinas** como previsões dos seus objetivos, do conteúdo, dos procedimentos didáticos e dos procedimentos de avaliação.

Nas associações dos elementos do plano, é interessante observar que os objetivos traduzem níveis de elaboração e reconstrução do *conhecimento*, o conteúdo refere-se aos seus objetos, conforme se apresentam nos temas da ementa e do programa, e os procedimentos didáticos constituem formas de sua mediação no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se, portanto, que o conhecimento

é o elo articulador dos elementos previstos no plano e referência fundamental de suas opções e prioridades.

É, também, pela importância do conhecimento, que as decisões e previsões relativas aos procedimentos de avaliação devem incluir, não só formas de observação do desempenho dos alunos, como também formas de avaliação do processo e dos resultados do curso, nas suas contribuições a esse desempenho. Esse é o sentido da avaliação construtiva e emancipadora.

O Plano de Curso das disciplinas leva, ainda, a considerar a seqüência das aulas, nas quais as previsões do plano se realizam. Nesse ponto, é oportuno rever Veiga (2006, p. 79), quando focaliza a “aula inovadora” e, nela, a ação do professor e dos alunos:

Para tanto, enfatizo a pessoa do professor como um sujeito de conhecimentos, um protagonista que desenvolve com seus alunos teorias, conhecimentos e saberes de sua própria prática pedagógica. Nessa perspectiva, a aula inovadora exige a existência de sujeitos, isto é, protagonistas que analisam, problematizam, compreendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimentos. O professor é protagonista porque ele é quem faz a mediação do aluno com os objetos dos conhecimentos. O aluno também é protagonista, porque ele é considerado sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento.

Finalmente, nesse encaminhamento de análises sobre o planejamento da ação docente, considera-se o **Projeto de Auto-Avaliação**, no qual se apresentam os princípios e processos avaliativos das práticas institucionais, tanto na sua qualidade acadêmica, pedagógica e social, quanto na sua coerência e realização efetiva, de acordo com as previsões e compromissos decididos e assumidos pelo coletivo da Instituição, nos termos dos seus Planos e Projetos.

Assim, não só pelos critérios e pelas exigências formais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), mas principalmente pelos critérios e pelas exigências de garantia da qualidade do trabalho instituci-

onal, o Plano de Auto-Avaliação assume especial relevância.

Reconhece-se, desse modo, a importância da auto-avaliação, no interesse do aperfeiçoamento das atividades acadêmicas, em seus níveis didático-pedagógicos, administrativos e de infra-estrutura.

Compreende-se, também, que o processo avaliativo propicia uma ampla percepção das práticas, especialmente em dois sentidos. O primeiro focalizado nos aspectos das dimensões, das estruturas, das atividades e dos objetivos fundamentais da Instituição, nas suas funções, interrelacionadas, de ensino, pesquisa e extensão. O segundo focalizado na gestão, no comprometimento e nas contribuições sociais, assim como na qualidade socioprofissional da formação acadêmica, incluindo o acompanhamento dos egressos, no intuito de observar os subsídios dos cursos à sua inserção e as competências no mercado de trabalho.

O processo previsto no Plano de Auto-Avaliação tem, ainda, um especial e relevante valor: o de envolver o coletivo da Instituição e dar voz e vez a todos que dele participam, qualificando-os como sujeitos significativos nesse processo.

O encaminhamento da Auto-Avaliação Institucional desenvolve-se em cinco etapas, que constituem a seqüência de preparação, de desenvolvimento, de consolidação e de divulgação.

A etapa de preparação inclui a criação de uma Comissão, denominada, nos termos do SINAES, como “Comissão Própria de Avaliação (CPA)”, para acompanhamento e coordenação da implementação do Projeto, para a sensibilização da comunidade acadêmica e para a participação em seminários regionais promovidos pelo MEC/INEP. A Comissão é formada pelos Coordenadores de Curso e por uma representação (preferencialmente eleita pelos pares) de professores, alunos, funcionários e representantes da comunidade externa.

Na etapa de desenvolvimento e operacionalização, realizam-se o levantamento e a análise das informações necessárias à avaliação, em todos os níveis e aspectos do contexto e serviços institucionais.

A etapa de consolidação compreende a integralização de todos os levantamentos e análises realizadas com a coordenação e acompanhamen-

to da CPA. A conclusão dessa etapa esclarece sobre as mudanças ou reformulações necessárias ao aperfeiçoamento das práticas, ou do seu planejamento, em todos os aspectos, setores, elementos e funções do ensino superior.

Na etapa de divulgação, os dados, as análises e conclusões tornam-se objeto de ampla discussão, de modo que a auto-avaliação institucional propicie oportunidades significativas de reflexões dos gestores, docentes e funcionários e de comunicação transparente de resultados, não só à comunidade interna, como também à externa e, portanto, à sociedade, de modo mais amplo, respeitados os compromissos públicos assumidos pela instituição.

Assim, o Projeto de Auto-Avaliação Institucional tem expressivas implicações na docência, seja na dimensão didático-pedagógica e curricular, seja na estrutura e nas condições de trabalho, seja ainda na necessária participação dos docentes na formulação do Projeto e na Comissão Própria de Avaliação, que o coordena e acompanha.

## Comentário conclusivo

No percurso das análises deste estudo, destaca-se, especialmente, a compreensão da abrangência do planejamento da ação docente no ensino superior, que se traduz, também, na própria abrangência dessa ação, em todos os aspectos do trabalho e compromissos sociais que caracterizam a identidade e a proposta da Instituição.

Assim, volta-se a enfatizar as considerações iniciais, referentes ao processo participativo, que caracteriza a construção coletiva dos Planos e Projetos. Essa participação no planejamento é, portanto, uma das ações significativas da docência, numa perspectiva ampla e contextualizada de seu entendimento e seu alcance.

A integração das ações é, então, favorecida em todos os níveis e tipos de planos, desde que se priorize a participação coletiva nas suas decisões e

projeções, assim como na formulação dos princípios e valores fundamentais que as orientam.

Contudo, essa integração torna-se mais evidente e mais visível no Projeto Político-Pedagógico, que prevê, requer e promove a aproximação das ações docentes em torno de uma proposta, de natureza *política*, no sentido de que essas ações constituem bens e serviços públicos, e *pedagógica*, no sentido da observância do significado *educacional* desses bens e serviços.

A pedagogia é campo de estudos da educação; como tal, esse campo incorpora, necessariamente, as questões do ensino, da pesquisa e da extensão social das ações educacionais. Não se recomenda, portanto, dissociar a natureza política da natureza pedagógica dessas ações, em todos os níveis e práticas em que elas se realizam. “Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2001b, p. 13).

As instituições educacionais têm expressiva dimensão de contribuições históricas, culturais, éticas, socioprofissionais ao público, ao povo, ao país, na perspectiva política e cidadã de suas funções, e têm também, conseqüentemente, expressiva dimensão de contribuições sociopedagógicas, pelo conhecimento que nelas se ensina, desenvolve, pesquisa e estende à comunidade, através das ações docentes, incluindo aquelas de participação em todos os tipos e níveis de seu planejamento.

Concluem-se, portanto, as análises desenvolvidas no âmbito temático deste estudo e suas formulações conceituais, reafirmando-se a abrangência do planejamento da ação docente no ensino superior, que agrega e representa a abrangência dessa ação, em seus fundamentos, princípios e práticas e na dimensão dos compromissos institucionais que assume.

## REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. **O escorpião enlacrado**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BRASIL. **Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal

de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 28 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

BURKE, Peter. **The historical anthropology of early modern Italy**: essays on perception and communication. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1987.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 37-52.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

ENRICONE, D.; HERNANDEZ, I. R. C.; GRILLO, M. **Ensino**: revisão crítica. Porto Alegre: Sagra, 1988.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 131-142.

GANDIN, Danilo. **Planejamento e prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

\_\_\_\_\_; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONÇALVES, R. **Didática geral**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

MARQUES, Mario O. et al. **O projeto político-pedagógico da escola**. Brasília: MEC, 1994.

PINTO, Manuel da Costa. **Um elogio do ensaio**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

SANTANNA, F. M. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. Porto Alegre: Bels, 1974.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC, 1975.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**. Projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógica. In: \_\_\_\_\_. RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001a.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 13. ed. Campinas: Papirus, 2001b.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: \_\_\_\_\_. FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

*Recebido em 07.05.08*

*Aprovado em 07.05.08*



# UNIVERSIDADE E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA

Meirecele Calíope Leitinho \*

## RESUMO

O objeto deste estudo foi discutir a relação dialética entre a idéia de universidade e a formação para a docência universitária, considerando essa relação de fundamental importância para a efetivação das funções técnicas e sociais da universidade, que é de responsabilidade dos professores universitários. Partimos da análise das diferentes idéias de universidade que permearam o contexto da Educação Superior Brasileira a partir dos anos 20, buscando-se a compreensão da construção e da identidade das Instituições de Ensino Superior do país, ao mesmo tempo em que as associamos a idéia de formação para a docência universitária. Realizamos uma pesquisa em duas universidades cearenses, uma pública e uma privada, utilizando o método do estudo de casos múltiplos, fazendo a lógica da replicação teórica, isto é, aplicando nas duas instituições os mesmos referenciais teóricos metodológicos da investigação. Os resultados deste estudo afirmaram a importância de uma formação pedagógica institucionalizada, idéia ratificada pelos professores entrevistados, assim como a necessidade de adequá-la a idéia de universidade assumida pela instituição à qual estão vinculados.

**Palavras-chaves:** Docência universitária – Idéia de universidade – Formação pedagógica

## ABSTRACT

### UNIVERSITY AND FORMATION: A DIALECTIC RELATION

The object of this study was to argue about the dialectic relation between the idea of university and professor pedagogical formation, considering this relation of basic importance for the effectuation of the of the university social and technical functions, whose responsibility belongs to university teachers. We began with an analysis of the different ideas of university, in the context of the Brazilian superior education, starting in 1920, looking at understanding the construction of identity of the superior education institutions, at the same time where we associate the idea of formation for the university teachers. We carry through a research in two universities from Ceará, a public and a private one, using study of multiple cases method, that is, applying in the two institutions the same methodical theoretical ideas. We can affirm as results of this study, the importance of a pedagogical institutionalized formation, idea ratified by the interviewed

---

\* Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC, no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Endereço para correspondência: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Rua Valdery Uchoa, nº 1, Benfica – Fortaleza/CE. E-mail: meirecele@zaz.com.br

professors, as well as a dialectic relation with the idea of university assumed for the institution to which they are affiliated.

**Keywords:** University formation – Idea of university – Pedagogical formation

Para compreendermos o processo de construção sócio-histórica e política da universidade e sua relação com a formação para a docência universitária, analisamos, neste texto, as idéias de universidade que permearam a organização do ensino superior brasileiro e as questões sobre a formação para a docência universitária.

Fazendo-se um recorte a partir de 1920, pode-se afirmar que três idéias de universidade tiveram influência histórica na organização das Instituições de Ensino Superior Brasileiras (IES); essas idéias foram: a universidade como Centro de Educação, discutida por Newman<sup>1</sup> no período de 1852 a 1947; como Centro de Pesquisa na perspectiva de Jaspers<sup>2</sup> na Alemanha em 1923; e como Núcleo de Progresso na idéia de Whitehead<sup>3</sup> apresentada nos Estados Unidos em 1929 (DRÉZE, 1958).

A universidade, como Centro de Educação, enfatizava a universalidade do saber, a transmissão do conhecimento e a formação do espírito filosófico; era uma instituição que priorizava o ensino, não enfatizando a pesquisa ou a extensão.

A universidade, como Centro de Pesquisa, colocava a pesquisa como eixo fundamental de sua ação; o ensino universitário deveria ser desenvolvido como um instrumento de iniciação científica e de aprendizagem da atitude científica, em que só o pesquisador estaria preparado para ensinar; o professor não pesquisador, mesmo didaticamente competente, apenas reproduziria o conhecimento estático, sem movimento.

Já a universidade como Núcleo do Progresso seria uma instituição que deveria fazer uma simbiose do ensino-pesquisa e extensão, revestindo-se de uma função utilitarista; o ensino deveria ser voltado para uma auto-educação permanente, atendendo às exigências da sociedade em processo de evolução contínua; surge, a partir dessa concepção, o princípio da indissociabilidade entre o ensino-pesquisa e a extensão, o que possibilitaria à universidade ser responsável pela evolução per-

manente do pensamento, gerando descobertas científicas, desenvolvendo a ciência e a tecnologia.

Pode-se afirmar que essas três idéias de universidade se fizeram presentes na organização das IES do país, tanto nas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, quanto nas primeiras universidades brasileiras, criadas no Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro; foram instituições que buscaram modelos de universidades do exterior e, gradativamente, foram reestruturando-se na perspectiva de uma adequação desses modelos ao desenvolvimento econômico, social e político do país, fazendo ciência e formando cientistas brasileiros.

A discussão de um modelo de universidade, com raízes histórico-sociais brasileiras, foi iniciada nos anos 20, a partir do movimento da Escola Nova, mas se tornou acalorada com o movimento social da Reforma Universitária, ocorrido nos anos 60, quando intelectuais, professores e o movimento estudantil apontaram a necessidade de superação de modelos de universidade transplantados do exterior, propondo a criação de uma universidade brasileira integrada e multifuncional.

Em 1962, foi criada a Universidade Nacional do Brasil (UnB), que se organizou a partir de raízes culturais brasileiras; uma universidade como Centro de Produção e de Socialização da Cultura Brasileira, estabelecendo uma relação dialética com a cultura latino americana e outras culturas do universo (documento de criação da UnB).

A UnB, por sua identidade, não correspondeu aos interesses do poder constituído pelo golpe militar de 64, sendo por ele desestruturada, com a demissão de muitos professores, que compunham o seu corpo docente, sendo alguns professores considerados ativistas políticos.

A análise, elaborada à época por Florestan Fernandes (1975), sobre o ensino superior brasileiro e

<sup>1</sup> John Henry Cardinal Newman escreveu *The Idea of University*, obra discutida no período 1852-1947.

<sup>2</sup> Karl Jaspers. escreveu *Die Idee der Universität*, em 1961.

<sup>3</sup> A. Whitehead escreveu *The Aims of Education*, em 1929.

os modelos de universidades existentes no país, refletia, na nossa opinião, um pensamento inovador e indicava um novo padrão de ensino superior para o país.

O autor fez uma reflexão sobre três aspectos que considerou fundamentais para a construção da universidade brasileira.

No primeiro aspecto, ressaltou a necessidade de uma universidade integrada ao país, envolvendo professores e alunos nos problemas político-sociais e econômicos da sociedade. Na sua opinião, os modelos externos haviam se esgotado na nossa realidade, devendo-se gerar um novo padrão de ensino superior; nessa perspectiva, devia-se conquistar a autonomia universitária, utilizando-a como força sócio-cultural e política, contra o monopólio do saber pela classe dominante privilegiada e contra a tutela exterior.

O segundo aspecto estava ligado à formação de técnicos e cientistas, com autonomia intelectual e moral, exercendo o domínio da técnica e da ciência na busca das inovações requeridas pela modernidade; para tanto far-se-ia necessário um certo grau de radicalismo intelectual, que permitisse avanços tecnológicos e científicos possíveis, o que ocorreria apenas com a superação das ideologias repressivas e conservantistas que mantinham o controle às inovações.

Quanto ao jovem e sua participação no fluxo de reconstrução nacional, o autor afirmava ser ele o instrumento de superação do atraso e da dependência cultural; dever-se-ia, portanto, aumentar o fluxo de sua participação, canalizando sua energia de forma socialmente construtiva; dessa maneira, dizia Florestan, tornar-se-ia viável a construção de uma universidade brasileira moderna, que, ao longo do tempo, se apresentava especializada, autárquica, isolada, com função dogmática magistral, absorvendo conhecimentos e técnicas do exterior.

Para Florestan (1975), a criação da Universidade de Brasília (UnB), no início dos anos 60, era um exemplo de uma universidade brasileira moderna; no entanto, afirmava que, embora a UnB tivesse elaborado e desenvolvido um novo padrão de universidade, integrada e multifuncional, ainda mantinha laços com o passado, quando fez composições com as representações e os valores de certos segmentos do antigo ensino superior brasi-

leiro; apesar das dificuldades pode-se dizer que a UnB buscou construir uma nova mentalidade intelectual e uma compreensão nova das relações entre universidade e sociedade.

A análise realizada por Florestan Fernandes foi e é de fundamental importância para compreendermos a evolução da idéia de universidade no país.

Ainda nos anos 60, algumas universidades foram criadas, assumindo identidades regionais e demonstrando, em seus documentos de criação, a proposição de integrarem-se ao desenvolvimento sustentável do estado onde estavam inseridas; no entanto, as mudanças ocorridas na sociedade nos anos 70, 80 e 90, provocadas pela reestruturação da produção do capital, pela globalização dos investimentos internacionais e pela forte pressão do mercado sobre as universidades, geraram uma crise de suas identidades, o que, em muito, prejudicou o desenvolvimento de suas funções técnicas e sociais.

Chauí (*apud* TRINDADE, 2001) afirma que a passagem da universidade brasileira, a partir dos anos 70, de uma instituição social para a condição de instituição de organização social, trouxe mudanças significativas no ensino superior, gerando diferentes concepções de universidades: Universidade Funcional (anos 70), Universidade de Resultados (anos 80), Universidade Operacional (anos 90), todas na contramão de uma concepção de universidade pública, autônoma, voltada para o conhecimento, reflexiva, criativa e crítica.

A partir dos anos 2000, ocorreu um movimento crítico dirigido para a recuperação da identidade da universidade como instituição social, científica e educativa; a universidade como instituição social deveria estar “fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes. Seu reconhecimento e sua legitimidade social vinculam-se, historicamente à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. (CHAUÍ, *apud* TRINDADE, 2001, p. 186)

Vale salientar que a discussão sobre a idéia de universidade nos ajuda a pensar numa formação para a docência universitária que possibilitará aos professores o cumprimento das funções que lhe são determinadas pela concepção por ela assumida.

## Docência universitária e formação pedagógica do professor

Compreendemos que a docência universitária deve ser desenvolvida num espaço que possibilite a transformação e não a reprodução de práticas pedagógicas, exigindo uma formação pautada em princípios emancipatórios.

O professor universitário, ao longo da história do desenvolvimento da educação superior no país, não tem tido uma formação específica para a docência universitária, apreendendo a ensinar no exercício da docência, como autodidata.

Pesquisa recente, por nós realizada, com um grupo de professores das universidades cearenses, tornou evidente que a formação para a docência universitária, incluída nela a formação pedagógica do professor, inicial e continuada, tem sido descuidada pelo Estado brasileiro e pelas Instituições de Ensino Superior do país, não sendo a ela atribuída a importante contribuição que dá para o alcance de resultados positivos na formação de profissionais para a sociedade.

Para os professores entrevistados, a formação pedagógica do professor é um fator importante no contexto da universidade, não podendo aceitar-se, na atualidade, o auto-didatismo do professor, por não ser ele suficiente para um desempenho docente satisfatório.

Quando perguntados sobre como foi o seu começo como professor universitário e quais os problemas que tiveram no início da docência, os professores entrevistados responderam:

**Professor (A)** – *Eu iniciei na universidade em 1982 no Curso em Formação de Bacharel e não tive nenhuma disciplina pedagógica; tudo que aprendi de ensino foi no autodidatismo; quando eu comecei em 1982, fui convidado para dar sete disciplinas; a partir daí saí construindo Programas. Tenho trabalhado visando dar uma orientação para os alunos de como ensinar por exemplo o que deve ser ensinado, o que não deve ser ensinado; mas essa visão, eu não tive, aprendi na prática, aprendi nas leituras, nos encontros que participei, encontros de educação e matemática, e principalmente quando passei para área da educação em matemática.*

**Professor (B)** – *Nós precisamos de uma formação*

*pedagógica; talvez tivéssemos que discutir como seria; fazer um diagnóstico do estado da arte atual, da área de atuação do professor, quais as limitações e as potencialidades que nós temos. A partir de então, montar um curso básico para que a gente pudesse superar algumas dessas dificuldades e montar experiências pedagógicas a serem realizadas.*

**Professor (C)** – *Bom, eu comecei a minha carreira de professora universitária em 1992, através de um concurso, com prova escrita, prova oral, prova de título. Eu tinha ensinado, e já era professora há doze anos; ensinava em cursos de línguas que era totalmente diferente da Universidade.*

*A princípio foi exatamente essa questão de você pegar uma ementa e ter que fazer o conteúdo e preparar o curso; você era livre para criar, porque era mais independente, e eu tive dificuldade, sim; ao contrário de muitos colegas, terminei a Licenciatura em Letras, Português, Inglês e respectivas literaturas, mas na realidade o meu curso em Letras eu fiz praticamente só Português, porque já havia feito uma prova de proficiência...*

**Professor (D)** – *Fiz o Curso de Bacharel e logo em seguida o de Mestrado e depois o Doutorado; mas a maior dificuldade foi a falta de Didática. Acho que a cada dia que dou uma aula, aprendo melhor como dar a próxima aula, e realmente é uma experiência muito individual, na Didática do Ensino Superior. Quando ingressei na universidade, cheguei a fazer o curso de didática à distância; alguns pontos eu achava louváveis, outros pontos não; existem algumas coisas que durante a nossa formação, principalmente na pós-graduação, a gente já tem o domínio; mas creio que, acima disso, a universidade tem que proporcionar ao professor uma formação, principalmente no caso dessas novas tecnologias de ensino para que se possa inovar na sala de aula.*

**Professor (E)** – *Meu início como professora universitária deu-se depois de começar como Bacharel em Psicologia; minha formação portanto é de Psicóloga; fui trabalhando, e mesmo tendo passado por uma licenciatura, fui aprendendo à medida em que fui adentrando na sala de aula, com a vivência com os próprios alunos; eu acho que a Licenciatura que fiz, não me preparou para ser professora universitária; eu senti falta de uma metodologia mais específica, de como conduzir uma aula de uma forma mais interessante; o que eu adotava mínimo eram os modelos de aulas que tinha*

visto no meu processo de formação.

*Tentava me lembrar, e me espelhar como é que eram os meus bons professores; como é que eles faziam, o que dava certo, e quais eram as atividades que eles desenvolviam.*

**Professor (F)** – *Como professor universitário tinha alguma experiência de ensino em colégios, e mesmo nessa época, aprendi a ensinar, ensinando; não tinha nenhuma preparação didático-pedagógica, como se faz hoje. Sabia muito bem o que estava para ensinar, preparava bem as aulas, e expunha, seguindo exatamente o ritual matemático. Não foi fácil; nas primeiras aulas me sentia um pouco nervoso, mas observava outros professores, como eles se comportavam na sala de aula; aos poucos, passo a passo, fui dominando muito bem a matéria; estudava bastante, gostava do assunto e me esforçava para dar boas aulas; quando terminava de dar aula eu fazia uma auto-avaliação: quais foram os temas que realmente eu tive dificuldade, quais os que eu não deduzia melhor e não conseguia, durante o período da aula, me expressar melhor. E assim foi; diria que com três anos como professor universitário eu já me sentia muito à vontade na sala de aula; mas fui autodidata, não tive nenhum treinamento específico.*

**Professor (G)** – *Eu ingressei como professor universitário no ano de 1972; evidentemente na época, nós não tivemos a preparação para sermos professores universitários; fui com a “cara e a coragem”; tive bastantes dificuldades no planejamento das aulas, no conteúdo, mas como eu ia abordar esse conteúdo para universitários? Dois anos depois, percebi que minhas aulas estavam muito aquém do nível universitário; a partir daí comecei a fazer alguns cursos: na época fiz um curso de especialização; o curso foi me dando mais conteúdo, e também comecei a formar a minha bibliografia; mas eu tive realmente dificuldades; senti a falta de uma disciplina ou de algo que preparasse melhor para um trabalho universitário.*

*Quero deixar bem claro que no meu curso de licenciatura realmente eu não tive um preparo metodológico adequado; tive Didática do Ensino da Língua Portuguesa, mas na minha memória não tive a didática para o ensino da literatura. Eu fui adquirindo com as minhas leituras e práticas, autodidata mesmo.*

Uma análise das respostas/narrativas dos professores, geradas pelas questões norteadoras da entrevista, apontaram algumas evidências sobre

como esses professores percebem a docência universitária e a formação pedagógica. Essas percepções assim se configuraram:

a) Os professores entrevistados iniciaram-se na docência universitária, por convite ou concurso; alguns deles, com curso de Licenciatura. Não receberam orientações ou uma formação pedagógica institucionalizada; alguns deles cursaram a disciplina Didática do Ensino Superior, mas criticaram sua proposta e a dissociação temática e metodológica, que ela apresenta em relação às áreas de conhecimentos específicos onde os professores atuam.

b) Aprenderam a ensinar, ensinando, imitando, experimentando e resolvendo os problemas no cotidiano da docência, sendo autodidatas.

c) Acreditam que uma formação pedagógica bem organizada e bem fundamentada é importante, sendo necessário ampliar os horizontes da disciplina Didática do Ensino Superior.

d) Reconhecem a importância da formação pedagógica inicial e continuada para o professor universitário.

e) Acreditam que a falta de orientação pedagógica aos novos professores, por parte das instituições as quais estão vinculados, repercute negativamente na qualidade do ensino.

f) Têm uma percepção de que há necessidade de modificações nas propostas formativas para a docência universitária, que se apresentam com muitos problemas a serem resolvidos.

De um modo geral, os professores entrevistados demonstraram interesse por uma formação pedagógica, identificando-a como instrumento que contribuirá para um ensino de qualidade na universidade, com melhores resultados de aprendizagem dos alunos do ensino superior.

Vê-se, pelos dados coletados, que é um quadro em que estão presentes o auto-didatismo, as improvisações e boa vontade, sem que os professores tenham tido acesso a uma formação inicial e continuada, institucionalizada para a docência universitária.

Não podemos deixar de enfatizar que a formação para a docência universitária é um dos fatores do desenvolvimento profissional docente, visto como uma atividade de formação de professores que corresponde a uma preocupação consciente e

institucional, que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino.

A compreensão de Cruz (2006) é de que, no desenvolvimento profissional docente, há que se considerar a construção de uma identidade profissional em que o professor busca a sua biografia, que se constrói com o individual e o coletivo em interação, havendo uma relação com os atributos culturais. Nesse processo, ocorre um jogo de valores que cria uma identificação pessoal com um grupo ou pessoa, com uma cultura profissional docente que ocorre no processo de interiorização, de individualização; uma construção das primeiras experiências a partir das influências de pessoas e das relações com outros agentes e com o alunado, supervisores e tutores, gerando um processo permanente de reconstrução; deve-se considerar também o desenvolvimento de uma atitude ante a formação e uma lógica salarial que influi na compreensão sobre o mundo do trabalho do professor.

É um processo que envolve dimensões que produzem:

- conhecimento e compreensão do professor, de si mesmo;
- desenvolvimento cognitivo;
- conhecimento pedagógico.

Nessa última dimensão reside a formação pedagógica, que está intrinsecamente vinculada às duas primeiras; essa formação tem sido assumida pelas universidades, colocando-a como uma das metas do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Os resultados de uma investigação realizada em duas universidades cearenses – Universidade de Fortaleza – UNIFOR (particular) e Universidade Estadual do Ceará – UECE (pública); revelam que há um padrão de formação pedagógica que nos permite identificar como essa formação se caracteriza nessas instituições.

A formação pedagógica do professor universitário na Universidade de Fortaleza (UNIFOR) está organizada por um Programa e na Universidade Estadual do Ceará (UECE) por ações isoladas; em ambas não há fundamentos teóricos sobre a formação do professor explicitados em seus documentos prescritivos, embora estejam presentes no discurso dos seus

assessores pedagógicos e na percepção dos professores, pressupostos de uma orientação Prática na abordagem Reflexiva sobre a Prática e associada à abordagem sócio-reconstrutivista; está institucionalizada nas duas universidades em níveis diferenciados, inserida em uma política de formação para a docência universitária, mantendo um desequilíbrio entre as possibilidades de sua organização. (LEITINHO, 2006, pág. 50)

Face a esse padrão, é possível apontar alguns desafios que estão postos às universidades cearenses, em relação à formação pedagógica do professor universitário; esses desafios são:

- superar a carência da formação pedagógica dos professores, institucionalizando-a e vinculando essa formação a uma política de desenvolvimento pessoal e profissional do professor;
- organizar percursos formativos mais participativos, integrados e desenvolvidos com a colaboração de instituições congêneres;
- compatibilizar a formação pedagógica com as exigências das inovações tecnológicas no mundo do trabalho e da educação;
- criar espaços para o intercâmbio de experiências e de conhecimentos entre os professores, ampliando o processo de educação contínua dos professores;
- definir novos perfis profissionais para os docentes do ensino superior, definindo também as competências necessárias ao exercício da docência universitária;
- criar estímulos institucionais à participação dos professores em ações de formação pedagógica;
- valorizar, na formação, a discussão da integração entre a docência e a pesquisa na universidade.

São, portanto, desafios a serem enfrentados, assumindo as universidades investigadas a tarefa de organizarem uma formação pedagógica institucionalizada, como parte de uma política de formação para a docência universitária, orientada por teorias de formação de professores e de orientações conceituais delas decorrentes, efetivando estudos e pesquisas na área de docência universitária; deve ser valorizado, sobretudo, o processo de

desenvolvimento profissional docente, vendo a formação pedagógica como parte desse desenvolvimento, ofertando-a de forma sistemática, democrática e participativa.

Alguns fatores devem ser considerados na superação desses desafios.

#### a) De natureza organizacional

- Há necessidade de estudos mais aprofundados sobre os programas, projetos e ações isoladas de formação pedagógica ofertados nas universidades cearenses, discutindo-se temáticas, a partir de olhares diferenciados, tanto da modernidade quanto da pós-modernidade.
- As universidades cearenses deverão definir a formação pedagógica como um de seus projetos prioritários, tendo como meta a organização de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos seus professores.
- Planejar a formação pedagógica, considerando a importância do equilíbrio dialético entre os fatores de sua organização.
- Devem buscar fontes de financiamento para a formação pedagógica, como forma de garantir sua oferta, de forma sistemática, utilizando os dados da avaliação do desempenho dos professores, coletados por suas Comissões de Avaliação Institucional.

#### b) De natureza política

- As universidades devem definir uma política de formação para a docência universitária, considerando a formação pedagógica como um componente do processo do desenvolvimento profissional docente.
- O professor deve ser visto na universidade como um *autor*, aquele que é capaz de criar, conceber ações pedagógicas e realizá-las; um *ser em ação*, com voz no seu

processo de formação, sendo necessário que os percursos formativos sejam orientados por princípios emancipatórios.

#### c) De natureza econômica

- Os Programas, Projetos ou ações isoladas de formação pedagógica deverão ser submetidos aos órgãos financiadores da educação, facilitando sua oferta nas universidades públicas e privadas que devem fazer previsão dos seus custos, no orçamento anual.

### Problematizando a temática

Como associar a concepção de universidade a uma concepção de formação de professor para a docência universitária, a partir de princípios emancipatórios? Como fazer predominar, nesse processo, uma razão crítico-emancipatória? Por que é tão difícil pensar como Giroux (1997, p. 161), quando afirma que “ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda atividade humana envolve alguma coisa do pensamento”, e sendo o pensamento o fundamento de uma ação reflexiva, como utilizá-lo para a construção de uma universidade como instituição social, e para a formação do professor universitário como um intelectual crítico e transformador?

Essas perspectivas só ocorrerão com o rompimento dos dogmas reprodutivistas estabelecidos nos processos formativos e com a definição da intencionalidade de utilizar a linguagem das possibilidades, discutida por Giroux (1997) como instrumento de geração das transformações que se fazem necessárias ao estabelecimento de uma relação dialética entre a idéia de universidade, e a formação para a docência universitária, contribuindo para o cumprimento das funções sociais e técnicas das universidades no contexto onde são inseridas.

## REFERÊNCIAS

CRUZ, Manuel Fernandes. **Desarrollo profesional docente**. Granada/España: Editorial Universitaria, 2006.

DREZE, Jacques e Jean. **Concepções de universidades**. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenelle Garcia. Fortaleza: Edições UFC, 1983.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEITINHO, M. L. **Relatório do estágio científico de pós-doutorado**. Brasília: UnB, 2006.

TRINDADE, H. **Universidade em ruínas na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

*Recebido em 29.05.08*

*Aprovado em 29.05.08*



# A DOCÊNCIA NA REPRESENTAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA BAHIA

Sandra Regina Soares \*

Carla Carolina Costa da Nova \*\*

Cenilza Pereira dos Santos \*\*\*

Ivonete Barreto de Amorim \*\*\*\*

Lucicleide Santos Santiago \*\*\*\*\*

Pâmyla Moraes \* \*\*\*\*

## RESUMO

O presente trabalho analisa a docência com base na escuta a estudantes concluintes do curso de pedagogia de uma universidade pública baiana, realizada nos marcos da primeira etapa da pesquisa qualitativa: *As representações de estudantes e professores dos cursos de licenciatura de duas universidades da Bahia sobre a prática educativa na formação inicial do professor*. Entre os objetivos dessa fase primeira, inclui-se o de compreender como os estudantes concebem a profissão professor e a repercussão das práticas educativas vivenciadas durante a formação inicial na sua identidade profissional. Nesse texto, contemplaremos, especificamente, a discussão dos dados que se referem à representação de docência dos estudantes. A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou o grupo focal e a entrevista semi estruturada como estratégias de coleta de dados, cujo tratamento foi desenvolvido através da análise de conteúdo baseada em Bardin. A docência é representada pelos estudantes, a partir de suas inquietações e vivências, como uma atividade complexa, pois envolve a responsabilidade de lidar e formar pessoas em todas as suas dimensões e incorpora

---

\* Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke-Qc-Canadá. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Endereço para correspondência: Rua Dr. Augusto Lopes Pontes, 279, ap. 102, Costa Azul – 41760-035 Salvador-BA. E-mail: sandra.soares@usherbrooke.ca / ssoares@uneb.br

\*\* Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Endereço para correspondência: Rua Dr João Pondé, 87, ap. 301, Barra Avenida – 40140810 Salvador-BA.

\*\*\* Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Endereço para correspondência: Avenida Caraíbas, 716, Centro – 44900-000 Irecê-BA. E-mail: ceni\_santos@yahoo.com.br

\*\*\*\* Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Endereço para correspondência: Endereço: Rua Dr. Hosannah de Oliveira, 72. Edifício Paradise Hill, Alto do Itaipara – 41815.215 Salvador-BA. E-mail: ivoneteeducadora@hotmail.com

\*\*\*\*\* Pedagoga. Endereço para correspondência: Rua Jorge Leal, S/N, Ribeira – 40421-190 Salvador-BA. E-mail: lucysanty@gmail.com.

\*\*\*\*\* Estudante de Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica. Endereço para correspondência: Av. São Jorge n. 6, 1º andar, Jardim Cruzeiro – 40430-245 Salvador-BA. Email: pamyklamoraes@yahoo.com.br

uma multiplicidade de saberes. Dentre esses saberes, valorizam os relacionados à transmissão da matéria e à gestão das interações com os alunos.

**Palavras-chave:** Docência – Saberes – Competências – Formação de professor

## ABSTRACT

### TEACHING IN PEDAGOGY STUDENT'S REPRESENTATION IN A PUBLIC UNIVERSITY IN BAHIA, BRAZIL

The present work analyses teaching from listening to the concluded students of the pedagogy course at the public university of Bahia, it was carried out in the first stage of the qualitative research: *The students and teachers' representations about pedagogy programs in two universities in Bahia about the educative practice in the teacher's initial formation*. This first stage had as one of the objectives to comprehend how the students conceive the teaching profession and the backwash of the educative practice lived during the initial formation in the professional identity. Due to the limited space, in this text we will contemplate specifically the discussion of the data that refer to the representation of the students' teaching. The qualitative research adopted as the strategies of collecting of the data, the focal group and the semi-structured interview, and the treatment of them was developed through the analysis of the content based on Bardin. Teaching is represented by the students, according to their disquiets and experiences, as a complex activity, for it involves the responsibility of treating and forming people in all their dimensions and incorporates a multiplicity of knowledges. Among these knowledges value those who are related to the transmission of the subject and the management of the interactions with the students.

**Keywords:** Teaching – Knowledges – Competences – Teacher's formation

## INTRODUÇÃO

A docência e, portanto, os saberes e as práticas que ela envolve, são uma construção social e histórica. Entrecruzam-se, na sua configuração, interesses e perspectivas de caráter econômico, político, ideológico e cultural, muitas vezes conflitantes.

Na atualidade, os processos de reestruturação produtiva, de globalização e de proliferação das políticas neoliberais têm exigido que a escola atue na perspectiva da formação de um trabalhador com certa base de conhecimento científico, com flexibilidade para assumir diferentes tarefas e postos de trabalho, resolver desafios e que seja capaz de garantir sua empregabilidade.

O avanço das tecnologias de comunicação e de informação tem alterado o perfil do aluno, tanto do ponto de vista da bagagem de conhecimentos

que esse traz para a escola, quanto da sensação de incômodo em relação à forma pouco atrativa de veiculação dos conteúdos, diversa daquela assumida frente às novas fontes de informação. Assim, a escola e o modelo de ensino-aprendizagem centrados na transmissão de conteúdos dogmatizados e descontextualizados da realidade têm sido colocados em cheque.

Além disso, o agravamento dos problemas econômicos e sociais e outros deles decorrentes penetram na escola sob diversas formas (violência, droga, alcoolismo etc.), desafiando os professores a atuar na perspectiva de ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de analisar criticamente as situações, de enfrentá-las como protagonistas e de afirmar-se como sujeitos e como cidadãos.

Nesse contexto de mudanças significativas na sociedade e de críticas contundentes à escola e ao desempenho dos professores, emergem posições

diversas, dentre as quais destacaremos duas: uma, cujo principal porta-voz parece ser Lyotard, questiona a necessidade da escola e dos professores na sociedade pós-moderna, fortemente informatizada e intercomunicada; a outra, expressa no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresentado à UNESCO e que se intitula *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), reafirma a confiança na educação formal e atribui a essa ferramenta um desafiante papel no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

Na segunda perspectiva, amplia-se e aprofunda-se o papel do professor que irá muito além daquele que apenas transmite conhecimentos. Caberá ao mesmo organizar situações de aprendizagem facilitadoras do desenvolvimento de capacidades integradas do aluno que, essencialmente, seriam: aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos de compreensão das informações; aprender a fazer, em outros termos, a agir sobre seu entorno; aprender a viver com o(s) outro(s) à base do respeito mútuo e da cooperação; e aprender a ser, que seria, em síntese, a capacidade de enfrentar, com confiança em si mesmo, os desafios da sociedade progressivamente mundializada no sentido da coesão social. Assim, o professor terá a condição de agente social de mudança, contribuindo, decisivamente, para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, intelectivas, emocionais e de valores morais e atitudes de tolerância, respeito mútuo, responsabilidade e espírito crítico dos alunos, aquisições especialmente decisivas no século XXI.

O papel assim delineado coloca, para o professor, o desafio de assumir uma autoridade não mais baseada no poder e nos instrumentos de controle unilaterais legitimados socialmente, mas, em essência, sustentada no livre reconhecimento da legitimidade do saber, na sua capacidade pedagógica e na sua competência relacional e afetiva. Ademais, como o próprio relatório afirma, as mudanças propostas exigem alterações nas condições de contratação, salariais, sociais e de trabalho do pessoal docente e, naturalmente, alterações na sua formação inicial e continuada.

Visando adequar-se ao novo contexto, de profundas e inesperadas mudanças, o Brasil, a partir da década de 80, vem implementando um amplo

processo de reforma educacional. A promulgação da Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi um marco nesse sentido, e suscitou a elaboração de outras peças legais, a fim de promover a regulamentação de um novo paradigma curricular para a educação básica, e, ainda, os referenciais curriculares para a educação infantil, a educação indígena, a educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, para a formação inicial dos professores destinados à escola básica idealizada pela aludida reforma.

As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006), homologadas recentemente, exigem que o pedagogo em formação construa uma pluralidade de conhecimentos e saberes a fim de que se torne apto a: reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva; respeitar a diversidade em todas as suas formas de manifestação (BRASIL, 2006, p.7).

A formação de educadores com tais competências não se efetiva pela via do discurso do “dever ser”, pressupõe a vivência concreta de situações didáticas que oportunizem: a relação sistemática e analítica entre a teoria e a prática profissional; a articulação das disciplinas numa perspectiva investigativa, compreensiva e propositiva frente aos problemas do cotidiano escolar; a relação professor-aluno e a relação dos alunos entre si de abertura, respeito mútuo e colaboração, enfim, situações que possibilitem ao licenciando estabelecer relações criativas e reflexivas com o saber, consigo mesmo, com os outros, com as regras e com a sua profissão.

Todavia, como afirma Pimenta (2005), os cursos de formação de professores adotam uma lógica fortemente centrada nas disciplinas isoladas e nem sempre conseguem tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e objetivo da formação. A autora enfatiza que “Muitas vezes, seus professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos desvinculados da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores” (p.37).

A despeito das orientações legais, as práticas que ainda parecem predominar no processo de formação de professores na universidade, segundo os autores referidos e outros, não têm conseguido dar conta do desafio de formar profissionais capazes de lidar com a realidade complexa da escola básica na contemporaneidade. Segundo Costa (2002), na universidade, ainda hoje, os professores não têm preparação pedagógica inicial nem continuada, de modo que estes ainda aprendem a ensinar, principalmente ensinando, o que contribui, de modo significativo, para o insucesso profissional. Muitos docentes universitários, segundo o autor, ainda mantêm uma atitude conservadora e não recebem incentivos para desenvolver a sua capacidade pedagógica.

Os aspectos que acabam de ser evidenciados indicam que a alteração das práticas não se efetiva, apenas, mediante mudança na legislação, pois pressupõe reconhecimento, reflexão e alteração das representações que orientam as práticas dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na universidade. Daí, a importância de estudos como este, visando conhecer as representações de estudantes e professores sobre os aspectos que lhes são pertinentes, pois, além de contribuir para a construção do conhecimento científico, oportunizam aos participantes uma profícua reflexão sobre os próprios processos que eles desenvolvem.

## A docência na representação dos estudantes: um diálogo com autores contemporâneos

Os sete participantes da primeira etapa da pesquisa, estudantes do último semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia, foram aqueles que, voluntariamente, aceitaram o convite feito à turma concluinte: seis, do sexo feminino, e um, do sexo masculino, numa faixa etária cuja média é de 37 anos. Três haviam feito o curso de magistério e já atuavam na educação infantil ou na escola básica antes do ingresso na universidade. Num clima de descontração, eles foram convidados a falar sobre o que é ser professor, como seus saberes professorais se constituíram e qual o papel da formação vivenciada na universidade na construção das suas identidades docentes. Esse

último aspecto não será contemplado nos marcos do presente texto. A escuta aos estudantes se processou em três sessões de grupo focal, durante cerca de duas horas e meia, e uma entrevista semi-dirigida com cada um, com duração média também de duas horas e meia.

Os participantes, unanimemente, afirmam que a docência é uma **atividade complexa**, o que se explica, sobretudo, pelo motivo de ter como finalidade a formação integral dos alunos, “*Para mim ser professora sempre foi ser responsável pela formação do outro*”, o que implica, segundo outro estudante, que “... *you não pode ser puramente racional, só com o que você aprendeu de teoria na faculdade. Você tem que ter uma percepção extra do que ele [aluno] está sentindo*”. Esses extratos revelam a ênfase concedida aos alunos pelos participantes no processo de ensino-aprendizagem e a compreensão de que a desafiante tarefa de formar pessoas se desenvolve em um contexto interativo, em sintonia com autores contemporâneos.

A esse respeito, é interessante considerar o que afirma Tardif (2002, p.118), “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. Isso significa que o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais. Portanto, a relação entre o professor e o seu objeto de trabalho é uma relação humana. Para o autor, trata-se, assim, de um objeto complexo, sobre o qual o professor não tem controle, pois ninguém pode forçar o aluno a aprender, o que exige, do professor, fazer escolhas durante o processo de interação com os alunos.

Nessa perspectiva, Altet (2001, p.26) afirma que “o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”. Isso equivale a dizer que a atividade do professor não se reduz à transmissão de conteúdos; requer um trabalho de interação partilhada com a classe de alunos, a fim de garantir-lhes a aprendizagem. Segundo a autora, trata-se, portanto, de uma vivência interativa, complexa e

incerta, a qual requer, do professor, uma série de tomadas de decisões imediatas, uma mobilização dos conhecimentos durante a ação e possíveis ajustes das ações previstas, de modo a adaptá-las a determinada classe ou a determinado tipo de aluno (função didática e pedagógica).

Os participantes avançam no sentido de explicitar o que consideram ser o caráter essencial da função pedagógica. Registram que, em especial nos tempos atuais, marcados pela crise de valores e pela naturalização do individualismo e da competição, é fundamental possibilitar aos alunos o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de dialogar: “*Eu penso em um aluno que não seja violento, que não resolva as coisas com agressividade, que saiba dialogar, que saiba ouvir o outro*”, ou “*É papel do professor (...) ajudar o aluno a ser uma pessoa crítica, questionar o mundo em que nós vivemos*”, ou ainda “*A questão de formar os próprios valores, não de adotar o sujeito.*”

A preocupação dos participantes com a formação de valores e atitudes revela a compreensão da docência como um ato político e contraditório, comprometido, ao mesmo tempo, com a reprodução da ideologia dominante e com o seu desmascaramento, como sinalizou Freire (1998). Um ato comprometido com a mudança social e com o desenvolvimento integral de *todas* as crianças e jovens com os quais estabelece relações no desenvolvimento da sua prática educativa. Abraçar esse compromisso significa para o professor assumir-se como *intellectual* que reflete com base em um corpo de conhecimentos formais, constituídos e legitimados, com a disposição de construir processos pedagógicos contra-hegemônicos. Pois, como afirma Giroux (1997, p. 29), “a democracia envolve não apenas a luta pedagógica, mas também a luta política e social”. Hargreaves (2004, p. 215), por sua vez, propõe para a educação pública e os professores “fortalecer os relacionamentos e o sentido de cidadania ameaçados pela economia do conhecimento”, o que pressupõe retomar a concepção do ensino como prática de uma “profissão moral e visionária” (p. 216), comprometida com a transformação social.

Retomar o sentido da docência como “profissão moral e visionária” implica para os docentes,

na contemporaneidade, muitas questões entre as quais: Os valores a serem ensinados são universais ou sempre relativos? Quem os define? Como defini-los? Quanto a essas questões, os participantes revelam pontos de vista diferentes. Um desses parece ser que os valores são universais, previamente estabelecidos, e que o ensino deve transmitir aos alunos para evitar a “*barbárie*” e “*o desatino geral*” e “*para ele [aluno] conseguir se adaptar e viver na nossa sociedade*”. Outro ponto de vista, que também considera a existência de valores universais, contesta a mera transmissão desses valores pré-estabelecidos: “*Mas, é o como você forma esses valores, é o como estabelecer esses limites, porque, dependendo da forma como a escola vai fazer isso ela vai estar legitimando, ela vai estar também sendo violenta*”. Outro ponto de vista enfatiza a diversidade de valores: “*Eu não concordo (...), ainda mais na atualidade, porque a nossa sociedade ela é plural, você não pode dizer que vai conseguir uma coesão social que todos vão pensar dessa forma, não é isso*”.

Gentili (2000) traz uma contribuição significativa para esse debate quando afirma que os valores e as normas são produções históricas e sociais, portanto, sempre conflitivas. Assim, “... os fatos morais, do mesmo modo que as interpretações sobre os mesmos, possuem certo grau de contingência derivado de seu inerente caráter social. A moralidade e as formulações teóricas que a interpretam nada têm de inevitáveis, nem são produto de uma aparente essência humana. (p. 150).

Entretanto, além de concluir por esse caráter social, portanto relativista, dos valores, é fundamental para os professores refletir sobre a questão de como “*ensiná-los*”, trazida por alguns participantes, quando afirmam que, a depender da forma, poderão estar sendo produzidas subjetividades submissas, na medida em que “O que distingue a moralidade democrática de outras formas de moralidade não são apenas os conteúdos, mas também a forma e o procedimento mediante os quais ela se constitui” (GENTILI, 2000, p.153). Sobre esse aspecto, Rios (2006) ressalta que a construção do ato moral pressupõe liberdade, responsabilidade e, conseqüentemente, a possibilidade de escolha a partir da reflexão crítica sobre os valo-

res presentes na prática dos indivíduos em sociedade, na perspectiva do bem comum. Facilitar a reflexão sobre atitudes e valores é uma tarefa fundamental a ser assumida pelo educador na contemporaneidade, o que implica, no dizer de Gonzalez Rey (1995, p. 104), ter em conta o contexto afetivo relacional, na medida em que “Los valores se forman en la comunicación interpersonal, no solo por la racionalidad implicada en este proceso, sino también por la calidad afectiva que se establezca, definida por las emociones vivenciadas y el desarrollo de la sensibilidad del sujeto hacia diferentes aspectos de la vida.”

Visando à constituição desse espaço de construção de valores pelos alunos, Gentili (2000) convoca os professores a ultrapassar a saída sedutora da transmissão de valores preestabelecidos e possibilitar a construção dessa moralidade democrática no confronto de perspectivas, no espaço do diálogo e do respeito mútuo, na busca do consenso provisório e possível em cada momento, pois “não se pode educar para a autonomia através de práticas heterônomas, não se pode educar para a humanidade a partir de práticas autoritárias e não se pode educar para a democracia a partir de práticas autocráticas” (p.149).

A complexidade da docência é explicada pelos participantes, também, em função da multiplicidade de saberes, competências e atitudes que ela envolve no seu exercício, a partir de suas vivências e inquietações, corroborando com a conclusão de diversos autores (CUNHA, 2006; TARDIF, 2002, entre outros). Tardif (2002) atribui a complexidade da docência à pluralidade de saberes e tipos de ação mobilizados cotidianamente na prática educativa, dentre os quais apresenta: saberes e ações de ordem técnica, visando à combinação eficaz dos conteúdos, dos meios e dos objetivos educacionais; saberes e ações de natureza afetiva que aproximam o ensino de um processo de desenvolvimento pessoal; saberes e ações de caráter ético e político, sintonizados com uma visão de ser humano, de cidadão e de sociedade; saberes e ações voltadas para a construção de valores considerados fundamentais; saberes e ações relativos à interação social que revelam a natureza profundamente social do trabalho educativo e implicam num processo de conhecimento mútuo e de co-

construção da realidade pelos professores e alunos. Em síntese, a complexidade da ação profissional do professor se deve à coexistência de dois condicionantes estruturais:

... os condicionantes ligados à transmissão da matéria (condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance das finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, da avaliação, etc.) e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.). O trabalho docente consiste em fazer estas duas séries de condicionantes convergirem e colaborarem entre si. Nesse sentido, a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão (TARDIF, 2002, p.219).

Assim, segundo Cunha (2006, p.13), “ser professor não é tarefa para neófitos”, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que dão suporte a sua atuação se articulam em uma totalidade, “que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho”.

A maioria dos participantes faz referência a saberes relacionados aos condicionantes ligados à transmissão da matéria e àqueles ligados à gestão das interações com os alunos. Quanto ao primeiro condicionante, consideram que é fundamental o domínio dos conteúdos do ensino para o sucesso do seu trabalho. Todavia, dão mais ênfase a aspectos pertinentes ao segundo condicionante, isto é, o condicionante ligado à gestão das interações, que lhes parece ser mais desafiante. Nesse sentido, sinalizam a importância dos saberes relacionados ao processo de aprendizagem; o saber contextualizar a experiência do aluno, articulando o ensino à sua realidade concreta. No segundo condicionante, a competência relacional do professor com seus alunos parece ser o aspecto mais valorizado pelos participantes: “*saber lidar com o outro, lidar com o diferente, é um grande desafio na sala de aula. (...) são competências essenciais que o professor deve ter.*”, ou “*respeitar o limite do outro, respeitar as diferenças, respeitar a forma de pensar, acho que é também papel do professor e o amar*”, ou ainda “*uma das*

*competências do educador é saber ouvir” e saber “resolver as questões com o diálogo”.*

A ênfase na habilidade de relacionar-se com seus alunos evidencia forte coerência com a finalidade da ação docente de formação integral dos alunos, atribuída pelos participantes, pois, como afirma Gonzalez Rey (1995, p.2):

El crecimiento de la persona en el proceso educativo se caracteriza por el desarrollo de su autoestima, de su seguridad emocional, sus intereses, etc., así como de su capacidad para comunicarse con los otros, aspectos esenciales para que el propio aprendizaje se caracterice como una función personalizada, estrechamente vinculada a la experiencia del escolar y a sus intereses.

Apesar de significar um avanço em relação à lógica educativa tradicional, que se caracteriza pela distância na relação professor-aluno e pela restrição à participação e expressão do aluno, a competência relacional parece ainda estar centrada numa perspectiva individualista. Não é possível, na contemporaneidade, desconsiderar que a relação professor-aluno se desenvolve na complexidade do contexto grupal da sala de aula, o que implica venham ocorrer novos desafios.

Souto (2007) apresenta uma contribuição importante para a superação da perspectiva individualista da competência relacional quando assume o grupo da sala de aula como um grupo de aprendizagem, definido pela autora como “una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo” (p.55). Segundo a autora, nesses grupos se entrecruzam três processos fundamentais: de aprendizagem, de ensino e de dinâmica grupal. No processo de aprendizagem, o foco da análise é o sujeito (individual) que se apropria e re-significa conhecimentos, condutas e valores através da experiência grupal. No processo de ensino, o objeto de análise é o conjunto das situações de ensino projetadas, realizadas e avaliadas, na perspectiva de que os membros do grupo aprendam. No processo de dinâmica grupal, o foco da análise é o grupo em seu devir. Assim, através da aprendizagem grupal, produz-se a integração desses três processos de forma que o grupo (processo de dinâmica grupal) facilita que os

alunos aprendam (processo de aprendizagem), na medida em que compartilham e interatuam em situações estruturadas de ensino-aprendizagem (processo de ensino). Assumir a perspectiva da aprendizagem grupal é um desafio posto para a docência na contemporaneidade, na perspectiva da formação de cidadãos críticos e solidários a partir da vivência concreta da sala de aula. Nesse contexto, o professor, conforme Filloux (1970, *apud*, SOUTO DE ASCH, p.62), assume “el rol de facilitador y elucidador de problemas técnicos o afectivos en el grupo”, de mediador da comunicação grupal.

Dentre os saberes e competências que configuram a complexidade da docência, os participantes ressaltam, ainda, a importância da capacidade do professor de refletir sobre a sua própria prática, na busca constante da coerência entre essa prática e o seu discurso: “*Como é que está sua prática? E saber também que o professor que está ali é um indivíduo como outro qualquer, com seus problemas, não é?*”; “*buscar compreender que esse processo de ensino, de aprender, vai passar também por você. (...) o que é que eu quero atingir a quem eu quero atingir? (...) Qual a minha finalidade?*”; “*Saber se auto-avaliar, saber avaliar o outro. Avaliar o outro no sentido de ajudá-lo a crescer e não avaliar para punir, para reprovar, para descarregar sua raiva*”; “*Se a gente quer o nosso aluno seja crítico, participativo nós também temos de exercer esse papel na escola*” e, ainda, “*A gente tem que tomar muito cuidado com o nosso discurso para não estar totalmente contraditório com a nossa prática*”.

A reflexão sobre a prática é uma noção introduzida no campo educacional, na década de 1990, pelo americano Donald Schön que, ao valorizar o saber da prática profissional, propunha a centralidade desta no processo de formação dos professores. Embora apresente contribuições significativas no sentido da superação da racionalidade técnica e da visão aplicacionista da teoria na formação do professor e, ainda, convoque o professor para questionar os conhecimentos tácitos (aprendidos, como sugere Tardif (2002), em diferentes contextos, como: familiar, escolar, da formação de professores, da prática profissional etc.)

que orientam a sua atuação, essa noção apresenta limites na medida em que está centrada no professor como indivíduo. A reflexão individual, perspectiva que parece ser assumida pelos participantes, não pode se encerrar nela mesma, precisa ser resignificada e ampliada na troca com seus pares, tendo em vista a transformação das práticas e das condições institucionais de trabalho. A reflexão sobre a prática, numa perspectiva individual e coletiva, remete, mais uma vez, à necessidade do professor desenvolver sua capacidade de trabalhar em grupo. Essa compreensão é reafirmada por Hargreaves (2004, p. 42):

Na sociedade do conhecimento, complexa e em rápida mudança, os professores, assim como outros trabalhadores, não podem trabalhar e aprender completamente sós ou apenas em cursos de formação separados. Nenhum professor sabe o suficiente para se manter atualizado ou se aperfeiçoar por conta própria. É vital que os professores se envolvam conjuntamente em ações, pesquisas e solução de problemas, em equipes de colegas, ou em comunidades de aprendizagem profissional. Por meio de tais equipes, os professores podem realizar o desenvolvimento curricular conjunto, responder de forma efetiva e criativa a demandas externas da reforma, desenvolver pesquisa-ação cooperativa e analisar coletivamente dados sobre o desempenho dos alunos, de forma a beneficiar o aprendizado destes.

Apenas um participante fez referência à importância do trabalho em equipe na escola. Todavia essa referência revela a expectativa de um grupo ideal preexistente a sua entrada na escola, e, quando isso não acontece, a sensação que lhe assalta é que não resta nada a fazer: *“quando existe um grupo focado, comprometido com aquilo, aí naturalmente flui (...) Mas quando você chega numa escola onde o corpo em si (...) não tem aquela vontade de mudar as coisas (...) você acaba remando sozinho contra a maré”*. Em pesquisa realizada por Hargreaves (2004), cujo objeto de estudo era o aspecto emocional das relações dos professores com seus colegas, foi percebida essa mesma atitude, de evitar desacordos ou situações que pudessem gerar conflito com os colegas. Todavia, como afirma o autor (p. 45), o desafio está posto:

Se os professores quiserem fazer progressos como profissionais e causar um impacto no mundo complexo das escolas, devem aprender a confiar e valorizar os colegas distantes e diferentes, bem como os semelhantes. Essa confiança profissional leva as pessoas ao domínio do incerto e do desconhecido, e, nesse sentido, “envolve uma disposição para correr riscos ou colocar-se em situação vulnerável”. O trabalho em equipe, a aprendizagem a partir de pessoas diferentes, o compartilhamento aberto da informação, todos esses ingredientes essenciais da sociedade do conhecimento envolvem a vulnerabilidade, o risco e uma disposição de confiar em que os processos de trabalho coletivo e parceria acabam por gerar o bem de todos, incluindo a si próprio.

## Considerações finais

A pesquisa realizada possibilitou conhecer, dentre outros aspectos que transcendem aos objetivos que nortearam esse artigo, as representações dos estudantes sobre a docência. Entre os principais elementos dessas representações inclui-se a idéia de que a docência é uma atividade complexa. Os participantes parecem trazer a sua representação sobre a complexidade da docência, principalmente a partir das suas inquietações, vivências e reflexões, e atribuem essa complexidade, fundamentalmente, ao caráter interativo da prática pedagógica e à responsabilidade de formar seres humanos. Parecem desafiados por essa complexidade. Com efeito, a quase totalidade revela-se motivada e, mesmo, apaixonada relativamente ao exercício da profissão.

Foi possível perceber que as representações dos participantes contemplam, dentre os saberes da docência, aqueles relacionados à transmissão da matéria. Todavia, provavelmente por serem considerados mais desafiantes, enfatizam os saberes ligados à gestão das interações com os alunos, destacando a competência relacional do professor, entendida como saber lidar com o outro, respeitar as diferenças, ouvir e resolver as questões mediante o diálogo. Parecem, entretanto, não se dar conta do desafio de exercer essa competência relacional no contexto de facilitação da dinâmica e da aprendizagem grupal.

As representações dos participantes sobre a docência envolvem, ainda, a compreensão da im-



portância de se refletir sobre a ação, visando à busca da coerência entre o discurso e a prática, na medida em que eles reconhecem ter sido formados numa escola tradicional, que não valorizava o aluno e seu processo de aprendizagem, uma escola na qual o professor tinha que ter o “controle de classe”, para garantir a transmissão dos conteúdos.

O balanço da experiência de participação nesta pesquisa, em especial nas sessões do grupo focal, foi considerado pelos participantes como muito positivo e marcado por um caráter formativo. Cabe destacar que a avaliação, ao final de cada encontro, permitiu que eles se dessem conta da importância de trabalhar em grupo, tanto na universidade (como componente curricular), quanto no cotidiano da escola: *“Refletir em grupo é melhor que refletir sozinho”*, *“Então, eu acho que um encontro desse deveria ser feito sempre, a cada semestre”*, *“Contribui muito para gente, porque a gente pára e reflete, o que está faltando... tem uma importância enorme para nossa formação”*. Na visão de um deles, *“Isto deveria ser adotado nas escolas, no momento que tem as reuniões, porque é pensando, refletindo em conjunto que a gente pode entender melhor o problema”*, *“Ouvir a opinião do outro me ajuda a rever o que eu penso”*.

A avaliação dos encontros possibilitou, também, uma ressignificação de pontos de vista apresentados ao longo dos encontros, por exemplo, a visão da necessidade de *“supervisão externa”* ao trabalho do professor *“que não está comprometido”*, para a visão de que, *“refletindo em grupo o*

*professor pode mudar”*, pode aprender com o outro e mudar por convicção e não por imposição. Ou ainda *“Importante porque você se coloca, se despe, talvez quando a gente sair daqui já saia com atitudes diferentes...”*, *“Uma coisa muito boa desta experiência que a gente vai levar para nossa prática de saber ouvir”*.

Essas aprendizagens “finais” parecem ter ligação com: *“A forma como foi conduzido... o estímulo para falar o que está pensando e sentindo deixou a gente mais à vontade”*, ao fato dos encontros contemplarem questões consideradas importantes para a formação profissional deles: *“Debate muito rico. Coisas que na nossa formação não paramos para refletir; a gente recebe muita teoria”*.

É pertinente acrescentar, finalmente, que os depoimentos dos estudantes fornecem importantes elementos para a reflexão dos professores universitários, e que servirão de subsídio para a segunda etapa da pesquisa. Sinalizam, ainda, desafios para a formação inicial de professores e para a construção de uma profissionalidade do docente universitário capaz de formar profissionais autônomos, críticos, solidários, *“professores intelectuais”*. Entre os desafios, inclui-se a capacidade de estabelecer relação entre a teoria e a prática profissional docente numa perspectiva crítica e reflexiva, independente das disciplinas que ministrem; de assumir o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva grupal; de facilitar as relações grupais e de refletir sobre sua ação num processo de escuta e consideração autêntica dos atores que com ele contracenam.

## REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-35.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5 de 2005**. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. Brasília: MEC, 2005.
- CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

COSTA, João Vasconcelos. **A pedagogia no ensino superior e o insucesso escolar**. Disponível em: <http://jvcosta.planetaclix.pt>. Acesso em: 20.05.2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

\_\_\_\_\_. **Trajatórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F: MEC: UNESCO, 1998. 288 p, il. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GENTILLI, P. Qual educação para qual cidadania?: reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Dir.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p.143-156.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZALEZ REY, Fernando. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v.1.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUTO DE ASCH, Marta. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, [s.d].

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

*Recebido em 30.05.08*

*Aprovado em 15.09.08*

# **DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: trayectoria y ejes estratégicos para la producción colectiva de conocimientos**

**Elisa Lucarelli \***

**Claudia Finkelstein \*\***

**Gladys Calvo \*\*\***

**Patricia Del Regno \*\*\*\***

**María E. Donato \*\*\*\*\***

**Mónica Gardey \*\*\*\*\***

**Martha Nepomneschi \*\*\*\*\***

**Viviana Solberg \*\*\*\*\***

## **RESUMEN**

En este artículo<sup>1</sup> se narra la trayectoria de un equipo de investigación en Didáctica Universitaria en el ámbito del Programa Estudios sobre el aula universitaria en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Como *marco general* se enfoca la problemática de la formación en la profesión y el lugar de los aprendizajes complejos en la universidad a través del estudio de una cátedra correspondiente a la carrera de Odontología. En ese contexto los *ejes estratégicos* que se abordan se han seleccionado en función de los rasgos distintivos que presenta el equipo en la producción colectiva de conocimiento como práctica de investigación social. Estos ejes son: antecedentes del Programa de Investigación y las formas actuales de funcionamiento; aspectos metodológicos que definen modalidades de funcionamiento; la producción colectiva de conocimiento con la inclusión en el equipo de los distintos actores relacionados diferencialmente con el objeto de estudio (investigadores, asesores pedagógicos, adscriptos, docentes); la diversificación de actividades según la organización las tareas en grupo total, en parejas,

---

\* Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular y Directora del Programa Estudios sobre el aula universitaria. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Dirección institucional: Puan 480-4to piso-Oficina 440-Buenos Aires / AR. E-mail: elisalucarelli@arnet.com.ar

\*\* E-mail: claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

\*\*\* E-mail: gladysrcalvo@yahoo.com.ar

\*\*\*\* E-mail: patriciadelregno@yahoo.com.ar

\*\*\*\*\* E-mail: mdonato@infovia.com.ar

\*\*\*\*\* E-mail: monigardey@yahoo.com.ar

\*\*\*\*\* E-mail: marthes@fibertel.com.ar

\*\*\*\*\* E-mail: vivisolberg@yahoo.com.ar

<sup>1</sup> Este artículo desarrolla el contenido de una ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Educação de la UNISINOS en el 2007

individuales, en comunicación virtual; los aportes interdisciplinarios; la gestión del proyecto de investigación según una modalidad de participación creciente.

**Palabras llave:** Didáctica Universitaria – Formación en la profesión – Producción colectiva de conocimiento

## ABSTRACT

### UNIVERSITY DIDACTICS: trajectories and strategic mainlines for collective production of knowledges

This paper relates the trajectory of a research group in University Didactics in the framework of Program research about university teaching at the Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación of the Universidad de Buenos Aires. We focused the theme of professional formation and the place of complex learnings in university through the study of a chair corresponding to the career of dentistry. In this context, the strategic mainlines considered were selected according to the distinctive marks represented by the team in collective production of knowledge as a practice of social investigation. This mainlines are: past history of research program and the present modalities of functioning; meteorologic elements which define modalities of functioning; collective production of knowledge with team inclusion of distinct social actors related to the object of study (researchers, pedagogic support, teachers); activities diversification according to the organization of tasks in groups, pairs, individuals, in virtual communication; multidisciplinary contribution; research project management according to the modality or growing participation.

**Keywords:** University didactics – Teachers in service – Collective production of knowledge

## 1. El Programa en su historia: los antecedentes lejanos

El Programa “Estudios sobre el aula universitaria” desarrolla desde hace más de dos décadas actividades de indagación alrededor de la problemática de las prácticas de enseñanza innovadoras de los docentes en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires. Se pueden reconocer distintos momentos de acercamiento a este tema.

Un primer momento, 1985 y 1986, se corresponde con la coordinación de los “Talleres de reflexión a la reforma curricular de la UBA” que organiza el IICE (entonces ICE) como ámbito de discusión alrededor de esta temática para docentes y asesores pedagógicos.

El interés de ambos tipos de actores en las experiencias que los propios docentes llevaban a cabo como alternativas a la clase tradicional, da lugar al

surgimiento de un equipo de investigadores del ICE y asesores pedagógicos de las diversas Unidades Académicas de la UBA que toman este tema como eje para la investigación y el desarrollo de acciones de formación sobre temas de la Didáctica Universitaria. Este segundo momento culmina con la organización de un Proyecto específico de investigación que, considerando las prácticas innovadoras y su difusión como problema central, se integran al Proyecto Institucional del ICE de “Democratización de la Educación, obstáculos y alternativas”. Este se propuso abordar, desde distintas dimensiones, las características que asumen los espacios públicos de educación en los primeros años del retorno a la vida democrática del país y de la universidad. Este Proyecto específico, centrado en la vida de las cátedras, acompaña el devenir de una institución, la UBA, preocupada, desde el retorno de la vida democrática, por el mejoramiento

de los procesos pedagógicos a través de diversas estrategias; algunas de ellas fueron: el Programa de capacitación docente que acompañó los primeros años de implementación del Ciclo Básico Común, la creación de las Comisiones Asesoras Pedagógicas como apoyo al desarrollo de las prácticas del enseñar y el aprender en el contexto de cátedras y departamentos, de las Facultades, y el abordaje, desde la investigación, de aspectos relacionados con la masificación y la calidad de la enseñanza.

A partir de la década del 90 el Programa, en un tercer momento, encara tres líneas diferenciadas y a la vez articuladas de acción: la realización de Jornadas de difusión y análisis de experiencias innovadoras en conjunto con el Proyecto de Pedagogía Universitaria<sup>2</sup>, de Jornadas de docentes (Expocátedras)<sup>3</sup>, la formación de asesores pedagógicos universitarios, y, paralelamente a ellas, el desarrollo de investigaciones sobre ambas temáticas: la innovación en el aula universitaria centrado en la relación teoría-práctica y las características que definen el rol del asesor pedagógico en la universidad.<sup>4</sup> Las investigaciones alrededor de esta temática de la innovación dieron lugar al trabajo conjunto, desde 1992, con un grupo de investigadores de Universidades de la Región Sur de Brasil, dirigidos por María Isabel da Cunha (UFPEL/Unisinos) y Denise Leite (UFRGS).

En estos años las acciones emprendidas permiten derivar avances y hallazgos en torno a problemas que configuran el campo de acción de una Didáctica universitaria contextualizada por la diversidad disciplinar profesional y por un entorno institucional crecientemente afectado la crisis socioeconómica que se manifiesta abiertamente en la década.

## 2. Antecedentes cercanos y la situación actual del grupo de investigación

El grupo de integrantes del Programa Estudios sobre el aula universitaria desde sus inicios ha sido de tipo interdisciplinario e interprofesional en cuanto a sus roles de desempeño en torno a la enseñanza en la universidad. La mayoría tienen formación académica sólida en el campo de la Didáctica Universitaria, y otros de la Sociología, la

Psicología Social y la Biología (área disciplinar de referencia). La casi totalidad de los integrantes desarrollan la práctica docente en el grado y en el postgrado universitarios, lo que posibilita un acercamiento genuino al abordaje del objeto de indagación: la enseñanza en la universidad. Los otros son asesores pedagógicos en las facultades de la UBA o docentes en ellas.

En su historia se observa una proporción equilibrada de investigadores formados y en formación, con leve tendencia incremental de estos últimos, lo cual, a nuestro criterio, manifiesta una fortaleza en términos del desarrollo futuro del equipo y su producción; en los últimos años se han incorporado a la tarea estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación y adscriptos a la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Hay magisters y doctores y la mayoría de los investigadores en formación están cursando estudios de Maestría y Doctorado o terminando sus tesis correspondientes.

Se reúnen en el grupo, investigadores no solamente de la Unidad Académica sede del Programa, sino también de otras, lo que facilita la inserción en esos contextos institucionales para el trabajo de campo, a la vez que posibilita una más rápida transferencia de los resultados.

En la actualidad integramos el grupo investigadores de distintas facultades, áreas disciplinares y roles, con distinto desarrollo en esta práctica.

Consideramos que esta diversidad es uno de los factores que permiten un abordaje complejo de los problemas a investigar en torno a la formación de grado en la universidad. El núcleo central del equipo, integrado por ocho investigadores, lo componen 5 investigadores seniors y 3 juniors, prove-

<sup>2</sup> Proyecto con sede en la Secretaría de Asuntos Académicos bajo la dirección de Lidia Fernández y con la participación, entre otros investigadores, de Claudia Finkelstein.

<sup>3</sup> Se realizaron estas Jornadas en 1991, 1992, 1993 y 1998, con la participación de alrededor de 400 docentes en cada una de ellas, y la presentación de 70 experiencias agrupadas en más de 20 de Talleres simultáneos. En ellos dos o tres equipos docentes de distintas facultades presentaban sus experiencias docentes alrededor de un mismo problema pedagógico, relacionados con nuevas organizaciones curriculares, la articulación teoría-práctica, el entrenamiento en la práctica profesional, las acciones en terreno, nuevas tecnologías, formas alternativas de organizar la clase, de estructurar el objeto de estudios, etc.

<sup>4</sup> Esta investigación derivó en una publicación colectiva: Lucarelli, E.(comp.) *El asesor pedagógico en la universidad*. Bs. As. Paidós.2000.

niente la mayoría de la Facultad de Filosofía y Letras (6) y dos de la Facultad de Ciencias Sociales y del área de la Salud (Facultad de Medicina y Odontología). Tres de los miembros se desempeñan, a la vez, como asesores pedagógicos universitarios.

El equipo desarrolla además actividades de formación. Un hecho a destacar es que los investigadores juniors han sido adscriptos, es decir, estudiantes avanzados o graduados recientes de la carrera de Ciencias de la Educación que se insertan a los equipos docentes o de investigación con el objetivo de incorporarse paulatinamente a la vida académica y aprender, junto a colegas más expertos, sus pautas de funcionamiento. Se da así una *posición intermedia*, un *pasaje* desde el lugar del alumno hacia un rol profesional o de investigador, en este caso, que permite un aprendizaje acompañado y libre de riesgos, facilitando la inserción en el mundo profesional. Al decir de Paula Carlino:

...el conocedor de una herramienta cultural comparte con los neófitos su saber-hacer, explicitándolo, ofreciendo indicaciones y retroalimentando los intentos imperfectos de los recién llegados. (...) La travesía de la hetero a la autorregulación es siempre paulatina, se produce por una progresiva transferencia de responsabilidades del experto al principiante e implica para éste la internalización activa (reconstructiva) ... de las normas de funcionamiento inicialmente provistas por quienes ya se manejan con ellas” (2005, p. 75-76).

De esta forma las acciones colectivas desarrolladas en la investigación se manifestaron como articulación de investigación y de formación en la tarea, desarrollándose aprendizajes acerca de la lógica y la metodología adoptadas investigando. Paralelamente se integran periódicamente a la tarea durante un cuatrimestre, estudiantes de grado de la carrera de Ciencias de la Educación, quienes acreditan así la instancia curricular de “Trabajo de Investigación” (pasantía en esta práctica). De esta manera muchas de las actividades grupales que se desarrollan en el Proyecto se constituyen en un verdadero prácticum reflexivo donde los investigadores formados funcionan como tutores en algunos momentos, y como grupo de pares en otros para posibilitar la reflexión en la acción en un contexto en el que tanto adscriptos como estudiantes *aprenden haciendo* (SCHÖN, 1992).

### 3. Los aspectos metodológicos

#### La elección de una lógica y consolidación de una práctica en común

Las investigaciones que el equipo está desarrollando acerca de los procesos que se dan en el aula universitaria se enmarcan en un diseño cualitativo con instancias participativas.

La elección de la lógica cualitativa implica tener la intencionalidad de generar teoría a partir de la empiria, enfatizándose la inducción analítica, la comprensión y la especificidad del objeto estudiado; al trabajar con pocos casos se profundiza en el significado que la población le otorga al hecho social. En este sentido, se busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica recolectada. Comprender implica captar el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones insertas en una totalidad de su historia y de su entorno.

Las instancias participativas se concretan, en cada caso en estudio, en distintos momentos: en la concertación inicial con el profesor titular individualmente o con el equipo en su conjunto, a través de la presentación, para su análisis, de una propuesta con propósitos, metodología y organización del trabajo a realizar. Durante el trabajo en terreno puede haber momentos de reorientación de lo programado (en términos de modificaciones en las Comisiones a estudiar, p.ej) que vuelven a repactarse con el equipo docente. Sin embargo un momento clave de trabajo en común entre ambos equipos (de investigadores y de docentes) son las sesiones de retroalimentación de los avances en la producción del conocimiento; son instancias colectivas donde el investigador devuelve la información generada a los sujetos en estudio para analizar con ellos esos resultados. Esta instancia que implica “poner a prueba “con los propios protagonistas la información producida, posibilita el planteamiento de nuevas preguntas para tratar de resolverlas en común. Se trata de una “construcción de información a través de una instancia colectiva” y de “validación de la información a través de la confrontación con los actores”. En estas situaciones, los participantes suelen

relacionar y comprender elementos fragmentados de su propia realidad, solamente entendibles a través de la elucidación que permite el análisis de la totalidad a la luz de nuevos marcos.

Esta producción colectiva presenta algunas peculiaridades en el caso de nuestras investigaciones:

a) la inclusión en el equipo de los distintos actores: investigadores, asesores pedagógicos, adscritos, docentes. Las instancias de participación de cada uno de ellos permite reconocer acciones diferenciadas en propósitos y modalidad de trabajo según los actores, y actividades en común, en grupo total, tales como las propias del momento de retroalimentación.

b) la modalidad de trabajo: el equipo realiza diferentes tipos de actividades para la producción colectiva de conocimiento:

- tareas relacionadas con la obtención de la información en función del dispositivo diseñado a tal fin: el equipo se divide y una parte realiza observación sistemática de clases y otra realiza entrevistas en profundidad (en este punto se incluyen específicamente las asesoras pedagógicas y eventualmente el director del equipo)
- tareas relacionadas con el análisis de la información. En este punto se implementan diferentes dispositivos, tales como:
  - reuniones mensuales caracterizadas por un clima y estilo de trabajo que ha sido internalizado por el equipo de investigadores. Esto supone la construcción de un espacio que es vivido por los miembros del equipo como facilitador de los procesos de pensamiento, en donde el error no es sancionado y donde las jerarquías académicas quedan neutralizadas en función del proceso de construcción.
  - trabajo individual de análisis conceptual y elaboración de categorías: esta tarea es llevada a cabo por cada miembro del equipo que centra su análisis en un recorte de la información obtenida a través del dispositivo implementado en la recolección de la información.

- trabajo en parejas: dos miembros del equipo cruzan sus producciones individuales para la definición más precisa de categorías y realizan una producción unificada.
- el uso del correo electrónico como medio de comunicación constante del equipo: este medio funciona como un sostén de la tarea en la medida que permite el entrecruzamiento de las producciones individuales y en parejas y su revisión y análisis.

c) La gestión del equipo de investigación: la gestión del equipo se ha transformando a lo largo del tiempo en virtud de los procesos de constitución operados en el grupo de investigadores. Esto ha dado lugar a variaciones en participación de los actores según los distintos momentos atravesados por el equipo.

### **Algunas peculiaridades de la modalidad de trabajo del equipo**

En cuanto a la modalidad de trabajo, el equipo realiza diferentes tipos de actividades para la producción colectiva de conocimiento, donde se alternan y entrelazan el trabajo individual, en parejas y de grupo total.

Una de ellas es el *trabajo individual* que se realiza en torno a la búsqueda bibliográfica específica y al análisis conceptual relacionado con la elaboración de categorías. Esta tarea es llevada a cabo por cada miembro del equipo que centra su análisis en un recorte de la información obtenida a través del dispositivo implementado en la recolección de la información.

La *búsqueda bibliográfica* en la investigación que estamos desarrollando en la actualidad sobre aprendizajes complejos de la práctica profesional en el campo de la Odontología<sup>5</sup> se centró en la temática referida a los escenarios de la clínica odontológica, la cual no ha sido objeto de amplia producción dentro del ámbito de la didáctica universitaria ni de la educación odontológica;

<sup>5</sup> “Los Espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de la Universidad de Buenos Aires”. Proyecto 051 dentro de la Programación UBACYT 2004-2007. Los casos en estudio son cátedras de la Facultad de Odontología de la UBA.

contrasta esta situación deficitaria con el caso de la educación médica, la cual ha trabajado con mayor profundidad estos aspectos.

Como consecuencia de esta situación, el equipo de investigación ha focalizado la indagación bibliográfica en torno a la problemática de los procedimientos y su aprendizaje, haciendo especial énfasis en aquellos textos que permitieran ver cómo se logra un aprendizaje significativo de procedimientos, de manera de diferenciar el aprendizaje técnico profesional del de las competencias profesionales.

Dos integrantes del equipo en forma individual iniciaron la indagación a través de buscadores específicos para la enseñanza en ciencias de la salud; estos permitieron el acceso a artículos en idioma inglés sobre la enseñanza en la clínica y a la enseñanza de los procedimientos. La traducción al español fue otra tarea individual de esos integrantes (a la vez asesores pedagógicos en facultades del área de la salud), materiales que fueron así puestos a disposición del resto del grupo, lo que permitió que esos textos fueran presentados como fuentes accesibles a todos para *el análisis y discusión posteriores en distintas reuniones grupales*.

Por su parte análisis conceptual que da lugar a la *elaboración de categorías* es una tarea llevada a cabo por cada miembro del equipo, centrándose la actividad en un recorte de la información generada durante la recolección de la información.

Los registros de observaciones o entrevistas, como fuentes de información empírica obtenida en el campo, son analizados utilizando el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss: 1967), el cual según lo plantean sus autores, presenta cuatro pasos: (i) comparar incidentes aplicables a cada categoría; (ii) integrar categorías y sus propiedades; (iii) delimitar la teoría, y (iv) escribirla.

En el trabajo individual la tarea de análisis comprende, prioritariamente, el primer paso del Método Comparativo Constante, (comparar incidentes aplicables a cada categoría) ya que los restantes pasos que culminan con la redacción se realizan de manera grupal. En este primer momento, cada miembro del equipo profundiza la lectura de sus registros y comienza a codificar cada incidente dentro de tantas categorías de análisis como sea posible, ya sean categorías nuevas que surgen de los datos, como

categorías ya existentes. En el caso de la investigación que se está desarrollando en la actualidad, por ejemplo, la categoría “Estilos de intervención docente”, con sus subcategorías, surgió de la lectura de los registros en la clínica; allí se distinguían las diferentes formas en la que, los docentes responsables de las prácticas de atención odontológica que hacían los estudiantes en las Clínicas, asumían para el seguimiento de esas actividades.

La codificación consistente, en un primer momento, solamente en anotar categorías en los márgenes del papel o columna ad hoc, se va complejizando al comparar el incidente tomado para una categoría con otros incidentes que se toman para la misma. Esta comparación constante de los incidentes comienza rápidamente a generar propiedades teóricas de la categoría. Por ejemplo, sobre la categoría señalada anteriormente: “Estilos de intervención docente”, comenzamos a encontrar incidentes que mostraban que los docentes “miraban de cerca” o “miraban de lejos”. En otros casos, “intervenía a demanda del alumno” o “intervenía por decisión propia”. Así las categorías y sus propiedades emergen de los datos recolectados.

Después de codificar y comparar los incidentes reiteradas veces, comienzan a establecerse relaciones con nociones teóricas. Es aquí cuando cada uno de los miembros del equipo escribe sus primeras elaboraciones sobre el aspecto analizado donde articula datos empíricos con nociones teóricas, de manera de poder compartirlo con otro miembro del grupo o con el grupo total. El intercambio y la discusión de categorías y nociones teóricas, enriquece la tarea y permite generar conceptos y relaciones no tenidos en cuenta en un primer momento. Por este motivo, luego del intercambio cada uno tiene que volver a revisar sus registros para realizar una nueva codificación y comparación constante.

Como señalan los creadores de esta técnica de análisis, “... por la tarea conjunta de codificación y análisis no puede haber rutina programada cubriendo lo que hay que codificar por hora...”. El ritmo del trabajo dependerá de la relevancia del material, la saturación de la categoría, la emergencia de nuevas categorías, el estado de formulación de la teoría y la disposición de ánimo del investigador, dado que este método toma en cuenta la sensibilidad personal en consideración.



La alternancia y complementariedad de actividades individuales y grupales, en la que varias acciones se van desarrollando a la vez para la concreción de la tarea propuesta, exige un ágil dispositivo de comunicación entre los integrantes del grupo. A este propósito ha contribuido en la actualidad la comunicación virtual con soporte informático. En nuestro caso *el uso del correo electrónico* ha permitido tomar contacto más rápidamente con los aportes que cada uno iba realizando, casi “en simultáneo” con el proceso de elaboración de ese conocimiento. Sabido es que el correo electrónico permite a un grupo de personas o instituciones con proyectos o intereses comunes comunicarse entre sí y compartir cooperativamente informaciones, proyectos de trabajo, documentos digitalizados, etc.; este tipo de colaboración a distancia posibilita que los investigadores discutan casos, planifiquen actuaciones, concreten líneas de argumentación, y proyectos de trabajo conjunto, desarrollen reuniones, compartan experiencias, etc. (BAUTISTA, 1994).

El trabajo colaborativo con soportes informáticos, desde sus dimensiones pedagógica, ética y política, supone una interacción social en pos de la construcción colectiva del conocimiento. En tal sentido, las “comunidades de práctica” son una condición intrínseca de la existencia de conocimiento, fundamentalmente debido a que provee el soporte interpretativo necesario en el proceso de construir sentido acerca de su misma naturaleza (LITWIN et al, 2005).

Nuestro grupo de investigación así ha estado funcionando, perfilándose a través de estos años un estilo de trabajo que ha permitido poner de manifiesto la presencia de las modalidades propias de cada sujeto, dando lugar, a la vez, al desarrollo de procesos de complementarización y colaboración entre pares, en los que el análisis de conflictos es trabajado como un emergente de la situación grupal en la tarea.

## La gestión de un equipo de investigación

Los grupos que investigan en común, al constituirse como equipos de trabajo, requieren de estrategias de gestión que faciliten su accionar. En

primer lugar, cabe recordar que un equipo de trabajo es un conjunto de personas que realiza las tareas propuestas mediante un proceso colectivo, donde cada uno aporta sus conocimientos, experiencias, habilidades en beneficio del grupo para conseguir un resultado que sea superior a la suma de aportes individuales. Obviamente debe existir un proyecto común y normas internas de funcionamiento, deseablemente creadas por el propio equipo. Para su implementación requiere que las responsabilidades sean compartidas por sus miembros, de manera que las actividades desarrolladas se puedan realizar en forma coordinada.

La conformación de un verdadero equipo de trabajo requiere dos aspectos esenciales: en primer término, consenso. Este debe basarse en criterios y modos de abordaje a los posibles problemas que seguramente van a presentarse, más que en cuál es la solución correcta al problema. El segundo aspecto refiere a la delegación; ésta debe garantizar la libertad de acción e ir acompañada de la autoridad que requiere.

Todo equipo de trabajo presenta un modelo de gestión. En esta sentido, el modo de hacer es constituyente del ser, de las identidades institucionales y profesionales. La gestión es un proceso de intervención, considerando a este término en su doble sentido: como mediación, ayuda y como intromisión e ingerencia. Es un proceso que requiere legalidad y legitimidad.

La gestión como conjunto de acciones tendientes a generar las condiciones que permiten el desarrollo del proyecto. Es una práctica vinculada con la toma de decisiones.

Se puede hablar de varios modelos de gestión definidos en función de las características institucionales y personales de quien conduce. Un modelo de *gestión orientada hacia la participación* sostiene como supuestos que, la detección anticipada de problemas y la forma de encarar su solución, permiten que la planificación de las actividades se realice con niveles de normatización flexibles, optimizándose los recursos humanos y materiales. Este modelo se centra en la desrutinización de la tareas recuperando el sentido y finalidad de lo que se hace.

Otros supuestos se refieren a : la posibilidad de la elaboración conjunta de estrategias adecuadas para la solución de conflictos; la evaluación per-

manente de la marcha del proceso de investigación de manera de realizar las modificaciones pertinentes; la recolección sistemática de información sobre lo que sucede en el grupo de forma tal que permita la evaluación y toma de decisiones que favorezcan el buen funcionamiento del equipo de trabajo; y la circulación de información entre todos los que participan.

El modelo de gestión participativo democrático supone una mayor ingerencia de los integrantes en aspectos claves del funcionamiento del equipo. Las relaciones entre sus miembros guardan alto grado de horizontalidad de manera tal de permitir el trabajo autónomo delegando y diversificando las tareas. En este sentido el poder y la toma de decisiones son compartidos por todos o algunos miembros, concretándose esa toma de decisiones a través de procesos de discusión conjunta y consenso.

En este equipo de trabajo esto se realiza siguiendo un modelo proactivo que, si bien resuelve sobre la marcha los problemas que se presentan, lo hace en función de las objetivos propuestos. Este modelo supone -a partir de la comprensión de que todo no tiene el mismo grado importancia- jerarquizar situaciones críticas, estableciendo prioridades de acción.

Se trata no de negar los problemas sino anticiparse a ellos por medio de la planificación e implementación deliberada e intencionada de una serie de estrategias. Se considera al conflicto como inherente al devenir del equipo, se busca la comprensión de los problemas y se generan formas de acción adecuadas a la situación, tratándose de discriminar lo urgente de lo importante.

Coordinar un equipo de trabajo según esta modalidad implica que quien lo hace acepta su responsabilidad, genera compromisos en los otros, apoyándose en las condiciones de mayor lucidez

de cada uno. Requiere de una decisión de la coordinación de generar espacios de participación para todos, en la que la circulación de información, la evaluación en proceso y el seguimiento tienen un lugar central.

#### 4. Palabras finales

Cuando nos propusimos escribir este artículo para presentar la experiencia del cotidiano de un Programa de más de dos décadas de trabajo, lo hicimos en la convicción de que los procesos vividos por los grupos orientados hacia la producción académica no siempre aparecen a la luz, sino que generalmente quedan opacados por el interés por difundir los resultados y metodologías desarrollados en las investigaciones.

Desde allí comenzamos a intentar redactar un escrito que diera cuenta de nuestros avances y dificultades en la modalidad colectiva de encarar el proyecto de investigación

Consideramos en nuestro trabajo como investigadores que la producción, procesamiento y circulación de información se convierte en un medio y en un instrumento crucial para el proceso de construcción de conocimiento, al permitir la comprensión de lo que realmente ocurre al interior de un equipo, facilitando de este modo el desarrollo de alternativas para responder a los problemas que se presentan en la tarea diaria.

Así como el análisis de la viabilidad de las acciones a implementarse implica el desarrollo permanente instancias de autoevaluación y seguimiento, a la vez que el anticipo de posibles dificultades que podrían surgir en situaciones similares, el analizar la trayectoria de un equipo trabajando en común, puede ser una instancia para seguir tejiendo redes en la construcción *entre saberes* en el campo de la Pedagogía y la Didáctica universitarias.

#### REFERENCIAS

- BAUTISTA, A. **Las nuevas tecnologías en la capacitación docente**. Madrid: Visor, 1994.
- BLEJMAR, B. **Gestionar es hacer que las cosas sucedan**. Buenos Aires: Noveduc, 2005.
- CARLINO, Paula. **Escribir, leer y aprender en la universidad**: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: FCE, 2005.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm L. The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967. Traducción del cap. V. "El método comparativo constante." En: **Lecturas de Investigación cualitativa 2**. Opfyl-FFyL-UBA, 2007.

LITWIN, E; MAGGIO, M.; LIPSMAN, M. (Comps.). **Tecnologías en las aulas**: las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza: casos para el análisis. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

LUCARELLI, E.(Comp.) **El asesor pedagógico en la universidad**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SIRVENT, M.T. Ateneos: problemática metodológica de la investigación educativa. **Revista IICE**, Buenos Aires, Año 8, n. 14, p.92-100, ago. 1999.

\_\_\_\_\_. **Cultura popular y participación social**: una investigación en el barrio de Mataderos. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999.

*Recebido em 03.06.08*  
*Aprovado em 03.06.08*



# DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A FORMAÇÃO E AS APRENDIZAGENS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet \*

Marina Portella Ghiggi \*\*

## RESUMO

Na tentativa de compreender como docentes universitários *aprendem e se formam* em cursos de pós-graduação em educação, estamos desenvolvendo a pesquisa *Lugares de formação dos docentes universitários: a perspectiva da pós-graduação em educação*, vinculada à pesquisa interinstitucional *Trajetórias e lugares da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*, que reúne pesquisadores, docentes e alunos dos PPGEdu da UNISINOS e UFPel. A pesquisa utilizou para coleta de dados, questionários *online* com perguntas abertas respondidas por 13 docentes de diferentes profissões. Os interlocutores foram selecionados a partir de um levantamento realizado pela Rede de Investigação do Ensino Superior que mapeou dissertações e teses em educação de docentes universitários oriundos de profissões liberais, no período de 1995/2005. Na amostra, temos professores que realizaram cursos nas universidades gaúchas UNISINOS, UFPel, UFSM, PUC-RS e UPF. As questões possibilitaram aos professores escrever sobre suas aprendizagens, motivações, dentre outras categorias. Aqui analisamos a possibilidade dos PPGEdu constituírem-se em lugares de *formação e aprendizagens* dos professores. Os resultados permitem dizer que para nossos respondentes os PPGEdu constituem-se em outra etapa, em outro nível de *formação*, onde eles *aprendem* para aperfeiçoar seu ensino e realizar atividades que lhes permitam um *desenvolvimento profissional* centrado em suas necessidades.

**Palavras-chave:** Formação de professores – Ensino superior – Aprendizagens de professores

## ABSTRACT

### UNIVERSITY TEACHING: FORMATION AND LEARNING IN GRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION

In an attempt to understand how university teachers *learn and are formed* in graduate programs in education, we are developing a research entitled *Places of formation of*

---

\* Doutora em Educação. Professora na UFPel / Faculdade de Educação – PPGE. Endereço para correspondência: Rua Cel. Alberto Rosa 154 – 96010-770 Pelotas/RS. E-mail: biazanchet@terra.com.br

\*\* Estudante UFPel / Bolsista de Iniciação Científica – FAPERGS. Endereço para correspondência: Rua Cel. Alberto Rosa, 154 – 96010-770 Pelotas/RS. E-mail: marinaghiggi@yahoo.com.br

*university teachers: the perspective of graduate studies in education.* Such research is linked to the inter-institutional investigation *Paths and places of university teaching: from individual perspective to institutional space*, which involves researchers, university professors and students of the Graduate Program in Education of two Brazilian universities: UNISINOS and UFPEL. Data were collected through *on line* questionnaires, with open questions, answered by 13 professors of different professional fields. They were selected based on a survey conducted by the Network for Research on Higher Education, which has mapped masters and doctoral theses in education realized by university professors coming from liberal professions, between 1995 and 2005. The sample has professors who studied in all those universities from the state of Rio Grande do Sul: UNISINOS, UFPEL, UFSM, PUC-RS and UPF. The questions enabled professors to write about their learning and their motivations, among other categories. We analyze the possibility that the Graduate Programs in Education consist in spaces of *formation and learning* for these teachers. The results authorize to say that for our respondents those Programs are considered to be one more stage, one more level of *formation*, where they *learn* to improve their teaching and to carry out activities which allow them to achieve *professional development* focused on their needs.

**Keywords:** Teacher formation – Higher education – Teacher learning

## 1. Docência universitária: provocações iniciais

A compreensão da função social da universidade e do conceito de qualidade que baliza seu desempenho tem sido significativamente afetada pelas mudanças nas políticas mundiais decorrentes da globalização, a qual influencia as novas configurações societárias, altera as noções de tempo e espaço na comunicação, imprime novos perfis ao mundo do trabalho. Com a expansão e o domínio do mercado, a educação superior deixou de ter como metas principais o desenvolvimento de sua capacidade de crítica, a conquista de sua autonomia de pensamento e o desenvolvimento de sua capacidade de ver, de forma global, a história humana. A fragmentação e a multiplicação dos conhecimentos e das informações não conseguem explicar a complexidade e a pluralidade de sentidos dos fenômenos humanos.

O que se espera da universidade hoje é uma formação de qualidade, a resolução de problemas sociais através da pesquisa e da extensão. Por outro lado, espera-se também que ela desenvolva nos indivíduos capacidades laborais e, nesse sentido, a universidade deixa sua tradicional função de

construção de conhecimento e de formação como bens públicos e passa a adotar o mercado como referência principal.

Não podemos deixar de mencionar que a universidade tem sido atingida por escassez de recursos para sua manutenção e por um agressivo “boicote” em seu funcionamento. Como expressa Santos:

... um pouco por todo o lado a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado (1999, p.187)

Entendemos que ainda é necessário preservar a universidade como uma instituição que, historicamente, tem se preocupado em manter um ensino superior de *boa qualidade* (RIOS, 2000) e que “tem três fins principais: a investigação, o ensino e a prestação de serviços”. SANTOS (1999, p.188). Alerta esse autor que, no cumprimento dessas finalidades, a função da investigação colide frequentemente com a função do ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica em mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais, dificilmente transferíveis para as tarefas de trans-

missão e utilização do conhecimento. Para ele, no domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia e, no domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da universidade, com os da formação profissional dos alunos ou da educação especializada. Essa última é uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esse nível e a pós-graduação. Nessa perspectiva, as tensões, de forma geral, estão presentes no cotidiano do ensino superior e são elas que tornam vivos e sempre atuais os debates sobre a universidade, sobre seu papel social e sobre a formação dos docentes que dela fazem parte.

De maneira geral, é possível observar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada. Sendo esse um conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, ou um conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Nessa direção, podemos inferir que a graduação tem sido mantida por docentes titulados que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, com pouca preparação pedagógica. A lógica que predomina é que o profissional que atua na universidade precisa preocupar-se, apenas, com as questões específicas, referentes à sua área do conhecimento. Essa situação acaba gerando um perfil “acadêmico” de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça sua profissão. Entendemos que ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas, em contrapartida, eles precisam ter a apropriação do conhecimento que os ajuda a ensiná-los.

O modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem na pesquisa seu alicerce principal. Tanto os planos de carreira das instituições como os órgãos governamentais centram o parâmetro de qualidade nos requisitos estabelecidos para a pós-graduação *stricto sensu*. É sabido que os programas de mestrado e de doutorado estão organizados a partir da especialização em determinado recorte do conhe-

cimento e na capacitação para a pesquisa. Nesse sentido, a concepção de que a formação do docente universitário se estrutura sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas no ensino universitário. Não estamos afirmando que essa perspectiva seja negada, ao contrário, ela é importante, mas precisa ser analisada a partir de um olhar da crítica conseqüente.

As transformações do trabalho interno na universidade, resultante das pressões impostas pelas políticas mundiais, a premência de soluções alternativas para o ensino superior e o mercado têm-se constituído em alguns condicionantes para que alguns docentes re-pensem as funções que lhes são atribuídas e seu fazer profissional, pois se espera que tanto a instituição como o docente sejam produtores de conhecimento em seu campo de estudo.

Na maioria das vezes, observamos que a falta da formação pedagógica do professor reflete-se na avaliação que seus alunos fazem dele. É comum encontrarmos alunos que dizem que *o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la*, ou que o professor *não sabe conduzir a aula*, indicando-nos que essas situações são tão freqüentes que parecem fazer parte da cultura de qualquer instituição de ensino superior.

A idéia que transparece é que quanto mais conhecimentos específicos o professor acumular melhor será seu desempenho profissional como docente universitário. Se os docentes trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de atuação profissional, dificilmente se questiona sobre o que é necessário saber para ensiná-los. Nesse sentido, pensamos que é importante que os especialistas se perguntem sobre o significado que os conhecimentos ensinados têm, para si mesmos, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimento e informação e qual o papel do conhecimento que ensinam no mundo do trabalho.

Geralmente, os professores ingressam em departamentos, recebem as ementas das disciplinas que ministrarão e planejam, individualmente, a docência que vão exercer. É possível perceber que, nesse processo, não existe preocupação em ofe-

recer discussões de cunho pedagógico que os auxiliem a pensar sobre o ensino que irão desenvolver e suas finalidades no contexto do curso de graduação em que irão atuar. Com o passar do tempo, é possível que o professor se limite, cada vez mais, ao mundo das técnicas do trabalho, ao saber-fazer e não se dedique a entender as questões de sala de aula de forma complexa e em sua amplitude. Como consequência, acaba fragmentando, cada vez mais, os conteúdos em áreas e subáreas.

Na confluência de políticas e processos culturais que afetam o professor da educação superior, entendemos que a opção pela pós-graduação *stritu-senso* em educação pode representar uma alternativa para suas expectativas de melhor compreender o ensino que desenvolvem. Os docentes que ingressam na pós-graduação em educação, ao mesmo tempo em que cumprem o processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, encontram possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente.

É certo que essa escolha, muitas vezes, não tem guarida nos seus espaços profissionais. Há estruturas (departamentos, cursos, instâncias avaliativas) que não reconhecem a validade da pós-graduação em educação para os professores universitários, alegando que ela significaria um desvio da área. Essa posição expressa a compreensão de docência alicerçada no domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, e, nesse sentido, pode ser responsável pelo represamento de iniciativas nessa direção.

Na esteira do desprestígio, alguns discursos são produzidos no sentido de afirmar que o professor, ao fazer essa opção, escolhe caminhos facilitados e simplistas. Essas energias, entretanto, não têm sido suficientemente fortes para estancar a procura pelos programas de pós-graduação em educação por parte de professores do ensino superior de diferentes áreas do conhecimento.

Vale, porém, registrar que esse movimento de formação ainda tem sido pouco estudado na sua condição de *formação*. Essa percepção se revela pela proposta curricular desses cursos que, em geral, não se preocupam com a docência, pois, por sua natureza, assumem a pesquisa como objetivo prin-

cipal, reproduzindo o que é valor para as outras áreas. Certamente o modelo CAPES<sup>1</sup> de avaliação contribui para essa visão, mas, em contradição, também apóia iniciativas que, aliadas ao proposto no âmbito da pesquisa, anunciam uma preocupação mais ampla com a formação como explica Cunha (2007).

## 2. Qual conceito de *formação* para pensar a *formação de professores*?

Entendemos ser importante tecer algumas considerações sobre o conceito de *formação* em um estudo em que nos propomos analisar os cursos de pós-graduação em educação como um lugar de *formação* de professores universitários. Para elucidar nossa compreensão a respeito desse termo recorreremos, preferencialmente, a discussão feita por Marcelo Garcia, que diz que a formação “está na boca de todos e não me refiro apenas ao contexto escolar, mas também ao contexto empresarial (formação na empresa), social (formação para a utilização dos tempos livres), político (formação para a tomada de decisões), etc” (1999, p. 11).

Para o autor, a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem poucas conceituações e “ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (1999, p.21). No entanto, pontua que a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos tais como educação, ensino e treino. O conceito de formação, de acordo com Marcelo Garcia, inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Complementa, ainda, que o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Nesse sentido, é o indivíduo, a pessoa, o responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando, com isso, que a formação seja necessariamente autônoma. Salienta, também, que é através da “interformação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendiza-

<sup>1</sup> CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.



gem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (1999, p. 22).

Tomando o conceito de formação na perspectiva de desenvolvimento pessoal, Ferry (2004) explica que formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura. Nessa lógica, existe uma componente pessoal evidente na formação que se liga a um discurso referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente instrumental na medida em que inclui problemas relativos aos fins a alcançar e às experiências a assumir.

Ampliando a discussão sobre o conceito de *formação* e estendendo-o para a formação de professores, entendemos que esse termo se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes. Referimo-nos, também, a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador.

Agregamos, também, em nossa discussão sobre formação o conceito que parte da idéia do professor como pessoa. Nessa direção, autores, como Goodson (1991) e Nóvoa (1997), têm posto ênfase em estudos sobre a vida dos professores e, a partir dela, sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. As pesquisas que enfatizam essa idéia aglutinam, inclusive, as idéias de desenvolvimento e aprendizagem de adultos; ciclo de vida dos docentes; preocupações dos professores e motivação docente.

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: as vidas e experiências, o passado, e num processo de ir sendo: os projetos, as idéias de futuro. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio. (NÓVOA, 2003).

Refletindo sobre a formação de adultos, Nóvoa explica que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experi-

ência profissional. Assim, “mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (1988, p. 128). Continua o autor dizendo que a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades), e do saber ser (atitudes). Para concretizar esse objetivo, o autor supõe “uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de auto-formação”. Assim, afirma que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na *produção* e não no *consumo* do saber”.

O reconhecimento da importância da experiência nos processos de formação supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa. Nesse sentido, o processo de formação é permanente e indissociável de uma concepção inacabada do ser humano que, como afirma Charlot, é entendida como uma produção de si, por si, ou seja: “Aprender para se construir, segundo um triplo processo de hominização (tornar-se homem) de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, da qual se partilham os valores e em que se ocupa um lugar). Aprender para viver com outros, homens com os quais se partilha o mundo.” (1997, p. 60).

Isso tem nos motivado a pensar a formação de professores de uma forma muito mais ampla, entendendo-a como um processo *de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo* que incorpora a idéia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas, como evolução, como continuidade de experiências, trajetória essa marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam, não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Torna-se fundamental, em diferentes situações formativas, incluir distintos movimentos como

conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

## 2.1. Desenvolvimento profissional de professores universitários na perspectiva da formação.

Em geral, quando nos reportamos ao conceito de desenvolvimento pensamos em algo em evolução e continuidade. Se estendermos essa compreensão ao desenvolvimento profissional, entenderemos que estamos superando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento. Assim, poderíamos dizer que o desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções.

Para os professores, o desenvolvimento profissional, também denominado de aperfeiçoamento, formação permanente, tem visado, em geral, o aperfeiçoamento das competências de ensino, como explica Marcelo Garcia (1999). Em seu estudo, o autor refere-se à definição de Griffin (1983, p.2) para se aproximar da concepção do desenvolvimento profissional de professores como “qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola. Nesse sentido, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham.

É interessante pontuar que a aula, e tudo que nela acontece, foi considerada por muito tempo como o único indicador válido para promover ações de formação para os professores. Nesse aspecto, Marcelo Garcia (199, p. 144) explica que as maiores contribuições provieram das investigações desenvolvidas em torno do paradigma processo-produto, o qual desenvolveu um sistema complexo para analisar o ensino através de uma perspectiva com-

portamental. Assim, a identificação de um repertório de competências favoreceu o desenvolvimento de uma concepção analítica do ensino. O desenvolvimento profissional, nessa lógica, destinava-se a facilitar aos professores a aquisição de competências identificadas como próprias de um ensino eficaz.

O aparecimento de outras perspectivas para analisar o ensino, que não ficaram apenas nas situações interativas de sala de aula, provocou uma reformulação dos procedimentos de desenvolvimento profissional dos professores. O ensino, entendido como uma atividade prática e deliberativa com uma clara componente ética, desencadeia novas perspectivas para pensar o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão do professor sobre sua própria prática. A reflexão feita contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência, como explica Marcelo Garcia (1999, p. 144).

A idéia do desenvolvimento profissional dos professores pode ser interpretada também a partir de outras perspectivas. Imbernón (2000) concebe o desenvolvimento profissional como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida na sua vida profissional. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional abarca fatores, tais como salário, relações com a sociedade, condições de trabalho, níveis de decisão e participação etc, além de cursos de formação continuada. Diz o autor que o desenvolvimento profissional do professor “pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (p. 44).

O autor elucida que o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão. Concretamente, precisa daqueles aspectos profissionais e de aprendizagens associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima, então, quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

Nesse sentido, considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor (IMBERNÓN, 2000, p. 46).

Em síntese, poderíamos dizer que o desenvolvimento profissional do professor, nessa perspectiva, não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. O desenvolvimento profissional do docente pode, também, ser um estímulo para melhorar a prática profissional, as convicções e os conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade do fazer docente.

Complementamos essa discussão com as idéias de Ramalho et al (2004), quando dizem que o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um sistema complexo em andamento, sistema que integra o individual, o coletivo local, o grupo profissional, assim como todos os processos que promovem um maior *status* social, político, ético da categoria profissional. Explicam os autores que o desenvolvimento é compreendido como a capacidade de autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa e na crítica dentro dos grupos de trabalho profissional (2004, p. 68).

O desenvolvimento profissional é favorecido quando os professores têm oportunidades de refletir, pesquisar de forma crítica, com seus pares, sobre as práticas educativas; explicitam suas crenças e preocupações, analisam os contextos e, a partir dessas informações, experimentam novas formas para suas práticas educativas. Esse processo possibilita a autonomia compartilhada e uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa e, conseqüentemente, do desenvolvimento curricular atrelado aos projetos e às políticas de desenvolvimento global da profissão.

### 3. Na trajetória de pesquisa: o caminho investigativo e os interlocutores

O objeto principal da pesquisa interinstitucional que estamos desenvolvendo refere-se ao lugar da formação para a docência do professor universitário e das políticas que vêm institucionalizando essas práticas. Nessa dimensão, mapeamos para a pesquisa algumas perspectivas e possibilidades que vêm sendo utilizadas como espaço de formação. Nesse sentido, uma das alternativas de formação evidenciada no levantamento realizado e que tem sido progressivamente procurado por professores universitários de todas as áreas são os programas de pós-graduação *strictu sensu* em educação. Em estudo que objetivou mapear as dissertações e teses produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio Grande do Sul, nos últimos dez anos (1995-2005), percebemos a presença de pesquisas, tanto em forma de dissertações de mestrado, como de teses de doutorado, que revelam uma produção que faz interface dos campos específicos de seus autores com a educação. O levantamento mostrou que há uma demanda crescente nesse sentido e que essa condição pode representar um movimento ainda pouco estudado no espaço acadêmico e nada visível para as políticas educacionais.

O que leva um professor da educação superior, com origem em áreas específicas, procurar uma formação de mestrado e/ou doutorado no campo da educação? Que repercussões percebem eles desses estudos, na sua formação e prática pedagógica? Como os programas de pós-graduação acolhem esses estudantes? Os professores consideram esses cursos como uma oportunidade de novas aprendizagens? Quais seriam elas? Essas questões nos estimulam a desenvolver estudos que auxiliem a compreensão desse tema.

Para realizar o estudo, tomamos os dados sobre produção das dissertações e teses em educação no Rio Grande do Sul, no estudo realizado no projeto<sup>2</sup> da Rede de Investigadores da Educação Superior (RIES) do RS, e assinalamos toda a produção que indicava, pelos seus títulos e resumos, a

<sup>2</sup> Estudo que fez o levantamento de dissertações e teses durante o período de 1995 a 2005.

interface de outras áreas acadêmicas da universidade com o campo da educação. Organizamos quadros que cruzavam referentes relacionados à origem institucional dos programas e às áreas do conhecimento. Nossa intenção foi incluir na amostra esses diferentes estratos, o que resultou em um grupo de 21 casos para estudo distribuídos entre as universidades: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade de Passo Fundo (UPF). Para a coleta de dados, foi construído um questionário de perguntas abertas, testado por especialistas da área e enviado *online* para os 21 docentes selecionados. Os itens apresentados no questionário procuraram cobrir as questões de pesquisa, dando possibilidade para que os professores escrevessem sobre as motivações, as aprendizagens, os desafios, percursos e impactos da sua formação em programas de pós-graduação em educação. Foram 13 os professores que responderam ao instrumento, confirmando, assim, sua participação na pesquisa. A amostra contou com 4 arquitetos, 2 médicas, 1 engenheiro/informata, 1 enfermeira, 1 nutricionista, 1 fisioterapeuta, 1 de serviço social, 2 professores de matemática.

As respostas dos professores foram tabuladas e agrupadas em categorias de análise. O resultado dessa etapa resultou em um quadro analítico dos depoimentos de cada um dos sujeitos da pesquisa. Os dados foram analisados, usando-se os princípios da análise de conteúdo que permitem obter, através da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que ajudam a fazer inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens (BARDIN, 1979). Para as análises, usamos as mesmas dimensões que articularam as questões de pesquisa e que orientaram o roteiro do questionário.

#### **4. Docentes universitários: aprendendo e se formando em PPGEd**

Entendemos que para refletir sobre a formação de professores e o processo de aprendizagens por eles vivenciados em programas de pós-graduação em educação, torna-se necessário que reco-

nheçamos os professores como pessoas adultas. Ou seja, significa que precisamos nos dedicar a aplicar os estudos sobre aprendizagem e sobre o desenvolvimento de adultos na formação de professores.

Tough (*apud* Marcelo Garcia, 1999) aponta certos requisitos que constam no processo de formação de um adulto para que se possa perceber se ele aprende de forma autônoma<sup>3</sup>. Tratam-se de capacidades que, quando adquiridas, concretizam essa forma de aprendizagem a qual exige colaboração entre os que aprendem. Pontua o autor que os adultos aprendem quando possuem:

- os conhecimentos e a capacidade de aplicar o processo básico de planificação, execução e avaliação das atividades de aprendizagem;
- a capacidade de identificar os seus próprios objetivos de aprendizagem;
- a capacidade de selecionar uma estratégia de planificação;
- a capacidade de gerir a sua própria planificação quando o curso de ação é apropriado;
- a capacidade para tomar decisões válidas sobre estabelecimento de prazos e gestão do tempo das atividades de aprendizagem;
- a capacidade de adquirir conhecimentos ou técnicas através dos recursos utilizados;
- a capacidade para detectar e enfrentar os obstáculos pessoais e situacionais da aprendizagem;
- a capacidade de renovar a motivação.

Os aportes de Tough nos ajudaram a teorizar os dados encontrados e perceber como os interlocutores realizaram suas aprendizagens nos cursos de pós-graduação em educação.

Entre nossos respondentes encontramos algumas expressões que apontam para as dimensões da aprendizagem citadas anteriormente. Uma delas disse que, após a conclusão do Curso no PPGEd, sentiu-se mais apta a “*desenvolver atividades acadêmicas, escrever e publicar artigos, coordenar reuniões, auxiliar na elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, ministrar palestras, coordenar e participar de ofi-*

<sup>3</sup> O conceito de aprendizagem autônoma será melhor explicado ao longo do texto.

*cinas e grupos de estudos etc. (fisioterapia)."* Outro respondente destacou que ter cursado um mestrado na área da educação ajudou-a a entender a importância dos diálogos com os alunos, bem como a condução de discussões e reflexões sobre questões levantadas em sala de aula. Complementou dizendo que *"hoje percebo que tenho condições de preparar minhas aulas e de avaliar os resultados obtidos, assim como de me auto-avaliar."* Do mesmo modo, uma docente revelou que se sentiu mais apta a *"tratar dos assuntos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, discussão dos currículos de formação na área da saúde e no meu fazer docente (o cotidiano da sala de aula) (enfermagem)."*

Nossos respondentes parecem ter demonstrado, nessa perspectiva, que a formação da sua base profissional não é suficiente para o enfrentamento dos desafios da docência e entendem que a pós-graduação em educação é o espaço que contribui com a sua condição de professores. Essa idéia pode ser observada na fala de uma interlocutora quando disse que *"os fatores relacionados à educação/formação de alunos parecia demandar uma 'qualidade' que eu não tinha (enfermeira)".*

Marcelo Garcia (1999) explica que, ainda que os adultos aprendam em situações formais, parece ser através da "aprendizagem autônoma" que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa. Pontua que falar de aprendizagem autônoma não significa referir-se a uma atividade que se realiza a sós, em um processo isolado, ao contrário, esse tipo de aprendizagem exige colaboração e apoio entre os que aprendem. Nas respostas dos interlocutores, pudemos perceber essa dimensão quando eles disseram que *"o relacionamento com colegas e professores foi excelente, e a troca de conhecimento sempre foi uma constante (arquiteta)."* Outro respondente afirmou que *"em relação à proposta do programa e acolhimento dos colegas me senti muito bem, em casa, todos são muito afetivos, há muita relação de amizade e cooperação (nutricionista)",* o que os ajuda a enfrentar os desafios da aprendizagem em outra área de conhecimento.

No mesmo sentido, outro profissional (arquiteto) expressou que vários colegas do curso de mestrado, por terem sua formação básica em outra área e estarem inseridos na Educação, sentiam-se no

*"mesmo barco"* e esse sentimento foi determinante para adquirem *"alguma espécie de afinidade e cumplicidade"* quando encontravam dificuldades inerentes às discussões específicas da área.

Referenciando a importância do processo coletivo para a construção dos conhecimentos e aprendizagens, uma docente revela que foi um desafio o momento solitário da construção da dissertação, destacando a ausência de um diálogo acerca das idéias que estava desenvolvendo. Em sua fala, ela diz que *"o aprendizado de produção solitária, na vivência da pesquisa exige um posicionamento diante dos resultados a serem apresentados (...) o que dificultou o desenvolvimento de pesquisas no mestrado (Serviço Social)."*

A aprendizagem autônoma realizada em PPGEdu pode ser caracterizada, em geral, como um processo colaborativo entre as pessoas e que acontece em um ambiente estimulante. Entendemos que essa perspectiva, em alguma medida, pode ser um referencial para pensarmos a pedagogia universitária, pois, como nos disse uma interlocutora, o ambiente do Curso foi *"extremamente positivo, pois facilitou o desenvolvimento de competências e habilidades na sistematização do conhecimento específico da Fisioterapia e também o entendimento de que sem a educação, muitas vezes, não conseguimos compartilhar e divulgar a evolução do conhecimento junto aos discentes e à comunidade científica (fisioterapia)."*

É indicado por Marcelo Garcia (1999) que a aprendizagem autônoma inclui todas aquelas atividades de formação nas quais a pessoa toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem.

Entre nossos respondentes encontramos algumas expressões que apontam para as dimensões da aprendizagem citadas anteriormente. Uma delas disse que após a conclusão do Curso no PPGEdu sentiu-se mais apta a *desenvolver atividades acadêmicas, escrever e publicar artigos, coordenar reuniões, auxiliar na elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos, ministrar palestras, coordenar e participar de oficinas e grupos de estudos, etc.(fisioterapia).* Outro respondente destacou que ter cursado um mestrado na área da educação ajudou-a a enten-

der a importância dos diálogos com os alunos, bem como a condução de discussões e reflexões sobre questões levantadas em sala de aula. Complementou dizendo que *hoje percebo que tenho condições de preparar minhas aulas e de avaliar os resultados obtidos, assim como de me auto-avaliar*. Do mesmo modo, uma docente revelou que se sentiu mais apta a *tratar dos assuntos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, discussão dos currículos de formação na área da saúde e no meu fazer docente (o cotidiano da sala de aula)*(enfermagem).

Encontramos outros indícios nessa direção, em um depoimento que revela que *“tenho exercitado a minha capacidade de escutar mais do que falar, tenho percebido que a educação se dá mais na escuta dos educando do que na fala do professor* (arquiteto).”

A capacidade de identificar os seus próprios objetivos de aprendizagem apareceu na resposta de uma professora quando disse ter-se sentido mais apta, após a conclusão de sua formação de doutorado, *“a buscar caminhos diferenciados, melhores (e seguros) para a minha prática docente na área de Desempenho Técnico e também abordar alguns tópicos sobre trabalho científico* (matemática).”

Para que aconteça a aprendizagem autônoma, Tough aponta como um dos requisitos a capacidade de selecionar uma estratégia de planificação. Nesse sentido, entendemos que a expressão de uma professora, ao dizer que deu preferência à área da Educação porque através desta formação poderia atuar como facilitadora na transformação e qualificação da educação que acontece dentro do Curso que atua (Fisioterapia), nos ajuda a entender a importância do desenvolvimento dessa capacidade dentro dos PPGEduc.

Detectar e enfrentar os obstáculos pessoais e situacionais da aprendizagem é uma capacidade que, quando adquirida, torna a aprendizagem autônoma. Entre nossos respondentes, muitos apontaram que o maior obstáculo que encontraram durante o curso de pós-graduação diz respeito *“a familiarização com os autores, os novos conteúdos, as abordagens e o tipo de análise e reflexão sobre os conteúdos que eram feitos de forma mais complexa* (nutricionista).” Alguns complementaram, dizendo que *“foram necessários alguns exercícios de*

*adaptação, pois estava entrando em um campo totalmente novo, toda linguagem, discursos e articulações eram de um outro campo* (arquiteto).” Na mesma direção, outro respondente expressou alguns obstáculos ao se deparar com os estudos em outra área do conhecimento e diz que *“foi no início um pouco difícil, pois não possuía conhecimento na área, mas naturalmente fui aprendendo, superando dificuldades e, cada vez mais, me apaixonando pelo estudo e trabalho que estava desenvolvendo* (fisioterapeuta).”

É importante registrar que, ao responderem sobre o que a formação do professor da educação superior deveria contemplar, os professores expressaram ser fundamental o estudo de conteúdos ligados ao saber específico da docência. Alguns deles citaram como sendo saberes específicos as *“metodologias de ensino, capacitação para o uso de tecnologia na prática docente*.” Em contrapartida, outros interlocutores disseram que seria importante contemplar *aspectos relacionados ao papel da educação nas transformações sociais, as teorias dos currículos, a avaliação discente e institucional*. Foi salientado também que a *“formação do professor da educação superior deveria contemplar a experimentação, a diversidade de pensamentos e ações de outros campos do saber na educação e da educação em outros campos*.” Essa condição corrobora com a idéia de que é necessário compreender a docência como uma profissão que exige um conhecimento aprofundado do conteúdo específico, entretanto, mostra que é importante existir interlocução entre os conhecimentos técnicos das especialidades com os conhecimentos pedagógicos. Entendemos que é importante que o professor perceba que para definir sua identidade profissional como docente precisará, além de ter o domínio do conhecimento específico, considerar a *“prática”* que desenvolve em sala de aula como condição que também exige conhecimentos pedagógicos.

Analisando alguns dos motivos pelos quais os docentes universitários pouco discutem suas práticas, é possível depreender, a partir dos estudos de Cunha (2006)<sup>4</sup>, que a pedagogia universitária é um

<sup>4</sup> Relatório da pesquisa: Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.

campo epistemológico inicial, portanto, estabelece certo vazio que favorece o impacto que as políticas públicas têm na definição dos conhecimentos legitimados que o professor universitário deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente. A autora explica essa problemática mostrando que a despreocupação com saberes próprios para o exercício da docência se constituiu, historicamente, na valorização do saber-fazer, incluindo o desprestígio do estudo da ciência pedagógica. Também chama a atenção para o fato de que “o foco principal da pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua amplitude e complexidade”. Assim, a legitimação científica dos conhecimentos pedagógicos foi alcançada tardiamente na universidade.

Por fim, é interessante salientar que várias respostas apontaram que ter cursado o mestrado e/ou doutorado em educação renovou suas condições de docente e os desafios serviram como motivadores para novas buscas para suas práticas.

## 5. Finalizando: *as aprendizagens que realizamos nesse percurso*

Os resultados aqui discutidos não têm nenhuma pretensão de definir verdades e certezas. Sua intenção é contribuir para uma reflexão mais sistemática sobre a formação do docente universitário dialogando com outros estudos e com os desafios impostos pelas práticas. Debruçar-nos sobre as respostas foi um importante exercício de aprendizagem, pois favoreceu-nos agregar em nossas concepções uma “outra” função para PPGedu quando recebem docentes de diferentes áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, entendemos que os professores universitários não procuram os PPGedu para aprender a ensinar, mas para analisar o processo no qual se inserem quando, assumindo a docência como sua profissão, precisam cumprir seu papel de ensinar.

Para nossos respondentes, os PPGedu se constituem em uma outra etapa, ou seja, em um outro nível de *formação* em que eles *aprendem* na perspectiva de aperfeiçoar seu ensino e realizam atividades que lhes permitem um *desenvolvimento profissional* centrado em suas necessidades. Nas situações de aprendizagem, afirmaram que preferem situações de cooperação que permitam a inclusão e a integração de diferentes pontos de vista.

Expressaram, também, que o lugar coletivo de discussões é importante, imprescindível e precisa ser valorizado para a aprendizagem, quando se inserem em outro campo de conhecimento. Em tal lugar, ocorrem também aprendizagens paralelas, como a de dialogar com a terminologia de outra área, diferente daquela à qual estão habituados, bem como a *familiarização* com outros autores. Uma docente disse ter precisado de auxílio, especialmente nos primeiros meses do programa, para entender a terminologia e chamou esse processo de uma “nova alfabetização” (enfermagem). Outro respondente revelou que foram necessários alguns exercícios de adaptação, visto que os professores em suas explicações citavam autores desconhecidos para ele até então. São situações que referendam existir múltiplas aprendizagens a serem adquiridas em programas de pós-graduação em educação.

Nesse sentido afirmamos que o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apreendidos, apropriados e compreendidos em suas relações, e, nesse contexto, situa-se a ciência pedagógica que, assumida nessa perspectiva, contribui para a formação dos professores. Embora essa formação não seja exigida legalmente para docentes universitários, entendemos que ela deve ser cada vez mais incentivada na universidade, pois acreditamos tratar-se de uma das formas possíveis para qualificar o ensino nas universidades, visto que a docência universitária ultrapassa a sala de aula e alcança as discussões sobre as finalidades da graduação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Louis. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

CHARLOT, B. **Du rapport au savoir**: éléments pour une théorie. Paris: Antrhpos, 1997.

- CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.
- FERRY, Giles. **Pedagogía de la formación**. 1. reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- GOODSON, I. **Teachers' lives**. New York: Routledge, 1991.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez: 2000.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 109-130.
- \_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29-41
- \_\_\_\_\_. **Educação e formação ao longo da vida**. São Paulo: CRE Mário Covas. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2007.
- PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- RAMALHO, B. et al. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 182 p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

*Recebido em 29.05.08*  
*Aprovado em 22.06.08*



# O ESPAÇO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: uma possibilidade de formação do docente da educação superior

Maria Isabel da Cunha \*

## RESUMO

O texto<sup>1</sup> decorre de pesquisa que se propõe a mapear as diferentes alternativas e lugares de formação profissional do professor da educação superior. Como a legislação é omissa nesse sentido, as experiências são distintas e assumem múltiplas possibilidades. Nessa ocasião, analisamos os Programas de Pós-Graduação em Educação como alternativa para essa formação, que vem sendo procurada por docentes de diferentes áreas. Refletimos, principalmente, sobre as motivações dos professores universitários que realizam mestrados e doutorados em educação, a partir de pesquisa de campo com 12 sujeitos egressos de diferentes Programas, quer em nível de mestrado quer de doutorado. Os dados indicam que os docentes em questão reconhecem os Programas da área da Educação como alternativa de formação para a docência da educação superior, mesmo que essa identidade não esteja explicitada claramente na proposta pedagógica desses cursos. O estudo quer contribuir para a reflexão sobre a formação do professor universitário no contexto das políticas de pós-graduação.

**Palavras-chave:** Docência universitária – Pós-graduação em educação – Formação de professores

## ABSTRACT

### THE SPACE OF GRADUATE STUDIES IN EDUCATION: a possibility for teacher training for higher education

This paper results from a research that attempts to map the different alternatives and places for professional teacher training for higher education. Since legislation is inadequate in this sense, the experiences are distinct and take up multiple possibilities. In this occasion, we analyzed the graduate program in education as alternative to this training, which has been being searched by teachers from different areas. We reflected mostly upon the motivations of university teachers who undertake master or doctorate courses in education, collected in a field research with 12 subjects who had majored in different programs, either in masters or doctorate levels. Data indicate that the teachers see the programs in education as an alternative for teaching training for higher education, even if this identity is not clearly explicit in the pedagogic proposal

---

\* Doutora em Educação. Pesquisadora IC do CNPq. Professora na UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPG Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço para correspondência: Avenida Unisinos, 950, Caixa Postal: 275 – 93022-000 São Leopoldo/RS. E-mail: cunhami@uol.com.br/mabel@unisinos.br

<sup>1</sup> Texto vinculado à investigação *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária*: da perspectiva individual ao espaço institucional, e construído com o apoio da bolsista Cátia Rostirola De Marco da Silva (UNISINOS).

of the courses. The study aims at contributing on the reflection about teacher training for higher education in the context of policies for graduate education.

**Keywords:** Higher education teaching – Graduate studies in education – Teacher training

A expectativa que move este estudo é analisar o lugar da formação dos professores da educação superior e está ligada a uma pesquisa interinstitucional que procura mapear as possibilidades existentes nessa direção.

Percebemos ser urgente que, através da pesquisa, chamemos atenção para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Exigem, também, um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e a redefinição do mundo do trabalho.

Compreendendo as trajetórias, motivações, os pressupostos e as práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades, propomos a discussão da propriedade dessas experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional.

O objeto principal do estudo refere-se ao lugar da formação para a docência do professor universitário e das políticas e/ou energias que vêm institucionalizando essas práticas. Nessa dimensão é preciso considerar um espaço de formação que tem sido progressivamente procurado por professores universitários de todas as áreas: os Programas de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação. Em estudo que objetivou mapear as dissertações e teses produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio Grande do Sul, nos últimos dez anos (1995-2005), percebemos a presença de pesquisas, tanto em forma de dissertações de mestrado, como de tese de doutorado, que revelam uma produção que faz interface dos campos específicos de seus autores e a educação.

Revelam que há uma demanda crescente nesse sentido e que essa condição pode representar um movimento ainda pouco estudado no espaço acadêmico e nada visível para as políticas educacionais.

O que leva um professor da educação superior, com origem em áreas específicas, procurar uma formação de mestrado e/ou doutorado no campo da educação? Que motivações os movem nessa direção? Que repercussões percebem eles desses estudos, na sua formação e prática pedagógica? Como os Programas de Pós-Graduação acolhem esses estudantes? Que nível de conscientização possuem de sua ação formativa no campo da pedagogia universitária? Reconhecem a sua função formadora da profissionalidade docente? Reforçam somente a atividade de pesquisa? Acompanham esses professores-alunos de forma diferenciada que, como egressos, podem ter nos espaços acadêmicos onde atuam?

Essas questões nos estimulam a desenvolver estudos que auxiliem a compreensão do tema estudado. Na realidade, o que nos move é a percepção de que os Programas de Pós-Graduação em Educação têm pouca clareza da função importante que representam na formação de uma pedagogia universitária, constituindo-se num lugar de formação dos professores da educação superior. Explorar as razões dessa contingência nos encaminha as reflexões que se seguem.

## A docência como ação complexa

Em outro estudo (CUNHA, 2004) afirmamos que precisamos assumir que a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exi-

gem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões na organização taylorista do mundo do trabalho. Nelas, sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Fogem dessa lógica as relações entre múltiplas dimensões e o objeto de estudo e de trabalho se fraciona. Se esse modelo serve para algumas profissões de naturezas diversas, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a sua complexidade não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores.

Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa sobre a formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura etc. Essa tradição afastou o campo da pedagogia da educação superior. O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não têm sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas à pesquisa, campo em que, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica. Certo é que essa cultura se afirma mais fortemente em determinadas áreas acadêmicas. Mas esse fato não é suficiente para permitir afirmar a existência do valor do conhecimento pedagógico na universidade.

## A pedagogia como campo distante da educação superior

Retomando a compreensão de que o conhecimento pedagógico tem pouco prestígio na universidade pelas condições históricas e culturais, é importante compreender que, pelas mesmas razões, a pedagogia pouco produziu conhecimentos sistematizados nessa direção.

O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero co-adjuvante, *um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões*, como caracteriza Lucarelli (2000, p. 23). Muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos etc) transitem nos órgãos oficiais. O pensamento de Larrosa (1990, p. 25) é elucidador, quando afirma que:

... o discurso pedagógico, com a profissionalização e institucionalização que lhe são correlatas, está acompanhado de certas operações encaminhadas a estabelecer alguma homogeneidade na produção e transmissão do saber (uma certa normatização), assim como certas barreiras cognitivas (metodológicas, lingüísticas, teóricas etc), tanto com respeito às formas de conhecimento não profissionalizadas, como com respeito a outras coletividades já institucionalizadas, entre as quais se tentará construir e legitimar um espaço próprio.

O fundamental, nesses casos, é dominar códigos de um saber pedagógico que vem do campo profissional e da tradição com que os próprios atores foram formados, ainda que se façam presentes novas energias advindas das políticas que circundam o tempo e o espaço em que se situam as decisões.

Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da *ciência moderna*<sup>2</sup>, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo especifi-

<sup>2</sup> *Ciência Moderna*: presidida pela racionalidade técnica, onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo a modelo mecanicista de ciências naturais (SANTOS, 1987, p. 18).

co assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

Outro aspecto da desqualificação da pedagogia universitária refere-se a sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas. Não se leva em conta a perspectiva, tão bem caracterizada por Lucarelli (2000, p.36), de que a pedagogia universitária é um espaço de conexão de “conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão”.

Tudo indica que há uma inter-relação entre os fatores mencionados, que se materializam numa prática social objetiva e facilmente identificável. Nela, a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explícita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

## **A pós-graduação em educação como espaço de formação do professor da educação superior**

Talvez, na confluência de políticas e processos culturais que afetam o professor da educação superior, a opção pela pós-graduação *strictu-sensu* em educação possa representar uma síntese de suas expectativas. Ao mesmo tempo em que cumpre o processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, encontra possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente.

É certo que essa escolha, muitas vezes, não tem guarida nos seus espaços profissionais e esse movimento ainda tem sido pouco estudado na sua condição de formação. Essa percepção se revela pela proposta curricular desses cursos que, em geral,

não se preocupam com a docência, pois, por sua natureza, assumem a pesquisa como objetivo principal, reproduzindo o que é valor para as outras áreas. Certamente o modelo da CAPES<sup>3</sup> de avaliação contribui para essa visão, mas, em contradição, também apóia iniciativas que, aliadas ao proposto no âmbito da pesquisa, anunciam uma preocupação mais ampla com a formação.

## **Na trajetória de pesquisa**

Para realizar o estudo tomamos os dados sobre produção das dissertações e teses em educação no RS<sup>4</sup>, em estudo realizado em Projeto da Rede de Investigadores da Educação Superior do RS (RIES) e assinalamos toda a produção que indicava, pelos seus títulos e resumos, a interface do campo da educação com outras áreas acadêmicas da universidade. Para a coleta de dados foi construído um questionário de perguntas abertas, testado por especialistas da área e enviado *online* para os docentes selecionados. Algumas entrevistas presenciais ocorreram com um número representativo dos respondentes, visando aprofundar a reflexão. Os itens apresentados no questionário procuraram cobrir as questões de pesquisa e analisar, em especial, as motivações, os percursos e impactos da formação dos docentes em Programas de Pós-Graduação em Educação.

## **Professores universitários a procura de saberes pedagógicos**

Mapeamos, para fim dessa investigação, doze professores universitários, com origem em diferentes áreas do conhecimento, que realizaram estudos pós-graduados na área da educação. Foram quatro arquitetos, duas médicas, um informata, uma enfermeira, uma nutricionista, uma fisioterapeuta e duas docentes de matemática. Desses, sete realizaram estudos em nível de mestrado e cinco de doutorado. Os Programas de Pós-Graduação que receberam esses professores-estudantes pertenciam às universidades gaúchas como Universida-

<sup>3</sup> CAPES. Coordenação para Aperfeiçoamento do Pessoal da Educação Superior. Órgão do Ministério de Educação. Brasil.

<sup>4</sup> “Produção científica sobre educação superior no RS: um estudo sobre as dissertações e teses”. RIES, 2005.

de Federal de Pelotas (UFPEl), Universidade do Vale do rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS) e Universidade de Passo Fundo (UPF). O estudo está sendo ampliado com a parceria de pesquisadores da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)..

Estimulados a revelarem as motivações que tiveram para escolher um Programa de Pós-Graduação em Educação, apontaram razões de diferentes naturezas. Delas, a motivação mais presente foi a vontade de compreender melhor o que fazem, enquanto docentes, explicitando uma certa insatisfação com as práticas que vinham realizando. Como se expressou uma das respondentes, *“sempre estive interessada em melhorar o trabalho didático em minha área de atuação, sem saber com certeza por que caminho seguir”*. Ou, ainda, outra que afirmou que *“queria transformar o ensino de fisioterapia, entendendo que temos de superar a fragmentação do conhecimento... e ver o homem como um ser total.”*

Uma docente enfermeira justificou sua escolha explicitando que era na área da educação:

*... que se sentia mais fragilizada como profissional, pois em relação à formação específica as ofertas de educação continuada são mais presentes e a própria prática profissional vai conduzindo os caminhos da formação. Entretanto, os fatores relacionados à educação/formação dos alunos parecem demandar uma qualidade que eu não tinha. Os desafios do dia a dia enquanto docente, além das discussões com outros colegas professores, foram me encaminhando para esta área.*

Demonstram nossos respondentes, nessa perspectiva, que a formação da sua base profissional não é suficiente para o enfrentamento dos desafios da docência. Percebem-se portadores de uma competência parcial e entendem que a pós-graduação em educação é o espaço que contribui com a sua condição de professores. Percebem-se eles, também, como elementos catalisadores de mudanças em seu meio, podendo influenciar outras pessoas e outros contextos.

A procura da legitimação profissional também aparece como um aspecto de destaque, tanto no

que diz respeito ao reconhecimento dos pares quanto à progressão profissional. *“Para mim era importante a legitimação da docência; ter o reconhecimento de meus pares e ser ouvida por eles... Também temos uma carreira que se organiza a partir da titulação e isso é importante no nosso espaço de trabalho...”*

Há razões ligadas, ainda, ao desejo de ampliar o horizonte reflexivo e teórico de formação. *“A educação oportuniza uma abertura de embasamentos teóricos que uma área como a matemática não permite...”*. O atendimento a essa expectativa aparece muito valorizado quando, posteriormente, os respondentes relataram as aprendizagens principais que fizeram em seus Programas.

Entre as razões de escolha dos professores aparecem, entretanto, algumas mais pragmáticas, ligadas à oferta de cursos em suas cidades e à dificuldade de afastamentos plenos do trabalho, tendo de conciliar essa condição com a formação. São, porém, argumentos complementares, que se aliam às razões sustentadas em motivações mais conseqüentes. O entusiasmo e estímulo de colegas também aparecem entre as justificativas de escolha de nossos entrevistados. Essa condição pode estar sugerindo que, aos poucos, se estabelece uma cultura de valorização da profissionalização docente, que requer conhecimentos pedagógicos específicos. Responde, ainda, a uma necessidade dos espaços acadêmicos de atuação profissional. Também pode estar apontando para o que Marcelo Garcia (1999, p. 53) denomina de “aprendizagem autônoma, na qual a pessoa ou grupo toma a iniciativa de planificar, desenvolver e avaliar suas próprias atividades de aprendizagem.” Chama atenção, entretanto, o autor de que a aprendizagem autônoma não é um processo isolado; mas exige um ambiente estimulante e colaborativo de pessoas e companheiros de trabalho. Caracteriza, em geral, a aprendizagem do adulto e pode ser um referencial da pedagogia universitária. Pode ser que a iniciativa de nossos interlocutores tenha sido individual. Mas, certamente, ela exige ou estimula relações previamente constituídas.

Knowles (*apud* MARCELO GARCIA, 1999) refere-se a cinco princípios que diferenciam a andragogia da pedagogia e que são adequados para que se pense a formação de professores. Esses

princípios podem ser percebidos no depoimento dos docentes envolvidos nesse estudo. São eles: a) O auto-conceito do adulto, como pessoa madura, evolui de uma situação de dependência para a autonomia; b) O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para a aprendizagem; c) A disposição do adulto para aprender está intimamente relacionada à evolução das tarefas que representam o seu papel social; d) Produz-se uma mudança em função do tempo à medida que os sujeitos evoluem de aplicações futuras do conhecimento para aplicações imediatas. O adulto está mais interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos; e) Os adultos são motivados para aprender por fatores internos mais do que por fatores externos.

Os aportes de Knowles nos ajudam a teorizar os dados encontrados e perceber os movimentos realizados pelos nossos interlocutores, professores que têm conhecimentos de origens diversas e se aproximam do campo científico da educação. Revelam uma condição de autonomia presente na opção pelo percurso de formação que, certamente, acompanhará seu processo enquanto estudantes de pós-graduação *strictu sensu*. Os professores geram conhecimentos práticos a partir de sua atuação e reflexão sobre a experiência acadêmica e vão à procura da sistematização teórica para compreender suas opções cotidianas. Mesmo quando estão em fase inicial da carreira, ou pretendentes a ela, possuem uma visão das demandas do trabalho docente, alicerçadas em sua condição de estudantes ou na sua prática profissional.

As motivações nem sempre pressupõem processos sistemáticos de reflexão prévia. Envolve intuições e representações de cada sujeito. São, entretanto, produzidas numa teia de condições que estimulam a opção dos sujeitos. Diferentes fatores se embricam e resultam em uma tomada de decisão que interfere na trajetória de formação de cada docente.

Compreender os impulsos que movem os docentes de outras áreas de conhecimento a realizarem formação pós-graduada em Programas de Educação, tem ajudado as reflexões referentes às necessidades de formação pedagógica, percebida por esses profissionais. Em geral não são eles estimulados por seus pares; em algumas si-

tuações até acontecem restrições a essa condição, pois os valores do campo científico específico indicam esse posicionamento. Além disso, as políticas oficiais não incluem essa possibilidade, nem reconhecem como importante que a docência universitária tenha saberes profissionais próprios. Vale a condição do domínio do campo específico e da pesquisa nessa área.

Entretanto, muitos docentes furam esse cerco e enfrentam com maior autonomia a sua escolha. Os dados da investigação mostram que, quando isso acontece, eles alcançam um nível de satisfação pessoal e profissional em seus cursos. Através das dissertações e teses se constituem em produtores de conhecimentos no campo da pedagogia universitária e essa condição é muito mais significativa do que apropriar-se de metodologias e técnicas de ensino pontuais. A profissionalidade que se instala é genuína, pois alia as condições fundantes da pedagogia universitária que é, por natureza, interdisciplinar, incluindo os conhecimentos e as práticas do campo específico e os que se identificam com as ciências da educação. Como afirma Donato (2008, p. 436), o que importa é que “os docentes alcancem saberes múltiplos, que aprendam a perceber as múltiplas faces da realidade e que saibam resolver situações problemáticas imprevisíveis.” Essas são habilidades muito próximas das características da pesquisa, dentro de um paradigma que assuma o conhecimento em movimento, sempre produzido de forma relativa, situado historicamente e socialmente. Nesse sentido, os professores exercitam aquilo que apregoam para seus alunos: a curiosidade, a dúvida e a possibilidade de interpretação de conhecimentos gerais em situações específicas.

A pesquisa que vem sendo realizada indica que os docentes de áreas específicas que se dispõem a realizar suas formações acadêmicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado e doutorado, não procuram apenas uma condição instrumental, ainda que essa não deva ser descartada. Procuram, principalmente, espaço de reflexão sobre suas práticas, incluindo, nessa ação, a exploração de teorias que os ajudem a compreender suas trajetórias e a sustentar a possibilidade de novas práticas. Será que os Programas de Pós-Graduação em Educação têm consciência desse papel?

## REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, Basil. **On pedagogic discourse: class, codes and control**. Londres: Routledge, 1990. v. 4.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata/Paideia, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155.
- CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Porto: Afrontamento, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas**. Campinas: Papirus, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel da; FRAGA, Evanilda. Avaliando a educação superior como tema de estudo: um olhar sobre as dissertações e teses produzidas no RS. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v 11, n. 3, p. 113-130, set., 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa o papel da didática na formação de professores. In ROMANOWSKI, Joana et al. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba Editora Universitária Champagnat, 2004. p 31-42. v.1.
- DONATO, Maria Ermelinda. La formación docente de profesionales universitarios estrategias implementadas en la especialidad en docencia universitaria. In: EGGERT, Edla et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender didática e formação de professores. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre, PUCRS, 2008. p. 431-447.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Profissionalização da palavra à política. In MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto Porto, 2003. p. 27-46.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IMBERNÓN, F. (Coord.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1993. p.114-145.
- KESSLER, Maria Cristina. Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.
- LARROSA, Jorge. **El trabajo epistemológico en pedagogía**. Barcelona: PPU, 1990.
- LUCARELLI, Elisa (Comp.). **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires Paidós, 2000.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para a mudança educativa**. Porto Porto, 1999.
- MONTERO, Lourdes. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Rosário, Arg.: Homo Sapiens, 2001.
- NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v.1.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- POPKEWITZ, T. Ideología y formación social en la formación del profesorado: profesionalismo y intereses sociales. **Revista Educación**, Madrid, n. 285, p.125-148, jun., 1988.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, Louise. Os professores face ao saber esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Maringá, n. 4, p. 215-233, 1991.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 112-138, dez. 2000.

*Recebido em 29.05.08  
Aprovado em 29.05.08*





# AMBIENTES FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM EM REDE: O PROFESSOR FAZ A DIFERENÇA

Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga \*

Robinson Moreira Tenório \*\*

## RESUMO

Este artigo aborda as diferenças entre os ambientes formais e os ambientes informais de aprendizagem. Há uma tentativa, por parte dos educadores, de se reproduzir o comportamento observado nas ferramentas interativas dos ambientes informais da rede nos ambientes formais de aprendizado à distância. No entanto – mesmo quando utilizados nomes como mediador, moderador ou membro da comunidade – a presença do professor e as formalidades do currículo interferem de forma significativa nas relações que se estabelecem nesses ambientes.

**Palavras-chaves:** Comunidades virtuais – Educação a distância – Ambientes de aprendizagem

## ABSTRACT

### FORMAL AND INFORMAL NETWORK LEARNING ENVIRONMENTS: TEACHERS MAKE DIFFERENCE

This paper approaches the differences between formal environments and informal environments of learning. It has an attempt, on the part of the educators, to reproduce the behavior, observed in the net interactive tools of informal environments, in formal environments of distance learning. However – even when using names as mediating, moderator or member of the community – the presence of the professor and the formalities of the resume, have significant forms of interference with the relations established in these environments

**Keywords:** Virtual communities – Distance learning – Education environments

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e coordena o setor de vídeo do Núcleo de Pesquisa e Projetos em Educação a Distância (NUPPEAD) da UNIFACS. Endereço para correspondência: Rua dos Colibris, nº 18 - 41370-410 Salvador/BA. E-mail: clarissabraga@hotmail.com

\*\* Doutor em Educação pela USP e pós-doutorado em Filosofia e História das Ciências pela Universidade de Paris 7. Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e coordena o Programa de Pós-graduação em Educação. Endereço para correspondência: FACED – Faculdade de Educação da UFBA. Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 Salvador/BA. E-mail: robinson.tenorio@uol.com.br / tenório@ufba.br

## Para início de conversa: o aprendizado em rede

Há alguns anos que as questões referentes ao aprendizado em rede vêm sendo discutidas avidamente nos meios acadêmicos. A euforia ocorre em torno do que, potencialmente, ele possibilitou: uma interatividade em larga escala, a interconexão entre os especialistas das mais diversas partes do globo, a troca de informações entre escolas territorialmente distantes, a construção de projetos coletivos, o aprendizado à distância, enfim, um mundo que parecia sem fronteiras e se apresentou como uma oportunidade de se repensar a prática pedagógica.

O papel de destaque das novas tecnologias de informação na sociedade atual é atribuído à valorização da informação. Assim, tudo aquilo que potencialize o seu manuseio representa um elemento importante nesse processo, no qual a informação emerge como matéria-prima e a tecnologias, como um meio de agir sobre ela. (TEIXEIRA, 2002, p. 25).

A partir deste novo cenário, observado em um meio – o ciberespaço – que se tornou palco de novas formas de sociabilidades contemporâneas, autores, como Pierre Lévy (1996), começaram a refletir sobre as interações sociais ali travadas, sobre a formação das comunidades virtuais e comunidades de aprendizagem em rede. Toda essa efervescência social vivenciada pelos internautas conectados em rede foi denominada pelo autor de “cibercultura”, que especifica “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17).

A cibercultura retroalimenta-se em um ambiente profícuo em criação e novas formas de associação, o que gera uma estética computadorizada universal e o surgimento de novos códigos de linguagem. Essas são as características da efervescência da rede: um lugar atemporal e em constante movimento. São essas características – comentadas a seguir – que os educadores procuram reconfigurar e utilizar no contexto do currículo.

Sobretudo na sociedade contemporânea, onde o conhecimento assume um papel estratégico, é de suma importância essa seleção (ou não sele-

ção) do que irá compor esse currículo. Por isso, Gomez (2004) observa que o ciberespaço não está descontextualizado do processo de globalização, podendo representar, a depender do uso que se faça dele, um novo espaço de poder relacionado ao saber, à informação e ao conhecimento, mantendo e até exacerbando as variáveis sócio-econômicas já existentes. A autora afirma que a sociedade global “gera uma cultura, uma identidade e um consumo em seu entorno” (GOMEZ, 2004, p. 27).

Ou seja, por si só, a utilização da rede não garante que a educação se torne mais democrática, nem acessível a todos. Nesse contexto, ela também pode ser considerada um serviço e não um direito, em que o educador e o educando assumem o papel de capital humano, e o conhecimento e os saberes de matéria-prima para consumo. (GOMEZ, 2004, p.28). Um exemplo disso são as ofertas de cursos à distância oferecidos por empresas e instituições de ensino, cuja participação requer acesso ao computador conectado em rede – o que está mais acessível à classe média e alta – e está direcionada ao público que possa arcar com os custos do curso. Diferente da livre navegabilidade em rede, neste caso, o poder aquisitivo irá permitir que o conhecimento, além de obtido, possa ser certificado.

Em outras palavras, no campo da Educação, torna-se necessário o reconhecimento das produções e aprendizagem da rede que, atualmente, ocorrem através das instituições de ensino. Os educadores que procuram romper com esse modelo propõem o reconhecimento dos saberes através dos pares e das comunidades virtuais, pois o conjunto da produção de cada internauta ficaria exposto para julgamento público, “através das práticas de exposição das representações individuais e da discussão entre pares, com o recurso intensivo dos meios de comunicação como o chat e o fórum” (DIAS, 2005 p.183). Em busca dessa utopia, é que eles se arriscam na concepção de novas práticas educativas, nas quais procuram potencializar os atributos interativos da rede e são contidos pelos impedimentos legais que regulam a educação a distância.

Um dos primeiros autores que impulsionou a discussão sobre o contexto educativo da rede através de novas abordagens foi o francês Pierre Lévy (1996), com as suas considerações sobre o adven-

to da cibercultura – que indicava a importância sócio-cultural do novo meio de comunicação – e a sua descrição sobre o que ele chamaria de Inteligência Coletiva: a profusão de conhecimentos, valores, manifestações culturais dispostos no ciberespaço; “o caldo intelectual e moral a partir do qual os pensamentos individuais se desenvolvem, tecem suas pequenas variações e produzem às vezes variações importantes” (LÉVY, 1996 p.97). De acordo com Lévy, a Inteligência Coletiva estaria fundada na reciprocidade e no respeito às singularidades, distribuída por todas as partes da rede, com centros de interesses móveis, deshierarquizados e em constante mutação (LÉVY, 1996 p. 96).

Em outras palavras: a rede favoreceria a manifestação do sujeito e a reverberação de seus atributos e suas singularidades em larga escala e de forma democrática. Esse sujeito não só teria a possibilidade de traçar caminhos individuais de aprendizagem – que dependeriam de seus interesses, suas referências culturais e sociais e seu ritmo de aprendizado – como estaria contribuindo, de forma efetiva, para engrossar o “caldo” que alimenta a Inteligência Coletiva. Lévy inspirou uma geração de autores e educadores contemporâneos, que viram, nessas potencialidades da rede, uma possibilidade de democratização do conhecimento a partir da aplicabilidade dessas características na prática educativa; autores como Teixeira (2002), por exemplo, para quem “as tecnologias da informação favorecem enormemente o desenvolvimento de atividades que priorizem o “mais”: mais de um indivíduo, mais de uma disciplina, mais de uma realidade, mais de uma concepção, mais de um conhecimento (...)” (TEIXEIRA, 2002 p. 42).

O funcionamento antropológico desta estrutura denominada ciberespaço pode ser observado nas características levantadas por Landow. O seu caminho – o conteúdo, formado por textos, imagens e sons é chamado de hipertexto. De acordo com George Landow (1992), o funcionamento do hipertexto foi descrito pela primeira vez por Vannevar Bush – ainda que ele não tenha utilizado este termo – em julho de 1945, num artigo chamado “As We May Think” publicado na revista *Atlantic Monthly*. Bush criticava o modelo de classificação de difícil acesso dos meios impressos, concluindo

que a mente humana não funciona por categorização, mas por associação: uma informação estabelece uma ligação – como um “salto”, de maneira não-linear – com outra idéia associada. (LANDOW, 1992, p. 12). A partir dessas considerações, Bush propõe o “memex”, um artefato que, apesar de jamais ter sido criado, possuiria um mecanismo de catalogação mais eficiente, porque seria mais parecido com o raciocínio humano: possibilitaria a adição de notas e comentários do leitor ao texto, permitindo, dessa maneira, a cada leitor construir o seu próprio “caminho” textual.

As características propostas por George Landow (1992), para caracterizar o hipertexto, são: descentralização, multivocalidade e intertextualidade. A intertextualidade é a capacidade de passar de um texto a outro, através de links e referências, o que proporciona a ausência do limite físico para a expansão do conhecimento; através das conexões de links e nós da rede, as informações se expandem de acordo com as necessidades do internauta, que tem a possibilidade de trilhar seu próprio caminho, em busca das suas respostas.

A multivocalidade é a união da multiplicidade de opiniões oriundas das mais diversas partes do planeta em um mesmo ambiente. O discurso leigo “cola-se” ao discurso científico, sem barreiras hierárquicas. Não há separação entre certo e errado; não há história oficial; há um metarrelato, complexo, formado das diferentes histórias, que se completam ou se contradizem, mas que refletem a complexidade contemporânea.

Por fim, a descentralização, que é descrita por Landow (1992) como a capacidade que o hipertexto possui de permitir que cada leitor/navegador crie seu próprio “centro” de investigação momentânea, pois não há um “centro” estabelecido na rede. As informações estão disponibilizadas sob a forma de *rizoma* que des-hierarquiza a informação, colocando essas opiniões em um mesmo patamar (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Para Landow, “Hipertext does not permit a tyrannical, univocal voice” (1992, p. 11).

Ou seja: o ambiente informal da rede apresenta-se como um espaço privilegiado de interação entre os diversos saberes, onde é possível cada sujeito trilhar seu próprio caminho de aprendizagem. Além disto, o ciberespaço permitiria a

adesão da produção individual de cada um ao hipertexto, de forma *rizomática* (des-hierarquizada), colocando sob o mesmo patamar o saber leigo, o saber popular e o saber científico, o professor e o aluno.

A expectativa que esse quadro cria nos educadores com relação à quebra de paradigmas pode ser representada por Oliveira (2003): “Esse novo paradigma que emerge considera o mundo uma rede de relações na qual tudo está relacionado com tudo, numa grande teia de relações e conexões. Nessa trama, não há pontos privilegiados e os centros são provisórios e temporários” (OLIVEIRA, 2003 p. 29). A autora complementa afirmando que isto permite a construção de diversos caminhos alternativos pelo aprendiz, ao invés de um único trilho, ditado pelas imposições do currículo formal. (OLIVEIRA, 2003 p. 31).

Para a autora, uma metodologia ativa, aberta e colaborativa em que o professor assume o papel de organizar, administrar e regular as situações de aprendizagem é o caminho para ultrapassar o que ela chama de “paradigma conservador” (referindo-se às formas como a escola ainda lida com a aquisição do conhecimento). Esse caminho só seria possível através da criação de encruzilhadas interdisciplinares e atividades de integração entre os diversos campos do saber.

É no interior da própria ciência que se vai formando uma crise – a chamada crise de paradigmas – que afeta profundamente a questão do método científico. Se, por um lado, o método era garantia de um conhecimento correto, inquestionável, por outro lado, à medida que se conhecia mais, que a ciência avançava esses conhecimentos não alteravam substancialmente as condições da vida humana, e a realidade social apresentava-se (e ainda se apresenta) cada vez mais caótica. (OLIVEIRA, 2003 p. 45).

Portanto, os educadores percebem nas potencialidades do novo espaço uma forma de se repensar a prática escolar cotidiana. Andréa Ramal (2002), por exemplo, acredita que o processo de construção do conhecimento encontra-se na tensão do encontro dos diversos autores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, o que caracteriza o próprio ato da comunicação. “Anular a possibilidade de polifonia é anular o diálogo e a reconstrução possível de sentidos” (RAMAL,

2002, p.59-60). Por isso, ressalta a importância do mediador educador, como forma de promover as trocas sem prejudicar o posicionamento/argumento de cada um. Ramal acredita que a tecnologia encurtou as distâncias entre a linguagem erudita e a popular e que as construções literárias se tornaram ainda mais livres.

Enfim, as potencialidades do aprendizado informal da rede – principalmente aquelas abordadas por autores como Pierre Lévy, que apresentam uma vertente sócio-cultural – têm inspirado diversos educadores brasileiros que se preocupam com a renovação da educação. Esta renovação é traduzida sob a forma de “quebra de paradigmas” e a rede é apresentada como opção privilegiada para realizá-la. No entanto, a inspiração teórica, ao ser transformada em prática pedagógica, apresenta limitações: as idéias otimistas acabam por se encaixar em antigos modelos. Os primeiros sinais de incongruência são analisados a seguir, através da comparação entre as comunidades virtuais dos ambientes informais e dos ambientes formais de aprendizagem.

## Comunidades virtuais de aprendizagem

De acordo com Lévy (1999): “Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais” (LÉVY, 1999, p. 127).

O autor afirma que uma comunidade virtual só se realiza através da interatividade, da troca permanente entre seus membros. Mesmo considerando que um receptor de informações nunca é um sujeito passivo – e que, portanto, sempre interage com o conteúdo acessado, decodificando, interpretando e re-significando esse conteúdo – Lévy (1999) considera “interativa” “a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação” (LÉVY, 1999, p. 79). Isso significa que deve haver uma permuta entre os membros, uma reciprocidade na contribuição para formação do conhecimento gerado pela comunidade. Nesse contexto, o reconhecimento da competência para opinar signifi-

ficativamente sobre determinado assunto vem da exposição pública virtual e é construída ao longo do tempo. (LÉVY, 1999 p. 128)

Autores como Pretto & Picanço (2002) acreditam que é no momento da permuta que ocorre a negociação, através da consulta ao julgamento do outro, o que transforma as comunidades virtuais em um espaço de “decisões intersubjetivas” (PRETTO; PICANÇO, 2002. p. 229). Nesse contexto, os próprios membros da comunidade estariam aptos a conduzirem o processo de negociação através da própria dinâmica da troca ou agregação de conhecimentos e significados. No entanto, há autores que acentuam o papel do mediador e traduzem as negociações como “expressões de conflito”, que devem ser “explicitadas, no sentido de esclarecer e promover a coesão do grupo” (FONSECA; COUTO, 2005 p. 60). O mediador deve tentar equacionar e dirimir os conflitos quando emergirem, embora este papel também possa ser exercido por outro membro da comunidade.

Nesse contexto, são percebidas as divergências sobre o funcionamento de uma comunidade virtual e as expectativas criadas – ainda em um ambiente informal – com relação às suas potencialidades educativas: a informalidade começa a ganhar contornos formais ao instituir-se a figura do mediador – alguém que estaria responsável pela resolução dos conflitos, ou pela movimentação da comunidade virtual. O papel diferenciado já o deixa em situação privilegiada em relação à disposição rizomática propagada no discurso sobre o hipertexto. O mesmo ocorre com o moderador, que pode incluir ou excluir membros de uma comunidade de forma arbitrária ou a partir de regras pré-estabelecidas pelos membros do grupo. Ou seja: a efervescência amorfa da rede começa a ganhar contornos com a instituição de uma comunidade virtual, sujeita às regras, mediação e moderação – quer esteja ela em ambientes informais de aprendizagens ou em cursos formais.

Outro aspecto a ser analisado é a multivocalidade do hipertexto no âmbito das comunidades virtuais. Ainda que as formas de associação entre as comunidades virtuais privilegiem a manifestação de diferentes opiniões, a tendência, com o tempo, é o estabelecimento de um senso comum, construído pelos membros da comunidade. A tensão gera-

da no diálogo tende a ser resolvida e até colabora para a permanência ou o desligamento dos membros do grupo. Isso porque, se uma comunidade virtual é formada em torno de interesses coletivos, permanecerão no grupo aqueles internautas que considerem pertinente para seu aprendizado os rumos que estão tomando as discussões do grupo. Circunscrito a uma determinada comunidade virtual, portanto, o hipertexto não apresenta tantas divergências com relação à sua multivocalidade – como descreveu Landow (1992). “A construção do senso comum encontra-se exposta e como que materializada na elaboração coletiva de um hipertexto” (LÉVY, 1997 p. 72).

Assim, o “problema”, ou o “objeto” também se encontra recortado, ainda que sujeito aos múltiplos olhares. O recorte é mantido através da constituição do grupo que irá formar a comunidade virtual: se a comunidade é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, o senso comum tende a se estabelecer mais facilmente. Neste caso, há um relaxamento nas tensões que caracterizam o processo de troca na construção do conhecimento, que passa a ser caracterizado muito mais por uma agregação das possibilidades do que uma negociação das divergências existentes. Em outras palavras: esse processo favorece muito mais o “mais” do que o “ao invés de”; como qualquer outro espaço de aprendizagem – ainda que informal – também está sujeito a regras e - a despeito do que se imagina e se espera de um espaço democrático ou do hipertexto – possui mecanismos de exclusão e um recorte no seu conteúdo (por mais inter e transdisciplinar que ele seja):

Os espaços virtuais potencializam as comunidades virtuais no ciberespaço pela união de cidadãos conectados, agrupados virtualmente em torno de interesses específicos. Nesses espaços, definem regras, valores, limites, uso e costumes, os sentimentos e as restrições de acolhimento e pertencimento ao grupo. Isso viabiliza uma identidade cultural e social dos participantes, que flui do desejo de se estar vinculado a um determinado grupo, o qual terá a sua existência enquanto houver interesse dos participantes em usufruir desse ambiente. (FONSECA; COUTO, 2005, p. 64).

As formações das comunidades virtuais par-

tem de um conhecimento anterior. Os seus membros buscam outras informações significativas, que contribuam para o seu conhecimento a respeito de determinado tema, mas isso não se desvincula da sua formação cultural, social ou religiosa. As informações que cada sujeito busca através das trocas nas comunidades virtuais estão intimamente relacionadas aos aspectos relevantes da estrutura de conhecimento de cada pessoa. É uma seleção natural, mas é uma seleção. A navegabilidade não se desassocia do sujeito.

No entanto, a contradição e o confronto de idéias também é um recurso de aprendizagem que deve ser estimulado pelo mediador, para não se correr o risco da acomodação ao senso comum em detrimento de outros espaços de interação que funcionem como desestabilizadores do senso e instiguem à procura por novas informações.

Outro aspecto relevante para análise da comunidade virtual com fins educativos é a informalidade da linguagem utilizada. O ciberespaço possui seus códigos próprios: uma linguagem “híbrida”, guardando características da oralidade e da linguagem escrita. Escrever bem pode significar dominá-la e usá-la corretamente. “Na mensagem recebida pelo correio eletrônico, nos deparamos com palavras incorretas, com erros gramaticais e/ou ortográficos, escritas sem acentos, e com a leitura rápida que nos permite captar e responder” (GOMEZ, 2004, p. 65). Longe de significarem desconhecimento das regras gramaticais, essa forma de escrita - presente nas ferramentas de interação da rede, principalmente as síncronas como o chat - representa uma linguagem que busca recuperar traços da oralidade presencial, como gestos, cheiros, pausas, entonações, repetições, ênfases, enfim, uma série de sinais aparentemente desorganizados, mas que fazem sentido em um determinado contexto e a torna repleta de significados.

Walter Ong (1998) designa a linguagem oral mediada pela tecnologia como “oralidade secundária”, em oposição à oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita e da impressão – a oralidade primária. (ONG, 1998, p. 19). Esta segunda oralidade se expressa de forma impressa, com a cadência da narrativa oral. “A impressão favorece uma sensação de fechamento, uma sensação de que o que se

encontra em um texto foi finalizado, atingiu um estado de completude” (ONG, 1998, p. 150). No entanto, a impressão momentânea dos diálogos e trocas ocorridos no contexto das comunidades virtuais é marcada pela incompletude e redundância.

O pensamento requer algum tipo de continuidade. A escrita estabelece no texto uma ‘linha’ de continuidade fora da mente. Se a distração confunde ou oblitera da mente o contexto do qual emerge o material que estou lendo agora, o contexto pode ser recuperado passando-se novamente os olhos pelo texto de modo seletivo (...) No discurso oral a situação é diferente. Não há nada para o que retroceder fora da mente, pois a manifestação oral desapareceu tão logo foi pronunciada. Por conseguinte, a mente deve avançar mais lentamente, mantendo perto do foco de atenção muito daquilo com que já se deparou. A redundância, a repetição do já dito, mantém tanto o falante quanto o ouvinte na pista certa. (ONG, 1998, p. 50).

Embora haja o registro impresso, em ferramentas síncronas – e mesmo nas assíncronas – a redundância é um recurso da linguagem largamente utilizado entre os internautas, que ainda fazem uso de abreviaturas e sinais gráficos, com o intuito de manter a rapidez do discurso e substituir gestos e sinais presenciais que complementam a fala. Na rede, onde não há o contato presencial, há uma tentativa de se resgatar esses sinais complementares, próprios da linguagem oral, através de novos signos substitutivos, que indiquem estado de ânimo, tom de voz, ações correlatas como choro, riso, gargalhadas, dentre outras.

Por exemplo: colocam-se as mensagens em letras maiúsculas quando se quer indicar que se está gritando; ou utilizam-se os avatares das caras tristes, sorrindo, piscando, para indicar o estado de ânimo; ou a cor vermelha, para indicar raiva; ou, ainda, os sinais gráficos, para complementar a palavra, gerando novos códigos (ex: ;) - :o - L ). Criase, portanto, um novo alfabeto digital, com sinais, imagens, abreviaturas. Para Castells (1999a, p. 22), um novo sistema de comunicação “que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura, como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos.”.

Na escola, essa linguagem infográfica se depara

ra com a tradição da linguagem escrita, que requer análise, síntese, seqüencialidade, além da obediência às regras gramaticais. Enquanto isso, na educação presencial, ela apresenta um obstáculo para o bom desempenho das competências lingüísticas dos estudantes, no ensino a distância, cria um conflito sobre como avaliar esse texto; cria uma duvidade nos seus objetivos: se a intenção for estimular a participação nas ferramentas de interação, a tendência é privilegiar o aspecto oral da linguagem e permitir os códigos e sinais, para que haja mais fluência. Se a idéia é avaliar a correção gramatical e a linguagem escrita, há que se inibir a linguagem tecnológica e privilegiar o discurso da linguagem escrita. No segundo caso, pode haver uma perda sensível na participação nas ferramentas de interação, pois a correção gramatical impressa interfere diretamente no ritmo e na cadência da linguagem oral.

Enfim, a participação nas comunidades virtuais não está tão descompromissada com métodos e regras – como apregoam os autores que fazem do ciberespaço a ponte para a ruptura com o paradigma moderno – nem possui um discurso tão flexível quanto descreve Landow (1992) a respeito da multivocalidade da rede. Elas possuem códigos de condutas internos e a adesão dos internautas por afinidade do tema acaba por circunscrever o assunto em um espaço (a comunidade virtual) e em um determinado tempo (a permanência do grupo naquela determinada comunidade). Quanto mais formalizadas estiverem essas comunidades, mais sujeitas a regras, recortes e subjugação ao tempo e ao espaço.

Alguns educadores buscam a utilização das potencialidades positivas da rede em um contexto educativo: eles assumem a institucionalização da comunidade virtual ao agregá-las a um curso formal – o que representa o estabelecimento de regras, objetivos claramente definidos, espacialização e tempo imposto – mas procuram manter os predicativos que poderiam auxiliar na aprendizagem – aprendizagem cooperativa, construção coletiva do hipertexto, des-hierarquização do discurso, colaboração espontânea, solidariedade.

Palloff & Pratt (2003), por exemplo, definem as seguintes características necessárias para a dinâmica de uma comunidade de aprendizagem ob-

ter êxito: a interação ativa que envolve tanto o conteúdo do curso quanto a comunicação pessoal; a aprendizagem colaborativa evidenciada pelos comentários dirigidos primeiramente de um aluno ao outro e não do aluno ao professor; significados construídos socialmente e evidenciados pela concordância ou pelo questionamento, com a intenção de chegar a um acordo; compartilhamento de recursos entre os alunos; expressões de apoio e estímulo trocados entre os alunos, tanto quanto a vontade de avaliar criticamente o trabalho dos outros. (2003, p. 39)

Os alunos virtuais de sucesso têm a mente aberta e compartilham detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais. Isso é bastante importante quando pedimos aos alunos on-line para que ingressem em comunidades de aprendizagem a fim de que utilizem determinado material do curso. Os alunos virtuais são capazes de usar suas experiências no processo de aprendizagem e também de aplicar sua aprendizagem de maneira contínua a suas experiências de vida. (PALLOFF; PRATT, 2003, p.26).

Percebe-se, nesse trecho, a expectativa com relação ao envolvimento do aluno e a sua colaboração expressiva e personificada: o que se espera não é a colocação sobre determinado tema, mas a associação deste tema com o sujeito. Neste caso, fica evidente que a construção coletiva esperada tem relação direta com a descrição sobre a formação do hipertexto da rede e da Inteligência Coletiva: a união dos discursos diferenciados formando um conjunto que é constantemente negociado pelas partes envolvidas, até a formação do senso comum.

No entanto, longe do que se espera que ocorra na livre navegabilidade da rede, em um curso formal, o papel do professor/mediador torna-se necessário, evidenciado pela preocupação com relação ao abandono ou pela manutenção da “espontaneidade” das trocas: “Ao contrário da sala de aula tradicional, onde o professor é capaz de identificar rapidamente quem pode estar passando por uma dificuldade, os sinais de problema de um aluno on-line são diferentes, mas igualmente óbvios” (PALLOFF; PRATT, 2003, p. 27). Mudanças no nível de participação, dificuldade em começar o curso, inflamar-se com outros alunos ou com o professor pela expressão inadequada de emoções –

especialmente raiva e frustração – dominar a discussão de forma inadequada, podem ser sintomas de insatisfação, seguida de abandono do curso.

Palloff & Pratt (2003) sugerem como medidas para melhorar a retenção: a relação do curso e do currículo, bem como a coesão presente em sua elaboração; a capacidade de os alunos integrarem o curso na sua programação acadêmica e em suas vidas; acesso à informação e aos serviços da biblioteca; sentido de comunidade; tamanho da turma ou do grupo; a tecnologia usada e o suporte técnico oferecido; as características do aluno, incluindo o estilo de aprendizagem e o estilo de vida; características do professor, incluindo sua atuação como facilitador e sua presença. (2003, p.140)

Percebe-se que, entre essas medidas, exclui-se a familiaridade que os alunos devem apresentar com essas tecnologias, o que pode indicar uma condição a priori que, por si só, já determina o tipo de pessoas esperadas para um curso na modalidade EAD e aquelas que serão excluídas.

Além disso, torna-se clara a institucionalização do aprendizado. Mesmo assim, o que é requerido do aluno é o comportamento observado nos ambientes informais da rede. No entanto, as regras, a determinação do tempo, as instruções para o comportamento na rede e até a própria necessidade de haver mecanismos de retenção já deixaram evidente que se trata de um outro ambiente, com outras características que extrapolam aquelas do aprendizado informal.

A manutenção do discurso por parte dos professores – e propagada pelos alunos – de que o ambiente da comunidade virtual ainda é o ambiente da livre navegabilidade da rede pode criar falsas expectativas – e isto, sim, deveria ser considerado como fator de abandono. Palloff & Pratt (2003) citam um exemplo que pode ter ocorrido por causa da expectativa gerada pelo discurso sobre o perfil esperado do aluno virtual, citado anteriormente (Os alunos virtuais de sucesso têm a mente aberta e compartilham detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais):

... vimos alunos que se sentiram tão à vontade com a ausência de sinais visuais que precisaram ser lembrados que havia limites e fronteiras a serem respeitados. Alguns alunos falavam de detalhes íntimos

de sua vida pessoal, tais como problemas com o cônjuge ou com os filhos, o que não era adequado para a sala de aula. Nesse caso, é importante comunicar-se em particular com o aluno e ajudá-lo a conter-se. Também pode ser adequado encaminhar o aluno a um aconselhamento. (PALLOFF; PRATT, 2003, p.31).

O que se observa, nas comunidades virtuais de aprendizagem circunscritas ou utilizadas por cursos formais (a distância ou presenciais) é a ambivalência do discurso, que, em alguns momentos, tende a invocar as potencialidades da rede como um novo estilo de aprendizagem mais democrático – e em outros, explicita as imposições de um currículo bem definido, com regras, prazos e avaliações. No trecho a seguir, Palloff & Pratt (2003) exemplificam como é possível evocar a participação democrática, caricaturar uma contribuição horizontal, sem romper com o modelo hierárquico da educação formal:

Compartilhar a informação, os interesses e os recursos é parte integrante da educação on-line. É à base da forma construtiva de ensinar e aprender, em que o conhecimento e o significado é criado em conjunto pelos alunos e pelo professor. As políticas são as diretrizes que criam a estrutura do curso on-line. As diretrizes – se discutidas e negociadas em um nível razoável pelos alunos e pelo professor – funcionarão como regras firmes para a interação e a participação; elas não apenas ditam o modo pelo qual os alunos participarão, mas também como a interação ocorrerá. (PALLOFF; PRATT, 2003 p.38).

Nesse contexto, estabelecidas as “regras firmes”, caberá ao professor/mediador sustentar a interação das comunidades virtuais, a troca de conteúdo, “garantindo”, dessa forma, a aprendizagem, a contribuição significativa, a formação do hipertexto e da Inteligência Coletiva. “Embora os alunos em geral saibam sustentar a interação – às vezes até ignorando a presença do professor – o curso on-line precisa ser facilitado, caso o contrário se perde o sentido de comunidade.” (PALLOFF; PRATT, 2003, p.49).

Os autores acreditam que há maneiras de o professor dar constante apoio à comunidade, através da provocação com perguntas gerais, que não interfiram no processo de pesquisa e descoberta, sendo desencorajado a responder para não que-



brar a interação entre os alunos. “A fim de transmitir o conteúdo sem sacrificar a interação e a formação da comunidade de aprendizagem, o professor deve aprender a fazer perguntas amplas e que atinjam um equilíbrio entre interação excessiva e interação insuficiente.” (PALLOFF; PRATT, 2003, p.49).

Por fim, não há como se desvencilhar da avaliação dos cursos formais, mesmo que haja a tentativa de flexibilização e inovação no processo avaliativo. Testes e provas, auto-avaliação, avaliação realizada pelos colegas, reflexões escritas sobre o curso e a aprendizagem, projetos, artigos e tarefas colaborativas de grupo são algumas formas de avaliações utilizadas.

No contexto das comunidades virtuais, é comum serem avaliadas as contribuições, qualitativa e quantitativamente. Há ambientes de aprendizagem que permitem o controle do número de vezes que o internauta entrou no curso, quanto tempo permaneceu e quais os lugares que frequentou – como será discutido no tópico a seguir. Esse mecanismo inibe a participação espontânea do grupo. O diálogo passa a ser subjugado por um objetivo avaliativo, perde a cadência da oralidade e acentua o caráter da linguagem impressa: correção gramatical, ordenamento linear, seqüência, análise e síntese.

## **Educação a distância e sociabilidade em rede**

Educação formal pressupõe a estruturação de um currículo. A adaptação das características da livre efervescência da rede para um parâmetro curricular implica em domar o que é selvagem, livre e solto. O problema é que os educadores guardam expectativas de que essas características se mantenham intactas, ainda que sob as amarras do currículo. Torna-se necessário, portanto, observar o que pode ser adaptado do aprendizado informal da livre navegabilidade para o contexto da educação formal.

Em primeiro lugar, o currículo pressupõe tempo e espaço, enquanto que a expectativa do aprendizado em rede é a ruptura com esses elementos condicionantes – fortemente representativos da Modernidade. Isso porque a rede flexibiliza o tem-

po do usuário (em ambientes de interação assíncronos, pode-se manter uma comunicação de acordo com as necessidades de cada internauta) e desobriga da presença física, o que torna a localização espacial menos importante, desde que haja uma conexão de qualidade com a rede.

Em termos de desenvolvimento da educação, logicamente, isto representa um grande diferencial. Torna possível o contato entre pessoas distantes, multiplica o número de alunos atendidos por professores especializados e permite a troca de experiências culturais entre povos e regiões. No entanto, quando se trata de um curso formal na modalidade à distância, o tempo e o espaço voltam a ter uma forte representação: mesmo que faça parte da efervescência da rede, um curso tem um endereço – assim como uma escola - pode possuir uma senha de acesso - o que delimita o número de alunos – e tem previsão de início e término. Ou seja, na vastidão atemporal da rede, o curso formal localiza-se em um tempo e espaço linear.

O mesmo ocorre com a manifestação do sujeito no ambiente da rede. Em frente ao computador, através do hipertexto, o sujeito-aprendiz, livre navegador da rede, seria o centro momentâneo da construção do seu conhecimento e estabeleceria o seu caminho pela infovia. No entanto, há o retorno: o retorno para a sala de aula – ainda que virtual – onde esse conhecimento deverá ser compartilhado. E neste momento, não há como não estabelecer um paralelo com a educação presencial.

Neste momento, a educação formal assume o papel de re-unir o tempo, o espaço e o conhecimento fragmentado em uma sala de aula, que através do processo de negociação e troca, irá transformar aqueles conteúdos em senso comum, atrelados a um currículo que definiu anteriormente – ainda que em linhas gerais – o conteúdo a ser trabalhado. E não há, nesse método, muita diferença do ensino presencial, a não ser pela acessibilidade ao conhecimento e às pessoas.

O currículo não é construído apenas de conhecimentos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos, localizados em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido, na consecução do currículo, podem ser selecionados determinados tipos de saberes que privilegiem o conhecimento de grupos étnicos, classes sociais ou gêneros.

É nesse momento que prevalece a vantagem da acessibilidade às informações da rede, que permite o confronto entre as diversas versões da história (a multivocalidade), já que não há barreiras entre o discurso leigo e o discurso científico. Rompe-se com a hegemonia da história oficial e é aberto um espaço para os diversos relatos dos infinitos internautas produtores. Traz-se um dado positivo – não existem apenas as histórias “oficiais” e os livros didáticos – mas há que se ter um cuidado com a seleção do material proposto pelos internautas – visto que nem tudo que circula na Internet tem fundamento. Além disso, a aceitabilidade do que é selecionado e as discussões em torno dos diferentes relatos serão tão democráticas quanto o for a postura do professor mediador.

Outro dado importante é a expectativa de que os alunos internautas apresentem, nas ferramentas de interação do curso, o mesmo comportamento com que desempenham suas tarefas nas comunidades virtuais da rede: a associação espontânea com os pares, a participação significativa e a motivação apresentada nas comunidades virtuais dos ambientes informais. Nesse contexto, o espaço do ambiente virtual do curso pode ser percebido como um espaço instituído da sala de aula e os alunos podem passar a exercer um comportamento condicionado pelo ambiente.

Por exemplo, em uma disciplina semi-presencial denominada Engenharia de Software, oferecida pela Universidade Salvador – UNIFACS, em 2001, havia uma sala de bate-papo configurada como uma sala de reunião. Os alunos conversavam todos ao mesmo tempo, surgindo balões desordenados sobre os mais diversos assuntos com a fala dos interlocutores. Um aluno, que estava considerando a experiência improdutiva, pediu para que a professora se dirigisse ao centro da sala, no que foi prontamente atendido. Ao perceberem o avatar da professora se posicionando no centro da sala – que os alunos identificaram como sendo o seu lugar de direito – a turma se acomodou nas cadeiras virtuais ao seu redor<sup>1</sup>.

Torna-se necessário considerar que, na experiência relatada, a sala de chat estava ordenada como uma sala de reunião, onde todas as “cadeiras” estavam dispostas em círculo. Em um primeiro momento, os alunos entram na sala como se

fosse um salão de festas: misturam-se, passeiam, conversam desordenadamente. Em um determinado instante, o ordenamento é pedido por um determinado aluno que, para isso, convoca o professor e sugere que o seu lugar seja o centro do salão. Percebe-se, nesse momento, que, apesar do discurso apregoadado sobre a disposição rizomática da rede – referente à possibilidade de professores e alunos construírem coletivamente o conhecimento em um ambiente de trocas –, a cultura escolar tradicional prevalece no ambiente virtual. O papel do professor não só está bastante definido, como também é cobrado pelos alunos virtuais.

Além disso, o comportamento nas comunidades circunscritas aos cursos é guiado por um objetivo – o de discutir determinados assuntos – e por avaliações que podem vir a ser processuais – o que determina como e quando eu devo interagir nas ferramentas do curso. Esse aspecto, em uma ferramenta como o *chat* (que necessita da rapidez do discurso oral, apesar de se realizar com a linguagem escrita) torna-se potencialmente mais problemático, quando sujeito à avaliação:

O que os professores não percebem é que a escrita pode ser apagada, rasurada, reconstruída, e a fala não. Uma vez dito, é impossível voltar atrás e dizer novamente, apagar o que foi dito. A fala só permite acrescentar, ir em frente, tentar dar um novo sentido ao que foi dito, mas nunca voltar e apagar. (BONILLA, 2005, p. 114).

Portanto, uma “fala escrita” está sujeita a erros, rasuras, redundâncias e incorreções gramaticais que, se vinculada a um processo avaliativo que considere a linguagem ao invés do conteúdo, pode gerar bloqueios e desencorajar a participação.

No entanto, para Lévy (1997), o hipertexto adequa-se particularmente aos usos educativos porque envolve o aluno no processo de aprendizagem, através da possibilidade de participação ativa na aquisição do conhecimento. O hipertexto proporcionaria uma atitude exploratória e lúdica, por parte do aluno, sendo, portanto, “um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa” (LÉVY, 1997, p. 40).

Para o autor, o ideal da construção da Inteligência Coletiva não é difundir um tipo de ciência e

<sup>1</sup> Relato da professora para a pesquisadora, durante o desenvolvimento da disciplina.

arte para o conjunto da sociedade – desqualificando as outras espécies de produções e conhecimento – mas reconhecer diversidade das atividades humanas, sem nenhuma exclusão. “Em consequência, cada ser humano poderia, deveria ser respeitado como um artista ou um pesquisador numa república dos espíritos” (LÉVY, 1996, p. 120).

Nesse espaço compartilhado do saber, as normas sociais, os valores e as regras de comportamento seriam regidos pela avaliação permanente dos membros e o patrimônio comum do conhecimento seria enriquecido através da cooperação, educação contínua, exercício do senso crítico e valorização do julgamento pessoal, sendo inaceitável, nesse espaço, o argumento de autoridade. (LÉVY, 1996 p. 120)

No entanto, o próprio autor afirma que seria necessária uma reforma educacional para que houvesse o reconhecimento das experiências adquiridas e sugere que os sistemas públicos de educação tomem para si a tarefa de orientar os percursos individuais do saber e “de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos” (LÉVY, 1999 p. 158).

A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do ‘presencial’ à ‘distância’, nem do escrito e do oral tradicionais à ‘multimídia’. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade) para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. Nesse quadro, o papel dos poderes públicos deveria ser: garantir a todos uma formação elementar de qualidade; permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mídiotecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento; regular e animar uma nova economia do conhecimento na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e atualizados. (LÉVY, 1999 p. 172).

Como essas características se tornam difíceis de realizar na educação formal, uma das tentati-

vas de adaptá-las ao currículo é “elastecer” o conceito de Educação a Distância. Nation & Evans (1999) acreditam que a tendência é que esse conceito se distancie cada vez mais daquele gerado no princípio dos anos oitenta, quando a EAD era considerada por autores, como Otto Peters, uma variedade industrial da prática educativa (1999, p. 62). Mattos a caracteriza como “um dos modos de ampliação das possibilidades de educação formal e como alternativa de inovação para outras formas de difusão do conhecimento.” (MATTOS, 2004, p. 189).

Nova & Alves (2002) consideram que, no sentido literal, a EAD remeteria a qualquer modalidade de transmissão e construção do conhecimento, desde que sem as presenças simultâneas de agentes envolvidos, mediadas por suportes tecnológicos digitais e de rede, “seja esta mediação inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizados através da distância física” (NOVA; ALVES, 2002, p. 42-43).

No entanto, as autoras admitem que o conceito proposto por elas diferencia-se daquele apresentado no decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (integrante da legislação educacional brasileira), que compreende esta possibilidade pedagógica como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (NOVA; ALVES, 2002, p. 43)

Em outras palavras, uma Educação a Distância que pretenda utilizar amplamente os predicativos do aprendizado informal da rede deve abraçar novas formas de aprendizagem, muito além do escopo das amarras do currículo tradicional dos cursos formais. No entanto, torna-se irresistivelmente mais fácil ceder à transposição do formato presencial para o meio digital, sem muitas variações.

A análise de alguns cursos à distância, disponíveis na internet, permite-nos perceber que quase todos eles utilizam no processo ensino-aprendizagem, a lógica tradicional e linear de transmissão de conteúdos. Assim sendo, vimos páginas web com conteúdos sequenciais que, em alguns casos, oferecem um hipertexto fechado no qual o aluno não tem a possi-

bilidade de participar e intervir. (FERREIRA; BIANCHETTI, 2005, p. 158).

No entanto, se por um lado há a preocupação com a formalização tradicional dos cursos à distância, por outro, alguns educadores se preocupam com a informalidade como pode vir a se configurar a educação através da elasticidade com que vem sendo tratada a EAD. Ferreira & Bianchetti (2005 p. 159) evidenciam a multiplicação dos cursos nessa modalidade, contabilizando cerca de 84.713 alunos frequentando cursos virtuais em 2005, sendo que, deste total, 54.757 pessoas estavam matriculadas em cursos autorizados pelo MEC, enquanto que as demais estavam matriculados em cursos autorizados por conselhos estaduais de educação.

A meta do Ministério da Educação é aumentar o número da oferta de cursos como forma de diminuir a exclusão social e digital do país. Para isso, instituições públicas e privadas se articulam, oferecendo cursos que utilizam os mais diferentes meios de comunicação a distância, como telefone, fax, material impresso, internet, TV e vídeo. Ferreira & Bianchetti (2005) afirmam que essa oferta de cursos ocorre através de uma vinculação com as diretrizes políticas internacionais recomendadas por instituições financeiras como o BIRD, o que “interfere na soberania nacional e desrespeita os direitos de cidadania, pois elas retiram o caráter formal de ensino, tornando-o um processo rápido e de baixo custo.” (FERREIRA; BIANCHETTI, 2005, p. 159).

Ou seja, a utilização da tecnologia tanto pode implicar na implementação de excelentes propostas para o acesso ao conhecimento, como pode significar o aumento do fosso entre aqueles que possuem acesso à informação tecnológica e os que não a possuem. Este fato está muito mais relacionado a um posicionamento político do que a uma proposta de cunho tradicional ou inovador.

## O professor é a diferença

O diferencial acaba sendo a postura do professor frente a modelos antigos ou inovadores da modalidade a distância. Conforme já foi abordado no tópico anterior, o aluno virtual requer ou-

tros tipos de acompanhamento e outras formas de percepção do seu envolvimento com o aprendizado. Por isso, a lógica interativa das tecnologias requer uma postura diferenciada e, por conseguinte, um perfil específico para o professor mediador também.

Além disso, a EAD traz diferentes atores no processo de mediação das trocas no ambiente de aprendizagem. Por exemplo, o professor pode receber o auxílio de tutores. Nesse contexto, “o docente cria propostas de atividades para a reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apóia, e nisso consiste o seu ensino”. (MAGGIO, 2001, p. 96). Neste caso, que papel caberia ao tutor?

A figura do tutor aparece em cursos à distância que possuem um grande número de inscritos sob a tutela de um mesmo professor. Neste caso, os inscritos são divididos em grupos, cabendo ao professor elaborar o conteúdo do curso e aos tutores prestar assistência ao grupo que ficar sob sua tutela. “A idéia de guia é a que aparece com mais força na definição da tarefa de tutor (...). Nas perspectivas tradicionais da modalidade à distância, era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava ...” (MAGGIO, 2001, p. 95).

No entanto, se o papel do professor é mediar a comunidade virtual, esse papel irá se aproximar bastante daquele exercido pelo tutor, pois ele extrapola a tarefa de assegurar o cumprimento dos objetivos e passa a significar o acompanhamento individualizado do processo de aprendizagem dos alunos sob sua tutela, através da motivação ao compartilhamento do saber no ambiente da comunidade virtual. “Sustentava-se que o tutor não ensinava - quando ensinar era sinônimo de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas.” (MAGGIO, 2001, p. 96).

No final, o tutor acaba exercendo, no processo, o mesmo papel do professor, sem direito à escolha dos textos a serem indicados, do material didático ou da forma de condução do curso. Isso se torna um problema, pois leva a acreditar que algumas propostas de EAD criaram o perfil de um “sub” professor, mais barato e com menos autonomia, embora, na maioria das vezes, com igual qualifica-

ção ou superior ao professor titular da disciplina.

Enfim, os educadores que se preocupam em apresentar novas propostas para a EAD trafegam entre o que existe como potência no ambiente da rede e o que é possível ser realizado na prática cotidiana de um curso formal à distância. Estas expectativas podem ser representadas pelas descrições de alguns autores sobre a educação em rede, a exemplo de Gomez (2004):

A educação no contexto digital deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. E, aqui, devemos ser todos sujeitos aprendizes, solidários num projeto comum de construção de uma sociedade. O educador que organiza suas propostas de educação a partir da realidade dos participantes, de suas palavras, de seus saberes, linguagem, desejos, curiosidades e sonhos contribui com esse projeto de educação. (GOMEZ, 2004 p. 23).

Nesse contexto, fica evidenciado o papel que se espera do sujeito aprendiz (“prática concreta de libertação e de construção da história” – referindo-se à história do sujeito), a expectativa na construção coletiva do conhecimento através da participação espontânea e coletiva no grupo (“devemos ser todos sujeitos aprendizes, solidários num projeto comum de construção de uma sociedade”) e valorização das experiências pessoais (“O educador que organiza suas propostas de educação a partir da realidade dos participantes, de suas palavras, de seus saberes, linguagem, desejos, curiosidades e sonhos”). Se o texto acima não separa o aprendizado informal do aprendizado formal, o texto a seguir demonstra as perspectivas desenhadas por Gomez (2004) para os cursos disponibilizados na rede:

O desenvolvimento de cursos Web, orientados pelos princípios da educação popular, do rizoma, do desenho participativo, do sujeito múltiplo e da mediação pedagógica, envolve, segundo nossa perspectiva, a práxis concreta dos participantes, o tratamento do tema, da aprendizagem e da forma. Envolve também a situacionalidade sócio-histórica dos integrantes do projeto, a organização, as manifestações de cada um e a metodologia por eles construída. (GOMEZ, 2004, p.137)

Neste trecho, ficam evidenciadas as características que existem enquanto potência no ambien-

te da rede e a expectativa que ela se realize no contexto da educação formal a distância. Outro autor que deixa claro as expectativas geradas no aprendizado em rede é Oliveira (2003), para quem o caminho é a mudança de paradigmas e a ruptura com o modo conservador dominante de pensar a EAD. De acordo com o autor, sem a ruptura com o modelo convencional, as possibilidades de avanço tornam-se insignificantes, mesmo que se utilizem sofisticadas tecnologias digitais. (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

Assim, mudam-se os papéis: o aluno deixa de ser um receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem, com direito a trabalhar em ritmo individualizado sem perder, no entanto, a possibilidade de interagir com seus pares e com seu professor. Este deixa de ser o dono do saber e o controlador da aprendizagem, para ser um orientador que estimula a curiosidade, o debate e a interação com os outros participantes do processo. (OLIVEIRA, 2003, p. 34).

Percebe-se o encorajamento à participação espontânea e freqüente nos grupos, onde ocorrerá o processo de troca, o compartilhamento dos diferentes relatos e a produção coletiva do conhecimento. Nesse trecho, é evidenciada, também, a postura que cabe ao professor, como mais um membro da comunidade virtual, que deve estimular os demais participantes ao debate.

É neste ponto que começa a incongruência entre aquilo que se prega e se deseja e aquilo que – pelas próprias circunstâncias da prática – se faz. A necessidade de estabelecimento do papel de mediador para o professor demonstra que a prática das relações travadas no ambiente virtual formal não se mostra tão espontânea quanto aquela observada nos ambientes informais de aprendizagem em rede. Torna-se necessário o incentivo ao debate, o controle de freqüências e a orientação sobre o que e quando debater. Os mesmos autores acima citados, que desdobram os predicativos da rede como ambiente de aprendizagem, mostram-se mais ponderados ao descrever algumas maneiras de utilizá-los no contexto formal.

Gomez (2004), por exemplo, situa sua “prática concreta de libertação e de construção da história” em um tempo e espaço bastante definidos; recorta “a situacionalidade sócio-histórica dos in-

tegrantes do projeto” em temas previamente definidos pela equipe pedagógica e abordados em módulos temáticos; e “a metodologia por eles construída” está subordinada a um roteiro prévio com objetivos já definidos pela equipe de professores.

Independentemente da magnitude/tamanho do curso, é adequado estabelecer o tempo de desenvolvimento e entrega de cada parte ou módulos, atendendo às revisões e sugestões realizadas pela equipe técnico-pedagógica. E, na etapa do roteiro, já devem estar decididos os objetivos previstos para o espaço virtual do curso: textos escritos, imagens, sons, áudio, links, fóruns, encontros em tempo real (chat), videoconferências, animações e simulações. (GOMEZ, 2004, p. 140).

Oliveira (2003) afirma que, para um projeto em EAD lograr êxito, é necessário a disponibilização de recursos tecnológicos interativos e a mudança na postura do professor, que deverá trabalhar em equipe, partilhando experiências e solucionando conflitos (OLIVEIRA, 2003, p. 43). O autor, para quem o caminho é a mudança de paradigmas e a ruptura com o modo conservador dominante de pensar a EAD – sem o que as possibilidades de avanço tornam-se insignificantes – no contexto da prática pedagógica dos cursos formais a distância, acredita que a tecnologia não substitui a relação presencial direta.

... as modernas tecnologias não substituem a relação interpessoal direta, sendo desejável garantir espaços presenciais para troca de experiências e construção coletiva. Um alerta válido é que uma boa proposta formativa a distância deve aproximar-se o máximo possível da modalidade presencial, e esta, por sua vez, deve valer-se dos procedimentos e recursos mediadores da EAD, diminuindo a dependência da presença física do professor e da sala de aula convencional como condições para uma educação de qualidade. (OLIVEIRA, 2003, p. 44).

Existem, no entanto, outros autores, como Litwin (2001), que apostam na pragmática da utilização dos recursos dentro dos limites do escopo de um curso formal a distância. Para Litwin, a diferença substancial da EAD para o ensino presencial está na substituição da “proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta,

na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não-convencionais, ou seja em espaços e tempos que não compartilham” (LITWIN, 2001b, p. 13).

Para Mercer & Estepa (2001), a tarefa enfrentada por uma equipe de educadores na modalidade a distância não se diferencia muito daquelas enfrentadas pelos educadores da modalidade presencial. “Ambas as equipes docentes vão preparar um curso que desenvolva temas relevantes de uma determinada disciplina, implementar propostas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes e conceber propostas de avaliação do desempenho deles” (MERCER; ESTEPA, 2001, p. 23).

Coïçaud (2001) faz uma crítica à incongruência entre aquilo que é propagado pelos educadores através dos argumentos teóricos que fundamentam as propostas dos projetos dos cursos e o que se verifica na prática:

Em alguns projetos, por exemplo, explicitam-se argumentos teóricos que fundamentam a escolha da modalidade a partir das necessidades dos destinatários, mas logo se exigem porcentagens de assistência obrigatória a reuniões tutoriais, impondo-se, de modo taxativo, as regulamentações estabelecidas para o curso regular das carreiras presenciais. (COIÇAUD, 2001 p. 63)

Enfim, este ensaio pretendeu discutir algumas incongruências entre as idéias propagadas sobre o aprendizado em rede e a prática observada nos ambientes formais de aprendizagem. Enquanto as idéias se mostram bastante otimistas com relação à aplicabilidade das potencialidades da rede observadas nos ambientes informais, a prática direciona aos ajustes que acabam distanciando dos objetivos de romper com antigos modelos e apresentar novas propostas no âmbito da educação.

Nesse contexto, o professor exerce um importante papel, no sentido de privilegiar o aprendizado ao invés de tornar o uso das tecnologias o objetivo primordial. Ou seja, mesmo que a utilização das ferramentas de interação não traduza as prerrogativas ditadas pelos autores contemporâneos sobre o aprendizado em rede, isso não significa que o aprendizado não ocorreu ou foi aquém da expect

tativa. Outrossim, ainda que ocorra a utilização intensa de todo o aparato tecnológico, isso não garante a otimização do aprendizado e o cumprimento dos objetivos propostos.

## REFERÊNCIAS

- BONILLA, M. H. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- \_\_\_\_\_. A práxis pedagógica presente e futura e os conceitos de verdade e realidade frente às crises do conhecimento científico no século XX. In: PRETTO, N. (Org). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 69-81. (Educação, comunicação e tecnologias. v. 1)
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999a. v.1.
- \_\_\_\_\_. **O poder da identidade**: a era da informação: economia sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999b. v.2.
- COIÇAUD, S. A colaboração institucional na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 53-72.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: a esquizofrenia do capitalismo. São Paulo: Ed. 34, 1997.v.5.
- DIAS, P. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para plataformas colaborativas. In: PRETTO, N. (Org). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 179-191. (Educação, comunicação e tecnologias. v.1)
- FERREIRA, S.; BIANCHETTI, L. As tecnologias de informação e de comunicação e as possibilidades de interatividade para a educação. In: PRETTO, N. (Org). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 151-165. (Educação, comunicação e tecnologias. v. 1)
- FONSECA, D.; COUTO, E. Comunidades Virtuais: herança cultural e tendência contemporânea. In: PRETTO, N. (Org). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 53-67. (Educação, comunicação e tecnologias. v.1)
- GOMEZ, M. V. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez, 2004.
- LANDOW, G. **Hipertext**: the convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1992.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- LITWIN, E. (Org). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, E. (Org). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001b. p.13-22.
- LOPES, M.I.V. **Pesquisa em Comunicação**: formulação de um modelo metodológico. São Paulo: Loyola, 1994.
- MACEDO, R.S. **Chrysallís, currículo e complexidade**: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2006.
- MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-110.
- MANSUR, A. A Gestão na educação a distância: novas propostas, novas questões. In: LITWIN, E. (Org). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 39-52.
- MATTOS, M. L. EAD: espaço de (in)formação/aprendizagem de professor-produtor. In: BURNHAM, T. F.; MATTOS, M. L. (Org.). **Tecnologias da informação e educação a distância**. Salvador: Edufba, 2004. p. 189-206.
- MERCER, N.; ESTEPA, F.G A educação a distância, o conhecimento compartilhado e a criação de uma comunidade

de discurso internacional. In: LITWIN, E. (Org). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.23-38.

NATION, D.; EVANS, T. De la necesidad de la teoría en la enseñanza abierta y a distancia. In: RODRIGUEZ, E.; QUINTILLÁN, M. **La educación a distancia en tiempos de cambios**: nuevas generaciones, viejos conflictos. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999. p. 61-84.

NOVA, C.; ALVES, L. Tempo, espaço e sujeitos da educação a distância. In: JAMBEIRO, O.; RAMOS, F. (Orgs). **Internet e educação a distância**. Salvador: EDUFBA, 2002. p. 41-54.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. São Paulo: Papirus, 2003.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita**. São Paulo: Papirus, 1998.

PALACIOS, M. S. Cotidiano e sociabilidade: apontamentos para discussão. In: FAUSTO NETO A., PINTO, M.J. (Org.). **O indivíduo e as mídias**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p.13-27.

PALLOFF, R.. M.; PRATT, K.. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. São Paulo: Artmed, 2003.

PRETTO, N.; PICANÇO, A. (Re)pensando a avaliação em EAD. In: JAMBEIRO, O.; RAMOS, F. (Orgs). **Internet e educação a distância**. Salvador: EDUFBA, 2002. p. 215-232.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. São Paulo: Artmed, 2002.

TEIXEIRA, A. C. **Internet e democratização do conhecimento**: repensando o processo de exclusão social. Porto Alegre: Ed. Universitária, 2002.

*Recebido em 30.05.08*

*Aprovado em 31.07.08*



# ELOS CONTEMPORÂNEOS: possibilidades entre educação do campo e TIC

Antonio Dias Nascimento \*

Tânia Maria Hetkowski \*\*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo provocar discussões de entrelaçamentos entre educação do campo e tecnologias da informação e comunicação (TIC), bem como apontar as possibilidades que as TIC, utilizadas na modalidade EAD *online*, agregam para potencializar redes periféricas, neste caso entendidas como os movimentos sociais, ONGs, Sindicatos, Associações, em destaque a educação do campo. Para tanto, o artigo aponta reflexões a partir de bibliografias (SANTOS, NASCIMENTO, LÉVY, LIMA JR, PRETTO, HETKOWSKI.) e de documentos oficiais, os quais apontam a expansão da formação de sujeito do campo a partir de iniciativas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e concretizadas pelas universidades públicas do país. A pretensão desta discussão é levantar possibilidades à formação de sujeitos do campo através do uso das TIC, uma vez que as mesmas apresentam uma lógica hipertextual, na qual diferentes linguagens tencionam uma lógica de organização não-linear em consonância com os desejos e com necessidades dos sujeitos envolvidos e não de acordo com imperativos de uma sociedade capitalista e homogeneizadora.

**Palavras-chaves:** Educação do campo – Tecnologias da informação e da comunicação – EAD *online*

## ABSTRACT

### CONTEMPORARY CONNECTIONS: emergent possibilities from the interface between rural education and ICT

This paper aims to provoke debates about links between rural education and information and communication technologies (ICT), as well as pointing the possibilities that ICT in the context of on line education, strengthen peripheral nets, by which we mean social movements, NGO, Unions, Associations, especially linked to rural education. In this sense, we point out reflections on the base of a specific bibliography (SANTOS,

---

\* Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade de Liverpool, Reino Unido. Professor do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço para correspondência: PPGEduC - Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Rua Silveira Martins, 2555. Cabula – 41.195-001 Salvador/BA. E-mail: andiasst@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Endereço para correspondência: PPGEduC - Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Rua Silveira Martins, 2555. Cabula – 41.195-001 Salvador/BA. E-mail: hetk@uol.com.br.

NASCIMENTO, LÉVY, LIMA JR, PRETTO, HETKOWSKI) and from official documents, which reveal the expansion of the respect and reinforcement to a rural identity provoked through initiatives from the Ministry of Education and implemented in the state universities in Brazil. The intention of this discussion is to raise possibilities towards the education of the citizens from rural areas through the use of ICT, once that they present hipertextual logic, where different speeches promote a debate between a nonlinear logic of organization in accordance with the desires and needs of the involved citizens instead of being in accordance with the rules of a capitalist and colonized society.

**Keywords:** Rural Education – Information and Communication Technologies – On line Education

## 1. INTRODUÇÃO

As conquistas que vêm sendo alcançadas pelos movimentos sociais do campo já ultrapassam, em muito, a circunscrição das lutas pela terra, embora este aspecto continue a merecer a centralidade das reivindicações que vêm dos trabalhadores rurais, tanto perante o Estado como perante a Sociedade Civil. Desse modo, poderiam ser muitos os aspectos a serem aqui destacados a esse respeito, desde o posicionamento dos movimentos sociais do campo em relação às grandes questões nacionais e até mesmo internacionais, até as alianças e articulações políticas que eles têm estabelecido com outros setores populares e mesmo com segmentos médios da sociedade, visando alcançar seus objetivos. Neste texto, no entanto, a preocupação central estará voltada para a educação do campo, tal como concebida pelos próprios movimentos sociais (ARAÚJO; NASCIMENTO, 2006).

Entendem os movimentos sociais do campo que a escolarização realizada até agora no meio rural brasileiro tem sido eminentemente urbana, aprofundando, dessa forma, o processo de urbanização no meio rural, sendo, inclusive, estimuladora do êxodo rural-urbano. Essa alienação do processo escolar, em relação ao meio em que ele se dá, tem sido um verdadeiro divisor de águas. Essa idéia, assim concebida, tem alcançado repercussões nos organismos estatais, em suas diferentes esferas, tanto a federal, como a estadual e a municipal, como o demonstram a criação e atuação no âmbito do Ministério da Educação, da Coordenação-

Geral de Educação do Campo, dentro do Departamento de Educação para a Diversidade, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Há pouco mais de dez anos, sob a liderança do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, foram estabelecidas negociações entre os movimentos sociais do campo e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, no sentido de que as universidades públicas pudessem ser envolvidas na implementação do *Programa Nacional de Educação e Alfabetização em áreas de Reforma Agrária* – PRONERA. O programa conseguiu lograr tanto sucesso, não somente pela formação dos quadros, como pela abertura institucional das universidades à problemática dos povos do campo, que várias delas passaram a desenvolver pesquisas sobre a problemática do campo, sobretudo a partir da ação dos movimentos sociais, como também criaram cursos especiais, em nível superior, para possibilitar que se complete a formação dos egressos do PRONERA, tais como os de Pedagogia da Terra, Agronomia e Letras, com o apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, estando em estudo a criação de outros cursos, em outras áreas de conhecimento, como História e Direito, especialmente na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, por reivindicações dos movimentos sociais do campo<sup>1</sup>.

Há que se entender, no entanto, que são diversos os sujeitos a serem envolvidos na educação do

<sup>1</sup> Além das iniciativas da UNEB/Bahia, já existem iniciativas de outras universidades como no Rio Grande do Sul, Sergipe, Minas Gerais e Brasília.

campo e cada um deles, embora possa estar envolvido em formas diferenciadas de relações de trabalho e de acesso à terra, mantém marcas comuns, como o isolamento, a marginalização social, reduzidos índices de escolaridade, condições abusivas de vida e de trabalho, condições precárias de saúde e sem o necessário acesso à seguridade social e sequer aos serviços básicos de saúde. Nenhuma das categorias em que se constitui o campesinato no Brasil, sejam eles, assentados da reforma agrária – ao menos na maioria dos casos, os pequenos produtores familiares, os posseiros, os beradeiros, os atingidos de barragens, os assalariados rurais, os moradores de fundos de pasto, os bóias-frias, incluindo-se aí também os professores lotados nas escolas do meio rural, são todos eles submetidos a dramáticas situações de exploração e de exclusão social.

Desse modo, pode-se considerar como se agiganta a proposta de educação do campo. Para além da atuação educativa dos movimentos sociais, sobretudo no que diz respeito à afirmação dos sujeitos que neles se integram e se reconhecem como portadores das mesmas desditas e das mesmas esperanças, é necessário ter método no desenvolvimento das ações, sob pena de pôr em risco a boa qualidade e a efetividade do processo. São enormes os contingentes humanos do campo a serem alcançados por uma escolarização e uma educação adequada. Paralelamente ao processo de conscientização em larga escala que fazem os movimentos sociais, através de suas ações para além dos espaços escolares, seja nas ocupações, nas longas marchas pelas estradas do país, na luta pelo acesso à terra, no enfrentamento da seca, na expulsão de suas terras para darem lugar aos reservatórios de barragens e outros, o esforço inicial deverá ser voltado para a formação dos professores e de outros quadros de nível superior. Desse modo, ao menos se ampliam os quadros necessários às transformações postas em marcha no campo, graças à ação dos movimentos sociais.

A formação em nível superior do magistério do campo pode e deve ser propiciada e legitimada pelas universidades. Certamente a Universidade somente terá a ganhar com essa abertura, pois, abrindo-se à educação do campo, estará fortalecendo a sua legitimidade junto à sociedade brasi-

leira e ressignificando a sua histórica aliança com as elites nacionais. Por essa porta, ela estará integrando-se definitivamente ao grande mutirão pela superação urgente das desigualdades e das injustiças sociais.

Desde o ano de 2007, no entanto, o próprio MEC, para além dos cursos criados por iniciativa das próprias universidades, passou a estimular a implantação de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. No primeiro momento, foram aprovados quatro cursos no âmbito das universidades federais – UnB, Brasília; UFMG, Belo Horizonte; UFS, em Aracaju – e a UFRB, no Recôncavo Baiano, a partir deste ano de 2008. Espera-se, no entanto, que esse número seja consideravelmente ampliado a partir da nova Chamada Pública para Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para apresentarem projetos de cursos de licenciatura em educação do campo, para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas em áreas rurais. Essa chamada formalizou-se através do Edital n.2 de 23 de abril de 2008, do MEC (BRASIL, 2008).

Evidentemente, que tanto esses novos cursos a serem implantados, como aqueles já existentes dentro de cada universidade em particular, têm seu formato vasado nas condições próprias do campo e da formação em exercício, ou seja, formação dos professores já existentes no meio rural, em regime de alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entendendo-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas.

Para além disso, as especificidades desses cursos também alcançam o conteúdo a ser ministrado. Eles devem ser organizados de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias. Cada proposta, a ser apresentada com base no Edital n.2, deverá contemplar duas habilitações. Há, no entanto, uma recomendação expressa no Edital da Chamada para que as habilitações oferecidas por cada universidade contemplem, preferencialmen-

te, a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nessa área nas escolas rurais.

Dada a importância que as possibilidades técnicas, nas áreas da informação e da comunicação, têm alcançado na contemporaneidade, pretende-se oferecer alguns elementos para a reflexão da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais, sobretudo os da área rural, sobre um possível acréscimo à formação desses professores em termos do conteúdo a ser ministrado, ainda que seja ele agregado ou não à grade curricular, no que diz respeito à formação para o acesso e o emprego das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

De modo geral, as gerações do campo, que antecederam ao período militar, foram, em boa medida, alcançadas pelas tecnologias eletrônicas, mesmo em se tratando da educação. No fim do período populista, destacaram-se o programa de educação pelo rádio desenvolvido pelo Movimento de Educação de Base, ligado à Igreja Católica, os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes com sua produção literária e artística. Posteriormente, mesmo no período militar, utilizou-se largamente o rádio como mecanismo de educação, no caso do projeto Minerva e, posteriormente, os tele-cursos transmitidos em convênio com a Rede Globo. Mas todas essas experiências não dispunham da possibilidade de interatividade e a versatilidade de que dispõem hoje as novas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC.

## **2. EDUCAÇÃO DO CAMPO X TIC: possibilidades e avanços**

A provocação de uma possível relação entre elementos tão distantes como educação de campo e TIC nos remete a explicitar como entendemos, conceitualmente, as tecnologias e como podemos tratar esta discussão sem preconceitos ou exageros. Dessa forma, a etimologia da palavra diz que tecnologia significa o estudo das técnicas, mas, para Lévy (1996), Lima Jr (2001), Pretto (1996), Hektowski (2004) e Silva (2005), tecnologia significa processos humanos que desencadeiam a criação de elementos conceituais, os quais são potenciais à ação do homem e transformados em recursos.

Ou seja, tecnologia é a palavra em ação, muito mais que a construção de objetos que facilitam a vida e a comunicação entre os sujeitos.

Dessa forma, tecnologia pode ser entendida, inicialmente na humanidade, como a linguagem e a escrita, seguida por uma infinidade de outras tecnologias que vêm facilitar a vida do homem como, por exemplo: tecnologia digital, naval, bélica, médica. Estas modernas tecnologias, não tão modernas assim, são representadas por recursos como a fala, imprensa, o computador, arsenal de guerra, navios, dentre outros, e comumente são utilizadas no cotidiano das pessoas e nas atividades profissionais e comunicacionais. Mesmo no meio rural, a tecnologia é amplamente utilizada, desde as mais primitivas formas de manejo do solo e da natureza até aos mais sofisticados implementos intensivos em capital e poupadores de mão-de-obra.

Com o desenvolvimento histórico, antigas descobertas e invenções passam a dialogar entre si e novas criações e desenvolvimentos tecnológicos tornam-se possíveis. Assim, podemos compreender como as tecnologias da informação e comunicação (TIC) são advindas da tríade eletrônica, informática telemática, das quais já haviam surgido anteriormente recursos como rádio, televisão, telefone, computador dentre outros. Esses instrumentos, que integram as velhas e as novas mídias, como diria Dizard (2000), compõem o cenário da atualidade, no qual emergem as tecnologias que facilitam a comunicação, a produção e a disseminação de informações, bem como são capazes de produzir saberes e conhecimentos, devido às características que as mesmas possuem, tais como rapidez, agilidade, tempo-real, amplo espectro de sinais, dentre outras.

Essas tecnologias influenciam, devido a sua maleabilidade e sua amplitude, na criação humana, na produção de bens de capitais, de conhecimentos e de relações; também influenciam na comunicação, na qualidade das informações produzidas, na redução dos espaços geográficos, na disseminação de novas descobertas científicas, na construção de comunidades com objetivos comuns, sejam elas da ordem social ou virtual, como nos casos de movimentos sociais como MST, ONGs, associações, sindicatos, grupos de discussão, den-

tre outros. Do mesmo modo, essas tecnologias também operam na recondução e no entendimento do que seja espaço e tempo de aprender e de ressignificar conceitos. Por exemplo: no campesinato, com o advento do rádio e das ondas AM e posteriormente FM<sup>2</sup>, começaram a receber informações tanto de ordem política e econômica, assim como sobre tempo, plantio, preços, produtos, consumo, dentre outros, bem como podiam acompanhar os lançamentos de músicas nativas, caipiras, moda de viola, sertanejas dentre outras. Definitivamente, o rádio encurtou consideravelmente as distâncias entre o campo e a cidade.

Na década de 80 e, maciçamente, na década de 90, outro recurso começa a ter expansão nos espaços de campesino: a televisão. A presença dessa moderna tecnologia permitia, agora, não apenas ouvir as informações, mas também conhecer os sujeitos falantes, os lugares mencionados, os eventos ocorridos, como enchentes, secas, perdas e ganhos nas safras, como também orientações de como plantar, adubar, preparar a terra, buscar parcerias, entender sobre cooperativas, buscar financiamentos entre outros. Esse recurso tecnológico veio mudar, completamente, as formas das pessoas se situarem no local e fazer relações com os fenômenos globais<sup>3</sup> através das vozes e das imagens transmitidas pela TV.

Pensando-se mais especificamente a questão da educação e, em especial, a educação do campo, é importante destacar o caráter potencializador das tecnologias da informação e comunicação (TIC) sobre o processo educacional, seja nos ambientes formais e não-formais, e as possibilidades de mudanças que elas podem desencadear no processo ensino-aprendizagem. Mesmo sabendo-se que não é possível afirmar que, na realidade, as TIC se encontram em todas as dimensões da sociedade, pois são visíveis as dificuldades à sua “democratização e universalização” nos múltiplos espaços sociais, sobretudo, de modo especial, nos movimentos sociais, populares, ONGs e outras instituições que trazem ações e reflexões sobre os excluídos. Mas, com a mobilização social do campo em prol de uma educação específica e com o acesso das comunidades rurais a certas condições, como redes elétricas, relativa disponibilidade de antenas, de ambientes escolares e até mesmo de

conhecimentos básicos de eletrônica, pode-se esperar muito mais da educação como fator de desenvolvimento e de transformação social.

Outras questões, no entanto, se antepõem na ordem social, política e econômica que impedem a democratização e universalização, sobretudo junto às camadas excluídas da sociedade. Para Lévy (Jornal do Brasil, 2002), o principal obstáculo à democratização e universalização não é a falta de recursos tecnológicos, mas a falta de recursos culturais. Considera também que o uso da internet conduz a uma renovação da democracia participativa local e a formas de governo, sejam eles nacionais ou para além do nacional, mais eficazes do que as atuais. O autor afirma que nada acontecerá sem o comprometimento e o apoio dos cidadãos, pois os movimentos democratizantes, através das redes sociais e digitais, podem-se organizar rapidamente e de forma eficaz. Resta saber como e quanto tempo se levará para superar, na ordem social brasileira, o autoritarismo e a discriminação aqui instituídos desde os tempos coloniais.

Contudo, a relação de desigualdade e de exclusão social não se dá apenas no âmbito do local, ou mesmo regional. É necessário ter-se em conta que a conquista da democratização e da universalização exige uma mobilização que vai do local ao mundial. Assim, para que aconteça esse movimento, ele não deve ser concentrado no modelo político piramidal que concede aos Estados Unidos poderes sobre a rede e os ambientes virtuais. A Internet e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) devem ser e permanecer como um espaço de livre expressão e de acesso a todos. Iniciativa que evitaria muitos problemas de mobilidade entre as classes sociais dos grandes centros urbanos e das periferias, ampliando vertiginosamente as possibilidades e os diálogos entre setores excluídos e pensadores, com os quais tem níveis de interesses comuns.

<sup>2</sup> Na década de 50, os receptores de rádio, devido ao quase inexistente acesso às redes elétricas na maior parte do País, sobretudo no meio rural, eram na grande maioria movidos a bateria, as quais tinham vida curta e precisavam ser periodicamente recarregadas, mas muitos agricultores tinham acesso a esse recurso desencadeado pelas tecnologias eletrônicas.

<sup>3</sup> Lembramos as palavras de um lavrador quando das discussões sobre os transgênicos: “a gente aqui planta pouco, mas com qualidade, e este povo vem roubar a saúde de tanta gente” (1998)

Na obra de Pierre Lévy, *A Conexão Planetária* (2001), essas dificuldades também são destacadas. O autor refere-se aos problemas de mobilidade entre o centro e a periferia, aprofundados pelas TIC no cenário social, cultural e educacional. Para Lévy, o centro é um nó de fluxos representado por um lugar geográfico ou virtual onde tudo é ‘próximo’ e ‘acessível’. Esse centro é “densamente conectado consigo mesmo e com o mundo, já a periferia é uma extremidade da rede, uma rede em que as interações são de curto alcance ou de frágil densidade, em que os contatos de longa distância são difíceis e caros” (2001, p. 28).

Dessa realidade social, mesmo havendo programas governamentais, como, por exemplo, os Centros Digitais de Cidadania (antigos infocentros), existe uma quantidade incomensurável de excluídos do acesso às TIC e aos inúmeros outros programas educacionais, devido à condição de pobreza em que os sujeitos vivem e que são excluídos do centro e, inclusive, longe do alcance das interações periféricas.

Essa proposição sugere pensar as políticas de formação de professores, como centro interconectado consigo mesmo e o sistema educacional vigente enquanto periferia, se relacionada às políticas públicas nacionais. Por que pensaríamos que as políticas públicas representam esse centro mobilizador? Os interesses sobre o tipo e a formação ideal para os professores, bem como os conteúdos, as competências, metodologias, entre outros, explanados nos documentos do Ministério de Educação e Cultura (MEC), referem-se à mobilidade do centro, conferida pelos órgãos financiadores de políticas públicas brasileiras aos interesses governamentais. Já a periferia seria constituída pelas instituições escolares, pelas organizações não governamentais (ONGs), pelos movimentos sociais, enfim pelas instâncias frágeis na definição das diretrizes, com interações de pouco alcance às comunidades escolares.

Dessa forma, a escola, atualmente, ainda representa um centro mobilizador inerte e a comunidade permanece na situação periférica. Na sua atual conjuntura, ela ainda desempenha um lugar centralizador e não mobilizador de ações e de situações conjuntas com a comunidade, e as redes de conexão escola-comunidade apresentam ruídos nas re-

lações e na participação consciente de pais, alunos, professores, dentre outros setores que compõem o cenário. Essa situação torna-se ainda mais dramática se considerarmos as relações entre campo e cidade, em que o campo comparece como aquele que desconhece ou como aquele que tem de aprender o que a cidade lhe impõe em detrimento de seus próprios saberes e de sua realidade.

Ao referir-se ao saber escolar, Schön (1995, p. 82) destaca a lógica do controle do centro sobre a periferia e diz que o “conhecimento emanado do centro é imposto na periferia, não se admitindo a sua reelaboração. De fato, quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas, do mesmo modo que estas procuram educar as crianças”. Mas, o momento requer pensar nas possibilidades de se ampliar essa rede centralizadora e fazer uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), enquanto potencialidades à ampliação e à articulação de diferentes linguagens, com as quais os homens podem se comunicar e estabelecer novas formas de fazer educação, respeitando a diversidade e rompendo com os cânones que promovem a homogeneização e a colonização.

Segundo Santos (2000), uma das formas de transgredir a homogeneidade é estabelecer efeitos de vizinhança. Os efeitos de vizinhança sugerem um sujeito que traz consigo variados e múltiplos entendimentos, interpretações e críticas à sua existência, pois eles se enriquecem com suas próprias experiências e com as do vizinho. Assim, a dialética da vida inclui o caldo da cultura necessário ao exercício e à efetivação de uma nova política, ou seja, mesmo que o mundo revele diversidades, a história será universal. Uma escola que se pensa a si mesma no conjunto da comunidade que a circunscreve, certamente, torna-se portadora de esperança de construção de um mundo mais justo e humano.

Desse modo, as TIC abrem espaços a uma comunicação com visões abrangentes e sistêmicas, fortalecendo o bem-estar social, na medida em que abrem possibilidade de diálogo entre centro e periferia, e a busca da cidadania, propiciando uma reforma das práticas políticas, necessárias à coabitação dinâmica e ao exercício da inventividade e das demandas sociais e individuais. Essa di-

nômica possibilitaria mudanças nas relações de trabalho, de sociabilidade, de Educação e nas relações com o outro, assegurando a cada homem um lugar no mundo.

Lévy (1998, p. 14) enfatiza que “a universalidade repousa, então, sobre a interconexão em tempo real da comunidade científica, sua participação, para além do mundo das ciências, cooperativa mundial nos eventos que lhe dizem respeito, antes que sobre a depreciação do evento singular que caracterizava a antiga universalidade das ciências”. Do mesmo modo, podemos afirmar que as tecnologias intelectuais ampliam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas, desencadeando uma inteligência coletiva, a qual é entendida como uma inteligência distribuída e valorizada, coordenada em tempo real, que pode resultar em uma mobilização efetiva. Ademais, não apenas em tempo real, mas considerar todos os tempos e movimentos possíveis de ressonâncias entre os sujeitos, capazes de modificar a “cara” da Educação e repercutir nas mudanças das políticas públicas.

Compreender que a inteligência distribuída está em toda parte é entender que ninguém sabe tudo, porém, todos sabem alguma coisa e o saber está na humanidade. É esse saber que deve ser explorado e não considerá-lo apenas como possível, se mediado pelo auxílio das tecnologias digitais, para além das TIC valer-se de todas as formas pelas quais os homens se comunicam, se entendem, convergem e lançam novos olhares. Faz-se premente pensar além das possibilidades do ciberespaço; caso contrário, mais uma vez estará sendo negado o acesso de muitas pessoas à dimensão ético-política dos sujeitos pensantes. Não se deve priorizar esta ou aquela tecnologia<sup>4</sup>, mas pensar que todas podem oferecer condições para fazer uma educação melhor, ainda que em situações adversas e desafiadoras como no caso da educação do campo.

Será possível viabilizar a educação on-line para formação de sujeitos do campo? A obra de Milton Santos, *Para uma outra globalização* (2000), sugere essa possibilidade, todavia para isso não basta acreditar, é preciso agir. A globalização deveria ser mais humana, pois as técnicas, hoje, predominantes, fundadas em planos sociais e políticos comprometidos poderiam alavancar outros objetivos nos planos teóricos e empíricos: no plano empírico, através da

sociodiversidade, seriam permitidas resistências à escassez provocada pela globalização perversa; por outro lado, o plano teórico produziria uma nova metanarrativa com relevância histórica, em que emergiriam novas possibilidades de o homem escrever uma nova história.

Essas novas possibilidades são marcos importantes para descobrir um novo sentido, quem sabe o sentido de “saber-viver (savoir-vivre), indissociável da construção e da habitação de um mundo (...). A necessária escuta do outro não pode se reduzir à construção de um saber a seu respeito, à mera e simples captação de sua especialidade ou das informações que ele detém” (LÉVY, 1998, p. 28). Por isso, é imprescindível não aceitar a relação centro-periferia. É necessário considerar os aspectos micro e macro que envolvem os contextos sociais, bem como compreender as redes e as relações que permeiam os interesses políticos. Sabemos que a *Escola* se encontra fragilizada para tomar a frente, mas, se somados seus esforços com outras instâncias da sociedade, é possível estabelecer fortes agenciamentos ressonantes rumo a uma solidariedade horizontal<sup>5</sup>: construir juntos para haver mudanças, desta forma teremos uma escola para a vida.

As TIC poderão aliar-se ao processo de solidariedade horizontal em que predominarão os comprometimentos com os valores democráticos, com compreensão do papel social da escola e de outros processos educativos e de seu contexto sócio-político, cultural e econômico, com valorização das diferenças, bem como na articulação desses fatores na prática social, construindo, assim, a rede hipertextual que atenda às perspectivas e situações complexas da sociedade. Entende-se, pois que, paralelo aos fragmentos das lógicas centralizadoras, surgem ações, geradas pela inconformidade que se instalam e criam ritmos diferentes de evolução, elaborando seus próprios discursos reativos para gerar seu próprio movimento, como é o caso da educação do campo.

<sup>4</sup> Compreender tecnologias implica inúmeros fatores implícitos que se referem à história milenar criada e modificada pelos homens, a fim de dominarem, em seu proveito, o ambiente material e natural (HETKOWSKI, 2006, p. 94).

<sup>5</sup> Termo extraído da obra: *Por uma outra globalização*, de Milton Santos (2000).

Esse processo exploraria todas as possibilidades criadas pelas TIC, como fonte para alavancar inúmeras mudanças à construção de uma sociedade mais justa, não homogênea, mas digna. As tecnologias que a lógica centralizadora utiliza para homogeneizar serviriam como fonte para estabelecer uma lógica diferente: dialética interna (SANTOS, 2000). Nessa dialética interna, estão localizados atores com diferentes interesses e perfis que estabelecem contratos sociais implícitos à hegemonia do mercado. Tal dimensão possibilita mostrar a debilidade e a ineficiência da globalização e da política de mercado, pois a dialética interna é gestora de uma solidariedade que concebe alianças e explora as possibilidades da cibercultura, do ciberespaço, da virtualidade, da hipertextualidade, das interatividades, das atemporalidades, das potencialidades, de simbiose, de mobilidade e de sinergia<sup>6</sup>.

Lévy defende a cibercultura como “conjunto de técnicas (...), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores” (1999, p. 17), baseados na interconexão e na criação de comunidades<sup>7</sup>. O intercâmbio entre comunidades, indivíduos e castas, em tempos singulares e múltiplos, possibilitam a interconexão, imprimindo-lhes sentidos e renovação permanentes. Assim, o ciberespaço, enquanto espaço virtual de comunicação, mediado pelos computadores, pode funcionar como uma rede de informação entre os seres humanos, dotando-os de capacidade para ser atores, compor cenários virtuais e abranger uma constelação de espaços, formando uma teia de possibilidades dialéticas à construção de uma nova lógica interna, pois o ciberespaço é aberto e acolhedor, bem como interpenetra e admite, em todas as instâncias, uma multiplicidade de interpretações.

O espaço virtual ou mundo virtual somente existe se o pensarmos como potencializador às atualizações e trocas entre sujeitos, pois ele possibilita um deslocamento de situações, por expressar um “contexto dinâmico acessível a todos e memória comunitária coletiva alimentada em tempo real” (LÉVY, 1999, p. 146). Ainda não se pode vislumbrar, num horizonte próximo, a virtualização dos povos do campo, mas, neste momento de formação de professores do campo e para o campo, pode-se e deve-se plantar a semente, posto o potencial difusor da escola.

A rede internet não é tão democrática como preceituam os inúmeros discursos, mas faz-se necessário redimensioná-la como elemento capaz de abarcar todas as inquietações que perpassam a vida dos sujeitos e, através dela, ampliar a dinâmica coletiva, ou seja, através de atualizações, será possível subliminar essa lógica e instaurar uma dinâmica hipertextual. Significa dizer que a “atualização envolve criação, o que implica produção inovadora de uma idéia ou de uma forma” (MORAES, 2001, p. 72).

Diante dessas possibilidades, podemos entender que o ciberespaço pode representar uma espécie de mosaico móvel, em permanente recomposição, no qual cada fragmento, cada pedaço já constitui, por si mesmo, uma figura completa, mas que só adquire, a cada instante, seu sentido e seu valor em uma configuração geral. Logo, os sujeitos submersos nesse universo informacional, através do jogo, transformam-se, perdem e adquirem atributos o tempo todo e geram uma outra dinâmica.

Não é possível pensar uma nova lógica na educação aliada às TIC, se priorizarmos as velhas formas de organização baseadas em modelos tecnicistas e homogeneizadores ou mesmo experimentar modalidades novas, como, por exemplo, a educação a distância *on-line*, baseada em modelos funcionalistas que utilizam as TIC para maquiagem velhas práticas. Mas Fragale Filho alerta que (2003, p. 31) “o rigor e a exigência acadêmica devem ocupar lugar central nas preocupações dos órgãos normativos e fiscalizadores dos sistemas, ao lado de um sistema adequado de avaliação externa que estimule a análise, a atualização dos cursos, a qualidade do ensino e o reconhecimento profissional e salarial dos profissionais da educação envolvidos”, porém, as reflexões sobre contemporaneidade, no que se refere à normatização, indicam o respeito às diferenças culturais e às especificidades de cada sujeito como também propõe a educação do campo.

<sup>6</sup> Para ler: SILVA, Marco. Sala de aula interativa (2000); LEVI, Pierre. O que é virtual? (1996); SANTOS, Milton. Por uma outra globalização (2000); LÉVY, Pierre. Cibercultura (1999); A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço (1998).

<sup>7</sup> Os princípios da cibercultura, citados por Lévy, são três. Queremos dar ênfase, neste momento, ao terceiro princípio: inteligência coletiva.



Para Rover (2003, p. 51), “os cursos não-presenciais superam a exigência da presença síncrona de alunos e professores num local determinado e baseiam sua metodologia em recursos tecnológicos que substituem, total ou parcialmente, aquela presença. Por exemplo, os chamados cursos EAD tradicionais baseiam sua metodologia, principalmente, no material didático escrito e transmitido via postal. Já a EAD on-line ou baseada em recursos digitais e de rede, é mais dinâmica e permite um maior controle sobre todo processo”. Não é que se pretenda promover, de imediato, a formação dos professores para a educação do campo, nessa modalidade, mas tão somente ressaltar a possibilidade de colocar o professor do campo em contato em tempo real em caso de acesso a bibliotecas, discussão com centros de formação e apoio para esclarecer dúvidas, buscar informações atualizadas e assim por diante.

Dessa forma, os cursos em EAD on-line são potenciais à formação de uma rede de reciprocidade capaz de alcançar as camadas menos favorecidas, destacando-se, no contexto deste trabalho, a educação do campo. Esses sujeitos devem ter acesso a todas as tecnologias possíveis e todas as formas de interação, para que tenham os mesmos direitos aos saberes construídos pela humanidade, às informações latentes e cotidianas e à construção de conhecimentos científicos, de mundo e de vida, os quais serão elementos potenciais para transformar sujeitos do campo, dos movimentos sociais e de outras instituições não formais, profissionais mais críticos da realidade em que vivem e de um mundo cheio de possibilidades.

Dessa forma, “a EAD assume seu caráter de prática educativa, comprometida com a (re)construção da sociedade – em bases participativas e solidárias, poderíamos acrescentar ao pensamento do autor – e que exige organização de apoio institucional e mediação pedagógica capazes de garantir a efetivação de atos educativos” (FRAGALE FILHO, 2003, p.32) formais e não formais.

A EAD on-line apresenta uma lógica hipertextual, na qual as diferentes linguagens (escrita, falada, iconografada e simulada) tendem a ter uma lógica de organização não-linear, em que os saberes são dispostos de forma associativa nos ambi-

entes virtuais de aprendizagem, sendo que sua utilização e sua potencialização tendem a ser realizadas em consonância com os desejos e as necessidades dos sujeitos envolvidos e não de acordo com imperativos de uma sociedade capitalista e homogeneizadora.

Segundo as autoras Alves e Nova (2003, p. 04), a EAD se apresenta como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede. Assim, a pretensão da EAD on-line poderá ressaltar a emergência das mobilizações sociais através das redes, destacando dois importantes fatores: a) a diversidade de organizações e movimentos que desenvolvem na internet novas formas de ação, gestão e participação; b) as potencialidades que se entreabrem no âmbito virtual, fundadas em práticas interativas e não submetidas aos mecanismos de seleção e hierarquização da mídia (MORAES, 2001, p. 141). A internet, no entanto, encontra-se majoritariamente circunscrita aos setores hegemônicos e de difícil acesso à educação do campo e dos movimentos sociais que lhe deram causa.

Essa diversidade de movimentos pode ser potencializada através das TIC, as quais poderão agregar ações coletivas entre comunidade, escola, universidades, ONGs, movimentos sociais, educação de campo e outras iniciativas não-formais. A potencialidade das TIC está em utilizá-las em um determinado contexto, ou seja, elas devem estar articuladas ao movimento sócio-histórico e cultural, envolvendo, sobretudo, os sujeitos do contexto e suas perspectivas. Quando a utilização das TIC, na modalidade EAD on-line, está relacionada a restrições de acesso, de mediações, de informações e aprendizagens, estaremos desencadeando “um perverso mecanismo de aumento da exclusão daqueles que já são excluídos socialmente em termos de condições mínimas de sobrevivência. Estaríamos introduzindo um novo tipo de exclusão: a digital” (PRETTO, 2001, p. 36).

Mas o propósito das TIC, especialmente as tecnologias digitais, definidas por Lévy (1996) como *Tecnologias Intelectuais*, são condições, possibilidades e, fundamentalmente, dispositivos suscetíveis de serem interpretados, potencializados, desviados ou negligenciados, capazes de desencadear diferentes usos e perspectivas, ou mesmo

serem subjugados ou menosprezados. No mundo concreto do sujeito do campo, que sequer teve acesso a uma educação presencial adequada, o uso das potencialidades das TIC pode significar um desafio e uma conquista a mais, porque elas implicam na incorporação de uma nova linguagem e, conseqüentemente, esta linguagem poderá aproximá-lo de conhecimentos produzidos em realidades climáticas e ambientais de diferentes partes do mundo e que guardam semelhanças nas experiências de vida, de manejo do solo, de tratos culturais que possibilitem o desenvolvimento sustentável.

Uma vez que os “diversos sistemas educativos não mais respondem às aspirações de homens que querem viver melhor e mais livres, os movimentos educativos paralelos à escola – movimentos populares, universidade aberta, ONGs e outros – são processos que cativam, inquietam, interrogam e provocam os educandos” (FRAGALE FILHO, 2003, p. 41), ou seja, a EAD on-line pode vir a ser uma proposta concreta de enfrentamento dessa realidade e atender as demandas de uma sociedade que clama pelos saberes e conhecimentos construídos e difundidos pelas redes digitais e coletivas.

Essa proposta requer pensar os AVAs enquanto recursos hipermediáticos apoiados pelas TIC, que permitem a troca de experiências, de aprendizagens, de conhecimentos e de possibilidades de constructos coletivos entre sujeitos de diferentes localidades do mundo. Esses recursos são oriundos de sistemas informáticos, também denominados plataformas interativas, disponíveis através da rede internet para facilitar e agregar dinâmicas que são apropriadas à disponibilidade de informações e de espaços colaborativos e cooperativos, capazes de potencializar e socializar idéias e criações produzidas por determinados grupos, com a finalidade de atingir objetivos comuns.

Outrossim, os AVAs apresentam inúmeros aspectos que podem ampliar os processos de interação e de colaboração na modalidade EAD on-line, como possibilidade de ter acesso a conteúdos de qualidade; desenvolver a interdependência entre os alunos, porque requer a responsabilidade na sua e na aprendizagem do grupo; valorizar os conhecimentos dos outros e enriquecer-se com a experiência de cada um; aproximar sujeitos e permitir-lhes a troca de idéias; entender a aprendizagem

como uma atividade social; reconhecer a sociabilidade e a afetividade; perceber que a aprendizagem emerge do diálogo ativo entre seus pares; aprender a fazer e ouvir críticas construtivas; aumentar a segurança em si mesmo, a auto-estima e a integração no grupo; fortalecer o sentimento de solidariedade e respeito mútuos; e trabalhar em equipe (HACK, 2004).

Assim, estamos diante de um grande desafio à superação de todo tipo de preconceitos criado em torno da modalidade EAD on-line. Hoje, a EAD não significa aligeiramento ou simplificação dos processos de ensino-aprendizagem, mas propostas e atitudes educativas que promovam o desenvolvimento pleno da pessoa para o exercício da cidadania, da luta pelos seus direitos e de respeito ao contexto sócio, econômico, cultural e educacional. “Costuma-se dizer que o melhor ensino on-line é tão bom quanto o melhor ensino presencial, sendo verdadeira a recíproca” (FRAGALE FILHO, 2003, p. 30).

### 3. PALAVRAS FINAIS

É importante considerar o fosso historicamente aberto entre os povos do campo e a vida urbana em vários aspectos, mas, em particular, no que diz respeito à educação. A concepção contemporânea de educação voltada para a construção dos sujeitos e do reconhecimento da diversidade, com a qual se vem concebendo um novo modo de propor e implementar o processo educacional, implica necessariamente no acesso da educação do campo às tecnologias da informação e de comunicação.

Certamente o também histórico distanciamento entre o campo e a cidade poderá ser cada vez mais reduzido na medida em que as populações rurais começam a dispor de condições básicas para o acesso mais aprofundado ao mundo da informação e da comunicação para além das velhas mídias. São exemplos disso a crescente organização social, a criação de seus próprios meios de comunicação, como as rádios comunitárias, apesar dos contratempos institucionais, o acesso à telefonia fixa e móvel. Por sua vez, a disponibilização de redes de energia elétrica nas comunidades rurais constitui um caminho aberto para permitir o acesso às tecnologias digitais como potencializadoras do processo de educação do campo.

Por fim, o acesso aos ambientes virtuais pelos sujeitos da educação do campo, certamente, poderá superar tradicionais dificuldades, como o acesso às bibliotecas, aos centros de produção de conhecimento e especialistas das mais diferentes

áreas. Além do mais, poderá também contribuir definitivamente para imprimir maior velocidade às suas articulações e a seus processos organizativos em busca da reversão das condições subumanas em que vivem os sujeitos do campo.

## REFERENCIAS

- ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.
- ARAÚJO, Sandra R. M.; NASCIMENTO, Antônio D. Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v.15, n.26, p 97-114, jul./dez. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Edital n. 2**, Brasília, 23 abr. 2008. Brasília, 2008.
- DIZARD Jr., Wilson. **A nova mídia**: a comunicação de massa na era da informação. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FRAGALE FILHO, Roberto. O contexto legislativo da educação a distância. In: FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HACK, J. R. Mediação multimidiática do conhecimento: um repensar do processo comunicacional docente no ensino superior. **Tese** (Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2004.
- HETKOWSKI, Tânia Maria. Políticas públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- LÉVY, Pierre. Educação contra a exclusão digital. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 26 ago.2002. Entrevista.
- \_\_\_\_\_. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.
- \_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. O digital e a inteligência coletiva. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 jul. de 1997.
- MORAES, Dênis. **O concreto e o virtual**: mídia, cultura e tecnologia. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. São Paulo: Papirus, 1996.
- \_\_\_\_\_. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart; PRETTO, Nelson de Luca (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- ROVER, Aires José. A educação a distância no ensino de graduação: contexto tecnológico e normativo. In: FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). **Educação a distância**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995. p 135-172.

*Recebido em 30.05.08  
Aprovado em 10.09.08*



# A PRÁTICA AVALIATIVA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Lana Silva \*

Marco Silva \*\*

## RESUMO

O artigo apresenta o estudo sobre avaliação da aprendizagem online num ambiente virtual de aprendizagem. Foram investigadas dificuldades e soluções adotadas por docentes e discentes. Metodologicamente, utilizou-se o estudo de caso e a observação participante. Foram priorizadas três fontes para a obtenção de dados: questionários, diário de campo e observação no ambiente virtual de aprendizagem. O quadro teórico baseou-se na vertente sociointeracionista (VYGOTSKY), nas interfaces e suas características, na interatividade (SILVA) e na avaliação da aprendizagem segundo Hoffman, Luckesi e Romão. Os resultados revelaram que o desenvolvimento da interatividade entendida como colaboração, autonomia e dialógica no uso das interfaces potencializa as estratégias de avaliação da aprendizagem no ambiente online. As interfaces fórum, chat, correio eletrônico e portfolio apresentam possibilidades efetivas para criação de estratégias de avaliação da aprendizagem. Também identificaram que a resistência docente ao uso das interfaces como potencializadoras de processos de avaliação diagnóstica e formativa no ambiente virtual origina-se da exclusão digital dos docentes e do desconhecimento das suas funcionalidades pedagógicas, evidenciando a necessidade da formação continuada do docente para as potencialidades das tecnologias digitais online.

**Palavras-chave:** Educação online – Avaliação da aprendizagem – Interfaces

---

\* Mestre em Educação. Especialista em EAD e Desenvolvimento de RH. Pedagoga com Habilitação em Magistério e Supervisão Escolar. Coordenadora de Tecnologia Educacional e Professora dos Cursos de Pedagogia e Administração da UNICARIOCA. Coordenadora da disciplina Pesquisa em Educação e Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância - UERJ (Consórcio CEDERJ). Oficial da Reserva da Marinha do Quadro Técnico-Pedagógico. Professora do Ensino Fundamental. Endereço para correspondência: Centro Universitário Carioca, Av. Paulo de Frontin, 568, Rio Comprido – Rio de Janeiro/RJ. E-mail: lanabsilva@gmail.com

\*\* Sociólogo, mestre e doutor em educação. Professor no Departamento de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e no PPGE, linha de pesquisa Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Processos Educacionais, da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Pesquisa educação e tecnologias digitais de comunicação e informação, atuando principalmente com os temas: interatividade, cibercultura, docência *online* e aprendizagem interativa presencial e *online*. É autor dos livros *Sala de aula interativa* (2000) e *Educación interactiva* (Barcelona, 2005). E organizou os livros *Educação online* (2003) e *Avaliação da aprendizagem em educação online* (2006). Endereço para correspondência: Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá. Av. Presidente Vargas, 642, 22º andar, Centro – 20071.001 Rio de Janeiro/RJ. E-mail: marcoparangle@uol.com.br

## ABSTRACT

### EVALUATIVE PRACTICE IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

This paper discusses evaluation of learning in a virtual learning environment. Troubles and solutions adopted by teachers and students have been investigated through case study and participant observation.. We gave priority to three sources of data: questionnaires, field diary and observation in the virtual learning environment. We use a theoretical approach inspired by social interactionism (VIGOTSKY), characteristics of interfaces, interactivity (SILVA) and ideas about learning evaluation based on Hoffman, Luckesi and Romão. The outcomes reveal that the development of interactivity, by using interfaces with collaboration, autonomy and dialogic, strengthens the strategies of learning evaluation in the on line environment. Interfaces like forum, chat, e-mail and portfolio have shown clear possibilities for the creation of strategies of learning evaluation. We also have verified that the teachers resistance to use interfaces, as potentializers of the formative and diagnostic evaluation processes in virtual environment, derives from the digital exclusion of teachers and from their unfamiliarity with the pedagogical functionalities of technology, making clear the need of continuous formation of the teachers about the potentialities of on line digital technologies.

**Keywords:** Online education – Learning evaluation – Interfaces

## 1. Introdução

As tecnologias digitais de informação e comunicação, já incorporadas pela educação *online* em suas práticas, têm promovido significativas mudanças no panorama educacional, em função das possibilidades interativas das interfaces utilizadas, que criam espaços de encontro para docentes e alunos. O perfil da sala de aula emergente na cibercultura permite romper com o modelo centrado na transmissão e liberar a participação dos alunos como co-autores na construção da aprendizagem. Para Silva (2003, p.53), “a sala de aula *online* está inserida na perspectiva da interatividade entendida como colaboração *todos-todos* e como *faça-você mesmo* operativo”. (itálico do autor).

Incorporando-se à sala de aula, os alunos estão cada vez mais utilizando os recursos digitais oferecidos pela Internet. Flexibilidade e interatividade, próprias do computador conectado à Internet, são fatores determinantes dessa tendência. A escola abre-se para o mundo virtual: a aprendizagem pode acontecer a qualquer momento, onde quer que o aluno esteja; o conteúdo apresenta-se em diferentes formatos; o acesso às mídiatecas e a outros

meios de informação imediata é estimulado; a interatividade intensifica-se pelo uso das interfaces, quer na relação docente-aluno, quer na relação destes entre si; e atendimento personalizado *online*, estas são algumas das principais características apresentadas na educação *online*.

As denominações – Educação *online* e Educação a distância (EAD) – são termos utilizados comumente no cenário atual da educação. Exigem refletir, a priori, como modalidades de educação. Reflexão que toma como base inicial a afirmação de Santos (2005, p.108) de que “a educação *online* não é apenas uma evolução das gerações da EAD, mas um fenômeno da cibercultura”. A interatividade entendida como bidirecionalidade e dialógica, autonomia para conexões que traçam tramas de relações e participação colaborativa trazidas pela comunicação interativa mediada pelas interfaces virtuais, como *chats*, blogs, fóruns e outros, conferem à educação *online* uma característica peculiar, em sintonia com a cibercultura.

No presente ensaio, adota-se o conceito apresentado por Santos (2005), segundo o qual a educação *online* é um fenômeno sócio/técnico/cultural, que é o advento da cibercultura.

## 2. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

A base fundamental para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação a serviço da educação *online* é a criação de ambientes propícios à aprendizagem, que possam garantir a qualidade ancorada em estratégias didático-pedagógicas. O AVA permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresenta informações de maneira organizada, desenvolve interações, elabora e socializa produções, tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades desenvolvem-se no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio.

Os recursos dos ambientes digitais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na Internet: e-mail, fórum, *chat*, *portfólio* e outros. Recursos que na presente comunicação atenderão pela definição de interface.

Aprender num AVA significa planejar, desenvolver ações, receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e compreender. Ensinar já pressupõe: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um docente que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a aprendizagem significativa do aluno.

Para as teorias sociointeracionistas, a produção do conhecimento não se esgota na experiência comunicativa, sendo o conhecimento socialmente construído, o que envolve a mediação. A mediação sujeito/objeto do conhecimento envolve a questão das interações, afetos, rejeições, relações sociais e situações de ensino, constituindo-se a construção do conhecimento. Visto desta forma, cresce de importância o papel do AVA na media-

ção do aluno com o objeto do conhecimento, podendo-se falar da construção do conhecimento, como sendo um processo interativo. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem não acontece somente pelo sujeito, o indivíduo aprende internalizando as ações, os símbolos e as instruções veiculadas na mediação com o contexto social. A internalização configura-se como a reconstrução interna de uma operação externa e acontece, principalmente, através da linguagem. Num AVA, a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, é um dos elementos de maior significância, não se tratando apenas da linguagem individual, mas da linguagem escrita e socializada pelo grupo, encontrada nas interações dos *chats*, fóruns, correio eletrônico e *portfólio*.

Além da internalização, outro conceito trazido por Vygotsky (1998), é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como uma forma de potencialização da aprendizagem, que é construída mediante processo de relação do sujeito com seu ambiente sócio-cultural e com o suporte de outros mais experientes. O conceito de ZDP compreende a região de potencialidade para o aprendiz, que, em outros termos, pode ser representada por um AVA.

Na concepção vygostskyniana, a postura do docente deixa de ser a de um transmissor de informações para a de ser um mediador, o elo do processo de construção do conhecimento. É papel do docente provocar avanços nos alunos e isso se torna possível com sua interferência na ZDP. Segundo Silva (2002), é o docente quem disponibiliza possibilidades e caminhos abertos aos alunos, garantindo significações livres e plurais sem perder a coerência e visão crítica. Caracterizando-se pelo redimensionamento da autoria, por uma disposição à co-autoria e à interatividade, construindo territórios a explorar, não uma rota.

Aprofundar a questão da aprendizagem num AVA facilita a compreensão da relação pedagógica mediatizada e, para tal, é importante saber como as categorias dialógica, cooperação e autonomia, inerentes à interatividade, são definidas, quais são suas características e como se inter-relacionam em um AVA.

Para Silva (2003), o AVA deve favorecer a interatividade fundamentada nos binômios: participação-intervenção, permutabilidade-potencialidade e bidirecionalidade-hibridação. Explorando esses

aspectos fundamentais, com foco na avaliação *online*, foram estabelecidas como dimensões da interatividade: colaboração, autonomia e dialógica.

### 3. As interfaces no AVA

Interface é um termo que na informática e na cibercultura ganha sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica, polifônica, colaborativa ou autônoma. A interface é responsável pela interatividade entre o usuário e os processos de aplicação. Na concepção de Vygotsky (1998), a aprendizagem não é um ato solitário, mas de interação com o outro, o sujeito é parte de um grupo social e interage com o meio, partindo do contexto histórico no qual está inserido. O docente, ao desempenhar o seu papel de mediador, favorece a convivência, estimula o diálogo, incentiva a autonomia e a criação, possibilitando uma construção colaborativa e compartilhada. Tudo isso é possibilitado ao docente, através do AVA que faz uso das interfaces.

Um AVA comporta diversas interfaces. Cada interface reúne um conjunto de elementos de hardware e software destinados a possibilitar trocas, intervenções, agregações, associações e significações como autoria e co-autoria. Permite a integração de várias linguagens: sons, textos, fotografias, vídeos na tela do computador. A partir de ícones e botões, acionados por cliques do mouse ou de combinação de teclas, janelas de comunicação se abrem possibilitando a interatividade, seja na dimensão “um-um”, na do “um-todos” ou de “todos-todos”. Permite um diálogo permanente, permeando a aprendizagem.

As interfaces, como espaços de encontro e aprendizagem, potencialmente favorecem a construção colaborativa, a autonomia e a dialógica num AVA, assim como, o processo de avaliação da aprendizagem, desde que o uso que se faz delas esteja coerente com a proposta educativa.

As interfaces *online* mais conhecidas são *chat*, fórum, correio eletrônico e *portfólio*. No AVA, as interfaces permitem a co-criação da comunicação e da aprendizagem, favorecendo a integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração, exploração, experimentação, simulação e descoberta.

**Chat:** espaço que permite troca de saberes, dúvidas a qualquer momento, durante o tempo em que todos os participantes estão conectados.

Entretanto, dada a sua característica de várias pessoas falando, diferentes idéias surgem sobre o tema proposto, o que torna fundamental o papel do mediador, que deve estar atento e não permitir que o debate tome um rumo inadequado ou os participantes se dispersem.

Por se tratar de conversação por escrito em tempo real e em meio eletrônico, o *chat* favorece o diálogo, podendo-se observar uma imbricação entre a modalidade oral e a escrita. Apresenta-se aí um dos pontos básicos para o entendimento do desenvolvimento humano, segundo Vygotsky (2003), que é a linguagem como principal instrumento de interação entre os sujeitos.

**Fórum:** interface assíncrona que consiste na proposição de uma questão sobre a qual vão sendo feitos comentários, que, por sua vez, serão objeto de novos comentários, gerando uma série de idéias desencadeadas por uma idéia inicial.

A motivação de cada integrante em discutir sobre um tema, mobiliza os esforços do grupo e estabelece uma atitude colaborativa, onde cada participante sabe que, ao colaborar com os demais, está avaliando seus próprios conhecimentos e sua capacidade de colocá-los de forma clara, inclusive de auto-avaliar a qualidade e a atualidade do que sabe. Implica, pois, numa participação colaborativa e num engajamento cognitivo.

Num fórum, a possibilidade de levantar, de modo ostensivo e sistemático, questões quanto à validade do que é dito, independente de quem diz, permite a ocorrência de uma aprendizagem significativa, nos termos de Vygotsky (2003), na medida em que desestabiliza concepções já enraizadas.

**Correio Eletrônico:** interface assíncrona prioritária para comunicação um a um, embora possa ser de um para várias pessoas simultaneamente. Conhecida também como e-mail e com grande popularidade na Internet. Como elemento mediador é utilizada para várias finalidades e, preferencialmente, na manutenção do vínculo do aluno com o curso, através do docente. Permite enviar e receber mensagens eletrônicas de forma rápida. Também usada para reflexões, textos e avisos.



**Portfólio:** interface assíncrona de informação que consiste num espaço no qual podem ser compartilhadas informações entre todos os participantes, a partir da elaboração de um arquivo em que são registradas, ao longo do curso, as experiências vivenciadas, bem como as expectativas. Além da sua própria produção acadêmica, o aluno é incentivado a colecionar, no *portfólio*, o registro de suas reflexões e impressões escolares. O *portfólio* possui um caráter dinâmico, o que favorece uma avaliação contínua e integrada aos princípios de um conhecimento construído pela efetiva experiência vivida pelo próprio aluno no seu contexto sócio-cultural. Também é útil para a auto-avaliação, na medida em que expõe o aluno à consciência das suas transformações durante o processo de aprendizagem, permitindo traçar estratégias que favoreçam em outras situações, aprendizagens futuras.

#### 4. Avaliação da aprendizagem *online*

Segundo Vygotsky (2003), a aprendizagem é entendida, na concepção sóciointeracionista, como um processo em que estão envolvidos o sujeito que ensina, o que aprende e a relação entre ambos. Nesse sentido, considera-se a aprendizagem como um processo que, muito mais que relações estabelecidas, favorece a interatividade entendida como participação colaborativa, dialógica e autônoma. E, sendo assim, a avaliação deve ser, também, entendida como um processo relacional, ou seja, o foco da avaliação desvia-se da verificação isolada das construções do aluno, a partir de um instrumento específico, e transfere-se para a relação estabelecida entre as construções e as condições de aprendizagem criadas para o aluno.

Ao encarar a aprendizagem, fundamentalmente, como um processo de construção compartilhada do conhecimento, considera-se que o papel da avaliação é o de contribuir positivamente para o processo de aprendizagem, e não apenas como forma de verificação de conhecimentos.

Desenvolver um estudo voltado para as práticas de avaliação da aprendizagem *online*, além de ser um percurso carente de bibliografia específica, remete ao desafio que se apresenta ao próprio ato de avaliar. O contexto da avaliação da aprendiza-

gem na educação *online* evidencia uma série de questionamentos, cujas reflexões nortearam um caminho para o presente estudo:

- Quais as dificuldades apontadas por docentes e alunos em relação à prática da avaliação de aprendizagem *online* realizada?
- Que alternativas foram adotadas em relação a essas dificuldades?
- Que estratégias são apontadas como viáveis para a prática da avaliação da aprendizagem *online*?
- Que interfaces *online* favorecem a prática avaliativa?

Em Hoffmann (2004; 2005), Luckesi (2005) e Romão (2005) foram encontrados subsídios conceituais sobre a avaliação no ambiente presencial, enquanto Lima Junior & Alves (2005) e Caldeira (2004) auxiliaram na avaliação em AVA. Suas contribuições foram valiosas para o alcance do objetivo de analisar as estratégias de avaliação da aprendizagem adotadas em um AVA que faz uso das interfaces de comunicação como potencializadoras do processo.

#### 5. As estratégias de avaliação nas interfaces do AVA

Na educação *online* trabalha-se com a auto-aprendizagem, com a capacidade de o aluno avaliar seu próprio processo. Assim, cabe pensar em uma avaliação da aprendizagem autônoma, que possua suporte comunicacional. A produção do aluno e a informação de retorno, que permite reorientar a aprendizagem, constituem-se em verdadeiros momentos de colaboração e diálogo, que reforçam tanto a motivação como o caráter participativo e formativo da avaliação da aprendizagem.

Para Luckesi (2000), avaliar é uma tomada de decisão mediada por estratégias utilizadas no processo de construção do conhecimento. Para Hoffman (2004), avaliar implica em provocar, questionar, confrontar, exigir novas e melhores soluções a cada momento. A dinâmica da avaliação, nessa perspectiva, é complexa e multidimensional, uma vez que se projeta para o processo como um todo e exige dos sujeitos plena convicção da necessidade de uma educação diferente para sujeitos diferentes.

Segundo Moore e Kearsley (1996), as tecnologias digitais que aportaram na educação *online* expandem as possibilidades de interação, comunicação, apresentação e condução de cursos.

Reforçando a posição dos autores acima, verifica-se que as tecnologias levaram para os AVA um poderoso instrumental interacional, capaz de alterar as possibilidades de relação entre os sujeitos envolvidos, viabilizando, assim, condições indispensáveis ao caráter dialógico da educação.

Segundo Santos (2003), no AVA encontramos um espaço fértil de significação no qual seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. Nesse espaço, a informação se reproduz, circula, modifica e se atualiza em diferentes interfaces, tornando-se ato de linguagem.

Entretanto, é fato que a definição de estratégias de avaliação *online* integradas às tecnologias digitais de informação e comunicação tem sido um desafio ao docente. Para tal, a utilização das interfaces torna-se essencial, possibilitando a mediação da aprendizagem, como também uma avaliação de forma dialógica, autônoma e colaborativa com o uso de fórum, *chat*, correio eletrônico e *portfólio*, dentre outros. Muito mais que a configuração das interfaces, a concepção na qual são utilizadas é que faz o seu diferencial, seja pelas dúvidas, pelos casos e problemas apresentados em listas de discussões, nos debates conduzidos em fóruns, na elaboração de textos, artigos e pesquisas, nas interações nos *chats*, na condução de entrevistas em um fórum ou no Chat, nas trocas de idéias para elaboração de projetos, seminários, palestras através de correio eletrônico, nas narrativas do *portfólio* que permitem, através de observações, registros e da auto-avaliação, mostrar o caminho percorrido pelo aluno.

## 6. Os indicadores de avaliação da aprendizagem *online*

A análise das principais estratégias de avaliação da aprendizagem adotadas em um AVA que faz uso das interfaces como potencializadoras do processo, deparou-se com a necessidade de mapear características que orientassem a sua condução. Situação marcada por um percurso desafiador,

principalmente, pela carência de bibliografia específica. Assim, a partir dos subsídios conceituais sobre a educação, aprendizagem, avaliação e as interfaces num ambiente *online* desenvolvidos à luz dos autores que fundamentaram o estudo, juntamente com as demais pesquisas inseridas no tema “avaliação da aprendizagem *online*”, estabeleceu-se uma lista (que longe de ser uma “receita” ou conjunto de práticas capazes de garantir sucesso), na qual se descrevem, sem ordem hierárquica, os indicadores de avaliação da qualidade de aprendizagem em ambiente *online*:

- Disponibiliza, no desenho didático do AVA, a oportunidade de: intertextualidade (conexões com outros *sites* ou documentos), intratextualidade (conexões no mesmo documento), polifonia (multiplicidade de pontos de vista), usabilidade (ambiente de fácil navegação), integração de várias linguagens (sons, textos, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas) e hipermídia (integração de vários suportes midiáticos abertos a novos *links* e agregações).
- Viabiliza a interatividade síncrona (comunicação em tempo real) e assíncrona (comunicação a qualquer tempo, quando emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo).
- Mobiliza articulações entre os diversos campos de conhecimento como um hipertexto e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, afetivas, cognitivas e culturais.
- Disponibiliza e incentiva expressões lúdicas, artísticas, com jogos, simulações e objetos de aprendizagem (*learning objects*).
- Promove a autonomia e a autoria cooperativa de formas, instrumentos e critérios de avaliação (define coletivamente e constrói formas, instrumentos e critérios de avaliação).
- Cria ambiência para avaliação diagnóstica e formativa, em que os saberes sejam construídos num processo de negociações, e a tomada de decisões seja uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e co-autorias.

- Promove a avaliação contínua: a auto-avaliação, a avaliação do grupo e a avaliação do professor (descreve e cuida do processo de aprendizagem individual e coletivo segundo critérios estabelecidos).

Os indicadores acima orientaram a formulação dos itens específicos abaixo descritos. Tais

itens se encontram presentes no planejamento e na utilização das interfaces que potencializam as estratégias de avaliação da aprendizagem em um AVA, cujo enfoque está nas dimensões da interatividade – dialógica, colaboração e autonomia – e nos aspectos teóricos que fundamentam o presente estudo.

### Quadro 1 - Itens específicos para a avaliação da aprendizagem *online*

<b>DIALÓGICA</b>	Identifica e delinea o perfil da turma.
	Define as estratégias de avaliação em função dos objetivos.
	Permite a participação da turma na decisão das estratégias que serão adotadas.
	Apresenta o conteúdo a ser avaliado sob a forma problematizada ora.
	Estimula ao diálogo.
<b>COLABORAÇÃO</b>	Oferece diferentes suportes e linguagens midiáticos.
	Prevê retorno do desempenho do aluno.
	Oferece atendimento individualizado e direto.
	Trata o erro como oportunidade de superação e crescimento.
	Permite a colaboração, a co-criação, a produção conjunta.
	Permite a construção coletiva, partindo de modelos individuais.
<b>AUTONOMIA</b>	Promove o sentimento de pertencimento ao grupo.
	Permite a participação e intervenção direta do aluno.
	Propicia a liberdade para troca, associação e significação de idéias.
	Oferece oportunidade para que cada aluno faça o seu percurso individual.
	Oferece oportunidade para que todos os alunos exponham suas questões.
	Desafia à reflexão e tomada de consciência.
Oferece um roteiro para orientação do aluno, uma fácil navegação.	

## 7. Os resultados e discussão

Com o foco na análise das principais estratégias de avaliação da aprendizagem *online* adotadas, bem como das possibilidades de serem potencializadas pelas interfaces disponibilizadas num AVA, plataforma *Moodle*, mantido por uma Instituição de Ensino Superior, cujas disciplinas de cursos de graduação são oferecidas dentro do contexto de flexibilização de 20% da carga horária na modalidade não presencial, normatizado na Portaria n.º 4059 de 10 de dezembro de 2004, a investigação adotou o modelo do estudo de caso, que possibilitou a compreensão do processo a partir do ponto de vista dos atores envolvidos e permitiu a intervenção e o acompanhamento do pesquisador já inserido no campo. Também foram utilizados dados quantitativos como dados complementares, com vista a uma melhor apreensão da realidade.

A partir das questões de estudo e dos indicadores de avaliação *online* foram utilizadas três fontes para a obtenção de dados: questionários enviados aos docentes e alunos, o registro do processo de avaliação da aprendizagem no ambiente *online* e a observação de campo no AVA através das suas interfaces e das estratégias de avaliação.

Da observação efetuada diretamente no AVA, no qual encontravam-se cadastrados 4.233 usuários, distribuídos entre 143 docentes, 4.080 alunos e 10 coordenadores de cursos, foi verificado que:

- um percentual de 14% do total de docentes (20) nunca acessou o AVA;
- um percentual de 67% do total de docentes (96) utilizou o AVA na 2ª avaliação;
- um percentual de 5% do total de alunos (204) não acessou o AVA.

A análise dos dados contidos nos questionários respondidos por 21 docentes e 70 alunos revelou

que os docentes encontram mais dificuldades que os alunos no uso das interfaces num AVA. As principais dificuldades dos docentes na avaliação *online* são: falta de domínio no uso do computador, insegurança para utilizar um AVA, desconhecimento do uso das interfaces como elemento potencializador das estratégias de avaliação.

As soluções adotadas para as dificuldades estão sendo a mera transposição das práticas utilizadas na avaliação presencial para o ambiente virtual.

Os dispositivos foram mais utilizados na prática avaliativa que as interfaces, confirmando que pela falta de tempo e conhecimento, o docente optou por utilizar os recursos mais básicos do AVA, que não demandaram um tempo maior de dedicação para a sua operacionalização.

Os percentuais mais altos para a utilização dos dispositivos “tarefas” (72%) e “questionários” (57%), para a prática avaliativa no AVA, reforçam a preocupação com o aspecto quantitativo da avaliação, focada na verificação de conteúdos. As posturas identificadas na modalidade presencial acabaram por ser potencializadas nas interfaces. As estratégias consideradas viáveis e mais utilizadas na avaliação *online* são aquelas mais tradicionais, como “tarefas” (100%) e “pesquisas” (80%).

As dimensões da interatividade presentes na prática avaliativa *online*, entendidas como a dialógica, colaboração e autonomia, foram desmembradas em itens específicos que permitiram um mapeamento dos aspectos que favoreceram a interatividade no processo avaliativo do AVA, com vistas à potencialização das estratégias de avaliação pelas interfaces. Na pesquisa realizada junto aos docentes e alunos, além das observações efetuadas no AVA, verificou-se que o maior percentual obtido nos aspectos envolvendo a dialógica, colaboração e autonomia não ultrapassou o limite de 80%, evidenciando que ainda há muito que fazer para auxiliar, principalmente, o docente a enfrentar a complexidade do que ocorre num AVA.

Foi verificada uma fragilidade nos aspectos relacionados à função dialógica da avaliação *online*, configurando a necessidade de uma conscientização dos docentes para a realização de uma avaliação essencialmente problematizadora, provocativa, cujas estratégias surgem num processo de negociação com os alunos, expurgando, assim, o que Lu-

ckesi (2005) apresenta como uma avaliação da aprendizagem autoritária. Entretanto, os aspectos que promovem a colaboração e autonomia, com exceção daqueles relacionados ao “pertencimento ao grupo”, “desafio à reflexão e tomada de consciência”, apresentaram bons índices posicionados dentro de uma faixa de pequena variação, fato considerado satisfatório e que reflete, de certa forma, uma estreita inter-relação com o *modus operandi* do AVA que se encontra na plataforma *moodle*, um ambiente de gestão de curso, construído para ajudar os docentes, a partir das várias interfaces e dispositivos que oferece, a criar mecanismos de interação com os seus alunos, permitindo que atuem como sujeitos do próprio processo de aprender, gestores na construção de seu conhecimento.

As anotações do diário de campo, resultantes da observação participante e de conversas informais com docentes e alunos, presencialmente ou *online* pelo mensageiro do AVA, assim como as observações realizadas, principalmente nos fóruns do AVA, e em relatórios de utilização docente do AVA, elaborados ao final do semestre letivo, foram entrecruzadas com as respostas obtidas nos questionários, sendo possível verificar um tipo de resistência ao uso da informática, originada pela falta de familiaridade com o AVA e resistência às mudanças. Das falas dos alunos emergiu uma maior preocupação a respeito de como é utilizado o ambiente pelo docente e da infra-estrutura necessária para o seu uso.

A preocupação com a metodologia, o material de aula e a presença do docente acabaram por revelar uma identificação da avaliação como forma de verificação de conhecimentos, faltando a percepção de que a avaliação deve contribuir para a aprendizagem, e não somente verificar conhecimentos.

## 8. Considerações finais

No estudo realizado, ficou claro que as interfaces fórum, *chat*, correio eletrônico e *portfolio* podem potencializar as estratégias de avaliação, pois possibilitam desenvolver o diálogo, a aprendizagem colaborativa e a autonomia, dimensões fundamentais da interatividade num AVA.

O AVA estudado tem características que propiciam a interatividade. Com relação aos alunos, foi demonstrado que as interfaces podem atuar como estímulos para a participação.

A capacitação do docente no uso do AVA apresentou-se como requisito fundamental para uma prática avaliativa eficaz, pois a postura favorável do docente diante da avaliação da aprendizagem *online* certamente influencia seus alunos.

E, para que essa postura favorável aconteça, as dificuldades apontadas, que convergem para dois pontos de fragilidade comuns – acesso ao AVA e recursos do AVA –, necessitam ser enfrentadas para que as soluções sejam encontradas.

É certo que o desenvolvimento das tecnologias não foi acompanhado pela formação docente, uma vez que o foco do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem concentrou-se mais na tecnologia para tornar disponíveis informações e conteúdos de cursos e menos no elemento humano, principalmente o docente.

As dificuldades apontadas pelos docentes relacionadas ao acesso ao AVA e aos seus recursos demonstraram que, embora presentes no AVA, as interfaces com as suas informações necessárias permanecem ainda inacessíveis para eles. As resistências ao uso das interfaces na prática avaliativa, percebidas durante o estudo, refletiram essa situação. As soluções adotadas para superação das dificuldades traduziram uma simples transposição das práticas utilizadas na avaliação presencial para o AVA.

Finalmente, conclui-se que a prática da avaliação da aprendizagem *online*, centrada em suas estratégias e interfaces, exige de todos os envolvi-

dos uma capacidade para desaprender e desconstruir a cultura avaliativa baseada na autoridade do docente, cuja formação permanece falha, para criar novos rumos alicerçados na troca, colaboração, negociação, mediação, segundo a visão de Hoffmann (2004), reconhecimento do erro como oportunidade de crescimento, como diz Luckesi (2005) e transformando-se num momento de aprendizagem, na visão de Romão (2005).

Requer o entendimento de que provas, testes, lições e tarefas que apenas examinam a resolução de problemas individuais pelo aluno apresentam-se inadequados, diante da concepção vygotskyniana do trabalho colaborativo, dialógico, no qual se valorizam as diferentes contribuições de outros alunos, com maior ou menor experiência, mediados pelo docente, em que o processo se torna mais importante que o produto.

Requer, mais ainda, uma nova configuração da formação docente diante do desafio do uso das tecnologias digitais, delineando a formação continuada como um vasto terreno ainda a explorar, passando, também, por preparar o docente para lidar com o desafio da dificuldade de expressão escrita do aluno que leva ao silêncio virtual, até a dificuldade de trabalhar a inclusão de outros, sendo o docente, um excluído digital.

Por tratar-se de um tema inesgotável como a avaliação, o estudo realizado não se esgota no momento das conclusões.

Novos pontos de vista, novos enfoques, novas interpretações podem dar continuidade a todo o material da pesquisa com maior importância e visibilidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Portaria n.º 4059 de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>. Acesso em: 30 maio 2006.

CALDEIRA, A. C. M. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>. Acesso em: 05 set. 2005.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Avaliação – mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JOHNSON, S. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Trad. Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

LIMA JUNIOR, Arnaud S. de; ALVES, Lynn R. G. Educação e contemporaneidade: novas aproximações. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação de aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 67-78. Disponível em: [http://www.lynn.pro.br/pdf/art\\_avaliacaoonline.pdf](http://www.lynn.pro.br/pdf/art_avaliacaoonline.pdf). Acesso: 05 set 2005.

LUCKESI, C.C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 2, n. 12, p 6-11, fev./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance education**: a systems view. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p.39-50.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula online. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005.

SANTOS, E. O. **Articulação de saberes na EAD online**: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 217-230.

\_\_\_\_\_. Educação on-line: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SILVA, M. **Educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

\_\_\_\_\_. Que é interatividade?. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 27-35, maio/ago., 1998.

\_\_\_\_\_. Interatividade: uma mudança do esquema clássico da comunicação. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 19-27, set./dez. 2000.

SILVA, M.; SANTOS, E. O. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

*Recebido em 08.08.08  
Aprovado em 08.08.08*

**RESUMOS  
DE  
DISSERTAÇÕES**







**HALMANN, Adriane Lizbeh\***. Reflexão entre professores em blogs: aspectos e possibilidades. 2006. 138f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.\*\*

Esta dissertação investiga a reflexão partilhada sobre a prática docente nos diários eletrônicos, buscando identificar suas formas de ocorrência, implicações com a rede web e repercussões nas práticas. É uma investigação qualitativa, que usou observação participante nos blogs, onde a autora se tornou blogueira e se inseriu ativamente nas comunidades de professores-blogueiros; entrevistas por meio eletrônico; e análise documental, visando capturar as singularidades do objeto focado. Esse percurso foi traçado com a participação de professores que mantêm blogs sobre sua prática docente, dispersos pelo Brasil e fora dele. Abordaram-se os diários como instrumento que, no exercício da escrita e do registro, subsidiam a reflexão docente, atuando como guia para investigação dos problemas e concepções dos docentes comprometidos e dispostos a transformar a prática, onde se destaca o acesso ao mundo pessoal do professor e as possibilidades de um desenvolvimento profissional constante. Os blogs constituem-se como fenômeno social, o que demandou uma análise sobre suas características e potencialidades, sempre sob a ótica do contexto educativo. Notou-se que esses sujeitos se articulam em grupos que procuram colaborar a fim de buscar soluções conjuntas para problemas comuns, formando redes rumo à aprendizagem cooperativa e a inteligência coletiva. Todos os elementos indicados apontam que existe um movimento de inquietação entre alguns professores, o que os leva a procurar no ciberespaço um ambiente fecundo para refletir com seus pares e buscar outras alternativas para construir novas educações.

**Palavras-chave:** Reflexão docente – Formação de Professores – Tecnologias da Informação e da Comunicação – Blogs – Cibercultura

**ABSTRACT: Reflection between Teachers in Blogs: issues and possibilities.**

This dissertation investigates the shared reflection about the teacher's practice in web diaries, trying to identify its forms of occurrence, implications with the World Wide Web and repercussions in their practices. It is a qualitative research, using participant observations in blogs, while the researcher also became author of blogs and inserts itself actively in the communities of teachers-bloggers; interviews in electronic form; documentary analysis, aiming to capture the singularities of the studied object. That path was traced with the participation of teachers who maintain blogs about their practice, in Brazil and in other countries. We have used the diaries as an instrument which, in the exercise of writing and registering, stimulate teachers' reflection, serving as a guide for inquiry about problems and conceptions for engaged teachers determined to transform their practice, with highlight to the access to the personal world of the teacher and the possibilities of a constant professional development. Blogs are a social phenomenon, which required deep analysis about the characteristics and potentialities of that space, always within the framework of educative context. These subjects were articulated in groups who tried to collaborate to find solutions for common problems, forming networks towards cooperative learning and collective intelligence. All these elements indicate that there is a movement of inquietude among some teachers, which led them to look into the cyberspace for a fertile environment to reflect with its pairs and to look for alternatives to construct new educations.

**Keywords:** Teacher reflection – Teachers formation – Communication and information technologies – Blogs – Cyberculture

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (UFBA), Mestre em Educação (UFBA) e Licenciada em Ciências Biológicas. Endereço para correspondência: Avenida Reitor Miguel Calmon s/n, Campus Canela – 40110.100 Salvador/BA. E-mail: adriane\_halmann@yahoo.com.br

\*\* Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Silveira Bonilla (UFBA); data: 13 de novembro de 2006; banca examinadora: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto (UFBA), Prof. Dr. Alex Teixeira Primo (UFRS), Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto (UFBA).

**SOUSA, Denise Dias de Carvalho\***. Do caixote à prateleira: um olhar investigativo sobre as mulheres-leitoras do curso de Letras. 2008. 166f. **Dissertação** (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.\*\*

Trata-se de uma pesquisa de campo que investiga as histórias de leitura das alunas do curso de letras do 8º semestre, turno noturno, do Departamento de Ciências Humanas – DCH – Campus IV – Universidade do Estado da Bahia, no município de Jacobina, tendo como eixo teórico a Sociologia da Leitura e as contribuições da abordagem (auto)biográfica e dos estudos da História Cultural. Nessa perspectiva, este estudo pretende pesquisar como essas alunas se constituíram leitoras. No primeiro momento, analiso as redes de sociabilidade que propiciaram o contato das alunas com a leitura: pessoas, ambientes, situações, personagens, prosas e versos, bem como suas representações sobre leitura, literatura e leitor. No segundo momento, focalizo mais particularmente o itinerário de leitura de seis alunas, a partir da instância de mediação biblioteca, buscando compreender como diferentes percursos de vida possibilitam a formação de leitores distintos em espaços formais e não-formais.

**Palavras-chave:** Leitura – Literatura - Leitora – História de leitura – Livro – Biblioteca

**ABSTRACT: From Crate to Shelf:** an investigative glance at the women-readers within the letter program.

This fieldwork research investigates reading histories of letters concluding students, at the Department of Human Sciences - DCH - Campus IV – at the University of the State of Bahia, in the city of Jacobina. It uses as its theoretical framework the Sociology of Reading and the contributions of the (auto) biographical approach and of the studies of Cultural History. From this perspective, this study intends to present how these students became readers. In the first moment, I analyze the sociability networks that had propitiated the contact of the students with reading: people, environments, situations, characters, chats and verses, as well as their representations about *reading*, *literature* and *reader*. At a second moment, I focused more particularly on the reading itinerary of six students, from the library mediation instance, intending to understand how different ways of life make possible the formation of distinct readers in formal an non-formal spaces.

**Keywords:** Reading – Literature-reader – History of reading – Book – Library

---

\* Mestre em Estudo de Linguagens – UNEB. Especialista em Língua Portuguesa e Avaliação – UNEB. Professora da Universidade do Estado da Bahia - Campus IV. Endereço para correspondência: Rua J. J. Seabra, Centro – 50422570559 Jacobina-BA. E-mail: dediscar@yahoo.com.br

\*\* Orientadora: Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro (PPGEL/UNEB; data: 24 de abril de 2008; banca examinadora: Profa. Dra. Márcia Azevedo Abreu (UNICAMP) e Prof. Dr. Paulo Santos Silva (USP).

**ANDRADE, Dídima Maria de Mello\***. Formação inicial e construção de saberes profissionais docentes: um estudo de caso no seio do programa Rede Uneb 2000. 2007. 133f. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.\*\*

Esta pesquisa buscou investigar acerca dos saberes profissionais docentes ressignificados pelos professores (sujeitos do estudo), ao longo do processo de formação vinculado ao programa Rede UNEB 2000 – um programa especial de formação inicial de professores, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia. Adotamos o “Estudo de caso” como metodologia de pesquisa, por acreditarmos ser pertinente aprofundar o olhar sobre o processo de formação dos professores, o que não obteríamos com uma pesquisa de tipo quantitativo, por exemplo. Tivemos como população desse estudo seis professores numa escola Pública situada no Município de Vera Cruz – Bahia. Buscamos, de início, descrever brevemente o contexto histórico da formação do professor, elencando aspectos da legislação pertinente, com falas e posicionamentos de teóricos que discutem o tema. Consta também de explanação sobre a implantação do Programa REDE UNEB na Universidade, e as exigências em relação aos municípios que dele participam. Obtivemos como principais resultados, a partir das categorias construídas no processo da pesquisa: 1) os professores, em maioria viram como positivos os resultados do programa na sua formação; 2) os saberes profissionais investigados na pesquisa – planejamento de ensino, seleção e organização de conteúdos, metodologia de ensino, relações interpessoais e avaliação – foram, em parte, ressignificados pelos professores no sentido da renovação de suas práticas pedagógicas. Concluímos, acreditando que só a formação inicial não é suficiente para ressignificação de saberes e mudanças significativas nas práticas pedagógicas, e que a formação contínua seria uma boa estratégia para a concretização dessas mudanças.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores – Saberes docentes – Estágio – Prática pedagógica

**ABSTRACT: Initial Formation and Construction of Teachers’ Professionals Knowledges:** a study–case of Rede Uneb 2000.

We have investigated teachers’ professional knowledges as ressignified by the teachers (subjects of this study), through the vocational formation linked to the Rede Uneb 2000 program, a special initial formation educational program for teachers offered by the State University of Bahia, Brazil. We preceded to a case study, believing relevant to deepen one’s view about teacher’s formation process which could not be achieved through a survey study. We had as a population, six teachers of a public school situated in the city of Vera-Cruz, Bahia, Brazil. We first tried to describe briefly the historical context of teachers’ vocational formation, underlining relevant points in the legislation through points of views of researchers on the theme. We also explain the implementation of the Rede Uneb 2000 and its exigencies for the cities which participated. The main results obtained through categories constructed in the process of the research were that: 1) most of the teachers see the program as positive for their vocational formation; 2) professional knowledges investigated by the research (planning, content selecting, teaching methodology, interpersonal relationships, evaluation) were partly ressignified by the teachers in the sense of a renovation of their pedagogical practices. We conclude 1- that initial formation is insufficient for the ressignification of knowledges and significant change in pedagogical practices and 2- that a permanent education could be a good strategy to realize those changes.

**Keywords:** Teachers’ initial formation – Teachers’ knowledges – Training period – Pedagogical practice

---

Mestre em Educação pela PPPEduC/UNEB. Professora da Universidade do Estado da Bahia - CAMPUS XV. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - Campus XV – 45400-970 Valença/BA. E-mail: didimandrade@yahoo.com.br  
\*\* Orientadora: Profa. Dra. Cristina Maria D’Ávila Maheu (UNEB/UFBA); data: 24 de outubro de 2007; banca examinadora: Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta (USP/FEUSP), Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior (UNEB), Profa. Dra. Tânia Hetkowski (UNEB)

**GRAZIOLI, Fabiano Tadeu\***. Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor. 2007. 170f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.\*\*

Em meio a tantas constatações das não-leituras dos alunos brasileiros, podemos apontar a negligência da escola e dos professores para com a leitura do texto teatral impresso. Tal constatação é o ponto de partida deste trabalho investigativo que credita à leitura do texto teatral a difícil e urgente tarefa de formar leitores e de inserir, de modo significativo, a atividade dramática no contexto escolar. No primeiro capítulo, apresentamos um panorama do teatro na escola, focalizando os princípios gerais desta arte no contexto escolar, as abordagens dramáticas que revelam a presença do teatro na escola brasileira e os motivos do afastamento da atividade teatral significativa, comprometida com os princípios desse contexto anteriormente apresentado. No segundo capítulo, focalizamos a relação existente entre a teoria literária acerca do gênero dramático e sua leitura. A leitura literária é tematizada e discutida no terceiro capítulo, que parte dos estudos de Judith Langer, em diálogo com outros autores e apresenta os principais aspectos em torno da experiência literária, com destaque, no fechamento do capítulo, para o papel do professor na promoção da leitura literária e na formação de leitores. No último capítulo apresentamos uma proposta de trabalho a partir do texto teatral, para o Ensino Fundamental e Médio. Tais práticas de leitura são alicerçadas nos apontamentos teóricos apresentados nos capítulos anteriores.

**Palavras-chave:** Leitura – Formação de leitores – Dramaturgia – Teatro-educação

**ABSTRACT: Reading Theater:** theatrical text and reader formation.

Among so many conclusions about Brazilian students non-reading, we can point out the school and teachers negligence with the reading of play. This statement is this investigative starting point that assigns to the reading of play, the difficult and urgent task of forming readers and including, in a significant way, theatrical activities in school. In the first chapter, we show an overview of theater in school, focusing on general principle, the dramatic approaches that show the theater presence in the Brazilian school and the reasons for the removal of a significant theatrical activity committed with the principles of this context presented earlier. In the second chapter, we focus on the relationship between theater theory and reading of play. Reading is thematized and discussed in the third chapter, which start from Judith Langer's studies, dialoging with other authors and discussing the main issues of literary experience. In the concluding chapter, we highlight the teacher's role in promoting literary reading and readers' formation. We also present a work proposal for primary and secondary education based upon theatrical texts. Such reading practices are based on theoretical considerations made in the previous chapters.

**Keywords:** Reading – Readers' formation – Dramaturgy – Theater education

---

\* Mestre em Letras, Área de concentração: Estudos Literários. Professor da FAE – Faculdade Anglicana de Erechim e do Instituto Anglicano Barão do Rio Branco. Endereço para correspondência: Avenida Presidente Vargas, 145/103, Centro – 99700-000 Erechim/RS. E-mail: [tadeugraz@yahoo.com.br](mailto:tadeugraz@yahoo.com.br)

\*\* Orientador: Miguel Rettenmainer da Silva (PPGL-UPF); data: 11 de abril de 2007; banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Zilberman (PPGL-UFRGS), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Mariza Kuchenbecker Rösing (PPGL-UPF)

**PORTUGAL, Jussara Fraga\***. Práticas avaliativas no ensino fundamental: entre o dizer e o fazer no cotidiano da sala de aula. 2005. 235f. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.\*\*

Este trabalho insere-se no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na linha de pesquisa “Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador”. É uma análise das práticas avaliativas de professoras do ensino fundamental da rede pública municipal de Feira de Santana, considerando as práticas discursivas, os instrumentos avaliativos por elas utilizados, os objetos de avaliação da aprendizagem e a concepção das educadoras no seu fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa – Estudo de Caso Etnográfico. Utilizei observações, entrevistas semi-estruturadas e análise documental como instrumentos de coleta de dados. O trabalho de campo foi implementado em cinco escolas da zona urbana de Feira de Santana, tendo como sujeitos oito professoras da quarta série do ensino fundamental. O objetivo que norteou a presente investigação foi a busca pela interpretação das práticas avaliativas e os significados subjacentes à relação entre o “dizer” e o “fazer” dessas docentes no cotidiano da sala de aula. Os resultados do trabalho mostram que a concepção de avaliação das aprendizagens está atrelada ao que as professoras ensinam, o que e como as crianças aprendem e as formas como as primeiras avaliam o que as segundas aprendem. Desse modo, o estudo revela que as práticas avaliativas da maioria das professoras são fortemente marcadas pela concepção tradicional de ensino e aprendizagem, consequência das vivências experienciadas nas trajetórias de escolarização, enquanto estudantes e, também, no contexto da formação inicial para o exercício da docência.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem – Práticas avaliativas – Práticas discursivas – Formação docente – Docência

**ABSTRACT: Evaluating Practices in Primary Education:** the relation between the saying and the doing in the classroom daily life.

This master’s study belongs to the research field “Education, Intellectual Technologies, Curriculum and Educator Formation”. It is an analysis of the evaluating practices of primary teachers in the city of Feira de Santana (Bahia, Brazil), considering discourses, evaluation instruments, evaluation contents and the educators’ conceptions in daily classroom life. It is an ethnographic qualitative study done through observations, half-structured interviews and documentary analysis. Fieldwork was conducted in five schools. We studied eight teachers from the fourth grade. This study was guided by the search for an interpretation of evaluation practices as well as for the underlying significance of the relations between the “saying” and the “doing” in classroom daily life. Results show that conception of learning evaluation is linked to what the teachers teach, what and how children learn and the way teachers evaluate what children learn. The study thus reveals that most part of evaluation practices is strongly marked by the traditional conception of teaching and learning, consequence of initial formation.

**Keywords:** Evaluation of learning – Evaluation practices – Discursive practices – Teacher formation – Teaching

---

\* Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora Auxiliar do Departamento de Educação, Campus XI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Departamento de Educação, Campus XI. Rua Álvaro Augusto, s/n, Bairro Rodoviária – 48700-000, Serrinha, Bahia. E-mail: jfragaportugal@yahoo.com.br

\*\* Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Jr. (PPGEduC/UNEB); data: 10 de novembro de 2005; banca examinadora: Profa. Dra. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (UFMG), Profa. Dra. Cristina Maria d’Ávila Teixeira Maheu (UNEB) e Profa. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik (UEFS).

**CERQUEIRA, Priscila Licia de Castro\***. Saberes literários e docência: (re)constituindo caminhos na (auto)formação de professores-leitores. 2007. 113f. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.\*\*

Este estudo desenvolvido no contexto do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, intentou compreender como os modos de ler e interagir de um grupo de professoras egressas de um Curso de Formação em Serviço do município do Semi-Árido Baiano – Feira de Santana, com o universo literário, orientam e/ou influenciam a sua prática com a Literatura Infantil. O resgate das histórias de leitura configura-se como estratégia significativa para estimular discussões sobre as tensões que se inscrevem entre os espaços de formação de leitores formais e informais e suas intersecções com a formação do professor-leitor. O aporte teórico, no campo da leitura, da literatura e da formação de professores contou com estudos desenvolvidos por autores consagrados como Chartier (1990; 1996), Larrosa (2002; 2005), Benjamin (1987), Nóvoa (1988; 2000), Marcia Abreu (2001; 2006), Paulino (2004), Tardif (2002), Zilberman (2005), dentre outros. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como método de pesquisa a abordagem (auto)biográfica. Para a coleta dos dados foram utilizadas as entrevistas e as cartas. Portanto, este estudo buscou dar visibilidade às histórias de leituras e leitores para que se pudesse compreender em que medida a formação e/ou autoformação do professor leitor pode influenciar na sua prática docente.

**Palavras-Chaves:** Formação de professores – Práticas de leituras – (Auto)biografia – Literatura infantil – Formação do leitor

**ABSTRACT: Literary Knowledges and Teaching:** looking for ways to self-formation of teachers readers.

This study aims to understand the ways of reading and interacting of a group of teachers with the literary universe and how children's literature guide and/or influence their practice. These teachers are enrolled in an in-service special university undergraduate program in the city of Feira de Santana (Bahia, Brazil). The rescue of reading histories is showed to be a significant strategy to stimulate discussion about tensions between the spaces of formation of formal and informal readers and their intersections with the teacher-reader formation. Our theoretical framework upon reading, literature, and teacher's formation includes studies carried out by consecrated authors such as Chartier (1990;1996), Larrosa (2002; 2005), Benjamin (1987), Nóvoa (1988;2000), Marcia Abreu (2001;2006), Paulino (2004), Tardif (2002), and Zilberman (2005), among others. Our approach was qualitative through (self)biographic approach, collecting data through interviews and letters aiming to understand how much formation and/or self-formation may influence teaching practice.

**Keywords:** Formation of teachers – Reading practice – (Self)biography – Children's Literature – Formation of the reader.

---

\* Mestra em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia. Professora das disciplinas Novas Tecnologias e Educação e Educação de Jovens e Adultos e Educação não escolar no Curso de Pedagogia da Faculdade Santo Antonio, Alagoinhas- BA. Endereço para correspondência: Rua Lauro de Freitas, 198, Centro, 48005-015, Alagoinhas – BA. E-mail: priscilicia@gmail.com

\*\* Orientadora: Profª.Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro (UNEB); data: 29 de outubro de 2007; Banca: Profª. Dra.Maria Helena da Rocha Besnosik (UEFS), Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB), Profª. Dra. Cristina d'Ávila Maheu (UNEB/UFBA).

**BARBOSA, Telma da Silva\***. Memorial do Colégio Estadual de Cachoeira: contribuição para um estudo sobre a História da Educação na Bahia. 2005, 141f. v.1. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.\*\*

Este trabalho discute a importância da documentação oficial entrelaçada pela memória social do ponto de vista dos novos paradigmas imposto à sociedade cachoeirana, valorizando a trílogia: educação, história, memória. Analisa os modelos propostos pelas legislações que fundaram tais considerações e disponibiliza dados que fortalecem e privilegiam a História, observando a relevância histórica para o entendimento do homem e sua adaptação à sociedade na busca de aprofundamento das raízes e da identidade individual, local e nacional. Visa exercitar novos conhecimentos e refletir sobre a História da Educação produzida no percurso de formação do Colégio Estadual de Cachoeira na cidade de Cachoeira-BA, tomando por recorte o curso normal e sua importância na formação de professores do município no decorrer dos seus 50 anos. Estabelece como metodologia a pesquisa com abordagem qualitativa, etnográfica, apoiando-se em fontes bibliográficas e documentais, complementadas e intervaladas com técnicas de entrevista, história oral, relatos de vida e histórias. Propõe suportes para pesquisa sobre a História da Educação na Bahia, colaborando para o resgate e a preservação da memória da Educação desse Município, inserindo Cachoeira no contexto regional e nacional no que diz respeito às exigências de fontes contemporâneas.

**Palavras-chave:** Educação – História – Documentação – Memória

**ABSTRACT - Memories from the Colégio Estadual de Cachoeira:** contribution for a study about History of Education

The work discusses the importance of the official documentation interlaced by social memory from the point of view of new paradigms imposed to the Cachoeira's community, valuing the trilogy: education, history, and memory. It analyzes legal models upon which are based such considerations and makes information available so they fortify and concedes privilege to History, observing the historical relevance for human understanding its adaptation to the society in the search of deepening the roots of the individual, local and national identity. It aims at to exercise new knowledge and to reflect on the History of the Education produced in the course of formation at the Escola Estadual de Cachoeira (Cachoeira State College) in the city of Cachoeira-BA, detaching the classes of pedagogy in Normal school and its importance to the professor's formation during its 50 years. The research was qualitative and ethnographic as methodology, based upon bibliographical and documentary sources, complemented with techniques of interview, verbal history, life histories and stories. We offers support for research on the History of Education in Bahia, collaborating for the rescue and the preservation of the memory of Education of Cachoeira, setting this city in the regional and national context regarding to the requirements of contemporary sources.

**Keywords:** Education – History – Documentation – Memory

---

Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc/UNEB. Professora do curso de Oficiais da Academia de Polícia Militar da Bahia. Professora tutora nos cursos Docência da FGV. Professora multiplicadora do NTE01. Endereço para correspondência: Trav. Anselmo Fonseca, 85, apt. 1204, Vila Laura – 40270-580 Salvador-BA. E-mail: telmbarbosa@superig.com.br  
\*\* Orientadora: Profa. Dra. Jacy Maria Ferraz de Menezes (PPGEduc); data: 29 de abril de 2005; Banca examinadora: Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile (UNEB), Prof. Dr. Charles de Almeida Santana (UEFS).

**NOGUEIRA FARIAS, Virginia Lucia.\*** Os impactos da nota sobre a auto-estima dos alunos de 11 e 12 anos. 2007.124 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Laboratoire de Sciences de l'Éducation. Université Pierre Mendès France – Grenoble II, França, 2007. \*

A auto-estima é um domínio que suscita enorme interesse aos educadores, importância que pode explicar-se pela relação entre a construção da auto-estima, o nível escolar do aluno e o julgamento do professor sobre o seu trabalho escolar. A auto-estima escolar apresenta diferentes determinantes, dentre eles, a nota e a realização de comparações. A nota é discutida através das perspectivas sociológicas de Bourdieu e a didática de Chevallard, sendo que o estudo da comparação externa refere-se ao modelo teórico de Marsh. Nesse contexto, esta pesquisa visa a um melhor entendimento da formação da auto-estima escolar do aluno através dos efeitos dos referidos determinantes. Ela constitui um estudo longitudinal conduzido ao longo de um ano escolar, no qual foi utilizado o *Self Description Questionnaire* de Marsh a fim de medir os níveis de auto-estima dos alunos e de testar as diferentes hipóteses. Os resultados demonstram que a auto-estima possui um caráter processual e dinâmico, pois ela é afetada por estados anteriores, eventuais e específicos. A auto-estima pode também variar em função do resultado individual do aluno, ou seja, uma nota elevada favorece uma boa auto-estima e vice-versa. Por outro lado, as comparações externas revelam que o aluno compara seu resultado com o do colega ou com o nível escolar da classe; nesse caso, uma classe que apresenta uma média elevada propicia uma diminuição na auto-estima do aluno com nota abaixo desta média, e inversamente. Sendo assim, a atividade escolar, o conhecimento e a internalização de seus resultados repercutem significativamente no processo de construção da auto-estima do aluno.

**Palavras-chave:** Auto-estima escolar – Nota – Comparação externa

**ABSTRACT: Grade impacts upon 11 to 12 years old students' self-esteem.**

Self-esteem is an issue that raises an enormous interest among educators. Its importance may be linked to the relation between the construction of self-esteem, the school level of the student and the teacher's judgement on school work. The school self-esteem presents different causes, among them, the grade and the act of comparing grades. Grade is discussed through Bourdieu and Chevallard perspectives, and the study of external comparison through the model of Marsh. In this context, this research aims at a better understanding of the formation of the school self-esteem of the student through the effect of the mentioned factors. It constitutes a longitudinal study led throughout one school year in which was used Marsh's *Self Description Questionnaire* in order to measure the levels of self-esteem of the students and to test the different hypothesis. The results demonstrate that self-esteem possesses a dynamic and processing character, therefore it is affected by previous, eventual and specific states. Self-esteem also can vary in function of the individual result of the student, that is, a high grade favours a good self-esteem while a low grade favours a low-self-esteem. On the other hand, the external comparisons show that the student compares his result with the one of a colleague or with the school level of the classroom, in this case a classroom that presents a higher than average grade propitiates a reduction in the student's self-esteem while a below average grade propitiates a higher self-esteem. Thus, school activity, knowledge and maintenance of its results reverberate significantly on the process of construction of the student's self-esteem.

**Keywords:** School self-esteem – Grade – External comparison

---

\* Doutoranda em Sociologia e Mestre em Educação, ambos pela Université Pierre Mendès France (UPMF) – Grenoble/France. Membro da equipe “Nouvelles identités, nouvelles citoyennetés, recomposition de la société brésilienne” - Projeto ARCUS-Brésil -MSH-Alpes/GRESAL. Endereço para correspondência: 10, Route de Lyon 38000, Grenoble/France. E-mail: [virginia.farias@etu.upmf-grenoble.fr](mailto:virginia.farias@etu.upmf-grenoble.fr)

\*\* Orientador: Prof. Dr. Pascal Bressoux (UPMF); data: 20 de setembro de 2007; Banca examinadora: Prof. Dr. Pascal Bressoux (UPMF), Prof. Dr. Pascal Pansu (UPMF), Prof. Dr. Laurent Lima (UPMF).



# Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

## Normas para publicação

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** é um periódico temático e semestral, que tem como objetivo incentivar e promover o intercâmbio de informações e resultados de estudos e pesquisas de natureza científica, no campo da educação, em interação com as demais ciências sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural, e que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- **ensaios:** estudos teóricos, com análise de conceitos;
- **resultados de pesquisa:** texto baseado em dados de pesquisa;
- **estudos bibliográficos:** análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido;
- **resenhas:** revisão crítica de uma publicação recente;
- **entrevistas** com cientistas e pesquisadores renomados;
- **resumos** de teses ou dissertações.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outro periódico. A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele.

Os temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista, assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br), ou podem ser informados pelo editor executivo a pedido. Também será publicada, em cada número, a lista dos periódicos com os quais a Revista da FAEEBA mantém intercâmbio.

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na temática do número, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação da sua autoria.

Os textos com o parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão das partes em inglês, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial.

Sendo a Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade um periódico temático, será dada preferência à publicação de textos que têm relação com o tema de cada número. Os outros textos aprovados somente serão publicados numa seção especial, denominada **Estudos**, na medida da disponibilidade de espaço em cada número, ou em um futuro número, quando sua temática estiver de acordo com o conteúdo do trabalho. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, este pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado. Para o autor de resenha ou resumo de tese ou dissertação será destinado um exemplar.

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados exclusivamente para o **endereço eletrônico do editor executivo** (jacqson@uol.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

**2. Resumo e Abstract:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) **Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEB**A: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/actual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas e, no mínimo, 12 páginas; as **resenhas** podem ter até 5 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública, assim como a tradução em inglês do título, resumo e das palavras-chave.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos. Deste modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

#### **Para contatos e informações:**

Administração

E-mail: refaceba.dedc1@listas.uneb.br

Tel. 71.3117.2316

Editor executivo

E-mail: jacqson@uol.com.br

Tel. 71.3264.7666 / 71.9987.6365

# Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Semestral thematic journal of the of Education Faculty I – UNEB

## Norms for publication

### I – EDITORIAL POLICIES

The **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** is a thematic and semestral periodic which have for objective to stimulate and promote the exchange of informations and of results of scientific research, in the field of education, interacting with the other social sciences, interconnected to the regional, national and international community.

The Revista da FAEEBA receive only original works which analyze and discuss matters of scientific and cultural interest and that can be classified according to one of the following modalities:

- **essays:** theoretical studies with analysis of concepts;
- **research results:** text based on research data
- **reviews of literatures:** ample critical analysis of the literature upon some specific theme;
- **critical review** of a recent publication;
- **interviews with recognized researchers;**
- **abstract of PhD and master thesis.**

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested.

Themes and terms of the futures volumes are published in the last volumes are also available on-line at [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br). In each volume, appears also the list of academic journals with which the Revista da FAEEBA have established cooperation.

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500

hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. As the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade is a periodic journal, preference will be given to the publication of texts related to the theme of each volume. Other selected approved text may only be published in a special section called Studies depending of available space in each volume or in a future volume more in touch with the text content. If, after a year, no possibility of a publication emerges, the text can be liberated for publication in another journal if this is the will of the author.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

#### IV – Sending and presenting works

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (jacqson@uol.com.br). In should be explicited initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo** and **Abstract**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave** and **Keywords**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Journal's paper:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) On-line paper :**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/actual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

**5.** This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

**6.** Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

**7. Papers** should have no more than 30 pages and no less than 12. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

- font: Times New Roman 12
- paper dimension: A4
- margins: 2,5 cm
- line spacing: 1,5;
- paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work. It will ease the process of evaluation and facilitate an eventual publication.

**Contact and informations:**

Administration

E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

phone : 71.3117.2316

Editor

E-mail: [jacqson@uol.com.br](mailto:jacqson@uol.com.br)

phone: 71.3264.7666 / 71.9987.6365

