

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

Ângela Dalben
Júlio Diniz
Leiva Leal
Lucíola Santos
(Org. da coleção)

Convergências e tensões no campo
da formação e do trabalho docente:



Currículo

Ensino de Educação Física

Ensino de Geografia

Ensino de História

Escola,
Família e Comunidade

autêntica

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

**CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE:**

Currículo

Ensino de Educação Física

Ensino de Geografia

Ensino de História

Escola, Família e Comunidade

**XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO
DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

REALIZAÇÃO

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

Faculdades Pitágoras

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)

Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR)

Apoio

Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH)

Centro Universitário (UNA)

Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Parceria

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

COLEÇÃO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

**CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA
FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE:**

Currículo

Ensino de Educação Física

Ensino de Geografia

Ensino de História

Escola, Família e Comunidade

autêntica

Copyright © 2010 Os autores e organizadores

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Organização da coleção

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Júlio Emílio Diniz Pereira

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Organização da Parte I do livro - Currículo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Organização da Parte II do livro - Ensino de Educação Física: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

José Ângelo Gariglio

Organização da Parte III do livro - Ensino de Geografia: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Rosalina Batista Braga

Organização da Parte IV do livro - Ensino de História: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Júnia Sales Pereira

Lana Mara de Castro Siman

Organização da Parte V do livro - Escola, Família e Comunidade: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente

Maria Amália de Almeida Cunha

Conselho Editorial

Aída Maria Monteiro Silva

Ilma Passos Alencastro Veiga

José Carlos Libâneo

Lílian Anna Wachowicz

Maria de Lourdes Rocha de Lima

Maria Isabel da Cunha

Vera Maria Ferrão Candau

Preparação de originais

Marcos Evangelista Alves

Capa

Cedecom/UFMG - Paineis: Yara Tupinambá

Editoração eletrônica

Looris Comunicação | www.looris.com.br

Revisão

A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade de cada autor.

FICHA CATALOGRÁFICA

C766	<p>Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ... [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 734p. – (Didática e prática de ensino)</p> <p>Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010. Inclui bibliografia.</p> <p>Conteúdo: Currículo – Ensino de educação física – Ensino de geografia – Ensino de história – Escola, família e comunidade.</p> <p>ISBN: 978-85-7526-467-6</p> <p>1. Didática. 2. Prática de ensino. I. Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 371.3 CDU: 37.02</p>
------	--

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

Apresentamos a Coleção Didática e Prática de Ensino, constituída de 6 volumes, que expressa a produção de renomados educadores, em diferentes campos temáticos, convidados para o debate das Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, que aconteceu no XV ENDIPE.

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento científico, no campo educacional, que congrega profissionais que trabalham com questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Esses profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos programas de Pós-Graduação em Educação, nas Faculdades de Educação e nos sistemas de ensino das redes públicas do país.

O ENDIPE nasceu de um pequeno seminário, realizado na PUC/RJ, em 1982 e 1983, denominado “A didática em questão” que objetivou problematizar e discutir a Didática, sua orientação epistemológica e política bem como a natureza de suas propostas para o campo do ensino. Esses seminários contaram, na época, apenas com a participação de cerca de 60 pessoas e deram origem aos atuais Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino. Ocorre, a partir de então, de dois em dois anos, em diferentes estados e são organizados por instituições de ensino superior que, na assembléia final de cada encontro, se apresentam como proponentes para sediar o próximo evento. Hoje, pode-se dizer que o ENDIPE é o maior evento acadêmico na área da Educação, que pode contar uma história de trinta anos de percurso ininterruptos, delineado em seus últimos encontros como um evento de grande porte, com a participação de mais de quatro mil pesquisadores da área.

A finalidade dos ENDIPEs é socializar os resultados de estudos e pesquisas relacionadas ao ensinar e ao aprender, o que envolve, mais especificamente, a temática da formação docente, do ensino

das diferentes disciplinas e do currículo. Constitui-se, portanto, em um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação de grupos, de questionamentos, de novas idéias e de novas reflexões.

O tema central Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais foi escolhido em razão do importante momento político vivido pela educação brasileira.

O contexto atual se revela promissor em possibilidades de realização prática de sonhos antigos. Se nesse momento presencia-se um conjunto de críticas severas ao desempenho da educação básica no país, ao mesmo tempo, concretizam-se respostas importantes do governo federal com a implantação do Programa REUNI, programa de expansão das universidades públicas brasileiras, com uma amplitude e extensão jamais vistas pela história desse país. Associado a ele, vem sendo criadas políticas de incentivo à oferta de cursos de formação de professores tanto em nível de graduação quanto no âmbito da formação continuada e integrada a essas políticas, presenciamos, ainda, a dinâmica de organização nos diferentes Estados da federação dos FORPROFs – Fóruns de Formação de Professores, articuladores dessas ofertas, com a participação dos gestores das diversas universidades públicas e dos secretários municipais e estaduais de Educação. Vivemos, assim, um movimento profícuo à participação da academia na estruturação de políticas educacionais, porque chamadas a integrar espaços e participar com a sua produção. E nesse contexto, a resposta dada por esta coleção que integra a reflexão organizada de pesquisas e práticas, é extremamente oportuna para a construção dessas políticas.

A coordenação geral do evento tomou a decisão de subdividir o tema central em campos bem definidos para permitir a análise das tendências atuais em cada campo, favorecendo a socialização dos resultados dos estudos e o diálogo com as diferentes áreas. Os subtemas, em conexão com a temática geral do Encontro, debatidos nos 90 simpósios realizados pelos pesquisadores convidados constituem a base dos 6 volumes dessa coleção, organizados a partir da confluência

ou similaridade dos temas ou mesmo das necessidades técnicas de diagramação dos volumes. São eles: Alfabetização e Letramento; Arte-Educação; Avaliação Educacional; Currículo; Didática; Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Condutas Típicas; Educação do Campo; Educação em Ciências; Educação em Espaços Não-escolares; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Educação Infantil; Educação Matemática; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino da Língua Portuguesa; Ensino de Educação Física; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino Superior; Escola, Família e Comunidade; Formação Docente; Políticas Educacionais; Relações Raciais e Educação; Trabalho Docente.

Como organizadores, desejamos que esta coleção se torne um incentivo para o debate sobre as tensões presentes na Educação hoje e que esse debate encontre convergências capazes de construir propostas vivas e criativas para o enfrentamento da luta por uma educação de qualidade para todos. Desejamos, também, que a alegria vivida por nós no percurso de produção deste material esteja presente nas entrelinhas desses textos, de modo a tecer, solidariamente, uma enorme rede de compromissos com a educabilidade em nosso planeta.

Belo Horizonte, abril de 2010.

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Julio Emilio Diniz Pereira

Leiva de Figueiredo Viana Leal

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Organizadores da coleção

SUMÁRIO

PARTE I	15
CURRÍCULO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
APRESENTAÇÃO Lucíola Licínio Santos	16
CURRÍCULO, POLÍTICA, CULTURA Alice Casimiro Lopes	23
CURRÍCULO, CULTURA E COTIDIANO – ALGUMAS NOTAS A PARTIR DE ESTUDOS DAS FORMAÇÕES CURRICULARES NA CONTEMPORANEIDADE Maria Inez Salgado de Souza	39
REDES EDUCATIVAS ‘DENTROFORA’ DAS ESCOLAS, EXEMPLIFICADAS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Nilda Alves	49
CONHECIMENTO E SABER APONTAMENTOS PARA OS ESTUDOS DE CURRÍCULO Alfredo Veiga-Neto Carlos Ernesto Nogueira	67
POLÍTICAS DE CURRÍCULO: REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS Antonio Flavio Barbosa Moreira	88
E... E AC Amorim	114
O CURRÍCULO ENTRE A BUSCA POR “BOM DESEMPENHO” E A GARANTIA DAS DIFERENÇAS Marlucy Alves Paraíso	132
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL: O RECONHECIMENTO DE UM PERCURSO Ivani Catarina Arantes Fazenda	153

UM CURRÍCULO MONOCULTURAL NUMA ESCOLA PLURICULTURAL – IMPASSES DE UMA ESCOLA QUE SE PRETENDE EMANCIPATÓRIA Regina Leite Garcia	172
O CASO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A QUE ENSINA MATEMÁTICA Samira Zaidan	191
A PEDAGOGIA NAS POLÍTICAS NACIONAIS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONFRONTO COM A REALIDADE PORTUGUESA Márcia Maria de Oliveira Melo	204
O PROCESSO DE BOLONHA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM PORTUGAL José Augusto Pacheco	228
O PROCESSO DE BOLONHA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL José Carlos Morgado	244
PARTE II	267
ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
APRESENTAÇÃO José Ângelo Gariglio	268
SOBRE EDUCAÇÃO, CORPO E HISTÓRIA: FRAGMENTOS DE PRÁTICAS Meily Assbú Linhales	271
O LAZER COMO CAMPO MOBILIZADOR DE EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS REVOLUCIONÁRIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA Christianne Gomes	284

EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA ESCOLAR: NOTAS DE REFLEXÃO Tarcísio Mauro Vago	311
A CULTURA ESCOLAR E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES E PARTIR DA TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH Valter Bracht Bruno Almeida de Faria	325
OS NOVOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL Zenólia C. Campos Figueiredo	341
A BIOGRAFIA-NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA Dinah Vasconcellos Terra	352
PARTE III	363
ENSINO DE GEOGRAFIA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
APRESENTAÇÃO Rosalina Batista Braga	364
CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO E ABORDAGENS NO ENSINO Lana de Souza Cavalcanti	368
TENSÕES E INTERAÇÕES ENTRE O SABER CIENTÍFICO E O ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA Rosalina Batista Braga	392
A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES Helena Copetti Callai	412

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CONSENSOS PRODUZIDOS PELA MÍDIA Iara Guimarães	434
A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: DEBATES Nídia Nacib Pontuschka	457
PARTE IV	473
ENSINO DE HISTÓRIA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
APRESENTAÇÃO Júnia Sales Pereira Lana Mara de Castro Siman	474
DIDÁTICA DA HISTÓRIA E TEORIA DA HISTÓRIA: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES Ana Maria Monteiro	479
DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO ENSINO E PESQUISA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA Flávia Eloisa Caimi	500
SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DE FORMADORES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: REFLEXÕES E DESAFIOS Selva Guimarães Fonseca Liliane Campos Machado	518
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE Circe Fernandes Bittencourt	544
MODERNIDADE, ESCOLARIZAÇÃO E SOCIEDADE DE DIREITOS: A QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL (1988-2010) Décio Gatti Júnior	564

ENTRE O ASFALTO E A TERRA: A FECUNDIDADE EDUCATIVA DO COTIDIANO POÉTICO DA CIDADE Lana Mara de Castro Siman	582
A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: EM FOCO UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL Maria Carolina Bovério Galzerani	600
OLHARES SOBRE A CIDADE, ATRAVESSADOS PELO TEMPO: O URBANO EM SEUS SUBTERRÂNEOS EDUCATIVOS Sonia Regina Miranda	621
PARTE V	639
ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE	
INTRODUÇÃO Maria Amália de A. Cunha	640
SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA Zaia Brandão SOCED	647
O FRACASSO NO CONTEXTO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA Nadir Zago	663
ALGUMAS APROXIMAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO MEIO RURAL Écio Antônio Portes, Alexandra de Resende Campos, Kamila Amorim, Valéria de Oliveira Santos	682
A AÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA: IDENTIFICANDO DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À PRÁTICA DOCENTE Orlando Aguiar Jr	708

PARTE I

CURRÍCULO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
Organizadora

APRESENTAÇÃO

Os trabalhos que integram a temática *Currículo*, que compõem essa coleção, como todos sabem, foram apresentados no ENDIPE em mesas redondas organizadas a partir de temáticas específicas. Assim, eu esperava, quando a me incumbiram de fazer essa apresentação de ir introduzindo os trabalhos agrupados por essas temáticas. Todavia a leitura dos trabalhos mostrou que os textos sobre uma temática invadem o que se supunha que fosse abordado em outra. Rompem com as fronteiras da programação, avançam por territórios ora tranquilo, do conhecimento estabelecido, ora por caminhos estranhos e diferentes, que no conduzem ao desconhecido.

Há textos que nos dão segurança, porque falam sobre o que conhecemos e sabemos, mas há também textos que falam do desconhecido e trazem perplexidade. Há ainda os nos trazem desconforto porque colocam desconfiança sobre certezas estabelecidas. Sendo assim, são textos polêmicos e desafiantes, como se espera que sejam os textos acadêmicos; se nos asseguram a filiação ao campo, se nos dão o sentimento de pertencimento, também nos desalojam e nos fazem pensar. Pensar para compreender, pensar para discordar, mas, sobretudo, pensar.

Diante disso, vou introduzir cada texto de acordo com as temáticas propostas pelo referido evento, mas aviso ao leitor, não se guie por elas. Esse agrupamento é apenas um recurso de que me utilizo para facilitar o meu trabalho e espero que com isso eu não dificulte o seu, caro leitor e se o faço, já me desculpo.

O **primeiro grupo** de trabalhos se encontra no que foi designado por *Currículo e cotidiano escolar*. O primeiro trabalho desse grupo é de Alice Casimiro Lopes e se intitula *Currículo, política e cultura*. Nele a autora questiona as polaridades que se estabeleceram no campo do currículo entre crítico e pós-crítico, moderno e pós-moderno, político e cultural. No seu ponto de vista, esses binarismos criam imagens romantizadas e positivas, para quem se coloca em um

dos pólos. Imagens que se invertem para quem se coloca no pólo oposto, que passa a ser positivo, em relação ao outro a que se opõe. Esclarece, a seguir, qual é sua concepção de política, para mostrar que a insistência em trabalhar com conteúdos supostamente universais é uma pretensão de quem continua a ver a prática curricular “*como espaço a ser colonizado do alto*”. Para a autora, esse tipo de política desfavorece processos democráticos e políticas de diferença.

O segundo texto, de Maria Inês Salgado de Souza, intitulado *Currículo, cultura e cotidiano: algumas notas a partir de estudos das formações curriculares contemporâneas*, busca discutir em que sentido currículo, cotidiano e cultura podem ser entendidos de modo a produzir novos significados para a escola. A autora argumenta que é preciso cautela para não se cair no relativismo cultural e nem no afastamento da realidade do cotidiano dos alunos. Mostra também que a compreensão do currículo como produto cultural e histórico, sustentada pela teoria crítica poderá garantir práticas curriculares democráticas.

Nilda Alves é autora do terceiro artigo que se intitula *Redes educativas dentrofora das escolas, exemplificadas pela formação de professores*. A autora esclarece, no início do artigo, que irá focalizar o campo da formação de professores, na perspectivas do trabalho que vem desenvolvendo sobre currículos e cotidianos. Ao defender a idéia de que a formação docente se realiza em múltiplos contextos, Nilda Alves indica e explica os contextos em que as práxicasteorias podem se efetivar. Passa então a mostrar a importância desses múltiplos contextos de desenvolvimento das práxicasteorias - a formação acadêmica, pedagogias cotidianas, políticas de governo, coletivo dos movimentos sociais, pesquisa em educação, produção e usos de mídias e vivência nas cidades.

O **segundo grupo** de trabalhos foi organizado como sendo relativo às *Políticas de currículo* e inclui um texto de Alfredo Veiga-Neto e outro de Antonio Flávio Barbosa Moreira. O artigo de Alfredo se intitula *Conhecimento e saber - apontamentos para os estudos de currículo*. Trata-se de um artigo cuja leitura é de fundamental importância, tanto

para os que trabalham no campo das políticas curriculares, como para todos os que se voltam para a discussão dos “saberes?” ou dos “conhecimentos?” escolares. O autor começa o texto, fazendo três alertas relativas a questões no campo da Filosofia da linguagem e da Linguística. Argumenta, em seguida, sobre a necessidade de se estabelecer uma distinção forte entre saber e conhecimento e para isso, recorre à etimologia, à Arqueologia e ao conceito de experiência, assumindo uma perspectiva “não-estruturalista, não-representacionista, não-fundacional e não-essencialista”, segundo suas palavras. O texto termina colocando quatro questões que desafiam o uso que se tem feito desses dois termos e daquilo que pensamos ser os conteúdos curriculares.

O texto de Antônio Flávio, com o título *Políticas de currículo: repercussão nas práticas* volta-se para a questão das políticas de identidades e diferença. Segundo do autor, o artigo baseia-se em uma investigação, que tem como objeto de estudo e análise, a abordagem de identidade e de diferença em uma escola de ensino fundamental. Para isso, Antônio Flávio discute o conceito de ambivalência e faz uma revisão crítica das políticas curriculares brasileiras, nas últimas décadas, no campo da diversidade cultural. A seguir, apresenta a escola e as práticas que se desenvolvem em seu interior, bem como as categorias de análise utilizadas pelo estudo. Conclui, mostrando as ambigüidades dessas práticas, advertindo para a necessidade de que, ao considerar a diferença, ao trabalhar com ela, a escola não desconsidere os conteúdos curriculares. A idéia é de que a escola possa ser um espaço de ampliação dos horizontes no campo das ciências, das artes, dos novos saberes, das novas lógicas, das novas interações e das novas capacidades de buscar saber; enquanto também é espaço de sistematização de aprofundamento e de rigor.

O **terceiro grupo** de trabalhos foi articulado em volta da temática *Currículo e diferença* e abrange dois artigos que compartilham alguns referenciais. O primeiro deles é de autoria de Antônio Carlos Amorim e se distingue justamente pela diferença, desde o título, que não pode ser reproduzido nesse espaço, porque perderia seu significado, ao se

desconsiderar sua dimensão estética e também poética. O texto, em um resumo¹ elaborado pelo autor, apresenta como palavras chaves: *currículo, diferença, arte, literatura*. Literatura, poesia, filosofia e pedagogia perpassam o artigo que, de forma instigante e intrigante, cruza as fronteiras das delimitações dos campos acadêmicos. e instaura novas formas e novos conteúdos. Ao ser diferente coloca a alternativa de novos currículos e de novos pensamentos curriculares. Chamou minha atenção no início do texto, a idéia do autor de liberar a diferença do currículo, como se ela (diferença) estivesse contida nele (currículo) e no seu inteiro pudesse acontecer. E o que mais diz o texto? Veja você mesmo, caro leitor.

O texto de Marlucy Alves Paraíso *O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças* problematiza a política de intervenção pedagógica da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, desenvolvida por meio de reagrupamentos, na tentativa de superar os problemas de aprendizagem. Marlucy também com base em Deleuze, Foucault e Artaud vai argumentar sobre a incoerência de uma prática dessa natureza em uma rede de ensino que, ao mesmo tempo, defende a diferença e busca a homogeneidade. O texto, desafiando também a chamada linguagem acadêmica, vai mostrar como essas práticas fundadas na idéia de currículo-desempenho são hostis aos alunos, pois, ao invés de possibilitarem a aprendizagem, cerceiam a imaginação e a alegria de aprender. Para a autora, currículos que têm fome de normalização, impedem a força da fome. Força que, segundo ela, pode transformar o currículo em ação em espaço “de encontros com a uma infinidade de coisas que pode experimentar ensinar as forças e a refazer os corpos”.

O **quarto grupo**, sobre *Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar* reúne trabalhos de Ivani Catarina Arantes Fazenda, Regina Leite Garcia e Samira Zaidan. Ivani apresenta um texto cujo título é *Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no ensino*

¹ O Prof. Antônio Carlos Amorim foi quem encaminhou o pedido de financiamento à FAPESP, para a participação no ENDIPE dos simposistas de São Paulo. A Fapesp exige que seja enviado o resumo do trabalho de cada participante e é em função disso que nos chegou às mãos o resumo feito pelo autor.

fundamental- contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. O texto, de uma autora com um longo percurso no campo, explora a evolução do conceito de interdisciplinaridades e de suas bases epistemológicas. Procura também mostrar como tem ocorrido o recurso à interdisciplinaridade no ensino fundamental e médio. No Brasil, para Ivany, a interdisciplinaridade se constitui em uma resistência a fragmentação do conhecimento e da vida e, por isso, torna-se uma necessidade. Por respeitar a história, o contexto e a pessoa, a autora afirma que a interdisciplinaridade não é um trabalho simples e, portanto, exige tempo para ser compreendida e exercida.

O segundo texto é de autoria de Regina Leite Garcia e tem o seguinte título: *Um currículo monocultural numa escola pluricultural – impasses de uma escola que se pretende emancipatória.* Nele a autora denuncia problemas que a escola brasileira não consegue superar, por estar presa ao rigor, temendo expor-se à aventura e à descoberta de novas possibilidades. Advoga a idéia da interdisciplinaridade no interior da interculturalidade. Interculturalidade presente na América Latina, criada na região dos Andes pelos movimentos indígenas. Movimentos que apontam para a produção de outros conhecimentos que, infelizmente, a universidade fechada em si mesmo, não acolhe e não reconhece. É contra o silenciamento das diferentes culturas pela cultura hegemônica, que a autora recomenda que caminhe os cursos de formação docente, buscando recuperar o sentido e o valor dos conhecimentos produzidos por outros grupos.

O artigo de Samira que tem o título *Desafios e perspectivas no trabalho interdisciplinar no ensino fundamental* discute a questão da interdisciplinaridade, tomando como referência o ensino da matemática. A autora mostra que o professor de matemática ou a professora de matemática são sempre solicitados a estabelecer relações entre o conhecimento matemático e os demais conhecimentos do currículo escolar. O argumento central da autora é de que a formação dos alunos exige uma perspectiva interdisciplinar porque é nessa perspectiva que o conhecimento ganha significado, favorecendo a compreensão do

mundo. É nessa perspectiva que se amplia a capacidade de análise e que ocorre uma real aprendizagem, aliando o crescimento pessoal do educando a sua inserção profissional.

O **quinto grupo** reúne trabalhos que aparecem sob o título *Política curricular, pedagogia e currículo na formação do profissional no Brasil e em Portugal*. Nesse grupo estão os trabalhos de Márcia Maria Melo, José Augusto Pacheco e José Carlos Morgado. O trabalho de Márcia *A pedagogia nas políticas nacionais curriculares de formação do profissional da educação no Brasil: confronto com a realidade portuguesa*, segundo a autora faz parte de uma pesquisa mais ampla. Com base no ciclo de políticas, elaborado por Stephen Ball, analisa documentos oficiais sobre a formação de professores, evidenciando como essas políticas têm um discurso híbrido, com tensões filosóficas, epistemológicas e sócio-políticas. A autora finaliza o texto, defendendo a idéia que e nesses discursos os professores são “bodes expiatórios” dos problemas educacionais, em que profissionalismo e profissionalidade são invocados e se tornam fetiches, vistos como solução para todos os problemas da educação. O que se pretende de fato, de acordo com a autora, é forjar identidades pedagógicas, em conformidade com o mercado, que celebra o individualismo e destrói valores como a solidariedade.

No texto, *O processo de Bolonha e a política de formação de educadores e professores em Portugal* José Augusto vai argumentar que a formação de professores, no contexto europeu, revela novas formas de regulação. Explica como a regulação supranacional das políticas educacionais e de formação de professores da União Européia limita a formação dos professores aos standards estabelecidos. Isso leva a um processo de recentralização curricular engendrando uma uniformização e homogeneização dos processos formativos, criando uma verdadeira engenharia didática “despolitizada e despessoalizada”.

O texto de José Carlos tem um título bem similar ao de José Augusto: *O processo de Bolonha e as políticas de formação de professores em Portugal*. Primeiramente, o autor busca situar a formação de professores em Portugal, nas três últimas décadas do

século XX, e as distintas concepções de professor que perpassaram o campo nesse período. A seguir, vai abordar as transformações ocorridas na primeira década do século XXI e introduzidas pelo Processo de Bolonha. Sem isentar os professores de suas responsabilidades, defende-se a idéia de que, o papel dos professores foi ampliado, por um conjunto de imposições administrativas que estão trazendo desconforto, insegurança e resistência no seio do professorado. Na visão do autor, somente uma efetiva descentralização, em direção contrária a essas políticas, poder-se-ia reconfigurar a profissão em moldes mais autônomos e superar os atuais problemas. Não se trata de uma pretensa autonomia, como a propagada pelo discurso atual, que responsabiliza as escolas e os atores para “torná-los cúmplices das políticas decididas pela administração central”.

Como o leitor pode ver, os textos abordam temáticas variadas, importantes e polêmicas, o que estimula a curiosidade e o interesse. Espero, assim, que sua leitura levante novas questões e sugira novas repostas para o campo.

Lucíola Licínio Santos

Presidente da Comissão Científica do Subtema Currículo

CURRÍCULO, POLÍTICA, CULTURA

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

Proponho-me, neste texto, a levantar algumas questões que me parecem pertinentes para a interpretação do cenário político-cultural da atualidade e para, em alguma medida, contribuir para (des)construir certos pressupostos ainda dominantes nas pesquisas em política de currículo, particularmente no que concerne à relação entre proposta e prática. Considero que nesse cenário vêm se cruzando algumas formas de interpretar a sociedade e a política com as formas com que nos posicionamos diante do passado, do presente e do futuro. Quero defender o quanto a polarização entre o moderno e o pós-moderno, o crítico e o pós-crítico, o político e o cultural e, por conseqüência, a criação de uma linha divisória entre passado e presente têm sido contraproducentes para pensarmos as políticas de currículo e mesmo o próprio pensamento curricular. Tais divisões são tributárias de um pensamento dicotômico que tanto a chamada modernidade quanto as perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas tentaram/tentam questionar. Mas o fato de existirem esses questionamentos não faz com que tais dicotomias se dissolvam e, portanto, elas ainda se mantêm em muitas formas de raciocínio e de argumentação que desenvolvemos. Formas que muitas vezes podem ser traduzidas em um *ou isto ou aquilo, ser ou não ser, possibilidade ou impossibilidade* que tende a congelar identidades em cada um desses pólos.

Ao identificar tais formas de argumentar nas atuais perspectivas de políticas de currículo, não estou afirmando que em minhas pesquisas isso foi completamente superado. Ou seja, não pretendo falar de um lugar que se pretende imune a esses deslizamentos, mas apenas, de modo mais modesto, de um lugar que tenta desenvolver uma *vigilância*

epistemológica constante frente a essas questões. Recorro ao conceito de Bachelard, por ser um epistemólogo que ainda manteve algumas dicotomias no seu pensamento, mas simultaneamente muito produziu para questioná-las

Questiono as polaridades dicotômicas mais especificamente no campo das políticas de currículo por ser meu atual campo de investigação. Mas também por considerar que tais dicotomias acabam por se expressar na relação política/prática, currículo prescrito/currículo em ação, economia/política, restringindo as possibilidades de compreensão das políticas, centrado-as na investigação das ações de governo ou na investigação de como a prática implementa propostas estabelecidas centralmente ou mesmo em como as práticas produzem ou não alternativas às propostas centralizadas. Dessa forma, ao investigar as políticas de currículo, trabalho simultaneamente na busca de uma re-significação da própria compreensão de política. Penso que, a partir dessa re-significação, não apenas as pesquisas em políticas de currículo (e em currículo de uma forma geral) podem se tornar mais produtivas, mas também as formas de elaborarmos e refletirmos sobre currículo (significados como propostas ou como práticas curriculares) podem se tornar mais instigantes. Neste âmbito, considero ser possível assumir enfoques não-prescritivos e repensar a atuação da comunidade educacional na elaboração de propostas curriculares e na atuação em projetos nas escolas.

Para o desenvolvimento dessas idéias, divido este texto em três partes. Na primeira, questiono mais diretamente as polaridades dicotômicas no campo do Currículo, a partir do questionamento à interpretação que se fez (se faz) do campo como dividido entre enfoques modernos e pós-modernos, críticos e pós-críticos. Em seguida, procuro trabalhar como venho concebendo a política. A partir daí, na tentativa de uma conclusão provisória, questiono a pretensão de que se faça do trabalho político no campo do Currículo uma busca de garantir a projeção de conteúdos básicos supostos como universais. Discuto que, ao contrário do que muitas vezes se considera, essa pode ser uma forma de desfavorecer processos democráticos e políticas

da diferença. Nesta perspectiva, entendo eu, a prática curricular permanece sendo interpretada como *espaço a ser colonizado do alto*, reforçando as dicotomias já mencionadas.

Como aqueles que acompanham minha trajetória de pesquisa sabem, desenvolvo essas questões com base em Stephen Ball, ainda que redefinindo algumas de suas conclusões (Lopes, 2005; Lopes e Macedo, 2010), em autores vinculados aos estudos culturais e, neste texto principalmente, na teoria do discurso de Laclau. Mas muito do que concluo aqui também é resultado dos debates que desenvolvo no âmbito do grupo de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*, do qual fazem parte, como pesquisadoras, Elizabeth Macedo, Maria de Lourdes Tura, Siomara Borba Leite, Rita Frangella, Rosanne Dias, Débora Barreiros, Miriam Leite e Rozana Abreu; dos contrapontos estabelecidos na linha de pesquisa *Cotidiano e cultura escolar*, no Proped/UERJ, onde Nilda Alves é uma das interlocutoras mais instigantes, e no próprio GT Currículo da ANPEd, onde nos últimos anos muitas dessas questões vêm circulando, sob diferentes enfoques. É nesse diálogo na diferença de discursos, marca do jogo democrático, que este texto é construído.

Tenho clareza que cada uma das questões aqui apresentadas merece um desenvolvimento teórico em separado, dada a riqueza de desdobramentos que podem reportar, e ainda pretendo vir a empreender tal trabalho. Em outros eventos e publicações, já tive oportunidade de apresentar algumas dessas questões. Procuro avançar no que já foi apresentado em outros fóruns, bem como interconectar conclusões da pesquisa *Articulação nas políticas de currículo*, que coordeno com o apoio do CNPq, da Faperj e da Uerj. Mas opto por apresentar essas questões inter-relacionadas neste texto, porque considero que também existe uma pertinência para o debate derivada das conexões entre esses temas. Espero que me seja possível ser suficientemente clara para expressar tais conexões.

QUESTIONANDO POLARIDADES DICOTÔMICAS NO CURRÍCULO

Podemos ler a teoria de currículo das duas últimas décadas no Brasil como uma abordagem que contrapõe o moderno e o pós-moderno a partir de algumas características gerais que levam a uma contraposição entre passado e presente. Utilizo o verbo *ler* procurando salientar que se trata de uma possibilidade de interpretação, um possível fechamento de significados para o campo nesse período. Como toda significação depende de uma dada articulação contingencial de sentidos (Laclau, 1996); outras significações estão sempre nesse jogo, podendo se constituir como possibilidades de rompimento dessa dada fixação proposta, sempre provisória. Como discute Ball (1994), apoiando-se na teoria literária, não se lê qualquer coisa em qualquer texto, mas também não existe uma única possível interpretação nos múltiplos textos (representações pedagógicas) produzidos. Nessa perspectiva, por vezes se estabeleceu uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas, com base em estudos pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-coloniais. Em cursos de graduação, é muito comum darmos esse tom linear à história do currículo, mesmo quando afirmamos nos opor a essa linearidade. O passado, às vezes recente, como os anos 1970 e 1980, às vezes mais distante, como o século XIX ou o início do século XX, dependendo do aspecto a ser ressaltado, tende a ser congelado em um conjunto de características identitárias que muitas vezes obscurece seu movimento, suas ambigüidades e contradições, e mesmo sua inserção no presente e em nossa imaginação do futuro. Para os que defendem sua positividade e têm dele uma visão nostálgica, esse passado, situado como *moderno*, é o tempo das utopias pelas quais lutávamos – sociedade justa e igualitária, perspectivas emancipatórias vinculadas ao conhecimento –, tempo de maior politização, de lutas que se unificavam, a despeito de diferenças locais e particulares,

em um projeto de sociedade compreendido como supostamente o mesmo. Nessa perspectiva, era um tempo no qual sabíamos o que ensinar, mesmo quando não conseguíamos condições objetivas para que esse ensino fosse garantido a todos. Acreditávamos nos conteúdos básicos do currículo como saberes que poderiam garantir o projeto de sociedade pelo qual lutávamos. Esses conteúdos eram concebidos com o centro do currículo – seu *core* – e lutávamos pela formação de sujeitos (cidadãos?) capazes de atuar pelas mudanças sociais entendidas como do interesse da maioria da população e como garantidoras do projeto social pretendido.

Nesse caso, o passado é tratado tal como se fosse a produção de um filme nostalgia, para usar uma expressão de Jameson (1997): o tempo histórico é congelado e apresentado para além do tempo histórico real. Simultaneamente, esse passado é produzido de forma a projetar vivências e questões do presente, sendo assim presentificado. Em função desse passado presentificado, o presente é interpretado como uma perda daquilo que é imaginado, nostálgicamente, ter existido na história. Afinal, passou a existir em nossa reconstrução do passado. Em Lopes (2010), discuto como isso se conecta com a forma com que nossa imaginação atua no mundo globalizado

Para aqueles que vêem o passado dessa forma, compreender os tempos atuais, entendidos como pós-modernos, é um simples processo de contrapor o negativo ao positivo. É então afirmado que o presente é um tempo de despolitização, de carência de utopias, de falta de projetos que unifiquem as lutas sociais, de predomínio dos projetos que combatíamos no passado – americanização e *mcdonaldização* do mundo, predomínio de neoliberalismo –, de proliferação das demandas individuais em detrimento das demandas coletivas, de desvalorização ou aligeiramento do conhecimento e das verdades construídas com o esforço e a vida de muitos, de enfraquecimento das lutas emancipatórias. Os dias de hoje são a expressão de um vale tudo relativista, o *crepúsculo dos sábios*, no qual não se considera possível definir os saberes entendidos como importantes, os projetos sociais capazes de mudar o mundo. O passado é positivo e moderno,

o presente pós-moderno é a destruição desse passado, portanto só pode ser negativo. A expressão *crepúsculo dos sábios*, por exemplo, eu retiro do título do artigo de Olgária Matos (2009), publicado no Estadão, que não deixa de ser um exemplo dessa visão negativa do presente pós-moderno. No artigo, a autora critica a Universidade atual por certo aligeiramento de conteúdos, perda do sentido universal do conhecimento em meio à paisagem pós-moderna. Minha argumentação aqui não deixa de apontar uma contraposição à idéia de que estejamos vivendo esse “crepúsculo” e, sobretudo, à idéia de que seja possível analisar a Universidade por intermédio da dicotomia moderno/pós-moderno.

Os defensores de perspectivas consideradas como pós-críticas e pós-modernas colocam-se em posição completamente oposta a essa e questionam tais interpretações do passado e do presente, porém, muitas vezes, mantêm a dicotomia entre o positivo e o negativo, só que agora com os pólos invertidos. O passado é significado como o território do determinismo semântico, das identidades fixas e, por isso mesmo, opressoras das diferenças e dos localismos, com sujeitos centrados – os intelectuais – que julgavam estabelecer projetos universais capazes de oprimir projetos particulares. Para esses, melhor vivermos na fluidez dos tempos atuais, na pós-modernidade do indeterminismo semântico, quando tudo pode ser significado de outra maneira, pois não há verdades absolutas. Tempos em que é possível não haver um centro no currículo oprimindo formas particulares e diferentes de ver o mundo, onde é possível trabalhar pela maior valorização da cultura, a escola pode estar aberta a novas formas de inventar o mundo que não sejam marcadas pelos padrões eurocêtricos, científicos, economicamente dominantes, brancos, heterossexuais e masculinos.

Mas como nem tudo é tão simples, por vezes, entre os que defendem essa forma de ver a pós-modernidade dos tempos atuais, não deixa de existir uma nostalgia pelo passado. Quase como se afirmassem: *infelizmente o mundo não é mais o que era, não é mais possível pensar nas estruturas centradas e nos sujeitos com identidades fixas, mas que pena que não é mais assim. Que pena que*

não existem mais as sólidas certezas que nos faziam ter convicções em relação ao que ensinar e em direção a qual projeto político agir. Que pena que só nos resta conviver com a fluidez e o descentramento.

Não pretendo que esses exemplos possam dar conta dos diferentes matizes que se estabelecem no debate moderno/pós-moderno. Apenas busco com eles sinalizar que essas são algumas das possíveis interpretações advindas de uma concepção que interpreta o mundo a partir de dois pólos opostos situados em dois tempos distintos: o passado e o presente.

Defendo o quanto esse mero processo de trocar polaridades entre o negativo e o positivo, o antes e o depois, não funciona nem como forma de pensarmos o tempo presente, nem como forma de refletirmos sobre nossa história. Tal dicotomia congela as identidades desses pólos e não nos permite operar com as ambigüidades das diferenças, com o que se constitui para além de cada pólo e com o que pode desfazer cada polaridade assim significada. Tal relação polarizada também tende a nos conduzir à nostalgia, fazendo-nos querer restaurar no presente as formas de fazer política do passado, como, por exemplo, a de querer restaurar um centro de conteúdos para o currículo, supondo-o como garantidor da possibilidade emancipatória dos alunos. Ou, ao contrário, pode nos conduzir ao pessimismo desmobilizador, de ver o tempo presente como despolitizado, porque nele procuramos as formas que em outros tempos foram utilizadas para fazer política. Se, ao contrário, nesse jogo de *ou isto ou aquilo*, nos colocamos favoráveis aos tempos pós-modernos, podemos assumir uma atitude de euforia frente às múltiplas possibilidades de significação que se colocam para o currículo e a educação, ou mesmo para a política e para a cultura nos dias atuais. Ou podemos, ainda, ceder ao niilismo, nos colocando contra qualquer possibilidade de projeto coletivo, sob pena de vê-lo como opressor da fluidez e do descentramento do mundo. Afinal, se tudo pode sempre diferir, se tal como na poesia, tudo sempre permite outra interpretação, temos apenas que garantir a possibilidade de expressão plural e não fazer opções, portanto, não organizar projetos comuns.

Diferentemente, defendo ser possível, teórica e politicamente, admitir o descentramento, a fluidez, a ausência de estruturas auto-explicativas e os projetos com uma dada direção *a priori*, bem como admitir, simultaneamente, nossa necessidade provisória e contingencial de estabelecer centros e projetos. Para nos comunicarmos e fazermos política, aqui incluída a política de currículo, muitas vezes precisamos, provisoriamente, fixar identidades e significações. Na comunicação e na política, ou seja, nos processos argumentativos e na tomada de decisões, trabalhamos como se as identidades fossem fixas, como se existissem *nós* e *eles*, como se ao enunciarmos as mesmas palavras nos reportássemos aos mesmos sentidos (currículo, avaliação, professor, aluno, emancipação, cidadania). Ainda que só existam diferenças, fazemos das diferenças identidades provisória e contingencialmente fixas. Fazemos isso para que possamos desenvolver articulações e possamos estabelecer conexões visando a ações coletivas para determinados fins. Os problemas dessa forma de atuarmos – no passado e no presente – são decorrentes da suposição de que o provisório é eterno e o contingente, necessário. Como diferenças, portanto, não entendo aquelas produzidas por questões de gênero, raça, sexualidade, classe social, pois também essas podem ser tratadas como fixações *a priori*. Na medida em que as identidades não pré-existem às relações sociais e políticas, toda identidade é sempre diferencial e se correlaciona às diferentes demandas que possam existir em um processo político.

Essa interpretação nos situa em um terreno híbrido no campo do Currículo, fora do *ou isso ou aquilo*. Nesse caso, o projeto pós-moderno não se contrapõe binariamente a um projeto moderno, mas passamos a buscar formas de entender as novas significações que fazemos, vendo as significações anteriores como provisórias e contingentes. As bandeiras de nossos projetos no passado – justiça social, igualdade, emancipação – não necessariamente precisam ser abandonadas, mas certamente precisam ser re-significadas em função de outras demandas que se colocam no jogo político contingente. Também no passado as identidades eram híbridas,

não-fixas, descentradas, os projetos eram múltiplos, as diferenças lutavam para hegemonizar determinada significação de currículo, de avaliação, de professor, de aluno, de sociedade. Só que no passado, deixamos de ver nossos projetos como provisórios e contingentes, dirigindo nossa luta como se eles fossem universais e necessários. E muitos acreditaram que o que era fruto de um projeto hegemonizado, tinha uma base científica, poderia ser organizado de forma imanente. Congelamos nossa interpretação como a única válida e deixamos de ver que muito dessa significação pode ainda fazer parte de nossos discursos, desde que não mais seja vista como única, como o projeto de todos, como permanente e universal. Mas, para tal, outra é a concepção de política.

BUSCANDO CONSTRUIR OUTRA CONCEPÇÃO DE POLÍTICA

A concepção de política que busco construir parte então da tentativa de incorporar a contingência. Por intermédio da contingência se admite haver muitas possibilidades no futuro, igualmente possíveis de se realizar, a partir das experiências vividas nas práticas contextuais. Nesse sentido, contingência se opõe tanto à necessidade quanto à impossibilidade. A partir das experiências contingentes, podemos compreender com Laclau (2008) que tratamos de uma estrutura falida, na qual os contextos têm limites impossíveis. Falamos de limites de contextos contingentes, mas não temos como representá-los. Assim, esses limites ao mesmo tempo em que são necessários, são impossíveis. Por exemplo, só posso definir uma estrutura social por meio da definição de suas fronteiras. Mas por sua vez essas fronteiras só podem ser definidas a partir da articulação de diferenças que se antagonizam com algo que está fora dessa mesma estrutura. Se esse exterior com o qual a estrutura se antagoniza define a estrutura, também é capaz de expressar seu caráter contingente. Por isso todo sentido, decorrente de uma dada estrutura de significação, é contingente e histórico, não é um transcendental fixo nem se refere a alguma forma imanente.

Como discute Dyrberg (2008), o político na perspectiva de Laclau é uma *dimensão prática do ordenamento da coexistência dos contextos*, e [...] *este ordenamento das diferenças é um ato de criação* (p. 300). Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas contingentes. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extra-discursivo, não existe. Isso faz com que os fundamentos universais sejam impossíveis – aqueles fundamentos que fecham a significação da política de uma vez por todas. Mas como continuamos precisando dos fundamentos, Laclau argumenta que esse fundamento se torna um lugar vazio, ocupado parcial e provisoriamente por diferentes significações. A política consiste nas lutas por ocupar esse lugar. E essas lutas são sempre lutas por hegemonia.

Gosto de conectar essa interpretação da política com a idéia de que política é uma possibilidade de inventar um futuro, para cada um de nós, para outros ou para o mundo. Fazer política, nessa perspectiva, é admitir que os possíveis futuros são também contingentes. Defender um futuro contingente é afirmar que não é obrigatório nem logicamente necessário que esse futuro aconteça, mas também não é impossível que assim se dê. É o fato de o futuro ser possível e não obrigatório que nos faculta a possibilidade de inventá-lo.

Lanço então a discussão sobre como a política, nos mais diferentes contextos sociais pode ser uma forma de inventar o futuro contingente. Restringindo à discussão ao campo do Currículo, penso em todos os contextos sociais em que se produz política curricular: não apenas as esferas governamentais, mas as escolas, os movimentos sociais e os entrecruzamentos entre esses espaços. Por meio da política de currículo são produzidos sentidos para uma política cultural mais ampla e inventado um modo de ler o mundo, de significá-lo. Propostas e práticas não se separam, mesmo quando as enunciamos como tais, e fazem com se tenha o currículo como um campo de produção de significados em diferentes contextos.

Muitas vezes, contudo, o campo político é compreendido como se possuísse leis e razões garantidoras da decisão a tomar,

do caminho a seguir ou do futuro a construir. No caso da política de currículo, muitas vezes se deseja a teoria que seja capaz de guiar os caminhos da prática curricular; razões de ordem psicológica, sociológica ou econômica, por exemplo, que sustentem os rumos a serem tomados nos processos de produzir cultura na escola.

Diferentemente, concordo com Laclau quando afirma que a política é o conjunto de decisões adotadas em um terreno indecidível – ou seja, um terreno no qual o poder é constitutivo. Nessa perspectiva, é justamente quando não existe uma base racional para a tomada de decisão, quando faltam determinações de qualquer espécie, capazes de definir *a priori* como decidir em dada direção, quando faltam as garantias e de estar tomando a decisão certa, que nos constituímos como sujeitos da decisão e exercemos a política. Quando o fundamento é um lugar vazio na estrutura como discuti acima é que exercemos a política. Uma política sem garantias, sem um horizonte definitivo a ser alcançado.

Tenho dialogado com a teoria do discurso de Laclau, buscando introduzir a hegemonia, em uma perspectiva discursiva, como a possibilidade de entender as lutas que fazem um dado particular (uma dada visão de currículo, um dado projeto político) alcançar um destaque de universal, articulando demandas de diferentes grupos sociais. Nessa perspectiva, não se trata de buscar um centro único (o melhor centro possível) para o currículo (pex, conteúdos básicos, perguntas cujas respostas balizem o trabalho do professor, princípios estruturantes do currículo), nem deixá-los ao sabor da fluidez das diferenças. Mas pensar que múltiplos projetos estão sempre em disputa pela posição central no currículo, pela tentativa de dar um significado a esse currículo e nós fazemos parte dessa luta pela significação. Tais projetos são provisórios, tal como são provisórias as articulações políticas que fazemos, e por isso mesmo são ambíguos e sujeitos a se hibridizarem na própria luta política.

QUESTIONANDO A POLÍTICA DE SE BUSCAR PROJETER CONTEÚDOS BÁSICOS PARA A PRÁTICA CURRICULAR

Tendo em vista essa interpretação, questiono a pretensão de que o tratamento dos conteúdos do currículo como tendo alguma base universal, na qual a questão da diferença na escola deve ser introduzida localmente, de forma a produzir um currículo democrático. Discuto democracia considerando que pretender uma sociedade democrática não implica pretender uma sociedade sem conflitos, na qual o poder venha a ser superado por uma racionalidade capaz de garantir a melhor decisão diante dos diferentes conflitos. Se a política, como discuti, é a tomada de decisão em um terreno indecível, um consenso sem conflitos e sem fissuras é tão prejudicial a uma democracia quanto a inexistência de qualquer possibilidade de consenso, de acordos sabidamente contingentes. A pretensão de que um dado grupo social seja capaz de representar a totalidade do social, sem negociação, e lhe dar todo sentido é por si uma situação que mina com a possibilidade democrática. Toda representação é a expressão de uma relação hegemônica na qual um particular foi alcançado provisória e contingencialmente à posição de universal. Essa representação é precária, instável, e exige a negociação constante de quais novos sentidos têm que estar no jogo, quais novas hegemonias têm de estar sendo constituídas a partir das tensões que as diferenças permanecem fazendo no processo hegemônico (Laclau, 2003).

Essa visão que aqui apresento se aproxima da visão de pluralismo agonístico de Chantal Mouffe (1996), na qual pressupor a diferença e a possibilidade de conflito com os adversários passa por admiti-los como parte do processo de significação. O adversário não é o inimigo a ser destruído – simbólica ou fisicamente. Mas é o sujeito com quem também negocia a significação do mundo, mesmo que ele se situe fora da articulação que se faz provisoriamente hegemônica. Assim, tanto há necessidade de reconhecer o Outro e suas diferenças, como também a impossibilidade de tornar esse Outro um igual, no sentido de anular suas diferenças (Giacaglia, 2004). O antagonismo

permanece sempre como marca do enfrentamento político, uma política que não é apenas racional, mas envolve também paixões e enfrentamentos diversos. Assim, como já disse em outro lugar (Lopes, 2010), conviver com a incerteza do jogo político parece ser o que nos resta. Mas, ao mesmo tempo, pode ser o que nos fascina. E é fascinante porque faz parte do jogo democrático.

Uma proposta curricular apontando conteúdos básicos tanto pode ser interessante para reforçar o jogo democrático, se é vista como uma dentre outras propostas, sem hierarquias, como pode ser uma forma de contribuir para desvalorizar esse mesmo terreno democrático, quando é definida centralmente, entendendo a prática como *espaço a ser colonizado do alto*. Primeiro, porque uma proposta como essa pode estar inserida em uma concepção que vê o currículo como fora desse jogo político. Ou seja, que entenda o currículo como uma seleção particular da cultura capaz de saturar os mais diversos contextos, sem negociar seus sentidos contingencialmente. Sabemos que essa pretensão não se desenvolve, pois para uma dada proposta se inserir em dado contexto, obrigatoriamente precisa negociar seus sentidos com esse mesmo contexto. Mas a não admissão dessa negociação faz com o que o jogo político tente ser a busca de uma representação transparente que nunca existirá.

Em segundo lugar, conteúdos básicos podem ser pensados como se houvesse uma categoria universal humana a ser defendida, um *télos* capaz de servir de base racional para as mais diversas decisões. Essa pretensão desconsidera a dimensão particularizada de todo universal - como diz Laclau (1996), o universal é sempre um particular que se hegemonizou -, como também retira o currículo da luta política sempre contingente. Todas as decisões sobre currículo são decisões contingentes, que exigem de nós conviver com o Outro, sem uma base racional para decidir como lidaremos com a diferença. Sem garantias. Mas é aí que nos colocamos em um processo democrático. Ou, nas palavras de Laclau, democracia requer unidade, mas só pode ser pensada por intermédio da diferença. Se uma dessas duas dimensões incompatíveis prevalece para além de certo ponto, diz o

autor, a democracia se torna impossível. Se a democracia é possível, diz Laclau, é porque o universal não tem nem corpo nem conteúdos necessários e estamos sempre em disputas hegemônicas em relação a qual particular “ocupará” a posição de universal. Assim, apenas mantendo a tensão entre universal e particular mantemos o processo democrático. Pensemos, então, em como considerar o currículo nessa tensão.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Education reform – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

DYRBERG, Torben Bech. Lo político y la política en el análisis del discurso. In: Critchley, S. y Marchart, O. (org.). *Laclau – aproximaciones críticas a su obra*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 299-316.

GIACAGLIA, Mirta. Acerca del vacío y los sujetos. *Ciencia, docencia y tecnología*. N. 29, ano XV, nov, 2004, p. 93-104.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

LACLAU, Ernesto. Power and representation. In: Poster, M. *Politics, Theory and Contemporary Culture*. New York, Columbia University Press, p. 277-297, 1993.

LACLAU, Ernesto. *Emancipation(s)*. London: Verso, 1996.

LACLAU, Ernesto. Atisbando el futuro. In: Critchley, S. y Marchart, O. (org.). *Laclau – aproximaciones críticas a su obra*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 347-404.

LOPES, Alice Casimiro. *About libraries and identities*. Texto produzido no âmbito da pesquisa *Intellectual Advancement Through the Internationalization of Curriculum Studies*, coordenada por William Pinar e financiada pelo Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 22 p. 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*. V. 5, n.2, p. 50-64, jul/dez, 2005. www.curriculosemfronteiras.org

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: MAINARDES, Jefferson e BALL, Stephen. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. 2010. No prelo

MATOS, Olgária. O crepúsculo dos sábios. *O Estado de São Paulo*. Acessível em <http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,o-crepusculo-dos-sabios,466735,0.htm> acessado em 20 de fevereiro de 2010, 11:08 h e publicado em 15 de novembro de 2009.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

CURRÍCULO, CULTURA E COTIDIANO – ALGUMAS NOTAS A PARTIR DE ESTUDOS DAS FORMAÇÕES CURRICULARES NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Inez Salgado de Souza

Doutora em Educação

Puc – Minas

Pretendo situar aqui alguns achados de pesquisas e estudos finalizados ao longo de uma década e que tratam do currículo em execução também chamado *currículo real*, objetivando a discussão das relações entre o currículo, cultura e cotidiano.

Em nosso meio acadêmico os estudos curriculares, a partir da década de 1990, buscaram compreender essas três esferas e seu papel nas formulações, reformas ou propostas alternativas das políticas e práticas curriculares (MOREIRA, 2000), no intuito de contribuir para a elucidação da ação educativa e dos conhecimentos que são transmitidos pela escola.

Um dos mais eficazes instrumentos de análise a esse respeito é, em minha opinião, constituído pelas teorias críticas do currículo. (SOUZA, 2004) A linha de investigação Escola, Conhecimento e Currículo, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Minas tem tido como um dos seus desafios se tornar um lócus para estudos e pesquisas dentro da perspectiva das teorias críticas e pós-críticas. No âmbito dessa linha foram discutidos temas e tópicos que revelam as possibilidades de análise fornecidas pela teoria crítica do currículo, mostrando o seu potencial. De acordo com essa corrente interpretativa, estudos de outros países e do nosso propuseram debates, levando em conta as características, os conceitos de formas curriculares e seus efeitos sobre a educação escolar. Por exemplo, Richard Connel partiu para a recolocação em pauta de possibilidades de um currículo que seja produto de uma análise crítica e da objetividade. Enquanto isso, no Brasil, autores como Lopes e Macedo já sinalizavam os dilemas

da crise da teoria curricular crítica apontados por seus estudos. As autoras evidenciam que naquele momento a tendência consistia na de *mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica*. (Lopes, A.C. & Macedo, Elizabeth, 2002: 47). Em meu trabalho insisti, porém, com base em estudos empíricos produzidos por mim e outros que.

Primeiramente, o currículo é um espaço de poder, um campo de lutas, em seguida, que esse é um espaço político. Assim aprendemos que o currículo é uma construção social e que, portanto o importante é perguntar “que conhecimentos são considerados válidos” para uma determinada sociedade. (SOUZA, 2004).

Como conseqüência dos avanços no campo, o desvelamento e a tipificação de formas curriculares superaram a ingenuidade de só levar em conta os aspectos técnicos de “o que ensinar”, voltando-se para os móveis explícitos e implícitos da ação educativa. Os trabalhos de NOGUEIRA,(2002) COSTA (2002) e NEGRI (2007), vão nessa direção ao demonstrar que o currículo explícito, (também chamado prescrito), ou não é compreendido ou torna-se inócuo, tanto em escolas públicas como particulares. Assim, o que mais se vê nas escolas é um currículo em ação que não se parece muito ou nada com as prescrições do currículo oficial. Apple em seu livro “O currículo Oficial” (1997) já demonstrara que isso ocorre porque os professores acabam por ter certa autonomia em sala de aula; o mesmo é atestado por Ladison-Billings (2007), que aponta a “subversão” efetuada pelos professores, apesar das prescrições. Esse currículo, também chamado de *currículo real* projeta em sala de aula os saberes docentes - no mais das vezes tradicionais - não levando em conta os conhecimentos prévios ou o vivido dos alunos. Aliás, o currículo real pode incorporar igualmente transgressões dos mestres mais atentos ao entorno cultural da comunidade. (Ladison-Billings, 2008)

No primeiro caso, que é o mais comum, pergunta-se o que

produz tal quadro de recusa às implicações sócio-históricas do currículo: Alienação? Desconhecimento? Formação deficiente? Imposição das normas pelas autoridades? Pode-se responder sim a todas essas indagações, mas essas questões necessitam de maiores análise e evidências. Muito já se discutiu, igualmente, sobre a necessidade da escola ressignificar o cotidiano, compreender e fazer uso das culturas que dela se adentram num movimento de acolhida dos diferentes. As respostas a esses desafios não tardaram a surgir nos estudos embasados nas teorias pós-modernas e dos estudos culturais. ((Ver CANEN, 2002, COSTA, 2002 ALVES e OLIVEIRA, 2002)), Esses autores acompanhando tendências internacionais, defendem a opção do multiculturalismo nas escolas, primeiramente como uma explicação teórico-causal das dificuldades de apreensão do currículo hegemônico por parte das culturas subalternas (Giroux e Simon, 1994). Numa outra vertente, os estudos culturais levaram à visualização dos conteúdos curriculares de diferentes procedências ou que levam em conta os aspectos das culturas não-hegemônicas, ressignificando-as. O desafio do multiculturalismo na escola vem sendo discutido por autores outros, mas sua pujança teórica ainda não alcançou a prática em muitos locais.

Uma das muitas razões para isso poderiam ser as formulações curriculares distanciadas das questões culturais e cotidianas. O universalismo dos conteúdos, decerto tem seu lugar na maioria dos currículos, por razões compreensíveis historicamente, tal como demonstra Forquin. (in Revista Educação & Sociedade, número 73, 2000). Todavia, a grande questão de fundo é a polêmica entre conteúdos eruditos X conhecimentos do senso comum (cultura popular) que permanece em aberto, carecendo de mais pesquisas.

Lucíola Santos, num belo texto sobre as dificuldades enfrentadas pelo campo do currículo “em tempos difíceis” (SANTOS, 1997) contribui para o debate e esclarecimento quanto ao papel da cultura e do cotidiano frente aos compromissos que a escola deve assumir. Para a autora

falar de currículo escolar coloca-nos diante de um grande desafio. Como abordar essa temática sem parecer um burocrata do sistema, disposto a criar mais normas e regras, sem prestar atenção em como elas funcionam ou não? (Santos, 2007:296)

A autora analisa a participação dos estudos culturais na modificação das políticas e práticas curriculares. Levanta os questionamentos quanto à natureza de currículos tradicionais, cognitivistas e os currículos que pretendem partir da existência diária do homem comum, a quem se dedicaram tanto Freud como Michel de Certeau.

Apoiando-se na concepção de cultura de Eagleton (2005), Santos analisa as diferentes vertentes dos estudos culturais e nos alerta para os problemas de uma filiação acrítica a essas teorias. Como pode a escola assegurar aos cidadãos e cidadãs uma visão pluralista, com sensibilidade para com as diferenças sem discriminações e preconceitos, uma ruptura com idéias preconcebidas e cristalizadas, sem cair na “guetização” e esvaziamento de conteúdos os quais os currículos têm que rever para liberar esforços em direção ao entendimento humano? O mundo globalizado e tecnologicamente orientado necessita de cidadãos e cidadãs abertos ao conhecimento universal. A cultura está, pois sendo considerada como um dos aspectos mais centrais que ajudam a entender as sociedades contemporâneas. E para autores como Giroux (1992) a sala de aula é um dos lugares onde os Estudos Culturais podem fazer a diferença. Contudo, críticas existem a essa abordagem, por considerar que ela, por vezes, toma uma roupagem relativista correndo o perigo de reducionismo e de um relativismo extremo. (SANTOS, 1997:303). Postula-se então que

O que está sendo advogado é a idéia do perigo de se reduzir toda a realidade à cultura, desconsiderando questões como economia e política. A pobreza, o

desemprego, a fome e o sofrimento, as injustiças não podem ser relativizados e são realidades que exigem posicionamentos morais. (Idem).

Mesmo que a cultura seja uma das responsáveis por questões complexas como as diferenças sociais, ela sozinha não responderia e não daria conta de todas as realidades a que o homem contemporâneo é submetido. Além disso, é fato que, se o conhecimento hegemônico tem suas raízes nas ciências universais, as prescrições curriculares que dele partem, podem se tornar excludentes. Dá-se então o fenômeno da exclusão, por aquilo que se chama “falta de base”. Nos relatos trazidos por Gloria Ladson-Billings vê-se que essa falta de base é quase sempre a justificativa para o não sucesso dos alunos de cor ou etnias diversas da branca americana. Dessa forma, os estudos culturais se tornam úteis quando também incorporam uma posição política contra-hegemônica: “Têm, certamente uma longa história de compromisso com populações sem poder”, asseveram os autores da obra coletiva *Cultural Studies*, no seu prefácio. (apud GIROUX, 1992)

Em geral – os estudos empíricos o demonstram - o fracasso entre a média das crianças negras americanas se dá, inicialmente, porque elas são provenientes de escolas fracas, dos grandes centros em decadência das grandes cidades. Essa exclusão não deve continuar. Tem-se buscado saídas desde os chamados “programas compensatórios” até outras mais ousadas como nos mostra Apple e Beane em *Escolas democráticas*, passando por atitudes pró-ativas e subversivas dos mestres (Ladson-Billings, 2008).

Por recorrer às perspectivas de críticos teóricos, o ensino culturalmente relevante, tenta produzir conhecimento desafiador. Os alunos são desafiados a ver educação (e conhecimento) como um veículo para a emancipação, para entender o significado de suas culturas e para reconhecer o poder da linguagem. (GIBSON, 1986, apud Ladson-Billings, 2008).

Portanto, em que pese as críticas, como as de Santos, ao forte apelo que a cultura como pano de fundo vem obtendo junto aos seus apologistas, causando por vezes o empobrecimento do currículo, quero aqui defender a recuperação dos estudos culturais e o conceito de cultura com que neles se trabalha, cuja amplitude tem dado respaldo a diversos estudos e pesquisas na linha de currículo e práticas curriculares à qual me filio.

Estudos e investigações recentes evidenciam que algumas escolas, mesmo com dificuldades e precariedade teórico-metodológicas empreendem novas práticas como indicam os trabalhos de NEGRI (2007) e MARINHO JÚNIOR, (2009). O mesmo foi encontrado a respeito de inovação curricular de uma escola pública por outra pesquisadora. Tais práticas curriculares partem do pressuposto de que os alunos necessitam de um currículo que os leve a algo mais que a simples memorização. Surgem assim os currículos adicionais, alternativos e currículos que incluem projetos de valorização das diferenças. Esta contribuição dos estudos culturais e das aplicações do conceito de cultura no desenvolvimento curricular vem sendo positiva na elucidação de achados de pesquisa como a que estou finalizando com meu grupo, que é intitulada: *O currículo de história nos PCN e as diretrizes curriculares da lei 10.639/03: que conteúdos, para que escolas?*

Trata-se de um estudo sobre as respostas dadas pelos professores a como vêm respondendo em sala de aula à obrigação legal (Lei 10639/03) traduzida em diretrizes para que se ensine a História Africana e as relações étnico-raciais envolvendo o afro descendente no Brasil. Os achados aí nos reenviam à questão de recontextualização de culturas e conteúdos históricos, artísticos e lingüísticos provenientes das etnias africanas transferidas para o Brasil, durante o regime de escravidão.

Portanto, a questão da cultura, tal como nos é apresentada pelos Estudos Culturais é central na definição desse conteúdo normativo, mas é ao mesmo tempo reivindicação antiga de setores e segmentos da sociedade plural brasileira.

Voltando o nosso olhar para o cotidiano, esta concepção, que

é caudatária de uma filosofia histórico-antropológica, pode nos ser útil quando vemos que o prescrito nem sempre é passível de tornar-se realidade, a partir dos acontecimentos, ideologias e interesses presentes na cotidianidade. Temos a necessidade de sofisticar o termo *cotidiano* para melhor entendê-lo, em sua relação com a escola e o currículo. Diz Agnes Heller que “se por um lado não existe vida humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida dos seres humanos à esfera cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino das necessidades”. (DUARTE, 2001: 38). Creio que podemos fazer uma releitura desta afirmativa trazendo-a para a teoria de currículo: é claro que o currículo não existiria sem a escola para cumpri-lo, mas reduzir o currículo ao que se vive no cotidiano da sala de aula pode precarizar a experiência educativa, reduzindo-a e alienando-a. Mas ao contrário, podemos utilizar os fatos do cotidiano para examinarmos, através deles, os temas universais dos quais a escola deve tratar, o porquê das habilidades que ela desenvolve e propor a crítica do presente relacionando-a com outros tempos e outros espaços. Mais uma vez, os resultados encontrados por Ladson-Billings nas classes de crianças afro-americanas em escolas públicas são eloqüentes ao retratarem novas interpretações, feitas pelos alunos, de velhas questões, graças ao estímulo dado por professoras engajadas. Em nossa pesquisa, professores de B.H. quando interrogados responderam não saber como proceder frente a uma classe mista etnicamente, nem consideraram o ensino multicultural como uma experiência concreta. Por falta de uma visão crítica em sua formação, que lhes permita entender ou mesmo se apoderar de teorias seja o multiculturalismo crítico, seja o papel crítico do cotidiano, os professores ficam alheios, quando não fecham os olhos às diferenças.

Concluindo, a cultura e o cotidiano são duas noções que impregnam a vida escolar, a sala de aula e seus componentes curriculares. Desse modo são fundamentais para permitir um olhar mais engajado e participativo tanto no “aqui e agora” quanto nas possibilidades abertas pelas interações culturais responsáveis por um currículo rico e plural. Não devemos nos esquecer, porém que “em

um contexto de multiculturalismo, os materiais de ensino devem ser escolhidos em função de critérios propriamente educacionais do que em função do pertencimento dos alunos a esta ou aquela cultura” evitando-se assim os relativismos empobrecedores. (FORQUIN, 2000)

É verdade que os públicos que ocorrem hoje às escolas são extremamente diversificados, mas o currículo, embora tenha de levar em conta tal realidade, não pode partir para o relativismo cultural e embora dê voz aos até então silenciados (como no caso da Lei 10.639/03) deve procurar relacionar os diferentes e seu cotidiano com as buscas políticas por um currículo que promova a igualdade e a justiça curricular universais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In LOPES, Alice Ribeiro Casimiro e MACEDO, Elizabeth (organizadoras) *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.78-96.

BRASIL, Lei 10639/ de 9 de janeiro de 2003- Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares. In LOPES, Alice Ribeiro Casimiro e MACEDO, Elizabeth (organizadoras) *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, p.174-195.

COSTA, Thaís de Almeida. *Currículo e competência, uma orquestração possível? Um estudo de caso no ensino noturno da rede municipal de Betim*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação, PUC - Minas, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais. In LOPES, Alice Ribeiro Casimiro e MACEDO, Elizabeth (organizadoras) *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DUARTE, Newton. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. 3ª edição, São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

EAGLETON, Terry. *A idéia de Cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In *Educação e Sociedade, Dossiê 'Políticas curriculares e decisões epistemológicas'*, nº. 73, Dezembro de 2000, p. 47-70.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo*,

Cultura e Sociedade, São Paulo: Cortez Editora, 1994, p.93-124.

LADSON-BILLINGS, Gloria. *Guardiões de sonhos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In LOPES, Alice Ribeiro Casimiro e MACEDO, Elizabeth (organizadoras) *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002 p.13-54.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In *Educação e Sociedade, Dossiê 'Políticas curriculares e decisões epistemológicas'*, nº. 73, Dezembro de 2000, p.109-138.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e Formação de Professores. In *Currículo: políticas e práticas*, Campinas: Papyrus, 1999.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. *A apropriação do conhecimento em sala de aula: relação com o currículo numa escola pública do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, PUC-Minas, 2003.

NEGRI, Stefania Resende. *Novas trilhas na educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática*. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação, PUC - Minas, 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. In *Educação em Revista*, N. 45, Junho de 2007, p.291-306.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. Currículo, conhecimento e criticidade. In ANAIS, VI Colóquio sobre Questões Curriculares, I Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Rio de Janeiro: UERJ, 2004, v. 1- p. 4355.

REDES EDUCATIVAS ‘DENTROFORA’ DAS ESCOLAS,

EXEMPLIFICADAS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nilda Alves

UERJ/Laboratório Educação e Imagem

PRÁTICAS E POLÍTICAS – A RELAÇÃO ‘PRÁTICASTEORIASPRÁTICAS’

Para começar precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existam “práticas e políticas”, na expressão incluída no sub-título deste ENDIPE, uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Isto é muito bem explicado por CERTEAU (1994) quando apresenta e ‘conversa’ com o pensamento de Foucault, lembrando que ao estudar a *arqueologia* do sistema *panóptico* dominante, através do isolamento e da ultrapassagem de outras propostas, Foucault nos mostrava a existência, de modo permanente, dessas outras, que precisam ser *vencidas* e *ultrapassadas* para que uma idéia se faça hegemônica. Isto leva CERTEAU a afirmar que é preciso considerá-las *como uma imensa reserva constituindo os esboços ou os traços*

de 'desenvolvimentos diferentes' possíveis e que sempre existiriam. Por isso mesmo, afirma que a coerência da proposta vencedora, a *panótica*, é

o efeito de um sucesso particular, e não a característica de todas as práticas tecnológicas. Sob o monoteísmo aparente a que se poderia comparar o privilégio que garantiriam para si mesmos os dispositivos panópticos, sobreviveria um 'politeísmo' de 'práticas disseminadas', dominadas, mas não apagadas pela carreira triunfal de uma entre elas (CERTEAU, 1994, p.115).

CERTEAU (1994) faz mais, ainda discutindo com Foucault: indica que os dispositivos e procedimentos hegemônicos passam a sê-lo na medida em que são capazes de realizar uma análise total da sociedade, de suas instituições e dos movimentos que nela se dão, a partir de sua própria lógica, ou seja, aquela que os transformou em hegemônicos e que, portanto, será também hegemônica. Isto significa que junto, no mesmo processo, perde a capacidade de analisar e até mesmo admitir todas as outras lógicas possíveis e existentes no mesmo *espaçotempo*, porque dele se apropriou e o entende como sendo seu e, portanto, organizado dentro da sua lógica. É por isso que entendemos que o modo moderno de fazer ciência, hegemônico a partir de certo momento e até o presente, se desenvolvendo contra os modos como são criados, em múltiplas redes, os conhecimentos e as significações nos cotidianos, perdeu a condição de *ver* os outros procedimentos que não contam com um *lugar próprio*, como o que a maquinaria panóptica tem. Deixa, até mesmo, de admitir a existência deles, que se tornam *inimagináveis* para aqueles que se formaram e trabalham cientificamente com esta lógica. Isso obriga os pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos* a, de modo permanente, criar modos de ser, fazer e pensar diferentes dos existentes, hegemônicos, que aprenderam ao se formar. Por isso, precisam ter um cuidado epistemológico especial na observação de seus limites, para compreender os acontecimentos cotidianos, já que são cientistas

formados nas posições hegemônicas que negam e ignoram o que precisam saber para o seu *fazerpensar* científico. Por isso mesmo, precisam compreender, ainda com CERTEAU (1994), que as técnicas e as idéias que criam são também operatórias, embora privadas daquilo que fez a força da tendência hegemônica. Fornecem, assim, um sinal formal às *práticas comuns*, usando os produtos colocados à disposição, com lógicas diferentes das hegemônicas e que precisam ser bastante diversificadas e, ao mesmo tempo, cuidadosamente, 'monitoradas' durante todos os processos de pesquisa.

Desta maneira, um grande movimento das pesquisas com os cotidianos tem sido buscar modos de compreender aquilo que não nos foi ensinado "enxergar": as condições de *tessitura* de conhecimentos e significações nas redes cotidianas. Assim, como os *praticantes* dos cotidianos, os pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos*, precisam *aproveitar a ocasião*, criando durante todo o processo de pesquisa, conhecimentos (*prácticasteorias*) que nos ajudem a compreender o que estamos pesquisando, no próprio ato de fazer pesquisa, lutando todo o tempo, com o que temos encarnado do que *aprendemosensinamos* nos processos de formação e nos processos com que formamos outros pesquisadores, ou seja, o que é, ainda hoje, hegemônico no campo da ciência. A esses pesquisadores com os cotidianos *é preciso estar onde ninguém espera, captando no vôo as possibilidades oferecidas por um instante* (CERTEAU, 1994). Insistimos, então, que nossa luta não é contra alguém, especificamente, já que como lembra SANTOS (1995) *o pior inimigo está dentro de nós*. Mas, entendemos também, e nisso insistimos, ainda, que, buscando articular *táticas*, neste campo de luta que é o das pesquisas em Educação, devemos ter presente, também, a todo o momento, que *a tática é a arte do fraco* (CERTEAU, 1994, p.101) e que as artes se colocam para além da racionalidade dominante, jogando com as emoções, que são criadas, permanentemente, combinando possibilidades e fazendo surgir inúmeras alternativas, em trajetórias que não podem ser previamente determinadas porque serão sempre diferentes e diversificadas. Por tudo isso, CERTEAU (1994), chamando Kant como apoio, lembra que

há uma *arte de fazer* na qual é preciso reconhecer uma *arte de pensar* e que, por isso mesmo, as *táticas formam um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria*. A teoria não fica nem do lado de fora, nem pode ser vista como dicotomizada, menos ainda entendida como posterior ou anterior à prática. É preciso reconhecer que nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* não se pode escapar da unidade *prácticateoriaprática*, tanto quanto de sua crítica permanente.

É assim que entendemos, indo além do que dissemos no início deste escrito, as políticas como *prácticasteorias* independente de quem as crie/faça/pense.

REDES EDUCATIVAS COMO REDES COTIDIANAS DE CONHECIMENTOS E SIGNIFICAÇÕES: 'TÁTICAS' E 'HABITUS'

Tendo trabalhado e pesquisado, minha vida toda, com o “campo da formação e o trabalho docente”, com referência, ainda à temática escolhida para este ENDIPE - em seus cotidianos e nos contextos em que se desenrola, na articulação de múltiplas redes de conhecimentos e significações - escolhi nele desenvolver aquilo que considero necessário dizer neste simpósio sobre as relações currículos e cotidianos, em sua expressão plural, com que trabalhamos nas pesquisas com os cotidianos. Assim, no caso dos praticantes docentes, cada um de nós, antes de termos o direito legal de sermos professores/professoras, que muitas vezes nem mesmo é adquirido em nosso país, “aprendemos o *ofício*” nas inúmeras “aulas” assistidas e compartilhadas durante toda a trajetória que nos levou a ‘escolher a profissão’, em múltiplos contextos cotidianos. Nesta trajetória, aprendemos gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo, como o professor/professora deve se vestir ou falar, como encaminhar o trabalho com os alunos/alunas, como aprender em conversas com outros docentes, como se dirigir às autoridades educacionais ou como receber os pais, como fazer uso de múltiplas linguagens etc. Neste processo complexo, também fomos compondo sentidos sobre: a

relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como lutar pelos direitos que consideramos ter ou que devemos ter em um país interessado pela educação; como conduzir uma *aula*, bem como, as tão diferentes aulas que precisamos fazer acontecer em toda a nossa vida profissional; onde procurar o melhor apoio para conduzir uma *aula* e cada uma delas; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos...aquilo a que BOURDIEU (1990) denominou e estudou como sendo o *habitus* e que, assim, buscou explicar:

a ação não é uma simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. Nos jogos mais complexos - ... - eles investem os princípios incorporados de um 'habitus' gerador: esse sistema de disposições 'adquiridas pela experiência', logo, variáveis segundo o lugar e o momento. Esse 'sentido do jogo', como dizemos em francês, é o que permite gerar uma infinidade de 'lances' adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever (p.21). (...) Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o 'habitus', necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora, não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. A ação comandada pelo 'sentido do jogo' tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial, dotado de toda informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. E, no entanto, ela não tem a razão como princípio. Basta pensar na

decisão instantânea do jogador de tênis que sobe à rede fora de tempo para compreender que ela não tem nada em comum com a construção científica que o treinador, depois de uma análise, elabora para explicá-la e para dela extrair lições comunicáveis. As condições para o cálculo racional praticamente nunca são dadas na prática: o tempo é contado, a informação é limitada etc. E, no entanto, os agentes fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, ‘a única coisa a fazer’. Isso porque, abandonando-se às intuições de um “senso prático que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo (p. 23).

Nossas ações docentes não são, assim, exclusivamente racionais, no sentido de planejadas e planificadas, mas correspondem a ‘aprendizagens’ que em nós foram penetrando e nos marcando em situações diferentes, em qualidade, em quantidade, em *espaçostempos* de realização variados. Por outro lado, permite compreender que estas ações que produzimos no exercício da docência, embora aprendidas socialmente, são sempre únicas, porque organizamos o todo sabido em acordo com cada situação concreta. Ou seja, posso afirmar, considerando o “praticante docente”, que tanto cada ação habitual desenvolvida invoca muitas aulas assistidas e dadas – vividas – como que para ser ‘compreendida’, cada uma dessas ações precisa de outros que a tenham vivido também.

Dessa maneira, a existência de múltiplas redes educativas que, em contextos diferenciados, vão nos proporcionando complexas compreensões do mundo, dos seres humanos e das ações a serem desenvolvidas profissionalmente, precisam ser compreendidas em suas particularidades, ao mesmo tempo que devem ser vistas nas múltiplas relações que estabelecem umas com as outras.

CONTEXTOS COTIDIANOS DA FORMAÇÃO COMO CONTEXTOS DE 'PRÁTICASTEORIAS'

As primeiras idéias da formação em múltiplos contextos foram desenvolvidas, por esta autora, em texto escrito para um seminário organizado pelo MEC com seu similar da França, em 1982, quando ganhava força neste último país a idéia do Institut Universitaire de Formation de Maîtres (IUFM). Certas autoridades desejavam implantar, no Brasil, algo parecido – e que vai ser referido na LDB, sob a influência de Darcy Ribeiro.

Coerente com este pensamento, que foi publicado, com modificações, há mais de dez anos (ALVES, 1998), e que se amplia neste texto, começo por reforçar a idéia de que existe uma complexa articulação entre os múltiplos contextos em que a formação de docentes se realiza e que vão aqui ser enumerados e estudados. Atualmente, penso que podemos indicar e precisamos desenvolver, os seguintes contextos de formação: o das 'prácticasteorias' da formação acadêmica; o das 'prácticasteorias' pedagógicas cotidianas; o das 'prácticasteorias' das políticas de governo; o das 'prácticasteorias' coletivas dos movimentos sociais; o das 'prácticasteorias' das pesquisas em educação; o das 'prácticasteorias' de produção e 'usos' de mídias; o das 'prácticasteorias' de vivências nas cidades.

Lembro, inicialmente, que mais do que *espaçotempos* fechados em si, estes contextos são, sempre – mesmo quando achamos que não são -, articulados uns aos outros, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e se inter-influenciando, permanentemente. Por outro lado, destaco que, de modo proposital, escrevo a expressão 'prácticasteorias' - no plural e com seus termos unidos, no esforço presente nas pesquisas com os cotidianos de superar as heranças da Modernidade, entre as quais o pensamento em dicotomias que foi tão necessário à lógica das ciências - já que como toda ação humana existe a multiplicidade e a variedade, bem como existem nela impregnados e a partir dela são criados pensamentos teóricos, entre os quais tenho incluído os valores, entendendo-os, justamente, como

conhecimentos que nos levam a ação (ALVES, 2002/2005) . Indico, ainda, que entendo que todas essas ações sempre se dão da prática para a teoria e desta para a primeira, ao contrário de todo o movimento que encontramos nos cursos de formação de docentes.

Discutamos cada um desses contextos particularmente, com estas observações em foco, ao mesmo tempo que devemos identificar algumas das tantas inter-relações que estabelecem entre si..

O contexto das 'prácticasteorias' da formação acadêmica

Entendido, oficialmente, como "o" contexto de formação, nele vamos perceber, antes de mais nada, que aquilo que chamam de 'formação inicial' dura, quanto à influência que pode exercer, muito pouco tempo: em geral quatro anos, e em um único turno de estudo (ou manhã ou tarde ou noite), em nosso país. Por outro lado, as atividades desenvolvidas são, em sua maior parte, em disciplinas – essas partições do currículo e da formação que pouco permitem o surgimento de trabalhos e criação comuns, algo que deveria ser considerado indispensável na formação e nas ações docentes, já que é indicado, com freqüência como necessárias de existir nas práticas pedagógicas. E mesmo quando as atividades são desenvolvidas na chamada 'formação continuada', o são, na maior parte das vezes, com os professores trabalhando – "em serviço", como se costuma dizer - o que dificulta freqüência normal às aulas, leituras aprofundadas, levando a práticas curriculares que continuam a ser sempre disciplinares e, portanto, isoladas nos *espaçostempos*. Particularmente, com sua realização na Universidade, determinação legal hoje, no Brasil – e em tantos outros países – essa tendência ao isolacionismo disciplinar se acentuou, pela tradição universitária na qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação disciplinar são sempre individuais – toda a organização administrativa universitária está assim organizada.

Em contrapartida, devido a recomendações e lutas de movimentos sociais preocupados com essa formação e devido a experiências práticas de mudanças curriculares desenvolvidas em diversas instituições universitárias do país, foram sendo criados *espaçostempos* curriculares inovadores. A estes estamos chamando

de 'componentes curriculares', já que não são disciplinas no sentido como as conhecemos: são *espaçotempos* transdisciplinares, que vêm permitindo trabalhos conjuntos e mais duradouros, com certa continuidade de docente, de discentes, de conteúdo, de práticas pedagógicas etc. O melhor exemplo desses componentes está no que vem sendo chamado, em muitas partes do país, de PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica).

O contexto das 'práticas-teorias' pedagógicas cotidianas

Se o contexto anterior é considerado, oficialmente, como aquele que forma, o contexto das 'práticas-teorias' pedagógicas cotidianas é aquele que os docentes indicam como no qual, efetivamente, se formam. A cotidiana luta nos *espaçotempos* escolares é vista como aquilo que "verdadeiramente" forma os docentes para as práticas pedagógicas. A preparação das aulas – com sua utilização de livros ou artefatos culturais diversos - ou a frequência a cursos de formação ou congressos da área, crescentemente procurados pelos docentes, ainda são vistos como meros facilitadores dessa "verdadeira" formação. Os múltiplos *espaçotempos* escolares são entendidos como os que dão o chão "real" para que se *aprendaensine* o que é necessário. Dessa maneira, como 'elementos' dessa formação são indicados: as salas de aulas com as diversas atividades pedagógicas que nelas são realizadas; os contatos diários com alunos diversos; a situação de materialidade das salas – limpeza; recursos didáticos que possui; possibilidade de ocupação com material criado pelos docentes e pelos discentes etc. Mas também outros *espaçotempos* são lembrados como "formadores": a 'sala dos professores' com seus momentos de encontros possíveis: a hora da entrada; a hora do recreio e 'seu' cafezinho, quando podem existir; as reuniões pedagógicas, quando realizadas – o que vem ficando cada vez mais raro, seja pelo ritmo acelerado do trabalho docente, seja pela 'pobreza' material das escolas que faz com que elas desapareçam (porque o local é ocupado por outras atividades; porque não "exite verba" para o cafezinho...), seja por inseqüentes ações de secretarias de educação que vêm inviabilizando sua realização que chegam em alguns casos conhecidos

a serem proibidas.

Existem, também, aqueles *espaçostempos* que permitem que se *aprendaensine* pelos contrastes, pelas ausências, pelas “bobagens” apresentadas e que são indicadas pelos docentes: as reuniões com equipes das secretarias da educação ou aquelas realizadas com pais e responsáveis dos alunos; bem como certos cursos de extensão que freqüentam em universidades (ALVES, 2002/2005).

O contexto das ‘prácticasteorias’ das políticas de governo

Esse contexto inclui, para começar, as determinações – resoluções, indicações, pareceres etc - de currículos para cursos de formação de professores feitas por autoridades educacionais - para surpresa de muitos, entre os quais me incluo, de modo permanente e crescente, vem contando com a participação e envolvimento de educadores e pesquisadores conhecidos – que contrariam, em muitos aspectos, os documentos fundadores dos movimentos pela formação. Entre esses, o considerado inicial, e que foi escrito pelo movimento em um processo, promovido pelo MEC, que levou ao surgimento de uma série de documentos institucionais, estaduais e regionais, saiu de um encontro nacional conclusivo, em novembro de 1985, mas que nunca foi admitido nem mesmo divulgado por este ministério. Esse primeiro documento e o movimento de sua formulação permitiu o surgimento de uma comissão nacional que promoveu a fundação da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Essa Associação buscou manter, durante anos, as idéias iniciais que se articulava em torno de experiências institucionais e o desenvolvimento de uma base comum nacional, a partir delas e dos encontros realizados anualmente, dedicados a estudá-las, permitindo o surgimento de novas experiências. Esse movimento contrariava, em suas bases e ações, as perspectivas de sucessivos governos que pretendiam implantar currículos nacionais únicos. Nos últimos anos, no entanto, o próprio movimento começou a indicar possibilidades de implantação de currículo único – baseado na idéia de “escola única” - e os dirigentes e mais ativos participantes da associação começaram a se movimentar no sentido de colaborações com os governos com o

objetivo de fazer surgir esse currículo único.

Mas para além dessas determinações, outras ações governamentais atuam no sentido de 'formar' docentes: os inúmeros cursos de extensão realizados por secretarias; acordos firmados com certas universidades – hoje a moda passa mais por acordos com ONGs, em diversos estados e municípios – para realização de encontros com docentes (que durante certo período eram chamados “reciclagens”); tentativas de implantação para currículos nacionais obrigatórios, com a publicação de documentos que são distribuídos a mãos cheias, por todo o país, com reuniões explicativas dos mesmos; etc. Também aqui alguns movimentos tentaram, durante certo período, contrariar estas características de nacionalização de currículos. Podemos lembrar, os “congressos” que foram realizados em inúmeras prefeituras, em especial governadas pelo PT, em vários estados brasileiros, buscando fazer aparecer currículos locais que contassem com maior participação docente e, na maioria dos casos, dos discentes, seus responsáveis e a comunidade como um todo, em especial, os movimentos sociais

O contexto das 'prácticasteorias' coletivas dos movimentos sociais

O contexto de atuação dos movimentos sociais, visto por muitos como em franca restrição, precisa ser compreendido tanto nos modos como se desenvolve, como naquilo que tem indicado – e conseguido – de necessidades e possibilidades de mudanças, quer no que se refere às normas existentes, quer com outras versões para conteúdos e formas curriculares.

Na compreensão de que nossas ações cotidianas se dão em múltiplas redes de conhecimentos e significações, vamos podendo compreender que esses movimentos – não os criados junto aos processos capitalista (partidos e sindicatos), mas os que são chamados de “novos movimentos sociais” (dos negros, dos homossexuais, das mulheres, dos sem terra etc) – têm um desenvolvimento rizomático. Ou seja, têm momentos de atuação e criação visíveis e momentos de desaparecimento, pelo menos para nossos 'olhos', acostumados ao que é considerado 'desenvolvimento' pelos modos de pensar

hegemônico. Para estes, só podemos considerar que há o movimento crescente e linear, sempre para a frente – afinal *aprendemos ensinamos* que é assim que o “progresso” funciona. No entanto, a compreensão atual permite perceber que nunca é assim. E nas pesquisas com os cotidianos buscamos identificar, analisar e caracterizar como se desenvolvem os processos nas tantas redes educativas, com a participação desses movimentos sociais. Por que a grande visibilidade hoje de alguns desses movimentos e aparente paralisia de outros? Nas questões curriculares – em especial, nas dos cursos de formação – aqui e ali sentimos a influência que os movimentos negros e de homossexuais têm naquilo que se vai mudando nesses cursos: acréscimos de “disciplinas” – melhor seria dizer “componentes curriculares” – que tratam de uma ou outra questão de interesse dos ‘praticantes’ (CERTEAU, 1994) desses movimentos; seja pela pressão para o aparecimento de “cotas” e a ida massiva de cotistas para os cursos de formação de professores; seja pelo direito de ser chamado, na escola, pelo seu nome de gênero e não aquele escrito na certidão de nascimento; seja pela realização de reuniões ou encontros que discutem essas questões; etc

O contexto das ‘prácticasteorias’ das pesquisas em educação

Porque muitos formadores de docentes são também pesquisadores – e vice-versa -, em alguns momentos tendemos a confundir este contexto com o primeiro estudado. No entanto, essa confusão precisa ser desfeita. Em primeiro lugar, porque há também uma formação para ser pesquisador que não se confunde com aquela de ser professor, embora os caminhos sejam, em alguns trechos, os mesmos. Mas, desde sempre, foram dois caminhos que assumiram “postos” diferentes na hierarquia capitalista, o que pode ser visto quer pelas diferenças salariais, quer pelas chamadas que os primeiros têm para “colaborar” com projetos de forças hegemônicas – e como contribuem!!!! Esclarecemos que se as pesquisas com os cotidianos têm assumido a necessidade de ações de pesquisa na formação de professores – já falamos no “componente curricular” PPP (Pesquisa

e Prática Pedagógica). No entanto, entendemos que essa pesquisa, necessária à formação de docentes, não pode ser confundida com os processos de “iniciação científica”. A pesquisa necessária à formação de professores – e pedagogos – é aquela que permite o ‘uso’ de processos de pesquisa (desde a observação à escrita sobre conhecimentos acumulados nos processos) sobre as atividades desenvolvidas nas práticas nas tantas redes educativas existentes e nas quais estes profissionais são chamados a atuar. Lembremos, ainda, que essas práticas têm relações diferentes daquelas que precisamos ter em pesquisa, com as teorias existentes, criando articulações próprias.

Em segundo lugar, se temos um crescente “uso” (CERTEAU, 1994) de resultados de pesquisa em cursos de formação de professores. Os conhecimentos desses resultados vêm se dando, também, em outras redes de conhecimentos e significações: o desenvolvimento das publicações – sejam em livros ou em revistas – tem possibilitado contatos entre as inúmeras redes educativas e seus ‘praticantes’ (CERTEAU, 1994) e a produção de pesquisas no campo educativo; o mesmo vem acontecendo com reuniões, congressos, colóquios que vêm sendo organizados pelas diversas organizações sociais: de secretarias de educação a sindicatos, passando pelos novos movimentos sociais organizados. Não podemos esquecer, também, o acesso crescente que os pesquisadores estão tendo a outras mídias: jornais, redes de televisão e rádio, nem o sucesso que, há muito, os filmes retratando essas redes educativas – e, especialmente, as escolas e as relações professores-alunos – têm. Assim, as redes de conhecimentos e significação, em múltiplos contatos com o “mundo da pesquisa” – não só no campo educacional, não esqueçamos – vêm contribuindo para a divulgação de resultados, dúvidas, “verdades” do campo científico, incentivando aquilo que SANTOS (1989) chamou de “segunda ruptura epistemológica”.

O contexto das ‘prácticasteorias’ de produção e ‘usos’ de mídias

A última constatação acima referida permitiu, às pesquisas

com os cotidianos e com a formação de professores, a compreensão dessa intrincada rede de relações que as tantas mídias - articuladas aqui como um dos contextos de formação de professores, para o que é preciso considerar a sua diversidade - vão formando com os outros contextos. Se lembrarmos, por exemplo, o contexto familiar e os processos de incorporação de crenças religiosas nas relações com as escolas, percebemos inúmeros aspectos: a incapacidade, até o presente, da maioria das escolas – o que não difere dos cursos de formação de professores – de incorporar a diversidade religiosa existente no país (GUEDES, 2005), o que vai ter apoio, em famílias de determinadas tendências religiosas, nas quais só é permitido assistir ou ouvir programas de determinados canais de televisão ou de estação de rádios. As leituras de jornais e outros periódicos são também marcadas por isso.

Pesquisas desenvolvidas com as mídias – em especial televisão e vídeo – têm permitido identificar modos como as crianças, os jovens e os adultos, com os professores entre eles, vão desenvolvendo relações com as diversas mídias (FILÉ, 2000; ALVES, 2004, 2005). Pesquisas com os cotidianos, preocupadas com as relações que os docentes estabelecem com as diversas mídias, em diversas gerações, vêm identificando as redes de conhecimentos e significações que esses vão articulando, dentro das quais, para além da reprodução e da transmissão, vão se dando a criação de tecnologias nos ‘usos’ cotidianos de artefatos culturais (ALVES, 1999/2002; 2002/2005; 2005/2008).

Essas relações vão se dando, por um lado e para além de especial insistência em sua compra por secretarias de educação, porque as crianças e os jovens - alunos – em seus fáceis, diversos e duradouros contatos com as chamadas “novas mídias” vêm criando canais inusitados para os conhecimentos e as significações dentro das redes cotidianas e, com isto, exigindo relações de seus professores com as mesmas. Por outro lado, os professores hoje em exercício se “formaram” com o ‘uso’ da televisão, não esqueçamos.

O contexto das 'práticas teóricas' de vivências nas cidades

O 'sentimento' de estar, viver e sentir em ambiente urbano, cria condições de compreender o quanto esse contexto atua na formação de todos os seus moradores, com os professores entre eles, por atuações e frequência em seus múltiplos "ambientes", incorporando "paisagens" diferenciadas e se relacionando com diferentes 'praticantes' oriundos de múltiplas "comunidades". Ao contrário, da afirmativa incorporada pela influência da chamada "Escola Nova" no pensamento pedagógico do mundo ocidental, de que os muros das escolas eram sólidos e precisavam ser postos abaixo, nas pesquisas com os cotidianos, na compreensão das redes de conhecimentos e significações em que vivemos, percebemos que os muros não mais existem, se é que alguma vez existiram. Ao entrarmos, todos – docentes, discentes, pais e responsáveis, outros trabalhadores da educação, comunidade circundante da escola – nos *espaçotempos* escolares, como aliás em todas as redes educativas, o fazemos tendo 'encarnado' em nós todos os conhecimentos e significações que incorporamos em nossas redes de viver, fazer e sentir. Do mesmo modo, carregamos para elas, muito do que aprendemos ensinamos nas escolas e outras redes educativas.

SOBRE ALGUNS EQUÍVOCOS E OUTROS TANTOS EXAGEROS, BUSCANDO TERMINAR

Existem, hoje, alguns estudiosos – não ligados às pesquisas com os cotidianos, mas ligados a estudos em políticas públicas da educação e às transformações do mundo do trabalho - que têm falado que as mudanças na atual fase da economia capitalista – a que se está chamando de neo-capitalista – pela divisão que detectam no mundo do trabalho, estão levando a divisões nunca vistas em currículos. Contra esta posição, creio necessário lembrar dois aspectos: o primeiro, é que a grande divisão curricular que conhecemos está aquela - por exemplo relacionado à influência que teve sobre o sistema escolar brasileiro, inclusive na formação de professores - que foi feita para dar suporte à escola capitalista napoleônica, criando as "disciplinas

núcleo” de uma “boa formação”: língua materna, matemática, ciências (biológicas, físicas e geográficas) e preparo físico, que serviriam para “educar” os quadros médios e superiores para as empresas e para as guerras “necessárias” às conquistas capitalistas. E do outro lado, aquelas disciplinas periféricas, relacionadas às nossas mais humanas condições de nosso viver, ser e sentir cotidianas: as artes, a história, as que dizem como se processam as relações humanas. É nessa grande divisão estabelecida com o capitalismo, com suas disciplinas hierarquizadas e organizadas na metáfora da árvore com “bases/fundamentos”, “tronco comum” e suas ramificações só permitida aos que chegam “ao alto” nos estudos universitários, com seus eventuais aprofundamentos no momento presente, que precisamos centrar nossas atenções para compreender os problemas que enfrentamos. Perguntas como: nossos currículos – em todos os níveis – precisam continuar a se desenvolver em disciplinas? Há outros modos de se organizar os conhecimentos escolares? Como superar as divisões e hierarquizações surgidas por interesse do capitalismo? Isto já está sendo feito em alguns *espaçostempos*? – talvez nos ajudem a compreender o que se passa atual e nos ajude a superar aquilo que vem sendo chamado de “a crise da escola”. Entendo e espero que alguns momentos anteriores deste texto tenha ajudado a compreender e indicar movimentos possíveis que as pesquisas com os cotidianos têm ajudado a questionar e sugerir.

Nossa tenção está nisso, mas também está nos modos rizomáticos como as tantas forças sociais, em movimentos complexos e diversificados - com base nas necessidades indicadas em nossos tantos contextos cotidianos de viver, com suas redes de conhecimentos e significações - vêm conseguindo articular e fazer surgir em lugares apropriados pelas decisões hegemônicas, trazendo possibilidades outras, aqui e ali, nas propostas que fazem nascer nesses *espaçostempos* apropriados, como vimos e estamos ainda vendo, ao buscarmos compreender os tantos contextos em que se dão a formação docente e nas difíceis e contraditórias, mas também, riquíssimas de possibilidades de relações que esses contextos mantêm entre si.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Questões epistemológicas no uso cotidiano das tecnologias. *XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Porto Alegre: Intercom – Sociedade Brasileira de estudos Interdisciplinares da Comunicação, set/2004.

_____. Redes urbanas de conhecimentos e tecnologias na escola. *XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Rio de Janeiro: Intercom – Sociedade Brasileira de estudos Interdisciplinares da Comunicação, set/2005.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. S. Paulo: Brasiliense, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

FILÉ, Valter (org). *Batuques, fragmentações e fluxos – zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUEDES, Maristela. *Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candoblé*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005 (tese de doutorado).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pelas mãos de Alice*. S. Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Introdução à ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

Projetos de pesquisa referidos

ALVES, Nilda. *Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar e a televisão na reprodução, transmissão e criação de valores (1999-2002)*; financiamento CNPq, FAPERJ, UERJ.

_____. *O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras (2002-2005)*; financiamento CNPq, FAPERJ, UERJ.

_____. *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu 'uso' em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior – o caso do curso de Pedagogia da Uerj/campus Maracanã (2005-2008)*; financiamento CNPq, FAPERJ, UERJ.

CONHECIMENTO E SABER APONTAMENTOS PARA OS ESTUDOS DE CURRÍCULO *

Alfredo Veiga-Neto **

Carlos Ernesto Noguera ***

*A função da Filosofia é visitar o porão e
examinar as fundações do nosso pensamento
(G. Bachelard)*

Entre as palavras mais recorrentes no campo dos Estudos de Currículo e na formulação de políticas curriculares, *conhecimento* e *saber* ocupam lugar de notável destaque. Mas, em que pese tais palavras serem muito comuns, é bastante raro que seus significados sejam questionados ou que se faça alguma distinção entre elas; quase sempre elas são assumidas como se falassem por si mesmas. Tal falta de clareza e de problematização semânticas acaba botando para debaixo do tapete diferenças que, mais cedo ou mais tarde, serão fonte de problemas.

Nosso objetivo principal neste texto é mostrar ser *possível* e *desejável* marcar algumas distinções ou diferenciações semânticas fortes entre *conhecimento* e *saber*. Tais distinções são *possíveis* por duas razões. Em primeiro lugar, em termos gerais: sempre se pode matizar significados já tradicionais; afinal, os processos de significação são da ordem da contingência e, por isso, carregam uma boa dose de arbitrariedade. Em segundo lugar, em termos específicos: na medida em que ambas as palavras têm origens em campos semânticos diferentes, elas como que carregam significados cujas proveniências não partem de um tronco comum. Além de possíveis, tais distinções são *desejáveis* pois, como argumentaremos a seguir, elas nos permitem um refinamento conceitual bastante útil, em termos epistemológicos e práticos. Afinal, sempre é preciso saber sobre o que estão todos

falando — inclusive nós mesmos...

Como logo adiante ficará mais claro, assumimos que qualquer discussão em torno da significação e do sentido de palavras, expressões e enunciados é sempre uma questão contingente e, por isso, uma questão sem fim, aberta e, necessariamente, atravessada por relações de poder. Justamente por isso, o escopo deste texto não vai além de fazer algumas provocações, elencar algumas problematizações, apontar algumas sugestões. Aqui, não se trata —e nem poderia se tratar— de delimitar (digamos...) “exatamente” cada campo semântico. Também não se trata, muito menos, de tentar estabelecer em definitivo algo que seriam os (supostos) melhores ou mais corretos significados atribuídos às palavras *conhecimento* e *saber*.

DISTINÇÕES

As discussões acerca das possíveis distinções entre *conhecimento* e *saber* não são novas. Elas podem ser feitas —e várias vezes já foram feitas— a partir de várias perspectivas teórico-metodológicas e dentro de diferentes campos científicos. Este texto não pretende explorar crítica ou exaustivamente tais discussões. Ainda que aqui se recorra a algumas delas, nossa intenção é tão somente contribuir com vários apontamentos que consideramos úteis principalmente para o campo da Educação e, em especial, para o campo dos Estudos de Currículo. Como logo se verá, em várias passagens recorreremos a textos por nós mesmos já produzidos. Logo se verá, também, que assumimos uma boa dose do neopragmatismo pós-*virada* linguística e, assim, nos colocamos na *contramão* —ou talvez seja melhor dizer: *por fora*— das atuais correntes estruturalistas, fundacionalistas, representacionistas e essencialistas em voga entre nós.

Assim, o que segue não se afina com os entendimentos fundacionais que hoje são implícitos e dominantes na maior parte dos discursos pedagógicos no Brasil. Isso não significa dizer que se está contra tais discursos mas, sim, que aqui “corremos por fora”, ou

seja, que aqui se pensa em outros registros, respiram-se outros ares. Para nós, sempre será possível pensar de outros modos sem que isso implique, necessariamente, contrapor-se aos modos canônicos do pensamento.

ALERTAS

Antes dos apontamentos propriamente ditos, é preciso fazer alguns alertas metodológicos.

O *primeiro alerta*: reiteramos que não se trata, aqui, de pretender fixar os sentidos de *conhecimento* e de *saber*. Não se trata, também, de tentar estabelecer o que significa “mesmo” cada uma dessas palavras —o que seria chegar a um (digamos...) suposto significado verdadeiro e profundo de *conhecimento* e de *saber*. Seja qual for o caminho descritivo e argumentativo aqui utilizado —etimológico, genealógico etc.—, para nós não faz sentido buscar um suposto significado que estaria desde sempre impresso nessas palavras. Afinados com autores tão diferentes (entre si) como o Segundo Wittgenstein, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Donald Davidson, o que nos interessa é explorar como são e como podem ser usadas essas ou outras expressões; ou seja, o que mais nos interessa é reconduzir “as palavras do seu emprego metafísico para o seu emprego cotidiano” (Wittgenstein, 1979, p.55), pois não apenas “a significação de uma palavra é [dada pelo] seu uso na linguagem” (Wittgenstein, 1979, §43, p.28), como o “que está oculto não nos interessa” (id., p.57). Em cada caso, nestes apontamentos “não analisamos um fenômeno [...] mas um conceito e, portanto, o emprego de uma palavra” (id., p.55).

Como argumenta Larrosa (2004, p.115), “nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, [...] não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras”. O que está em questão são sempre lutas por significação, por imposição de sentidos e por “silenciamentos ou desativação de outras palavras” (idem).

Tais lutas, sejam explícitas ou não, desenham e continuamente redesenham campos de forças em que não só as relações de poder estão sempre presentes, como, também e não raramente, se dão notáveis ações de violência (simbólica e/ou material). (Veiga-Neto, 2006)

O *segundo alerta* conecta-se ao anterior: na esteira do Segundo Wittgenstein, pode-se dizer que

as palavras possuem significados (Bedeutung), mas por si só não fazem sentido (Sinn); por outro lado, as proposições, os enunciados, não possuem significado, mas fazem sentido na medida que representam um estado de coisas ou uma situação possível. [...] O significado de uma palavra é determinado pelo uso que dela se faz. (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p.28)

Nessa passagem, fica clara a distinção entre significado e sentido, proposta pelo filósofo austríaco e à qual recorreremos em várias passagens (neste e em outros textos). De uma maneira resumida, podemos reiterar que aquilo que aqui nos interessa, então, é a demarcação de *significados distintos* entre *conhecimento* e *saber*.

Como explica Condé (2004, p.51), “o uso é condição suficiente para a significação”. Mas, certamente, o uso não é livre, se entendermos livre como um “tudo vale”, uma “qualquer coisa”; ainda que seja contingente, arbitrário, o uso se dá segundo regras. Tais regras compõem o que Wittgenstein denominou gramática. As regras “determinam o uso e, ao mesmo tempo, são determinadas por esse; tudo isso se dá no entrelaçamento entre cultura, visão de mundo e linguagem, a que o filósofo denominou *formas de vida*” (Veiga-Neto, 2007, p.28).

O *terceiro alerta* (também conectado aos alertas anteriores): é preciso compreender que a distinção aqui proposta é um trabalho de Sísifo. Quando discutimos esse ou aquele significado *de* ou *para* uma palavra, “expresso na forma de um conceito, estamos (apenas) interpretando a palavra. O que estamos fazendo não deve ser enten-

dido como ‘estamos descobrindo uma (melhor) interpretação para ela’, mas deve ser entendido como ‘estamos inventando (o que pensamos ser) uma (melhor) interpretação para ela.’” (Veiga-Neto, 2007, p.28) Uma operação interpretativa é infinita; mas isso não implica afirmar que, “mantidos os padrões mínimos de racionalidade, se possa dizer qualquer coisa, ou seja, que se possa atribuir qualquer significado, que se possa fazer qualquer interpretação sobre tal ou qual palavra, conceito, fato etc.” (idem)

A interpretação é uma invenção (Silva, 2002) e, enquanto tal, é sempre um trabalho aberto, sem fim; sempre será possível dizer algo ainda não dito, pensar algo ainda não pensado. O futuro está sempre aberto; quanto a isso é bom lembrar as famosas palavras de Jacques Derrida, n’*A gramatologia*: “O dia em que houver uma leitura do cartão de Oxford, a única e verdadeira leitura, será o fim da História”. Mas tal infinitude não significa que se possa dizer qualquer coisa e ainda manter alguma racionalidade compartilhada pelos interlocutores. Aliás, a confusão entre *qualquer* e *infinitos* tem prestado muito desserviço ao campo da pesquisa educacional. Trata-se de uma confusão que deriva da implicação espúria entre limitação e infinitude.

No nosso caso, convém ter sempre claro que, mesmo que se possa dizer infinitas coisas acerca das diferenças e similitudes entre *conhecimento* e *saber*, sempre haverá também infinitas coisas que não se poderá dizer e, ao mesmo tempo, manter a racionalidade daquilo que se diz. “É fácil compreender que qualquer espaço —aí incluído o espaço semântico— pode ser fechado, isso é, limitado e finito, e, ao mesmo tempo, conter infinitos elementos, casos, interpretações, enunciados etc. Afinal, ‘infinitos casos’ não é o mesmo que ‘todo e qualquer caso’” (Veiga-Neto, 2007, p.28).

Em suma, por mais que se continue a discutir e a cercar as noções e os correspondentes conceitos de *conhecimento* e *saber*, essas palavras estarão sempre abertas, disponíveis para mais e mais discussões e, assim, sempre será possível agregar novos e mais novos entendimentos, fazer novos e mais novos acordos sobre como as entendemos, como lidamos com elas e como as usamos.

Vistos esses três alertas, vamos aos apontamentos. Eles são de quatro ordens distintas: da Etimologia, da Arqueologia, da Experiência e da História da Pedagogia.

UM POUCO DA ETIMOLOGIA

No âmbito deste texto, o recurso à Etimologia tem por objetivo estabelecer algumas bases comuns e não comuns a *conhecimento* e *saber*; com isso, pode-se marcar aproximações, afinidades e semelhanças, bem como distanciamentos, diferenças e dessemelhanças. Um ponto importante: as bases etimológicas não remetem a supostos sentidos originais que desde sempre estariam impressos nas palavras e teriam se perdido ao longo da história. Aqui, o exercício etimológico tem uma função mais sutil, na medida em que, além de um exercício histórico-linguístico, as discussões acerca das bases etimológicas permitem pouco mais do que estabelecer campos semânticos mais ou menos diferenciados, funcionando

como faróis que, automaticamente, sinalizam em quais significados mais remotos se amarram nossas palavras (enquanto entidades mórficas) e nossos termos (enquanto entidades fráscas) (Luft, 1991), ou seja, sinalizam por onde anda nosso pensamento. Quando a base etimológica não é comum, o problema certamente aumenta, mas é ainda de mesma natureza; só que, na falta desses faróis, teremos de falar mais e mais sobre nossa própria fala. (Veiga-Neto, 2002, p.26-27)

Começemos com a palavra *conhecimento*, derivada do verbo *conhecer*. Simplificando um pouco, conhecimento é o “ato, atividade ou efeito de conhecer” (Houaiss, 2001, verbete “conhecimento”). *Conhecer*, por sua vez, deriva da forma latina *cognōsco*, *ēre* — “ter notícia ou noção sobre algo”; trata-se de um verbo cuja origem está no grego antigo *gignōskein* (“conhecer, julgar”), cujo radical *gno-* aponta

no sentido de “experimentar, tomar conhecimento ou ciência de”. Indo mais atrás, chega-se à raiz indo-europeia *gnō-*; dela derivaram também as palavras modernas *notícia, noção, ignorar, gnomo, diagnose, desconhecer, narrar, nota, norma, notícia, notificar, nobre, nome* etc. (Morris, 1970).

Trata-se de um amplo campo semântico em que circula a noção de “tomar ciência de” e/ou de, aproximadamente, “enquadrar-se numa categoria reconhecível” (como é o caso de “ser nobre”, “ter um nome” etc.). Podemos aqui nos valer das palavras de Silva (2002, p.40): “conhecer é reduzir o diferente ao igual. É reunir os indivíduos em espécies, as espécies em gêneros. Conhecer é buscar a semelhança na diferença para classificar”. Logo adiante, esse autor diz que “conhecer é atribuir sentido, dar peso, valorar” (id.).

Quase como uma curiosidade, Castello e Mársico (2007, p.119) assinalam que “outra raiz associada em grego ao conhecimento é *math-*, que dá lugar ao substantivo *máthos* (conhecimento), assim como *máthe* e *máthesis* (fato de aprender) e *máthema* (o que é ensinado)”.

O verbo *saber* deriva da forma latina *sapĭo, ěre*, que significa “ter sabor, saborear, discernir pelo paladar ou pelo olfato”. O antepositivo *sab-*, do verbo *sapĕre*, aponta para os seguintes significados: “ter gosto e/ou cheiro bons” e “discernir o que tem gosto e/ou cheiro bons daquilo que não tem”. Esse antepositivo (*sab-*) deriva da raiz indo-europeia *sap-* que, por sua vez, entrou na composição das palavras *sabor, perceber, sábio, sabido, desenhado, insípido* e suas muitas derivadas.

A raiz *sap-* aponta para uma capacidade de discernir, diferenciar, separar. Não se trata simplesmente de conhecer ou tomar conhecimento, mas de fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação. Se recorrermos a uma formulação moderna, pode-se dizer que tal capacidade é da ordem do sujeito, é uma capacidade que depende mais dele, do seu julgamento, do que propriamente de um objeto que lhe é externo. *Sapĕre* depende de uma certa habilidade sensorial integradora e de uma decisão ou escolha intencional feita com base

naquela habilidade. Na medida em que habilidade e decisão se dão no e pelo sujeito, o *sapēre* é da ordem do sujeito.

A partir dessas considerações etimológicas, compreende-se que estamos diante de dois campos semânticos diferentes, embora relacionados entre si. Retomemos essa questão.

De um lado, está o campo semântico que gravita em torno da raiz indo-europeia *gnō-*. Se falarmos com um vocabulário moderno e contemporâneo, as palavras e expressões que povoam esse campo apontam para propriedades, fenômenos, entidades, ações, etc. que são, digamos, da ordem do objeto, da objetividade. Com isso não estamos afirmando que tais propriedades, fenômenos etc. sejam mesmo objetivos, mas apenas que eles *são entendidos como se* objetivos fossem. É claro que o pensamento —o ato de pensar— sobre tais propriedades, fenômenos etc. aloja-se em cada indivíduo que pensa. Mas tudo parece se passar como se aquilo que é pensado já existisse naturalmente no mundo, antes do próprio ato de pensar; caberia a cada um de nós apenas decifrar, o mais objetivamente possível, o que já está ou estava dado antes da decifração. Vale a pena lembrar que, ao longo da Modernidade, a Ciência estruturou-se e desenvolveu-se como uma prática que busca a objetividade justamente porque assume o caráter objetivo daquilo que ela mesma considera ser a realidade. Conhecer, nesse caso, é decifrar as relações e as regularidades daquilo que não é subjetivo porque é suposto estar desde sempre no mundo.

De outro lado, está o campo semântico que gravita em torno da raiz indo-europeia *sap-*. Também aqui, poderemos usar um vocabulário moderno e contemporâneo para dizer que as palavras que povoam esse campo apontam para propriedades, decisões, ações etc. que são da ordem do sujeito, da subjetividade. Ainda que se refiram a fenômenos e entidades que são exteriores àquele que pensa, é como se aquele que pensa é que pudesse apreciar, avaliar, decidir, julgar, sobre tais exterioridades, sobre o que se passa fora dele.

Comparando essas duas dimensões —uma, objetiva; a outra, subjetiva— associadas respectivamente a *gno-* e *sap-*, pode-se até

mesmo dizer que a primeira é mais pontual, fragmentária, determinada/determinável e a segunda, mais ampla, integradora, indeterminada/indeterminável. Com todos os riscos derivados de uma simplificação, talvez se possa colocar a nossa relação com o *gno-* e com o *sap-* em dois espaços semânticos afins, porém distintos: no âmbito do *gno-*, tem-se a decifração, o acesso, o desvelamento, a descoberta; enfim, o certo e o errado; e, no âmbito do *sap-*, a construção, a invenção, o inusitado; enfim, o possível e o impossível.

Isso vale também para as palavras *conhecer* e *saber*, e talvez fique ainda mais claro se usarmos suas derivadas *conhecimento* e *sabedoria*. A maioria das acepções dicionarizadas para *conhecimento* apontam no sentido de: “ato ou efeito de conhecer, realizado por meio da razão e/ou da experiência”, “ato ou efeito de apreender intelectualmente, de perceber um fato ou uma verdade”; “cognição, percepção”; “a coisa conhecida “a coisa de que se está informado, ciente ou consciente” (Houaiss, 2001, verbete “conhecimento”), bem como “informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência”; “a posição, pelo pensamento, de um objeto como objeto, variando o grau de passividade ou de atividade que se admitam nessa posição”; “a apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação...” (Ferreira, 1994, verbete “conhecimento”). Já para *sabedoria*, encontraremos, entre outras: “qualidade de sábio”; “caráter do que é dito ou pensado sabiamente”; “prudência e moderação no modo de agir; temperança, reflexão”; “acúmulo de muitos conhecimentos; grande instrução, ciência, erudição, saber” (Houaiss, 2001, verbete “sabedoria”), bem como “grande saber, conhecimento, erudição”; “conhecimento justo das coisas, razão”; “prudência, moderação, temperança, sensatez, reflexão” (Ferreira, 1994, verbete “sabedoria”). E ainda que, para explicar o verbe *sabedoria*, o léxico recorra à palavra *conhecimento*, ela entra aí de modo qualificado —“grande”, “justo”, “muitos”—, o que aponta para o fato de que, mesmo quando suas acepções se aproximam elas guardam uma diferença de (digamos) grau entre si.

UM POUCO DA ARQUEOLOGIA

Recorrer à Arqueologia significa examinar a produtividade que podemos extrair da metodologia que Michel Foucault desenvolveu quando tratou de estudar a constituição histórica do sujeito moderno nas tramas dos saberes de uma época.

Ao se propor a estudar aquela constituição —assim como também a constituição do próprio conceito de sujeito e de subjetividade, ao longo da Modernidade—, Foucault não partiu de uma noção já dada de sujeito, mas foi buscar, “na história das condições históricas de possibilidade do saber”, a episteme no interior da qual aqueles conceitos se fizeram necessários para nomear entidades inventadas e que hoje nos parecem naturais. Por isso, como explica Castro (2009, verbete “arqueologia”), assim como Kant havia utilizado “o termo ‘arqueologia’ para referir-se à história do que torna necessária uma forma de pensamento”, Foucault usa essa mesma palavra para designar “uma história das condições históricas de possibilidade do saber”. Se isso já estava claro no próprio subtítulo d’*As palavras e as coisas* —“Uma arqueologia das Ciências Humanas”—, é no livro posterior —*A arqueologia do saber* (Foucault, 1967, 1987)— que o filósofo irá explicar em detalhe em que consiste o seu (assim chamado) “método” arqueológico.

Antes de mostrar o que a Arqueologia tem a ver com a distinção entre conhecimento e saber, mais algumas palavras acerca da perspectiva arqueológica.

A Arqueologia não é um campo disciplinar; não pretende ser uma nova ciência dentro das Ciências Sociais e das Ciências Humanas; também não é, a rigor, um método de análise: é uma perspectiva, um enfoque, uma forma de olhar, compreender e analisar os discursos. Mas é preciso esclarecer que os discursos no sentido arqueológico não são os discursos da ciência, os discursos científicos. Também não são os discursos pré-científicos, aqueles que ainda não conseguiram superar determinados “obstáculos epistemológicos”. Para a Arqueologia, os discursos são entendidos como práticas. Trata-

se de práticas discursivas que atuam como um conjunto anônimo de regras para a formação e transformação de determinados objetos de saber, dos sujeitos autorizados para falar sobre esses objetos e das diversas formas de enunciar, de dizer, de falar de um modo que seja considerado mais (ou menos) correto sobre tais objetos de saber.

Num sentido amplo, tais discursos, enquanto produtos das práticas discursivas, seriam o que Foucault chama de *saber*; e, ainda que o saber não seja o conhecimento científico, esse último não pode existir sem aquele. Nesse sentido, Foucault (1969, p.238) é claro: pode-se chamar de saber a “esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, ainda que não se destinem necessariamente a constituí-la”.

Numa entrevista com Raymond Bellour, Foucault disse que o saber “é diferente dos conhecimentos que se pode encontrar nos livros científicos, nas teorias filosóficas, nas justificações religiosas; mas é aquilo que faz possível, num momento determinado, o aparecimento de uma teoria, de uma opinião ou de uma prática” (Bellour, 1984, p.9). Assim, o saber não é o oposto à ciência ou ao conhecimento mas, sim, é aquilo que permite a constituição da ciência e do conhecimento. É como se o saber constitua um fundo sobre o qual a ciência emerge —ou, se quisermos: sobre o qual o conhecimento científico emerge e se institui como ciência. Nesse sentido, o saber é mais amplo que a ciência e seu destino não é dar origem ou servir de antecedente a ela: “Existem saberes que são independente das ciências (que não são nem seu esboço histórico nem seu reverso vivido). Porém, não existe saber sem uma prática discursiva definida; e toda prática discursiva pode se definir pelo saber que forma” (Foucault, 1987, p. 307). E afinal, na medida em que “o saber não é a soma de conhecimentos” (idem), eles não diferem entre si em termos acumulativos, quantitativos, mas sim, digamos, qualitativos e de precedência.

Dir-se-ia, então, que para a Arqueologia existe uma relação de dependência do conhecimento em relação ao saber: aquele se forma no seio desse último, mas esse não é o desenho prévio daquele nem

desaparece quando se constitui a ciência; o saber pré-existe e co-existe com ela. Nesse sentido, o saber não é um conjunto de conhecimentos desordenados, amontoados, dispersos, desarticulados à espera de uma organização racional: “Os conhecimentos, as ideias filosóficas, as ideias cotidianas quanto às instituições, às práticas comerciais e policiais, aos costumes, tudo se refere a um saber implícito próprio dessa sociedade” (Foucault, *apud* Bellour, 1984, p. 9). Por tal motivo, o território do saber e da análise arqueológica é amplo e abrangente e nele pode-se localizar textos literários, filosóficos e científicos, pois o “saber não entra somente nas demonstrações; pode intervir igualmente em ficções, reflexões, relatos, regulamentos institucionais e decisões políticas” (Foucault, 1987, p.308).

Em sentido arqueológico, uma outra diferença importante entre saber e conhecimento faz referência ao lugar que o sujeito ocupa em cada um deles: se o sujeito de conhecimento é um sujeito cognoscitivo ou cognoscente —um sujeito que conhece como resultado da sua ação frente a um objeto cognoscível—, o sujeito de saber está assujeitado pelo saber, ou seja, sujeita-se ao saber. Não é propriamente o sujeito que, por meio da sua atividade cognoscitiva, produz o saber; ao invés disso, é o saber em que está imerso o sujeito que produz esse sujeito. O sujeito passa a ser entendido como uma posição a ser ocupada por um indivíduo numa trama de saberes. E é o saber que estabelece as regras para o discurso que deve pronunciar o sujeito. Assim, o que chamamos de sujeito é uma posição ocupada por um indivíduo, numa complexa rede sócio-cultural cujos fios são as práticas discursivas e não discursivas que, justamente por serem práticas, são contingentes e, portanto, sempre cambiantes e mutáveis. Não há, então, lugar para uma “consciência *do* sujeito”, no sentido tradicional em que tal expressão é entendida: uma faculdade humana que, na sua forma ideal e “maioritária”, seria centrada no sujeito, e o produziria como ente autônomo e estável.

Não havendo lugar para a consciência no saber —pois esse não depende diretamente daquela—, talvez se possa dizer que aquilo que chamamos de consciência seja o resultado de interações bastante

complexas entre, de um lado, a faculdade humana de ter memória e pensar integradamente e, de outro lado, a rede que comentamos acima. Assim, quando ensinamos alguma coisa a alguém, propriamente não in(tro)jetamos nele nem conhecimentos nem saberes que lhe seriam externos. O que fazemos é dispor saberes e/ou conhecimentos de determinadas maneiras e com determinadas ênfases ou realces e omissões ou silenciamentos, de modo a criar as condições de possibilidade para que cada um entre na rede das práticas discursivas e não-discursivas nas quais nós mesmos já estamos mergulhados. Em suma, para a perspectiva arqueológica, não há lugar para um sujeito-protagonista-porque-*dono-de-um-saber* (ou de um conhecimento); o sujeito é, antes, um efeito do saber (e do poder).

Enquanto que sobre os conhecimentos sempre se pode “dizer se são falsos ou verdadeiros, exatos ou não, aproximados ou definidos, contraditórios ou coerentes” (Foucault, 1994, p.723), sobre os saberes não são possíveis tais determinações. “Nenhuma destas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) formado a partir de uma única e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária” (idem).

A partir d'*A arqueologia do saber*, Castro (2009) caracteriza o saber como

as delimitações das relações entre: 1) aquilo do que se pode falar em uma prática discursiva (o domínio dos objetos); 2) o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar dos objetos (posições subjetivas); 3) o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados, onde os conceitos aparecem, são definidos, se aplicam e se transformam; 4) as possibilidades de utilização e de apropriação dos discursos.

UM POUCO DA EXPERIÊNCIA

A experiência será trazida aqui a partir do sentidos que lhe atribuíram, entre outros, Benjamin, Heidegger e Agamben. No campo da Educação, uma discussão detalhada acerca da experiência vem sendo desenvolvida por Jorge Larrosa (1998, 2004). De todos eles tomaremos o conceito de experiência como um registro no qual e a partir do qual exploraremos a diferenciação entre conhecimento e saber.

Para começar, vejamos como esses autores conceituam a experiência e retiram do conceito toda uma produtividade que nos ajuda a pensarmos a Contemporaneidade. Depois, então, exploraremos aquele conceito no sentido da diferenciação que aqui nos interessa.

Segundo aqueles autores, podemos chamar de experiência não aquilo que se passa em torno de nós, não aquilo que, acontecendo no mundo à nossa volta, chega até nós mas, sim, aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2004, p.116) e efetivamente nos transforma. Comentando o conceito heideggeriano de experiência, Larrosa (2004, p.126) explica que “é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao passar-nos, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Talvez tenha sido Benjamin quem, pela primeira vez, tenha chamado a atenção para o fato de que vivemos num mundo no qual cada vez parece acontecer mais coisas, sem que isso signifique, necessariamente, que tais coisas nos afetem, toquem nosso âmago e nos transformem. Ao contrário, conforme ele argumentou, parece que quanto mais coisas acontecem à nossa volta, menos experiências nos acontecem.

Fazendo como que um inventário dos motivos graças aos quais a experiência é cada vez mais difícil nas sociedades atuais, Larrosa (2004) aponta três excessos —de *informação*, *opinião* e *trabalho*— e uma falta —de *tempo*. De tudo isso, aqui nos interessa mais o excesso de informação.

Estamos mergulhados num mundo saturado de informações; mas isso não significa que numa (assim chamada) “sociedade da informação” estejamos, de fato, tendo mais experiências. Podemos conhecer cada vez mais coisas, ser cada vez mais (bem) informados, aprender mais e mais; mas nada disso garante que experimentemos mais e que tenhamos mais experiência. O excesso de informação parece travar a experiência. É clara a separação entre experiência e informação.

Numa tal sociedade, o sujeito da informação

passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está mais bem informado; porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber—mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”—, o que consegue é que nada lhe aconteça.
(Larrosa, 2004, p.117)

E assim conclui o filósofo: “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (idem, p.118).

Na citação acima, já fica clara a necessária diferenciação entre “saber no sentido de *sabedoria*” e “saber no sentido de *estar informado*”. Ora, é fácil ver que no primeiro caso se está no campo semântico do radical *sap-*, enquanto que no segundo caso se está muito próximo ao campo semântico do radical *gnō-*. Assim, o que Larrosa faz é lamentar a ênfase contemporânea na informação como correlata do conhecimento; ao mesmo tempo, ele coloca-se a favor de um saber correlato da sabedoria. Se aplicássemos a distinção a favor da qual vimos até aqui argumentando, na passagem mais acima transcrita tornar-se-ia desnecessário o esclarecimento que Larrosa registrou entre travessões: —... não no sentido de “sabedoria”, mas ... de “estar informado”—. Bastaria ter antes escrito simplesmente que vivemos numa sociedade obcecada “pela informação e pelo

conhecimento”.

Aliás, é interessante notar como hoje se intercambiam as expressões “sociedade da informação”, “sociedade da aprendizagem”, “sociedade tecnológica” e “sociedade do conhecimento”; por outro lado, ninguém ousaria afirmar que vivemos numa “sociedade do saber” ou “da sabedoria”. E não é por acaso, então, que hoje se fala tanto em “sujeito do conhecimento”, “sujeito aprendente” ou “da aprendizagem”, “sujeito da informação”; mas não se fala em “sujeito do saber” nem, muito menos, em “sujeito da sabedoria”...

Ao lamentar a centralidade contemporânea da informação e do conhecimento, Larrosa explora o conceito de “sujeito da experiência”. Trata-se, para ele, de um sujeito que não é o sujeito centrado na informação, no conhecimento, na opinião e no trabalho, mas sim é o sujeito da receptividade, da abertura, da disponibilidade frente ao acontecimento; um sujeito que faz do acontecimento uma experiência para si mesmo. Assim, o sujeito da experiência não se põe, nem se opõe, nem se propõe e nem se impõe frente ao acontecimento; ele se expõe. E expor-se ao acontecimento, abrir-se à experiência, é também se expor ao perigo de uma travessia; afinal, a raiz indo-europeia *per-* entra na formação de palavras aparentemente tão distintas como *experiência*, *percurso*, *travessia*, *prova*, *perigo* e, até mesmo, *pirata*.

É claro que isso não significa que o sujeito da experiência seja incapaz de conhecimento, compromisso e ação. Na medida em que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Larrosa, 2004, p.128), o sujeito da experiência retira justamente dessa relação a sua força epistemológica, ética e política. Constitui-se, desse modo, como um sujeito de sabedoria ou, se quisermos, como um sábio. O sábio é, assim, aquele que possui o saber da experiência.

O saber de um sábio é um saber “que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido daquilo que

nos acontece” (idem, p.129). E, dado que é experiência aquilo que, nos acontecendo em nossa singularidade individual, nos toca e nos transforma, o saber da experiência é único, irrepetível e intransferível. Assim, ele não pode se separar do indivíduo concreto que o possui. Ele “não está, como o conhecimento científico, fora de nós; mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é, por sua vez, uma ética e uma estética” (idem, p.130).

Neste ponto, abre-se a passagem para a última e mais curta seção; vamos a ela.

UM POUCO DA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA

Podemos retomar as críticas que os humanistas do Renascimento fizeram à escolástica para, numa chave histórica, argumentarmos a favor da distinção entre *conhecimento* e *saber*. Tal distinção pode ser particularmente interessante na medida em que ela já foi formulada no marco de uma discussão propriamente pedagógica, ou seja, uma acirrada discussão que se envolveu com o que então estava sendo considerado um significativo problema para a educação: a formação do “homem”.

Lembremos que tais discussões se travavam num ambiente social, econômico e cultural em que a Europa tentava sepultar as práticas, crenças e valores medievais e lutava pelo estabelecimento de um mundo novo. De modo resumido, isso significava abrandar ou mesmo abandonar a espiritualidade cristã e construir uma secularidade centrada no Homem. No campo da Educação, tratava-se de laicizar não apenas o que deveria ser ensinado nas escolas, colégios e universidades mas, também, os modos de conduzir o ensino.

Ao questionarem o abuso da dialética no ensino medieval, pensadores humanistas como Erasmo, Vives e Montaigne utilizaram as palavras “pedante” e “pedantismo” para se referirem ao saber próprio dos mestres-escolas ou dos professores de colégios e univer-

cidade. Tratava-se de uma expressão depreciativa com a qual tais humanistas pretendiam denunciar o que eles denominavam saber livresco, meramente acumulativo que presumiam e a partir do qual aqueles mestres e professores sustentavam sua autoridade. Por oposição a esse saber “pedante”, ao qual chamavam de “erudição”, os críticos recuperaram da Antiguidade o conceito de sabedoria. Ao contrário da erudição —que era considerada apenas um conhecimento superficial, artificioso—, a sabedoria era visto como o saber autêntico, um saber verdadeiramente incorporado, um saber que se confunde na própria atividade livre, voluntária e ética do sujeito. Nesse sentido, o sábio seria diferente do erudito, pois aquele não é alguém que sabe sobre tudo, que sabe acerca de tudo, aquele que tudo e sobre tudo conhece; pelo contrário, se diria justamente que o sábio —para cujo modelo Sócrates foi o escolhido— era aquele que reconhecia, perante si mesmo e os outros, que nada sabia, mas que estava disposto, com a sua atitude dialógica, a atingir o saber, a conhecer a verdade ou dela mais se aproximar.

Segundo essa perspectiva, a educação do “novo homem” deveria abandonar as pretensões e falsidades da erudição e preocupar-se unicamente em atingir a sabedoria. Assim, mais importante do que memorizar teorias, acumular citações e ideias alheias ou manejar a retórica, o estudante deveria aprender a ser um homem honesto, virtuoso. Ele deveria ser reconhecido mais pelas suas ações, pela sua reta conduta e pelo comportamento irrepreensível, do que pelos seus discursos.

QUATRO QUESTÕES FINAIS

Nesta última seção, encaminharemos quatro questões no campo dos Estudos de Currículo, com fortes implicações para as políticas curriculares; elas estão formuladas de modo simples e resumido. Nosso objetivo maior é instigar e deixar abertas as discussões até aqui desenvolvidas.

Primeira questão: se o currículo atual está centrado no

conhecimento; se o conhecimento entendido como resultado da ciência pode ser entendido hoje como um jogo de linguagem, como um discurso sobre a natureza, sobre a cultura e sobre a vida —um discurso que coexiste com outros discursos—, poder-se-ia pensar em um currículo cuja ênfase se deslocaria dos conhecimentos para os saberes?

Segunda questão: como se poderia pensar no saber como alternativa à aparente erudição hoje colocada em marcha por algumas políticas curriculares? Isso implicaria recuperar ou retomar uma perspectiva mais ética e política que propriamente cientificista ou disciplinar do currículo?

Terceira questão: diante das (assim chamadas) “novas experiências curriculares”, experiências formatadas de aprendizagem, projetadas ou programadas a partir dos objetivos curriculares, o que significaria dar lugar à experiência no sentido filosófico contemporâneo discutido neste texto?

Quarta questão: Se optarmos mesmo a favor de uma distinção clara entre conhecimento e saber, poderemos continuar usando as expressões “saberes escolares”, “saberes pedagógicos”, “saberes científicos” etc., como se elas não fossem, na maioria das vezes, problemáticas?

REFERÊNCIAS

BELLOUR, Raymond. *El libro de los otros*. Barcelona: Anagrama, 1983.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Cláudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (no prelo)

CONDÉ, Mauro Lúcio L. *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Eletrônico*, Versão 1.4. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.

FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1967.

FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1987.

FOUCAULT, Michel. Sur l'archéologie des sciences. Réponse au Cercle d'Épistémologie. In: _____. *Dits et écrits I (1954-1959)*. Paris: Gallimard, 1994. p.696-740.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Versão 1.0, 2001.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, Corinta G.; RIOLFI, Cláudia R.; GARCIA, Maria de Fátima (orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.113-132.

LUFT, Celso P. *Novo manual de Português*. São Paulo: Globo, 1991.

MORRIS, William (ed). *The American Heritage Dictionary of the English*

Language. Boston: American Heritage Publishing & Houghton Mifflin, 1970.

SILVA, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; MACEDO, Elizabeth F. (orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, 2002. p.35-52.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (org.). *Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal, 2007. p.19-35.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. In: _____. *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

* Este texto foi elaborado para o Simpósio *Políticas de Currículo*, no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino — XV ENDIPE, na UFMG, em 2010. Uma parte do que é aqui discutido serviu como subsídio ao Programa *Currículo em Movimento*, coordenado pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do Ministério da Educação (DCOCEB/SEB/MEC).

** Alfredo Veiga-Neto é Doutor em Educação. Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo e do PPG-Educação da UFRGS.

*** Carlos Ernesto Noguera é Mestre e Doutor em Educação. Professor da Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Bogotá).

POLÍTICAS DE CURRÍCULO: REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS

*Antonio Flavio Barbosa Moreira*²

Universidade Católica de Petrópolis

INTRODUÇÃO

Já se fez evidente o quanto a diversidade cultural que caracteriza a sociedade contemporânea constitui objeto de preocupação de políticas públicas, principalmente de políticas educacionais. Em inúmeras propostas curriculares oficiais, há recomendações para que as redes de ensino e as escolas organizem atividades que propiciem a discussão de temáticas relativas à identidade e à diferença, particularmente no que se refere aos aspectos de raça, gênero e sexualidade. Nas perspectivas mais críticas, a intenção é promover práticas emancipatórias, nas quais as relações de poder que contribuem para a preservação das diferenças culturais sejam evidenciadas e desafiadas. A intenção é, ainda, favorecer ao estudante condições de uma construção mais autônoma e consciente de sua identidade.

Neste texto, apresento alguns resultados de uma investigação cujo objeto de estudo foi a abordagem da identidade e da diferença em uma escola de ensino fundamental. Refiro-me à pesquisa *Cultura escolar, currículo e construção de identidades*, por mim coordenada e financiada pelo CNPq³. Seus objetivos foram: (a) compreender como questões de identidade e diferença têm sido tratadas nas normas, nas práticas e nos saberes ensinados em uma escola de ensino fundamental e (b) verificar de que forma as idéias pedagógicas norteadoras das decisões referentes a esses elementos curriculares podem, paradoxalmente, estar sugerindo valores e condutas que

² Doutor em Educação pela Universidade de Londres.

³ A pesquisa contou com a participação da Profa. Dra. Marlene Carvalho e do Prof. Dr. Maurício Castanheira, docentes da UCP. Para o estudo dos aspectos abordados neste texto, contou também com os mestrandos Cláudio Pellini Vargas, Gisele Lima Reis, Henrique Guilherme Zacarias e Junia Costa e com os bolsistas de Iniciação Científica Bruno Motta, Clara Maria Matuque da Silva, Leonardo de Barros Medeiros e Micheli Migueis.

venham a diferenciar, “confinar”, desqualificar os alunos para a participação na sociedade (Popkewitz, 1998, 1999).

No estudo em pauta, a atenção dirigiu-se para algumas repercussões da preocupação com a diversidade cultural, tão presente em políticas curriculares contemporâneas. Partiu-se do ponto de vista de Stephen Ball (1997), para quem qualquer análise de política educacional precisa levar em conta a intenção de controle do Estado, sem a ela se limitar. Se as políticas são conjuntos de tecnologias e práticas que se desenrolam, em meio a lutas, em cenários locais, não faz sentido se ficar restrito às deliberações oficiais. Política é tanto texto como ação, tanto palavras como feitos, tanto o que é intencionado como o que é realizado. As políticas são entendidas de modo incompleto quando não são relacionadas à “profusão selvagem da prática local”. As políticas são cruas e simples; já as práticas são sofisticadas, contingentes, complexas e instáveis (Ball, 1997; Moreira, 2005).

Tanto políticas quanto práticas constroem-se e desdobram-se em meio a situações de dominação, resistência e caos/liberdade. É preciso, contudo, ir além da dualidade dominação/resistência, já que é usual extrapolarem-se os limites dessa dualidade, configurando-se um terceiro espaço, pautado por preocupações, demandas, pressões, propósitos e desejos nem sempre convergentes. Ou seja, vale considerar que políticas e práticas marcam-se, predominantemente, por ambivalência, não se explicando adequadamente apenas por meio de distinções e oposições. Políticas e práticas são, assim, fundamentalmente ambivalentes. Seus múltiplos traços estão em permanente interação, transformando-se e extinguindo-se no processo de *bricolage* que busca tanto legitimá-los quanto desenvolvê-los.

O conceito de ambivalência, segundo Lopes (2009), pode ser relacionado a discussões sobre a própria concepção de identidade. Na visão essencialista, as classificações são tidas como naturais, já que os atributos da identidade são característicos do indivíduo. Na perspectiva estruturalista, as relações de poder se exprimem por meio das classificações e, portanto, por meio da identidade e da diferença.

O poder age buscando eliminar a ambivalência, o que se revela um esforço fracassado, pois a ambivalência se constrói com base em sua atividade ordenadora. Para incorporar a ambivalência, por conseguinte, há que se ir além das concepções binárias de identidade e diferença e considerar a simultaneidade de atributos múltiplos do indivíduo. Torna-se possível, assim, ser-se o mesmo, o outro e o híbrido ao mesmo tempo. Escapa-se, desse modo, da rigidez das oposições binárias.

Neste texto, busca-se evidenciar o caráter ambivalente de práticas pedagógicas que se centram, explicitamente ou não, no tratamento da identidade e da diferença. Procura-se entender como elas ocorrem em uma dada cultura escolar e de que forma podem contribuir para que espaços de confinamento estejam sendo criados.

O texto foi organizado da seguinte forma. Inicialmente, reitera-se a importância da diversidade cultural em políticas curriculares oficiais recentes. Aborda-se, a seguir, a escola em que o estudo se realizou. Focalizam-se, em terceiro lugar, as categorias que subsidiaram as interpretações, que constituem o quarto foco do texto. Finalmente, retomam-se os argumentos desenvolvidos e apresentam-se algumas considerações finais.

SOBRE A PREOCUPAÇÃO COM A DIVERSIDADE CULTURAL E COM A IDENTIDADE EM RECENTES POLÍTICAS CURRICULARES

No nível federal, *Pluralismo Cultural* constituiu um dos temas transversais incluídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados no governo FHC. Sem qualquer intenção de analisá-la, essa proposta é focalizada para ilustrar a importância que, há cerca de quinze anos, tem sido dada, no Brasil, à multiculturalidade, que marca, indiscutivelmente, as sociedades contemporâneas. No documento em pauta, ao se apresentar a temática, destacam-se suas estreitas associações ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes no país, às desigualdades socioeconômicas que marcam a sociedade, bem como

à necessidade de se desafiarem os preconceitos, as discriminações e as exclusões que ainda se verificam entre nós.

O reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica em nosso país é considerado extremamente relevante. “Ao permitir conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, ele forma a criança, o adolescente e o jovem para a responsabilidade social de cidadão, consolidando o espírito democrático” (Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 123). Ou seja, a idéia é que a criança na escola, ao conviver com a diversidade cultural, venha a aprender com ela. Para isso, então, fazem-se oportunos novos currículos na escola e na formação de professores.

Ainda no nível federal, já no governo Lula, formulou-se o documento *Indagações sobre Currículo* (Brasil, MEC/SEB, 2008). Os textos que o integram propõem-se a discutir concepções educacionais e a analisar questões sugeridas pelos coletivos das escolas e das redes, focalizando-as na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas pedagógicas.

Em um desses textos, Moreira e Candau (2008) justificam a importância de currículos multiculturalmente orientados e enunciam alguns princípios para a sua formulação, defendendo a necessidade, na escola, de contextualização e compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. O propósito é que “os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas [diferenças e desigualdades] não são naturais; são, ao contrário, ‘invenções/construções’ históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas” (p. 30).

No mesmo documento, Gomes (2008) inicia seu texto com algumas perguntas. Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos espaços sociais? Como lidar pedagogicamente com a diversidade? Essa preocupação limita-se a pequenos grupos ou já afeta sensivelmente as atividades pedagógicas e os currículos? Que lugar a diversidade ocupa no cotidiano da escola? Gomes argumenta que abordar a diversidade implica considerar a construção

das identidades, bem como o contexto das desigualdades e das lutas sociais. Acrescenta: lidar com a diversidade demanda o questionamento do currículo, da escola, de suas lógicas, de sua organização espacial e temporal.

O documento intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (Brasil, MEC/SEB, 2009) consiste de proposta elaborada pela *Equipe Gestora* do Programa *Currículo em Movimento*, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, encaminhada em junho de 2009 ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Seu objetivo é subsidiar a atualização e a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), formuladas há doze anos atrás.

Segundo o documento, espera-se que o processo de revisão, ao ser desencadeado, estimule a construção de currículos mais adequados à realidade dos estabelecimentos escolares e às necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, urge que tais currículos tanto promovam a formação de uma base nacional comum quanto acolham a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira e nossas escolas.

Com o apoio de Cury (2005), acentua-se que é na escola, mas não só nela, que se pode ajudar a desconstruir mentalidades, posturas e comportamentos que atingem a alteridade com preconceito e discriminação. Acrescenta-se que é na escola, mas não só nela, que se pode ajudar a formar crianças e jovens cuja auto-estima lhes propicie o respeito por si próprios e pelos outros com os quais se relacionam, condição necessária para o cumprimento de seus deveres e para a luta por seus direitos como cidadãos de nosso país e do mundo contemporâneo.

Cabe argumentar que os exemplos apresentados, retirados de documentos oficiais, produzidos no âmbito do MEC, já permitem reconhecer o espaço que se tem conferido, em políticas e revisões curriculares, às temáticas da diversidade cultural e da identidade. Essa valorização se evidencia tanto na última década do século XX quanto

na primeira do século XXI, expressando-se em propostas formuladas no decorrer dos dois últimos governos.

Gomes (1998), em texto integrante do documento *Indagações sobre currículo*, ressalta que mapear os procedimentos pedagógicos referentes à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade cultural e currículo. Ou seja, sugere que se verifique como, no cotidiano escolar, se refletem as orientações oriundas de um documento oficial de revisão curricular. Essa intenção se mostra mais relevante quando a temática escolhida – a diversidade cultural – constitui, ainda, presença tênue em nossos espaços escolares.

A pesquisa por mim coordenada aproximou-se das pertinentes considerações de Gomes. Na interpretação dos dados construídos, recorreu-se a determinadas categorias, que se revelaram especialmente úteis: *identidade, cultura escolar, espaço de confinamento, tecnologia do afeto e ambivalência*. Em termos de procedimentos metodológicos, buscou-se mergulhar no cotidiano da escola, conversar com docentes e alunos, examinar textos didáticos e documentos, observar aulas e festividades. Ou seja, os procedimentos incluíram: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas e observações.

SOBRE A ESCOLA BEIRA-RIO

O estudo desenvolveu-se em uma escola municipal de Petrópolis, onde se situa a universidade em que os pesquisadores trabalham e em que os mestrandos e bolsistas de IC, participantes da equipe, estudam. A escola localiza-se no centro da cidade e recebeu o nome fictício de *Escola Beira-Rio*. Segundo informações obtidas com membros da Secretaria de Educação da cidade, a escola interessava-se pelo tema da identidade, mais particularmente por questões associadas à raça.

O grupo de investigadores foi muito bem acolhido, o que permitiu observar o cotidiano da escola, com o propósito de perceber suas atividades e práticas, sentir a sua atmosfera, identificar os valores

difundidos, conhecer suas regras e normas, conversar com alunos, funcionários, professores e gestores. Também foi possível assistir a algumas aulas (das séries finais do ensino fundamental) e examinar materiais didáticos e outros documentos da escola.

Em texto sobre o histórico da escola, lê-se que a mesma se originou de um semi-internato para a população carente, objetivando um trabalho preventivo que proporcionasse uma melhoria sócio-econômica e cultural na vida de crianças supostamente sem maiores expectativas de ascensão social. Como parte do projeto, abriu-se uma creche para crianças de 3 a 6 anos.

Em 1973, visando proporcionar uma troca entre os menores de 12 a 16 anos e a comunidade, instituiu-se um trabalho semi-profissionalizante de patrulheirismo, inspirado no sucesso de experiências realizadas no interior de São Paulo. Em 1976, instalou-se a Escola Beira-Rio, com a ajuda do Estado, que forneceu alimentação e apoiou o ensino lá ministrado. Com o auxílio da comunidade, da Alemanha e do Governo, construiu-se um prédio com condições de atender a cerca de 700 alunos, em atividade até hoje.

A Escola Beira-Rio não forma mais patrulheiros, atividade que se realiza em outras instalações. Suas matrículas distribuem-se hoje pelo berçário, pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental. A escola dispõe de 15 salas de aula, auditório, quadra esportiva coberta, biblioteca, além da sala de recursos e de salas para os membros da direção, para a Secretaria e para os professores. Há, ainda, uma cozinha e um refeitório.

Por ocasião da pesquisa de campo, que se realizou em 2008 e em 2009, a diretora trabalhava na escola há 25 anos, a orientadora pedagógica há 17 anos e a orientadora educacional há 14 anos. O processo de gestão na escola mostrava-se bastante estável. Notava-se um clima de respeito, de disciplina, a despeito do barulho decorrente do movimento de alunos do pátio para suas salas, em função do número variado de recreios. Tratava-se de uma instituição organizada, na qual se sentia a atuação firme da Direção.

A preocupação com questões de identidade evidenciou-se de

forma clara e bastante específica em algumas aulas (particularmente nas de Geografia), em palestras e em outras atividades, como as Olimpíadas. Observou-se, também, na preocupação da orientadora pedagógica com o desenvolvimento da leitura em voz alta nas séries iniciais do ensino fundamental. Verificou-se, ainda, no tratamento dado aos alunos pelo inspetor da escola. Os comentários referentes a essas constatações serão apresentados um pouco mais adiante.

SOBRE AS CATEGORIAS EMPREGADAS NO ESTUDO

Antes deles, é importante especificar como se conceberam, na pesquisa, as categorias que orientaram as interpretações. Focalize-se, inicialmente, *identidade*.

A visão de identidade que norteou esta e outras pesquisas por mim coordenadas já foi apresentada em diversos textos (Moreira, 2005b; Moreira 2005c; Moreira 2006; Moreira e Macedo, 2002). Com base em Stuart Hall (1997a, 19997b, 1997c, 2000, 2003), Moita Lopes (2002, 2003) e Bauman (2005), compreende-se a identidade, resumidamente, como descentrada, fragmentada, contraditória, em processo e discursivamente construída.

Rejeita-se, assim, a perspectiva essencialista, que entende a identidade como fixada no nascimento, como parte da natureza de cada um de nós, como impressa pelo parentesco e pela linhagem dos genes, como constituinte de nosso eu interior. Nesse enfoque, a identidade não se desestabilizaria em decorrência dos fenômenos que hoje respondem pelo caráter cada vez mais plural de nossas sociedades.

Vale acrescentar que é por meio das interações com o outro que a identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela (Silva, 2000).

Quanto à *cultura escolar*, distintas têm sido as formas

de concebê-la. No Brasil, as investigações que a tomam como referência têm renovado o campo da história da educação brasileira, fundamentalmente em três grandes eixos: (a) saberes, conhecimentos e currículos; (b) espaços, tempos e instituições escolares, e (c) materialidade escolar e métodos de ensino. O emprego da categoria entre nós tem também contribuído para o avanço do conhecimento nos campos da didática e do currículo, assim como nas análises elaboradas em torno de questões de raça, gênero, sexualidade e geração (Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo, 2004).

Com base em Pessanha (2004), cultura escolar foi concebida no estudo como o espaço em que se transmitem conhecimentos e se veiculam valores. Ou seja, a cultura escolar engloba as normas e as práticas que definem os valores e os conhecimentos e comportamentos a serem aprendidos. Essa visão harmoniza-se com a de Julia (2001, p. 10), para quem a cultura escolar corresponde a

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Em relação ao *espaço de confinamento*, recorreu-se a Thomas Popkewitz (1998, 1999). O pesquisador norte-americano tem focado políticas e práticas curriculares em que o discurso da preocupação com o “outro”, com o estudante de grupos minoritários, se faz presente. Em suas análises, tem argumentado que os conhecimentos pedagógicos balizadores das iniciativas podem acabar favorecendo a criação de um espaço discursivo em que a criança da cor e da pobreza jamais consegue ser uma criança “padrão”, “normal”, “média”.

Exemplifica com um estudo etnográfico de escolas “rurais” e “urbanas” norte-americanas em que atuavam docentes formados no

programa *Teach for America*, organizado para desenvolver nos futuros professores posturas de profissionalismo, reflexão e multiculturalismo, visando a torná-los agentes de mudança. Defende o ponto de vista de que os sistemas de raciocínio e as categorias empregadas pelos docentes incorporavam um *continuum* de valores que permitia classificar as crianças por meio de distinções, normas e divisões lingüisticamente produzidas na pedagogia.

Pode-se argumentar que o *espaço de confinamento*, tal como entendido por Popkewitz, tem sua consolidação facilitada quando se cria na escola uma cultura escolar centrada mais na “construção de uma instituição ordenadora do social e produtora de sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo” (Faria Filho, 1996, p. 131), e menos nos conhecimentos e nos saberes. Acrescente-se: particularmente, quando a cultura escolar configurada gira em torno da visão do aluno como carente, o que conduz diretamente à categoria *tecnologia do afeto*, tal como concebida por Mar Lucy Paraíso (2007).

Para a autora, essa tecnologia, quando acionada, é empregada para o governo dos outros. Em outras palavras, os professores procuram governar os estudantes, vistos como carentes, por meio de demonstrações de afeto e de carinho, incrementando sua autoestima. Conjuga-se a esse propósito a intenção de que os estudantes cheguem ao exercício do autogoverno.

A afetividade é elevada, então, ao status de instrumento central do trabalho pedagógico com os alunos que “não têm nada ou quase nada”. Essa afirmativa é expressa em falas de docentes e funcionários, que ressaltam a importância de “demonstrar afetividade para com os/as alunos/as”. Os estudantes, por sua vez, terminam por desenvolver respeito e consideração pelos professores que os tratam carinhosamente. Vale levantar a hipótese de que a tecnologia do afeto acaba por “apagar as diferenças”, dificultando a percepção dos fatores que respondem pela preservação de mecanismos de discriminação e de relações de poder assimétricas. A conseqüência tende a ser a integração do aluno aos padrões dominantes, bem como seu preparo

para o desempenho de funções subalternas na sociedade. Os conflitos, nesse contexto, costumam ocultar-se no cenário escolar.

Outra hipótese pode ser sugerida: na escola, o tratamento da identidade vem a caracterizar-se, predominantemente, por ambivalência. Bastante desenvolvida por Bauman (1999), a categoria é vista como a possibilidade de se atribuir a um objeto ou evento mais de uma categoria. A ambivalência caracteriza-se por ser:

uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. O principal sintoma de desordem é o agudo desconforto que sentimos quando somos incapazes de ler adequadamente a situação e optar entre ações alternativas (p.9)

A linguagem esforça-se por garantir a ordem e suprimir o inesperado e a contingência. Para Bauman, a situação torna-se ambivalente quando os instrumentos lingüísticos de estruturação revelam-se inapropriados. Ainda: quando a situação não pertence a qualquer das classes linguisticamente discriminadas ou pode ser associada a várias classes ao mesmo tempo. Nenhum dos padrões usuais pode ser adequadamente aplicado ou, então, mais de um padrão pode ser aplicado. O resultado é uma sensação de indecisão, de incerteza, de irresolução, de descontrole. Nesse contexto, os resultados da ação mostram-se imprevisíveis. Em muitos casos, busca-se, sem sucesso, reduzir a ambivalência por meio da definição e do emprego de uma determinada tecnologia, o que acaba transformando a luta contra a ambivalência em uma questão administrativa.

Recorrendo mais uma vez a Bauman:

a luta pela ordem não é a luta de uma definição contra outra, de uma maneira de articular a realidade contra uma proposta concorrente. É a luta da determinação contra a ambigüidade, da precisão semântica contra a ambivalência, da transparência contra a obscuridade, da

clareza contra a confusão. A ordem como conceito, como visão, como propósito, só poderia ser concebida para o discernimento da ambivalência total, do acaso do caos. O outro da ordem não é uma outra ordem: sua única alternativa é o caos. (...) Os tropos do “outro da ordem” são: a indefinibilidade, a incoerência, a incongruência, a incompatibilidade, a ilogicidade, a irracionalidade, a confusão, a incapacidade de decidir, a ambivalência (1999, p. 14).

É essa perspectiva de ambivalência que se pretende utilizar na interpretação dos discursos e das práticas referentes à identidade que se enunciam na Escola Beira-Rio.

Sobre o que se depreendeu das observações, das entrevistas e da análise documental.

A temática da identidade revelou-se objeto de atenção de alguns professores e de alguns membros da equipe de direção. Não se percebeu, no entanto, um tratamento mais sistemático da questão, que afetasse a escola como um todo. A própria orientadora pedagógica (Jacira) afirmou que não se tem realizado nenhum projeto mais amplo que aborde cultura e identidade: o que existe, segundo ela, *são iniciativas isoladas*. A dificuldade de reunir os professores talvez dificulte uma ação mais integrada, acrescentou. Ficou evidente seu interesse pelo tema. Por seu intermédio, identificou-se uma primeira estratégia pedagógica empregada na escola para questionar concepções hegemônicas de aspectos identitários: a leitura em voz alta com as crianças.

Em reuniões com professoras das séries iniciais do ensino fundamental, relativas ao projeto de “Prática de leitura em voz alta na escola”, a orientadora pedagógica buscava sempre trazer perguntas (a serem debatidas) sobre as experiências de leitura das próprias professoras e sobre suas atividades com leitura em suas salas. Chamava a atenção para a necessidade de se despertar no aluno o gosto pela leitura. Destacava como questões de identidade

poderiam ser trabalhadas por meio da leitura. Uma das professoras, incentivada pelas reuniões, comentou ter lido com sua turma o livro “*Menina bonita de laço de fita*”, em que um coelhinho branco acaba encontrando uma coelhinha negra com quem se casa. A professora (negra) desenvolveu a leitura por ocasião do dia 13 de maio, por ter ouvido um aluno falar mal da mãe de uma colega negra e, ainda, por verificar que certas crianças se sentiam constrangidas por não terem cabelos lisos. Procurou, então, com o auxílio do livro, desafiar os preconceitos observados.

A despeito do esforço da orientadora pedagógica, do estímulo às professoras e da constatação da importância da leitura em voz alta para questionar visões preconceituosas e conservadoras, parece que nem todas as docentes se animaram a tornar a prática de leitura em voz alta uma constante em suas aulas. No que tange a essa estratégia pedagógica, as iniciativas continuaram limitadas a um número reduzido de professoras, conforme afirmou a própria Jacira.

Uma segunda estratégia pedagógica, valorizada na escola é a realização das Olimpíadas internas, organizada pelo Prof. Vítor, que trabalha na escola há 24 anos como inspetor e funcionário administrativo, embora seja formado em Educação Física. Para Vítor, *a Olimpíada aqui integra todo mundo, todo mundo participa, desde os funcionários até o berçário. É legal, porque realmente une todo mundo. (...) É uma semana em que a escola pára e gira tudo em torno da Olimpíada.* Há o apoio da direção e os alunos são divididos pelas bandeiras, com dois meses de antecedência, para que comecem a viver o espírito das Olimpíadas.

Segundo Vítor, *a gente não se fixa só nos desportos. Procura muitas atividades lúdicas. (...) Diversificar bastante para todo mundo participar. (...) A gente trabalha a inclusão, a criança é incluída da melhor forma possível, por isso o cuidado em colocar atividades alternativas, que eles mesmos escolhem.*

Para participar da Olimpíada, o aluno tem que comprar uma camisa, que a escola não consegue fornecer gratuitamente. Depois dos jogos, a camisa pode ser usada como parte do uniforme. Alguns

estudantes têm dificuldade em pagar (em 2008 o preço da camisa foi de R\$ 10,00), *mas na hora todo mundo paga*. Não se busca um patrocínio porque circula na cidade uma visão errônea da instituição: *seriam crianças super carentes, crianças mal educadas*. Nos R\$10,00 já se inclui o dinheiro para as medalhas, bem como para comprar uma bola. *Toda bandeira, de alguma forma, é premiada, a gente tem muito cuidado com isso*.

A despeito do objetivo de integrar toda a escola, de incluir todos os alunos, de promover união, faz sentido levantar a hipótese de que a Olimpíada acaba, ambivalentemente, criando um *espaço de confinamento*. Os alunos que não compram a camisa limitam-se a ficar olhando a Olimpíada, de um lugar mais isolado, em cima, no ginásio, sem poderem descer. Mas, para Vítor, *no final das contas eles torcem, participam*. Segundo ele, quando se verifica que o aluno deseja participar e de fato não tem recursos, arranja-se um “padrinho” para ajudá-lo.

No entanto, foi possível observar, durante os jogos, a presença de cerca de 10 alunos de fato isolados, confinados, afastados da atividade que deveria promover a integração e não impedir a participação, mesmo que de poucos estudantes. Talvez, apesar das boas intenções, se esteja de fato configurando um espaço de confinamento (físico e social) que pode contribuir para reduzir a autoestima (tão valorizada na escola) de um dado número de alunos. Essa redução, certamente, é passível de dificultar o desenvolvimento da expressão e da autonomia desses estudantes, conferindo à atividade um nítido caráter ambivalente.

A cultura escolar que se cria na Escola Beira-Rio parece afetar significativamente o processo de construção de identidades. Pode-se sugerir que as normas e práticas que compõem a cultura escolar norteiam-se e definem-se por uma *visão do aluno* e de seu futuro que precisa ser explicitada. Com muita freqüência, a palavra *carente* é empregada para designá-lo, palavra essa que suscita formas distintas de tratar o estudante, mas que tende a sugerir um tratamento que compense o que lhe falta em casa, ou seja, que neutralize, ao menos

em parte, as carências que o marcam. Em última análise, a estratégia central passa a ser desenvolver a auto-estima do aluno. Evidencia-se, claramente, o emprego da tecnologia do afeto marcando a cultura escolar.

Segundo Vitor, *eles têm uma carência afetiva muito grande. (...) Os pais estão sempre trabalhando. Na maioria das vezes, vivem só com a mãe. Às vezes não têm a figura do pai. (...) A maioria não tem aquela família estruturada. (...) Vejo esse lado assim afetivo deles muito carente. (...) Aqui fica sendo realmente como a casa deles (...) A gente tenta suprir esse lado afetivo deles. (...) mas eu acho que se você oferecer e jogar para eles, eles vão corresponder (...) não acho que pode pensar: não vamos trabalhar isso porque eles não têm essa capacidade ...* O professor acrescentou: *a gente trabalha muito a auto-estima deles para que eles possam, quando saírem daqui, estar preparados para o mundo.*

O foco no desenvolvimento da auto-estima e a visão do aluno como carente – propulsores da adoção da tecnologia do afeto – penetram toda a cultura escolar. Na entrevista com o inspetor Pedro, cuja liderança junto aos estudantes é indiscutível, ouviu-se: *tem crianças aqui que são muito sofridas em casa, então chegam aqui elas não querem encontrar críticas, querem encontrar um ombro amigo, querem conversar com você.. (...) eles precisam de muito carinho, muita conversa, sabe, conselhos, uma palavra amiga (...) botou o pé do portão para dentro, deixa de ser aluno, passa a ser meu filho. O mesmo carinho com que eu trato meus filhos, (...) eu dou aqui também. As crianças aqui precisam de muito conselho.*

Quanto à identidade, Pedro considera que Dona Célia, a diretora, cobra bastante. Quando um aluno briga, ela coloca os dois de frente um para o outro para resolverem conversando. *Acho que é um jeito que ela usa para os dois se entenderem, terem uma identidade e uma personalidade própria, (...) porque tem muitos aqui que vão pela cabeça dos outros.*

Para a orientadora pedagógica Jacira, a questão da auto-estima é predominantemente abordada na escola por meio do diálogo. A

orientadora educacional, Amélia, é que costuma fazer esse trabalho. Serve-se inclusive de livros de histórias. Entra nas turmas, lê histórias, conversa. Mesmo que a conversa possa ser o caminho mais longo, considera o trajeto ideal e, por isso, não o abandona. Jacira admite que os professores tendem a olhar mais a questão afetiva, ao considerar a identidade. Sempre comentam, nos encontros, o que falta aos alunos, o que eles não têm. Ou seja, suas carências. Tendem, assim, a olhar a identidade pelo lado da auto-estima, que sobressai muito. A tecnologia do afeto, pode-se argumentar, entra em cena com muita frequência. Mas a própria Jacira reconheceu o caráter ambivalente dessa tecnologia.

Falo sempre para os professores. Vamos ser um modelo de conhecimento para os alunos, vamos oferecer para eles essa abertura, essa visão de mundo, abrir mesmo os horizontes deles. Isso eu sinto que é feito muito pouco. (...) Eles não levantam a auto-estima dos alunos pelo lado da educação, do conhecimento. É isso que vai fazer o aluno ficar forte, ficar inteligente e ter condições de lidar com o mundo com base no que aprendeu. É muito pouco o que se oferece para o aluno; o que se dá de conhecimento é muito pouquinho

Os pontos de vista apresentados por Jacira estão de acordo com a perspectiva defendida por Moreira (2005c), para quem a revalorização do conhecimento escolar no currículo pode constituir significativo instrumento para a construção de uma identidade mais autônoma. Com o apoio de Popkewitz (1998), pode-se também defender a importância do conhecimento escolar. Em propostas curriculares que visem a fortalecer o poder dos alunos das camadas populares pode-se criar, em decorrência da negligência em ensinar conteúdos relevantes, um espaço de “confinamento” nos quais esses alunos sejam sempre os “outros”, os “diferentes”, os “impuros”, os “estranhos”. Obviamente, os resultados tenderão a ser opostos aos

supostamente desejados, de preparar o aluno para um desempenho crítico e efetivo na sociedade. A ambivalência aparece mais uma vez, de forma bem nítida e aguda.

Acrescente-se que os conhecimentos pedagógicos empregados pelos docentes – conhecimentos norteadores das decisões curriculares – podem inscrever certa seletividade no modo como os professores pensam, sentem e falam sobre os estudantes. Entre esses conhecimentos, inclui-se uma dada concepção de aluno, que orienta o modo como se trabalha com o mesmo. Os conhecimentos pedagógicos podem, em resumo, contribuir para que se classifique a criança, construindo-se um espaço em que ela jamais possa ser uma criança “padrão”, uma criança “normal”. Insista-se na hipótese de que a visão do estudante como carente, como necessitando predominantemente de carinho e de um ombro amigo contribui para criar um espaço de confinamento para ele. Mesmo quando se expressa a crença no seu potencial, o foco maior na auto-estima acaba secundarizando a aprendizagem dos conhecimentos necessários para uma atuação autônoma na sociedade.

Confirme-se o que se está expondo com a visão da orientadora educacional. Segundo Amélia, os alunos da Escola Beira-Rio ensinaram-na a ver o Brasil com outros olhos. *Alunos sem banheiro em casa, com falta de escolhas. (...) Fazem a gente ter uma dívida com eles. São desperdiçados, sem chances. (...) A criança demonstra certo potencial, mas não consegue ir além de um patamar. (...) A escola espera mesmo é que eles venham a ter confiança neles próprios.*

Para Amélia, a identidade é o que nos confirma como sujeitos. Na escola, a identidade é trabalhada muito por meio da auto-estima, pois assim se trabalha a identidade pessoal de forma criativa, acrescenta ela. Nas diferentes disciplinas também se trabalha a identidade, pois o aluno aprende a ser brasileiro, a falar português, a conhecer a história de nossos antepassados e a geografia de nosso país. Destacou, ainda, como os livros didáticos recentes têm tratado de forma mais consistente assuntos como raça, família etc. No entanto, a diversidade cultural é pouco considerada pelos professores.

Em outro momento, Amélia acentuou que o aluno da escola é alguém que está crescendo, que vem de uma família diferente da tradicional, com valores e significados distintos do mundo escolar. A expectativa da escola em relação a ele é torná-lo um cidadão integral, em todas as circunstâncias. As ambivalências são evidentes e dispensam maiores comentários.

Em resumo, a preocupação com a identidade parece se expressar mais nos valores ensinados e nas condutas tidas como apropriadas. O alvo maior da atenção corresponde mais às práticas que aos saberes a serem aprendidos. Entre os hábitos e os comportamentos esperados, destaca-se o preparo para ser um trabalhador responsável, cumpridor de regras e normas e sempre a respeitar os colegas e os superiores.

A diretora Célia, em sua entrevista, afirmou: *eu já me realizo bastante quando eu tenho alunos que completam o ensino médio. Quando eu encontro alunos trabalhando em firmas, até em lojas mesmo, e, assim, em situação de equilíbrio, isso já me realiza bastante.* Quanto aos alunos que chegam a serem aprovados no vestibular, *esses são raros. (...) A gente não tem esse objetivo ainda de batalhar pensando em vestibular, até porque em Petrópolis, você vai encaminhar como?* Os próprios alunos, em termos de futuro, acrescenta a diretora, não têm muita ambição. Por vezes abandonam a escola por um trabalho que é um biscate. *A perspectiva deles se perde nessa história.*

Para facilitar a adaptação dos alunos a um trabalho que lhes seja possível, a diretora sustentou que cobra muito a questão do horário, da disciplina, da organização, *porque eu acho que isso é uma coisa fundamental para eles, porque eles vêm de uma família desestruturada e se ficarem em uma escola muito desorganizada, você não recupera mais isso, mais tarde.* Jacira reiterou: a escola exige uniforme, caderneta, pontualidade, respeito aos professores. Tais hábitos, que a escola busca desenvolver, constituem requisitos básicos de qualquer ambiente de trabalho. A orientadora pedagógica reconheceu, ao mesmo tempo, o quanto os alunos costumam a cumprir suas tarefas e a realizar os deveres solicitados. Há um certo desinteresse

pela escola, vista talvez como espaço pouco útil e importante. Mas ela acrescentou: *a gente encontra muitos alunos nossos no comércio, em outros lugares, e vê que eles estão com uma postura bem legal. Cabe sugerir que essa postura pode ter sido, em grande parte, adquirida na escola, na vivência e apreensão de suas normas, seus rituais e seus saberes – de sua cultura escolar, enfim.*

Como exemplo de estratégia de formação identitária que caminha em outra direção, cabe focar o trabalho da professora Jussara, de Geografia.

Jussara é bastante comprometida com a escola e destaca-se pelo interesse que tem em desenvolver com suas turmas temas relativos ao racismo e à discriminação. Utiliza muito bem seu *laptop* para projeções que a auxiliam a desenvolver e a ilustrar suas aulas. Realiza palestras para toda a escola sobre preconceito e outros assuntos. Foi-nos, de início, recomendada pela orientadora pedagógica como exemplo de docente que frequentemente discute com seus alunos questões de identidade, particularmente referentes à raça.

Na palestra sobre preconceito, Jussara perguntou aos alunos: *Vocês são preconceituosos?* Apenas um levantou o braço. Ela iniciou sua fala com slides de fotos de negros brasileiros e famosos. Outros slides se seguiram, com frases como “enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos sempre haverá guerra”.; “admitir que tem preconceito é o primeiro passo para acabarmos com ele”. Passou um vídeo sobre preconceito, na Europa, contra os imigrantes. Discutiu aspectos da Constituição Federal e da Legislação contra o racismo. Apresentou a música “Racismo é burrice”, de Gabriel, o Pensador. Terminou a palestra voltando à pergunta: *vocês são preconceituosos?* Mais alunos, dessa vez, levantaram os braços.

Em uma de suas aulas, Jussara apresentou o filme “Tá dando onda”, que conta a história de um pinguim chamado Kadu, que sonha em ser surfista e luta para alcançar seu objetivo. Quando está prestes a ganhar um campeonato, desiste do título para salvar a vida de um amigo que está em apuros, trocando a competição pela amizade. Após a exibição da película, a professora coordenou uma discussão

sobre competição.

Em outra aula, a professora apresentou slides sobre a Angola e algumas manifestações culturais desse país. Discutiu a influência da cultura africana entre nós. Exemplificou com palavras que refletem a origem africana. Mostrou, nos slides, paisagens, trajes típicos e trabalhadores do país. Claramente, Jussara buscava desenvolver a auto-estima de seus estudantes, quase todos negros.

Faz-se notório o propósito da professora em discutir com os alunos temas e problemas da sociedade contemporânea, como racismo, preconceito, discriminação, cultura africana, competição, solidariedade etc. Suas estratégias envolvem apresentação de slides no *power point*, filmes, debates, trabalhos em grupo, discussão de textos. Suas aulas despertam o interesse das turmas e seus procedimentos de avaliação são variados, envolvendo testes, trabalhos em grupo, notas dadas com base nos cadernos.

A propósito de auto-estima e ascensão social, vale observar que a escola tem promovido palestras também com profissionais convidados. Em uma delas, discutiu-se o tema: “Você é um vencedor!”. A palestra, de cunho bastante “romântico”, incluiu uma série de clichês que se encontram em material distribuído aos estudantes: “Um perdedor é sempre parte de um problema. Um vencedor é sempre parte de uma resposta”. “Um perdedor diz: pode ser possível, mas é tão difícil!. Um vencedor diz: pode ser difícil, mas é possível!”. “Portanto, mais uma vez e sempre., lembre-se: VOCÊ É UM VENCEDOR”.

As diferenças entre as estratégias da Professora Jussara e o discurso do palestrante são evidentes. A professora examina as temáticas do “sucesso” e do “fracasso” sociais, situando-as na sociedade contemporânea e evidenciando as relações de poder subjacentes. Já o palestrante apela para a emoção, para a força de vontade de cada um e deixa de fazer qualquer referência aos constrangimentos sociais que impedem que todos possam, de fato, ser “vencedores”. O tom assemelha-se ao encontrado nos livros de autoajuda, tão populares contemporaneamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exemplos apresentados, retirados de entrevistas, observações e análise documental permitem considerar que as categorias empregadas na interpretação dos dados revelaram-se úteis para a compreensão do tratamento que se tem dado à identidade na Escola Beira-Rio. Por seu intermédio, foi possível entender os discursos e as práticas referentes à identidade, com base não em visões dicotômicas (tais como progressistas ou conservadoras, coerentes ou incoerentes), mas sim em uma perspectiva ambivalente. Nesse sentido, verificou-se a ocorrência de iniciativas claramente voltadas para promover a autonomia dos estudantes e conscientizá-los das opressões que os cercam. Ouviram-se declarações enfáticas de crença no seu potencial para aprender. Evidenciaram-se os frágeis esforços para ensinar-lhes os conhecimentos que melhor lhes possibilitariam situar-se no mundo. Observou-se a preocupação com o carinho e o afeto, vistos como indispensáveis a crianças e adolescentes tão carentes. Constatou-se a intenção de prepará-los para o desempenho de funções subalternas, em uma cidade na qual são escassos os empregos e raras as oportunidades de ascensão social. Daí o cuidado com o controle, com o governo dos estudantes, com a ordem. Daí o esforço por reduzir ou eliminar a ambivalência, que se expressa também nos estudantes da escola.

Se assim é, cabe considera-los como *estranhos*, no sentido que Bauman (1999) atribui à expressão, isto é, como *indefiníveis*; como aqueles que “porque nada são, podem ser tudo”; como aqueles que perturbam a ressonância entre distância física e psíquica, por estarem fisicamente próximos, ainda que espiritualmente distantes; como aqueles que ameaçam a ordem que tanto se valoriza e se quer garantir; como aqueles que não se consegue classificar. O estranho é a perdição da modernidade, é uma entidade incontestavelmente ambivalente: sentado em cima de um muro, turva a definição da linha que delimita uma dada ordem social

A comunicação com os estranhos representa sempre uma

incongruência, quase uma impossibilidade. Mas, se não se pode eliminá-los, tenta-se assimilá-los. Para isso, há que se governá-los e dotá-los dos atributos “desejáveis”. No entanto, embora a ambivalência seja socialmente construída, dificilmente se consegue erradicá-la da existência. (A estranheza tem bases mais sólidas e menos manipuláveis que diferenças culturais como estilo de vida e crença). O fracasso nas tentativas de refinamento (e de eliminação da ambivalência) acaba atribuído à má-vontade, à incapacidade ou ao desinteresse de se auto-refinar. Ou seja, acaba atribuído ao estranho.

Pergunta-se então: que oportunidade de emancipação pode ser vislumbrada, na contemporaneidade, para o estranho? É Bauman (1998) ainda quem nos responde: concluir a tarefa de *desencaixe*, tão almejada na modernidade. Seu propósito é que o indivíduo, desvinculado de sua origem sociocultural, desfrute de liberdade suficiente para construir autonomamente sua trajetória. Ou seja, trata-se de estimular e de proporcionar o direito de escolha da identidade, tida como a única universalidade do ser humano. Bauman insiste em que se respeite a indiscutível responsabilidade individual por essa escolha. Mas, para isso, faz-se indispensável explicitar, denunciar e desafiar estratégias do estado ou da tribo que visem tanto a privar o indivíduo da liberdade de optar quanto a dificultar o exercício de sua responsabilidade.

Será possível essa alternativa, em um mundo em que as polarizações e as desigualdades se têm intensificado, em um mundo em que tem sido impossível, para tantos indivíduos, o acesso aos bens materiais e simbólicos, assim como o direito à individualidade? Para Bauman, não há motivo para muito otimismo: não se prenciam muitas oportunidades para que os estranhos deixem de ser vistos como “viscosos”.

Cabe, porém, argumentar que o programa do *desencaixe* pode ser favorecido, na escola, pela revalorização do conhecimento escolar, por uma instrução ativa e efetiva, por um professor ativo e efetivo que bem conhece e ensina os conteúdos curriculares pelos quais é responsável. Ou seja, o que se está argumentando é que apenas o

afeto e a auto-estima, ainda que necessários, não são suficientes para o desencaixe pretendido.

Há, portanto, que se atentar mais rigorosamente para os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem estudados. Ou seja, também nos currículos deve-se retomar a obra do desencaixe. Isso implica não nos restringirmos aos saberes e aos artefatos culturais familiares ao aluno. A escola precisa constituir-se em possibilidade de autonomia, de expansão de horizontes, de novas perspectivas, de novas condutas, de novos conhecimentos.

Em outras palavras, a escola precisa ampliar-se, abrir-se, aumentar as oportunidades de acesso às ciências, às artes, a novos e diferentes saberes, a novas linguagens, a novas interações, a outras lógicas, à capacidade de buscar conhecimentos, ao aprofundamento, à sistematização e ao rigor. Em suas experiências, precisa considerar o aluno em suas distintas dimensões sem, contudo, secundarizar o intelecto e a aprendizagem. O que se está defendendo, em síntese, é que o conhecimento escolar, lastimavelmente negligenciado na Escola Beira-Rio, venha a tornar-se um útil instrumento para o desdobramento do desencaixe proposto por Bauman.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. *Identidad*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL, MEC. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais - 5ª. a 8ª. séries*. Brasília, 1998.
- BRASIL. MEC, SEB. *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2008.
- BRASIL, MEC, SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília, 2009.
- LOPES. A. C. *Curriculum policy: recontextualization and hybridism*. Trabalho apresentado na Conferência da IAACS, África do Sul, 2009. Disponível em www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/Curriculum_1.pdf > Acesso em 20 de março de 2010.
- FARIAFILHO, L. M. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- FARIA FILHO, L. M; GONÇALVES, I. A; VIDAL, D. G. & PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan/abr 2004.
- GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BRASIL. MEC, SEB. *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2008.

HALL, S. "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo". *Educação & Realidade*, vol. 22, n. 2, p.15-46, 1997a.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.

HALL, S. Minimal selves. In: GRAY, A & MCGUIGAN, J. (eds.) *Studying culture: an introductory reader*. London: Arnold, 1997c.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p. 9-45, 2001.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOREIRA, A. F. B. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, M. Z. C. e MOURA, A. P. (Orgs.) *Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Idéia, 2005a.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005b.

MOREIRA, A. F. B. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, R. L., ZACCUR, E.

& GIAMBIAGI, I. (orgs.) *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005c.

MOREIRA, A. F. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA, A. F. & PACHECO, J. A. (Orgs.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006.

MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. MEC, SEB. *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2008.

PARAISO, M. O currículo e as políticas educacionais contemporâneas. Palestra proferida no Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, São Luiz, 2007, mimeo.

PESSANHA, E. C. *Da história das disciplinas à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo*. Trabalho apresentado na XXVII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004, mimeo.

POPKEWITZ, T. *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press, 1998.

POPKEWITZ, T. Reconstituting an ethnography: social exclusion, post-modern social theory and the study of teacher education. In: GRANT, C. A. (ed.) *Multicultural research: a reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation*. Londres: Falmer Press, 1999.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

e... E

AC Amorim

Faculdade de Educação/Unicamp

Pesquisador do CNPq

Para Eugénia Vilela, uma amizade sensível.

Por caminhos da poeira ao vento, marcas de sandálias e chinelos com o pó vermelho da terra esquecem-se no chão branco, liso e novo do prédio escolar.

Ir ao encontro do fragmento que se dispersou pelas vassouras, perambulou nas correntes de ar e que se juntou à água do pano úmido, espalhado e desaparecido na superfície do chão branco, liso e novo do prédio escolar.

Da terra vermelha, misturado a ela em tonalidade e em contraste com o céu cor de chumbo, que prevê a chuva que não chega, pára o novo, a criança que brinca e que vê o auto (móvel), ignorando sua presença e continuando a futricar na terra.

Como nomear a passagem do (auto) móvel no território da brincadeira da criança?

Por palavras que se esquecem no chão branco, liso e novo do prédio escolar?

Pela poeira ao vento do movimento do (auto) móvel, que deposita e fragmenta o território da brincadeira?

O agenciamento vermelho-chumbo-branco e novo violenta pela sensação das diferenças e repete-se em criança e escola.

(Aproximações circulares e em mosaico I)⁴

Liberar a diferença, porque ela sempre foi prisioneira, um problema que a filosofia tentou resolver segurando, limitando, disciplinando. Essas palavras de Luiz B.L. Orlandi⁵ chegam até mim no início da escrita deste artigo em propulsão e intensidade como se eu sentisse em mim a pergunta-clichê, ‘da moda’ e que padece no campo de um estilo de política - **‘Então, como liberar a diferença?’**.

Inicialmente, dissociando-a de ser subjugada ao currículo, tratada como equivalente ou contida no currículo, efetuada nesta ‘outra’ palavra, como se fosse aquela que a contivesse e a pudesse deixar acontecer. Talvez, assim, possamos sentir a presença da diferença em nós, num jogo de coexistência intensiva, em um plano de imanência que nos ligue a sofrimentos das conexões desencontradas entre as palavras, no e que as associa – currículo e diferença – num *Combate, combate, como aquilo que Deleuze vai chamar de signo, ou seja, aquele dado que se apresenta no qual insiste um não dado, que abre horizontes por onde apontam, por onde as coisas vão...como é que eu vou fazer com isso, o que é que eu vou fazer com isso? O que não está no campo escrito das construções estruturalistas, que veio uma espécie de saída teórica, enquanto o operador teórico que ali pulsava, a exigência deleuzeana de uma intensificação – a transversalização (...) Um conceito importante na obra de Guattari, que de repente vira um intensificador tal que ele muda o movimento relativo dos outros componentes da estrutura e passa para um movimento absoluto e muda a rotina, essa idéia corresponde a nossa aspiração, que talvez seja velha pelo novo.*

Inicialmente, o movimento temporal do currículo, presente

4 Este capítulo articula-se ao projeto CNPq n. 401180/2009-3 ‘A quem será que se destina? Imagens e palavras pós-estruturam a escola’, associado ao Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO) da Unicamp e ao Grupo de Investigação em Estética, Política e Artes do Gabinete de Filosofia da Universidade do Porto, Portugal.

5 Estou envolto em transcrições de entrevistas para um grupo de estudiosos de Gilles Deleuze que trabalham no Brasil e que foram realizadas pela auxiliar de pesquisa, Dra. Maria da Glória Feitosa Freitas, em uma pulsante e peculiar conversa por linhas *entre* Deleuze, Vida e Política. Algumas frases das entrevistas que vêm para este texto são extratos dos bons encontros da leitura com as idéias destes pensadores, a quem agradeço profundamente a generosidade de intercessores da criação. O financiamento da pesquisa, em que as entrevistas foram uma das ações, foi concedido pela Fapesp (Proc. 2006/00752-9) e CNPq (Proc. 701356/06-0). Em Arial Narrow estão registradas frases da entrevista de Luiz Orlandi, do IFCH/Unicamp.

contínuo da repetição do encontro entre o novo e o velho, entre as experiências adensadas em diferir, entre a impossibilidade de educar sem o ato autoritário(?) de submeter a diferença a um 'uno', a um corpo organizado e identificado, reagindo com as relações exteriores, margeando o possível e abrindo-se ao campo das conexões mais improváveis em prol da ação necessária aqui e agora. No meio currículo e diferença, onde a vida acontece, (...) não é um sujeito pensante que substitui os outros, você pensa junto, é pensar com, você contrai o mundo, você não é o sujeito, o sujeito não é um cogito, um *penso logo existo* capaz de armar a própria armação, o próprio esforço por criar está sendo um embrião, você está sendo tomado por um delírio, por um pesadelo, isso Deleuze diz numa conferência...o que esse paciente, antes de mais nada você é paciente, é paciente!

Inicialmente, é com o interesse de Peter Pál Pelbart⁶ pelas *forças vivas que estão presentes e estão gestando novas sociabilidades, novas sensibilidades, novas...É uma idéia do Benjamin de que gosto muito e que no Deleuze estaria de outro jeito, que é olhar a história com o apelo de encontrar os futuros abortados, todos aqueles futuros que no passado foram abortados, aqueles possíveis que não se realizaram. E no Deleuze estaria de outra maneira, um pouco com a idéia da memória como uma reserva virtual é algo desta natureza também. Essas virtualidades são reais, mas, no entanto, ainda não encontraram modos de atualização. Então é uma cartografia que passa pelo presente, num contexto "X", a ponto de poder tocar esses virtuais, que estão aí, mas ao mesmo tempo estão bloqueados. Es* que ainda não encontraram modos de atualização no entre 'currículo diferença'. Neste caso, não seria potente pensar com a idéia de liberar, e, sim, apostar numa cartografia do invisível, do silêncio, do vazio...

Inicialmente, o escape. Um e que escape porque *pensamento que afeta, que mobiliza em nós um respiro, um movimento de abertura, absalidade. Circunvoluções*. Sem enunciação, sem direção que parta de contextos e de um mundo que possa ser registrado e conhecido pelo 'outro', pelo 'povo', por 'todos', a não ser pela experiência transversal,

⁶ Peter Pál Pelbart da PUC/SP também concedeu entrevista à Dra. Maria da Glória Feitosa Freitas. Em Arial estão registradas frases da sua entrevista.

“criações coletivas, acontecimentos em devir que escapam à história. Esta ação política do povo como minoria criadora aponta para uma resistência que define a arte, uma fabulação com o povo. São vasos de não-comunicação ou *interruptores*, acontecimentos, novos espaços-tempos que se esquivam do controle” (GARCIA, 2007, p. 109-110, destaque do autor).

SEM ESTRUTURA

Em ‘**Teoria da Fala**’ (Apresentação e Introdução aos Manuscritos de um Grupo Social e da sua Tentativa de Abolição da Linguagem Escrita como Meio de Comunicação), Pedro Barateiro leva ao Museu de Arte Contemporânea de Serralves, na cidade do Porto, no ano de 2009, “uma composição construída a partir da análise de um conjunto de manuscritos encontrados no interior de um livro sobre objetos usados para a adivinhação, publicado em Angola em 1965 e adquirido num alfarrabista em Paris no ano de 1999. Os documentos encontrados neste livro formam um pequeno núcleo de manuscritos aparentemente com a mesma origem e utilizando o mesmo tipo de papel, num total de 19 páginas de formato inferior ao do livro onde foram encontrados.” (p.18).

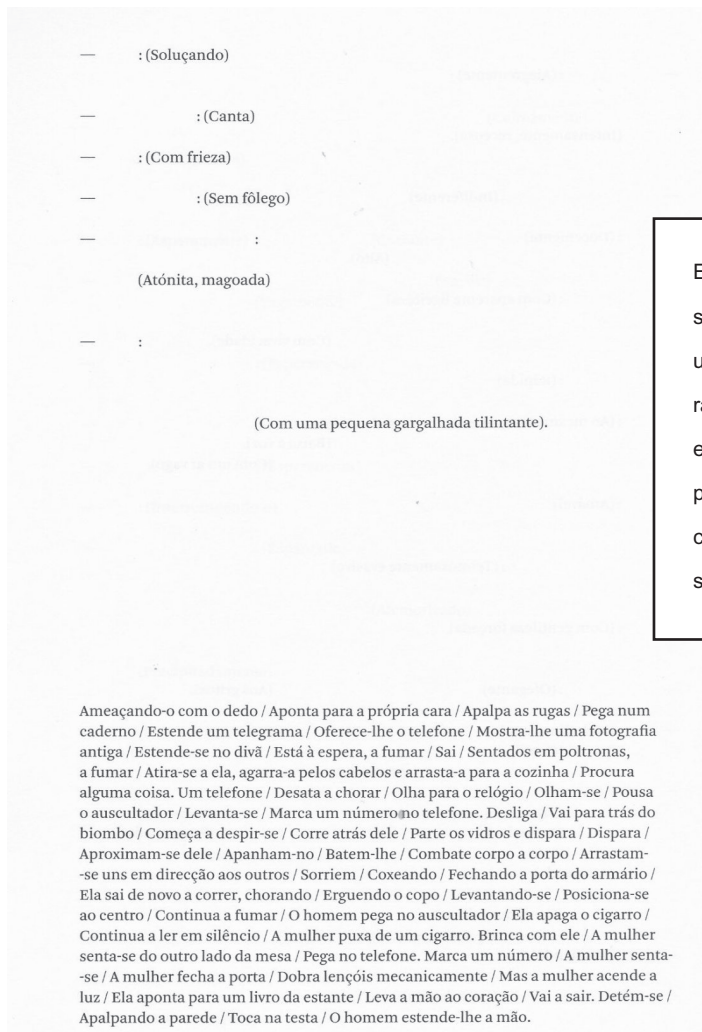
Os manuscritos, redigidos de uma forma caótica e desorganizada, guardam o tom e a forma como se fossem feitos por aquele que observa e depois escreve; por isso, devem ter sido feitos por alguém que pertencesse ao grupo, mas sem que os demais soubessem. “A letra, além de pequena, é um pouco confusa, aparentando ter sido escrita com alguma rapidez. O relato das cenas é feito a partir de uma perspectiva distante e reflecte a visão de um observador silencioso” (BARATEIRO, 2009. p. 19).

Tratando-os como documentos – ou seja, registros que testemunham possíveis histórias de um grupo particular, uma pequena sociedade à qual não se conseguiu atribuir um nome, propositadamente para não identificar este grupo com um nome, o que iria de encontro a um movimento que quer contrariar qualquer forma de inclusão

lingüística – na exposição os manuscritos ganham uma densidade de cena, de performatividade. “Uma espécie de apresentação entre a dança, o teatro, a manipulação de objectos e a projecção da voz” (BARATEIRO, 2009. p. 19).

As encenações, os rituais, acontecem quando os elementos do grupo se reúnem em torno dos objetos trazidos por cada um deles. Embora seja possível conhecer este aspecto peculiar, a *diferença* ‘cultural’ deste grupo pelos fragmentos escritos encontrados, também é evidente que este grupo decidiu abolir um texto que fosse interpretado pelo leitor de acordo com os seus conhecimentos lingüísticos e culturais, utilizando sistemas de codificação de linguagem.

“O grupo acreditava que uma forma de interpretação e possível fixação da voz através do texto seria uma tentativa de encerrar os objectos, as emoções e os momentos em monólitos indecifráveis. A tentativa de subverter a ideia da feitura de um texto que percorre fases diversas e cuja característica principal seria transpor os limites da frase descontextualizada da gramática tradicional servia apenas para incluir os relevantes papéis do autor e do leitor na construção de textos. O grupo defendia que nenhuma forma de comunicação que tivesse a sua proveniência na fala deveria ser registrada sob qualquer meio, e muito menos organizada em categorias como prosa, poesia, etc.” (BARATEIRO, 2009. p. 18).



Este grupo reuniu-se em torno de uma proposta radical: abolir a escrita como meio privilegiado de comunicação em seu interior.

Uma das opções do artista para a expressão da sua leitura dos manuscritos escolhidos para a exposição é um ensaio de Gertrude Stein - referência importante para o seu trabalho, pois o ajudou a perceber o que faz e porque o faz. Chama-se “Composition as Explanation⁷”, e nele a autora utiliza forma e estilo indiscerníveis do próprio conteúdo: as repetições de frases, a ausência de introdução, de desenvolvimento e de conclusão relaciona-se intimamente com as idéias expressas, que defendem um sentido de tempo histórico muito particular.

7 STEIN, 1926.

Segundo Stein, aquilo que separa as gerações não é nada de demasiado substancial, de intrínseco. Aquilo que as afasta é simplesmente o facto de estarem a olhar para coisas diferentes, de precisarem, às vezes repentinamente, de coisas que até então haviam sido recusadas. O sentido de tempo que defende para as artes, para além de quaisquer noções de influência, de desenvolvimento, é o de um eterno retorno, em que a questões desvalorizadas, subalternizadas, se poderá sempre vir a atribuir uma importância inédita. Nada muda de geração para geração, excepto a coisa vista, e isso faz uma composição. (NICOLAU, 2009. p. 94).

Barateiro expõe, então, a experiência deste grupo transformando a palavra neste objeto repetido, fragmentado, à qual se somam e desdobram as repetições de suas outras exposições, como as cadeiras do ateliê, as montagens de objetos historicamente descontextualizados, uns sobre os outros, apropriando da idéia de composição de Gertrude Stein como a que é realizada em um tempo presente sempre na relação do tempo com a composição. Combate, com sua obra, a possibilidade de representação da experiência, uma vez que assume que ninguém pensa na relação entre tempo e composição enquanto a formula; a composição de um presente prolongado e contínuo é o que marcaria a experiência singular da diferença.

Pois bem, o que torna o *novo* uma *diferença*, o que diferiria de um período de tempo para o outro, não é a forma de vida, mas de que forma a vida é conduzida e autenticamente apresentada, ou seja, a *composição*. Pedro Barateiro inspira-nos a pensar tal potência a partir da assunção da palavra sem a estrutura da linguagem que deseja o leitor que a interprete, trazendo para a cena o movimento da experiência no vazio, na ausência e na liberação das diferenças no encontro entre palavra, objeto e imagem; de outro modo, na composição.

Assume com a composição a impossibilidade de que alguém ultrapasse seu próprio tempo – e dele receba as múltiplas influências – e simultaneamente que se está sempre na recusa de aceitar este próprio tempo. Por esse motivo, é, no mínimo, genial que o artista tenha gerado com os manuscritos o *novo* de um olhar do presente, tempo que o próprio artista recusa-se a aceitar. Uma dupla recusa, que exige repetir, voltar, retornar, combinar heterogêneos, aproximar-se da efemeridade da fala.

Vazio em resistência?

Circunvoluções.

(En)cenação ≠ (En)unciação

texturas

men

ino qua

se-terra

sho

rt cor de ch

ão

mistura

pedr

egu

lhos pe

rnas o

lhos cami

nho-chão

menino terracota salta

pisa ladrilhos lisos quase brancos

espia de banda paredes tintas quase

limpas

caminha lugares quase labirínticos

portas janelas vãos

buracos de chão

(Alda Romaguera⁸, 10/02/2010)

⁸ Doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp e componente da equipe do projeto de

REPETIÇÃO E DIFERENÇA

Há uma estratégia fundacional do texto literário moderno que se retira conscientemente dos modos como as narrativas se constituíam e dos modos como se apreendia a tecnologia de produção dos textos literários – função do narrador, função do(a) personagem, função da ambiência (desdobrada em paisagem, em contexto), sinopse, ação, tempo, espaço, etc.– e como se apreendia o modo de ler conseqüente (NORONHA, 2006).

De um modo simples, também segundo Marcio Pizarro Noronha (2006), o mesmo autor, e na aparência dos textos modernos, podemos pensar esta estratégia nos desdobramentos de um pensamento gráfico, de um pensamento da página em branco e do livro-objeto. Isto seria propriamente construtivo e originariamente afim às estéticas reconhecidamente modernas – um exemplo disso é Gertrude Stein. Uma estética que sente o mundo *diferentemente*, que enfrenta a incapacidade para a simultaneidade e a exigência dela que é feita na experiência moderna, o embate entre descontinuidade perceptiva em relação à continuidade da temporalidade não-humana.

Vários autores destacam pensar com os textos de Stein a impressão de um prolongado presente, representação de tempo que a escritora denominou presente contínuo. Especificamente na dissertação de Mestrado de Maria Fonseca Falkemback (2005), é-nos fornecida uma pista importante para a extensão deste texto: é possível identificar a influência da espontaneidade do fluxo da consciência de William James no texto estruturado nesse presente contínuo, pois ele apresenta uma consciência de múltiplas perspectivas móveis construída através da técnica de se referir continuamente à presença de um objeto ou pessoa retratados pela insistente repetição das frases. Mas a escritora também enfatizou que o que fazia não é repetição, mas insistência para criar diferentes ênfases, pois a repetição tem relação com memória: “[...] não realizar essas coisas como lembrando, mas realizar a coisa como existindo. [...], não há repetição em ouvir e dizer

pesquisa 'A quem será que se destina? Imagens e palavras pós-estruturam a escola'.

as coisas que ele ouve e diz quando ele as está ouvindo e dizendo-as.” (STEIN, 1971, p. 106-107, tradução de Falkemback, 2005).

O papel da repetição na composição de outra linguagem como uma diferenciação que entranha a emergência do presente desde o passado (e a do espaço desde a temporalidade) acabaria por formar parte dos mecanismos internos ao próprio passado e à memória, testemunhando-os. Pelo que explicita Stein, não é essa sua proposta. Parece-me mais próxima à virtualidade que incorporaria o ‘atual’ com outra *diferença* a mais, como a última de suas dobras. O passado e a memória seguiriam ativos no surgimento do presente e da dimensão extensiva e horizontal.

Apesar da desigualdade estrutural que de fato existe entre as diferenças do passado e as da atualidade (entre as recordações do passado e os estados das coisas do presente, entre as diferenças de tempo e as diferenças espaço-temporais), os aspectos distintivos que poderiam separar ambas as esferas se diluem, pois ambas comportam a unidade da *diferença*. Unificam-se em um mesmo sistema onde prima o efeito da virtualidade. *Reserva virtual*. A repetição são essas *virtualidades reais, mas, no entanto, ainda não encontraram modos de atualização*.

A sensação do efeito de virtualidade é encontrada no conjunto de ‘Portraits’ que Stein criou, em que a identificação de algumas personagens é composta em linguagem na qual o duplo diferenciado das significações é a dimensão da repetição das palavras. Passemos à leitura de um trecho do retrato

Se eu lhe contasse: um retrato acabado de Picasso

Cachos roubam anéis cachos fiam, fiéis

Como presentemente.

Como exatidão.

Como trens.

Tomo trens.

Tomo trens.

Como trens.

Como trens.

Presentemente.

Proporções.

Presentemente.

Como proporções como presentemente.

Pais e pois.

Era rei ou rês.

Pois e vez.

*Uma vez uma vez uma vez era uma vez o que era uma vez
uma vez uma vez era uma vez vez uma vez.*

[...]. (STEIN, 1989, p. 19, tradução de Augusto de Campos).

Por via do presente contínuo, Stein encontrou um modo de apresentar, através da escrita, as múltiplas relações simultâneas e interdependentes que compõem a pessoa que desejava retratar. Para Maria Fonseca Falkemback (2005), é possível realizar isso pela ênfase nas qualidades materiais do signo, que revelam o caráter convencional da palavra, através da desestruturação da gramática tradicional, da desconstrução da língua. “A língua é reinventada. Um profundo conhecimento das especificidades da língua permite à autora criar artifícios para configurar a estrutura do sujeito retratado, de modo a enfatizar a associação de signos do pensamento em ação (p. 94/95).”

A repetição no estilo de Stein é quando a construção no plano – povoamento de acontecimentos e devires – conceitua o sujeito pelas diferenças?

Talvez afirme um pensar em que o indivíduo não é o primeiro na ordem do sentido, devendo também ser engendrado no pensamento (ZOURABICHVILI, 2004); o sentido é o espaço da distribuição nômade, não existe partilha originária das significações; portanto, o que pensamos com Stein são singularidades na linguagem sem sujeito. A composição com repetição expressa o acontecimento que não é significação – entidade plena ou dado explícito – e que aposta na diferença [em termos da linguagem na criação e no estilo de síntese].

Um encontro com um fora que força a pensar, corte do caos por um plano de imanência.

Pensamento que afeta, que mobiliza em nós um respiro.
O início de novo e de novo para pensar o currículo na composição com repetição no estilo da idéia dos porta-retratos de qualquer um e de qualquer coisa. “Fazendo esses porta-retratos eu, naturalmente, fabrico um presente contínuo e incluo tudo e um começo repetidas vezes dentro de uma coisa muito pequena (STEIN, 1926, p. 2).” A composição de uma coisa qualquer ‘na coisa’ que pode levar um tempo enorme para atualização que não é aquela que a pequena coisa pode representar, daí a necessidade de um recomeço sempre. “O presente contínuo e o iniciar de novo e de novo se é totalmente da mesma forma é necessário ser diferente e tudo simplesmente diferente era a forma natural de criar nelas (STEIN, 1926, p. 2).”

O que narram essas lágrimas que se secam em vermelho

Poeira e borboletas

Pó de giz e máscaras e cadeiras pequenas e aroma de comida e de plantas medicinais e de chuva e de bola no campo e de fuligem de carros e de asfalto e de olhos grandes e curiosos aproximando-se da porta da sala de aula

E... e

Álbum de fotos.

Guardando o tempo que passa, em dobras e desdobras em

Escola, e criança, e E... e

Novo Velho Novo Velho Velho Novo Novo Novo novelho

(Aproximações circulares e em mosaico II)

VAZIO

Um encontro entre o texto de Eugénia Vilela – *A criança imemorial. Experiência, silêncio e testemunho* – e o vídeo experimental *Transit* de Taysir Batniji, uma co-produção entre Palestina e França, e que faz parte da coletânea *Resistance[s] – Experimental films from the Middle East and North Africa*. É o desejo da escrita deste texto em aproximar violentamente a diferença da linguagem, desviando-se da *liberação das diferenças*, e, forçando a irrupção dos acontecimentos.

Eugénia Vilela, em seu texto, imagina, inventa, compõe outras possibilidades para o testemunho, afirmando as potências de expressão de singularidades do acontecimento. Escreve a autora

Imersa numa trama confusa de fatos que lhe rompem a memória, a testemunha habita a dor. A vivência de um fato transforma-o em experiência, em acontecimento de si. Há, assim, o que poderíamos designar como paradoxo da referência do testemunho. Reconhecendo que a noção de referência surge quase sempre associada aos conceitos de identidade e de objetividade, o paradoxo da referência do testemunho reside na sua componente intrinsecamente tensional entre ausência e presença, distância e proximidade. Nessa tensão pressente-se o traço de um aqui sem fim, em que se abre um tempo de errância do real; um tempo no qual a ferida não é uma metáfora do corpo abandonado, mas a própria designação do corpo errante daquele que testemunha (p. 135, destaques da autora).

Testemunhar a experiência de estar em trânsito, em barracas, em salas de espera de aeroportos, em lugares sem identificação. Fotografias que se sucedem, intercaladas em vários momentos por uma projeção totalmente escura, fragmentada, fraturada e em cujos espaços da imagem escura a composição da narrativa de vida

acontece. Forças que rompem com a pulsão de um testemunho que poderia se circunscrever na figura da morte. “Sendo um dispositivo singular e profundamente forte – pois pode aproximar-se de todos os vestígios -, a linguagem é uma via de relação com o extraproposicional, ou seja, é uma via de relação com a possibilidade de fazer entrar cada um de nós na imanência” (VILELA 2008. p. 134).

De acordo com a apresentação da coletânea, em Transit o artista propõe um slideshow silencioso que consiste de fotografias que foram tiradas de uma câmera de alta definição nas galerias, nos vestíbulos e nos corredores no trajeto do Egito para Gaza. Essas imagens retratam cenas de pessoas ‘à espera de’ que se alternam com telas negras (que se repetem aleatoriamente – mas que indicam a passagem entre lugares - às vezes com intervalos de 04, 03, 02 ou 01 slide), recriando o vazio e a passagem do tempo com a finalidade de retratar a difícil, às vezes impossível mesmo, mobilidade dos palestinos atualmente. Essas imagens questionam as noções de viagem e movimento, voluntário ou involuntário, assim como o estado de ser entre duas identidades e culturas.

Assisto a este vídeo e o dimensiono como o testemunhar de que Eugénia fala em seu texto: o gesto de arrancar a linguagem ao desaparecimento de um destino sem sombra. E através da repetição das fotografias, que são passadas ao som de um projetor de slides, e que, ao mesmo tempo, lembra-nos o barulho de uma arma sendo engatilhada, é que encontramos as “*palavras secretas* daqueles que foram as testemunhas. Talvez nessa repetição de acordes miméticos seja possível recordar o seu silêncio e testemunhar um testemunho perdido” (VILELA, 2009. p. 141).

A primeira imagem é de uma pista de aeroporto, em que é mostrado o sistema de embarque dos passageiros em uma avião, que se localiza à frente de uma marca Lufthansa Service. Após quatro tempos no escuro, a próxima fotografia é um corredor, com salas de espera, que são capturadas em vários ângulos. Há somente homens fotografados, e objetos como ventiladores, aparelhos de televisão, cinzeiros metálicos, óculos, refletem a luz nos corpos em superfície

fotográfica. Os contrastes de luz e sombra, nítido e turvo, e uma calça jeans pendurada no batente de uma porta são indicativos do tempo que dura pela imagem. Quando as fotografias encontram o deserto da faixa de Gaza, os slides em fundo escuro alternam-se em um, dois ou três momentos, deixando-nos ver agrupamentos de pessoas, malas, roupas e cansaço de homens, mulheres e crianças. Um cachorro aparece na parte de fora de um portão com grade. Uma criança é fotografada aproximando-se da grade, e o cachorro parte. Para os que ficam, em uma multidão indiscernível, jogam-se passaportes, finalizando-se o vídeo de cerca de 5 minutos com as palavras Cairo-Rafah 2003-2004.

A relação entre fotografia e narrativa pode ser pensada amplamente dentro do que vimos compondo nesta seção do texto, não apenas na direção de considerar como a noção de testemunhar intensifica as conexões da fotografia com sua imaginada totalidade, mas também como expressa a natureza das relações entre fotografia e o tempo. ‘Enquanto a fotografia deve imediatamente dimensionar a si mesma como uma porção do tempo, não mais expressiva que o plano e o corte cinematográficos, ela na realidade demonstra um aspecto da duração que é independente da cronologia. Seu constante estado de presente afirma não apenas o passado dos objetos, mas o futuro deles’ (SUTTON, 2009. p. 145).

Com as fotografias de Transit não se reconta o passado (datado 2003-2004) como se ele fosse um tempo diferente do presente – um outro tempo – é apenas uma imagem virtual que ocorre (coexiste) com o tempo presente. “O virtual deve ser definido como uma estrita parte do objeto real – como se o objeto tivesse uma de suas partes no virtual, e aí mergulhasse como em uma dimensão objetiva” (Gilles Deleuze *apud* ZOURABICHVILI, 2004, p. 117). Compondo uma linguagem do presente contínuo, em um estado de fluxo, em que as telas negras, o vazio da passagem no/do tempo que não se submete a uma narrativa consciente e da lembrança, uma negativa da possibilidade do artifício óptico de ver a realidade.

Detenhamo-nos, mais interessadamente, em dois tipos de

fotografias escolhidas para expressarem-se no filme: aquelas que ‘queimaram’ (e ficaram escuras na revelação) e as que foram tiradas através de uma janela, criando uma dupla lente de percepção do fato testemunhado. Para ambas, o efeito da repetição pode ser pensado com algumas idéias de Gilles Deleuze a respeito da imagem cinematográfica.

Deleuze descreveu o momento indistinto, ou o ponto de indiscernibilidade, como a imagem mútua entre uma imagem atual objetiva e que pode ser distinguida das demais e uma imagem subjetiva virtual, indiscernível; é essa a argumentação de Damian Sutton (2009). A repetição, no vazio de um testemunho sem o sujeito que fala da experiência, e, nem por isso, está ausente de vida, é uma troca não entre a subjetividade e a objetividade, mas entre o ponto de discernibilidade e o ponto de indiscernibilidade.

A linguagem (no caso do testemunho pela narrativa com fotografias) é a qualidade da percepção que existe dentro desse circuito interno. A superfície da imagem fotográfica derivada do processo de translação da imagem em uma película poderia ser, argumenta Sutton, um processo no qual a divisão entre tempo e espaço é tamanha, que não seria possível a reaproximação pelo cinema. “Mas é a sua transformação em cinema, na composição com a indiscernibilidade em um cristal que nos dá uma imagem do tempo em seu estado puro. Esse processo transforma o conjunto de objetos que é focado, que é apresentado imagetivamente como objeto e espaço pictórico, em uma imagem de duração através da refração da superfície fotográfica em si” (SUTTON, 2009. p. 160).

Um *novo* que busca romper com a figura de um corpo orgânico que relata, testemunha e faz espalhar suas diferenças.

Pensamento que contrai, distende, retrai e causa refração em diferenças, expressando-se pelo indiscernível **e...E**. Sem liberação. Intensidade pura que força a vida em expressão violenta da a-significação estrutural.

Ao aproximar-se dos conectores de pensamento que este

texto indica, o currículo assume-se como linguagem em composição, também deambulando, imprecisamente, em movimentos (por vezes indiscerníveis) de interioridade e exterioridade, para os quais a propulsão *diferença* perfura-o repetidamente, com as mesmas e antigas palavras conhecidas, quase banalizadas pela experiência estável do recognoscível, da interpretação, e inventa na *mesma* língua, na *mesma* imagem, no *mesmo* objeto, escritas em multiplicidades. Assim, o currículo acredita no mundo, **e...E** afeta-se.

Para começar tudo de novo, e de novo, e novamente, no encontro de temporalidades que é a educação.

E repete-se em criança e escola

REFERÊNCIAS

- BARATEIRO, P. **Teoria da Fala**. Porto/Portugal: Serralves. 121p.
- NICOLAU, R. O leão partido – porque deixaram ornamento e design de ser crime. In: BARATEIRO, P. **Teoria da Fala**. Porto/Portugal: Serralves. p. 75-100.
- FALKEMBACH, M.F. **Dramaturgia do Corpo e Reinvenção de Linguagem: transcrição de retratos literários de Gertrude Stein na composição do corpo cênico**. Florianópolis, UDESC, 2005. 142p. Dissertação (Mestrado em Teatro)
- STEIN, G. **Porta-Retratos** (trad. de Augusto de Campos). Florianópolis: NoaNoa, 1989.
- STEIN, G. **Composition as Explanation**. 1926. disponível em <http://grace.evergreen.edu/~arunc/texts/literature/stein2/stein2.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2009.
- GARCIA, W. A. C. Entre paisagens. **Pro Posições**. Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 103-114, maio/ago. 2007.
- ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze** (trad. André Telles). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. 122p. (Conexões, 24).
- NORONHA, M. P. Composição: entre o conceito e as sensações para o pensamento de matrizes na história da literatura e arte modernas. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 44, p. 49-68, 2006.
- VILELA, E. A criança imemorial. Experiência, silêncio e testemunho. In: BORBA, S., KOAN, W. (orgs). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 133-150.
- SUTTON, D. **Photography, cinema, memory: the crystal image of time**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009. 269p.
- Videografia
- Resistance[s]. Experimental films from the Middle East and North Africa. Lowave. 2007.

O CURRÍCULO ENTRE A BUSCA POR “BOM DESEMPENHO” E A GARANTIA DAS DIFERENÇAS⁹

Marlucy Alves Paraíso¹⁰

Universidade Federal de Minas Gerais

Um currículo, muitos currículos, grande parte dos currículos existentes têm fome; muita fome. Existe fome por toda parte em um currículo. Há fome de sujeito, de identidade, de verdade, fome de agrupamentos, de re-agrupamentos, de conhecimentos, fome de desempenhos iguais. Os currículos demonstram também fome de disciplina, de saber, de poder, de estratos. Sem falar que trabalham com uma grande fome de demarcações claras de gênero; fome de identidades formadas, que possam ser claramente classificadas; fome por diferentes que possam ser usados para justificar as “diferenças” de desempenho, de agrupamentos, de condutas. Os currículos têm fome por apagamento das diferenças que são consideradas difíceis de serem controladas, reguladas, administradas, governadas.

Os currículos têm fome de corpos, de determinados corpos... Não do “corpo sem órgãos”, mas dos corpos cheios, completos, formados, prontos. Gosta e almeja os corpos marcados, demarcados, organizados, hierarquizados, conhecidos e reconhecíveis, obedientes, dóceis, úteis... Demonstra verdadeiro pavor de corpos a serem completados, de corpos difíceis de serem classificados, identificados, de corpos rebeldes, de qualquer corpo *queer*¹¹. Os corpos *queer* incomodam, perturbam, provocam, desestabilizam os currículos.

Os currículos dos reagrupamentos escolares, que tenho investigado¹², também estão famintos. Há, ali, uma fome desesperada

A pesquisa que subsidia este artigo contou com o apoio financeiro da FAPEMIG e do CNPQ.

10 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da FAE/UFMG, Pesquisadora do CNPq, Fundadora e atual vice-coordenadora do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas) da UFMG.

11 O *Queer* pode ser traduzido como estranho, esquisito, raro, excêntrico. Como sugere Louro (2004) “*queer* é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina” (p. 8).

12 Em pesquisa intitulada “Currículo e a produção de sujeitos: relações de gênero nos reagrupamentos escolares”, tenho mapeado os reagrupamentos ou Projetos de Intervenção Pedagógica existentes em todas as 181 escolas

por homogeneização, para igualar os ritmos, as culturas, os saberes, as aprendizagens, as condutas. Conviver com a diferença na aprendizagem de algumas habilidades provoca desespero, inquietudes, sensações de que algo está mal no currículo, na pedagogia, na escola, nos/as alunos/as, nas professoras, nas famílias (especialmente nas mães), na sociedade, na vida, ao ponto de o aprender tornar-se quase impossível e ser necessário mudar uma política e se inventar outras práticas que possam insistir na tentativa de se conquistar, como diz uma coordenadora pedagógica, “um grupo mais homogêneo”. Isso ocorre exatamente pela fome desenfreada do currículo pelos “universais”, pelas “normalizações”, pela homogeneização, pela padronização.

A fome de um currículo pela normalização parece estar em ritmo cada vez mais acelerado, e ela se espalha por diferentes espaços. Ela está presente nas práticas curriculares das escolas, na pesquisa educacional, na formação de professores/as, na mídia, nos espaços de formulação de políticas, nos relatórios internacionais, nas políticas educacionais e em parte significativa do raciocínio sobre a educação que circula entre nós. Essa fome por normalização/homogeneização é tão grande que aquele ou aquela que se diferenciar do seu grupo, já no primeiro ano escolar¹³, vai acumulando uma infinidade de raciocínios de falta e falha sobre si mesma/o (ver Walkerdine, 1995), tornando cada vez mais distantes as possibilidades de aprender em um currículo.

Mas, o que tem sido feito frente a tanta fome de um currículo? O que tem-se dado em um currículo para matar essa fome pelos “universais”? Tem-se dado nele comidas; muitas comidas. As vezes comidas antigas, outras vezes comidas conhecidas e refeitas com alguns acréscimos; comidas exóticas temperadas com o mesmo tempero daquela comida do dia a dia; comida, comida, comida... Comidas, muitas vezes, sem gosto algum, mas que funcionam para

da Rede Municipal de Belo Horizonte, entrevistado coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as e estudantes que vivenciam esses reagrupamentos e observado o funcionamento desses Projetos em duas escolas.

¹³ Há, nas escolas, uma grande quantidade de crianças de 7 e 8 anos que passaram a frequentar as aulas dos Projetos de Intervenção.

matar a fome do currículo.

Com base em investigação que tem tomado os currículos dos Reagrupamentos Escolares ou Projetos de Intervenção Pedagógica existentes nas Escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte como objeto de problematização e análise, afirmo que as comidas proporcionadas nesses currículos não têm funcionado para dar energia, potencializar, promover encontros que contagiam ou para produzir contentamentos e alegrias. Ao contrário, seguindo toda uma “mentalidade”, todo um “raciocínio” contemporâneo que vê a escola como espaço para matar as fomes, as inúmeras comidas ali ofertadas têm o propósito de matar a fome do currículo. E é exatamente essa atitude, de matar a fome do currículo, que quero problematizar neste artigo.

Inspirada na “filosofia para profanos¹⁴” ou em idéias-força advindas do pensamento da diferença, de autores como Antonin Artaud, Giles Deleuze e Michel Foucault, discuto os currículos dos reagrupamentos escolares investigados mostrando como funcionam “as palavras e as coisas” nesses currículos, para buscar “movimentar os espaços” e procurar “possibilidades de criação” que resistam aos poderes estabelecidos e “potencializam a vida”. Seguindo aqui uma linha “roubada” de Antonin Artaud (1978), que fala que existe uma força vivente na fome que pode ser importante para “despertar consciências”, instaurar “novas ordens” e “criar poesia no espaço”, entendo que o grande mal de um currículo é quando ele tem fome de apagar as diferenças e quando ele se preocupa com o não deixar ter um tipo de fome: fome de aprender, fome de experimentar, fome de viver.

Mostro, neste artigo, ações realizadas nos currículos investigados que operam procurando matar a fome antes mesmo dela se manifestar. Antes de se ver manifestada a fome de aprender já são propostas uma infinidade de receitas para ensinar. Eis aí, para mim, um grande problema a ser enfrentado em um currículo: o de

14 A filosofia produzida por filósofos como F. Nietzsche, B. Espinosa, M. Foucault e G. Deleuze tem sido chamada de filosofia para profanos porque, como sugere Larrauri (2003), trata-se de uma filosofia feita para não-filósofos.

ensinar a força da fome. Discuto neste estudo, então, que pode ser muito mais potente ações que façam de um currículo um veículo forte de busca, experimentações e força. Ações que possam extrair de um currículo e vivenciar no currículo uma força vivente idêntica a da fome. Assim, seguindo a linha das forças de Artaud (2006), argumento que é possível um currículo que potencializa; mas para sua existência é necessário reter não a fome mas a força de ter fome. Em Artaud (1978) é essa força vivente que faz mobilizar para viver, que faz ariscar para criar possibilidades de vida.

Na parte que se segue, então, procuro mapear a política dos reagrupamentos escolares objeto de problematização deste estudo, mostrando seu processo de disseminação nas escolas e em diferentes espaços da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Em seguida, mostro fragmentos do funcionamento desses currículos para explicitar os raciocínios que os sustentam e a lógica que eles (re) instauram. Por último, na parte final do estudo, discuto possibilidades de em vez de procurarmos matar a fome de um currículo pelos “universais”, passarmos a concebê-lo como lugar de ato criador onde se refaz o corpo e a vida. Como ponto de partida para toda essa discussão pergunto inicialmente aos currículos dos reagrupamentos investigados: “Você tem fome de que?”.

REAGRUPAMENTOS ESCOLARES E SUAS FOMES: UM MAPA

Os reagrupamentos escolares estão previstos na Proposta Escola Plural de Belo Horizonte desde a sua criação, em 1994 (cf. Belo Horizonte, 1994). A Escola Plural tinha como objetivo declarado: “intervir nas estruturas excludentes e seletivas do sistema, tendo em vista os altos índices de evasão, reprovação e fracasso escolar dos setores populares” (Belo Horizonte, 1994, p. 2). Pretendia-se, para isso, criar uma nova proposta de avaliação que, independentemente dos resultados, mantivesse “cada aluno com seus pares de idade, tendo em vista a importância do convívio entre alunos da mesma idade para a sua socialização e formação” (Belo Horizonte, 1994, p.

3). Na proposta da Escola Plural, portanto, definia-se que a “avaliação não tem como fim classificar, excluir, aprovar ou reprovar. Sua função é diagnosticar avanços e recuos para redimensionar a ação educativa” (Belo Horizonte, 1996, p.1).

Com a nova proposta de avaliação e a criação dos *ciclos de formação*, introduzidos na Escola Plural como seu eixo norteador, rejeitava-se “a lógica das precedências, dos pré-requisitos, do vencimento de etapas de domínios e habilidades”. Rejeitava-se, também, “a lógica das avaliações classificatórias e reprovatórias”, sugerindo-se que o tempo da escola deveria “corresponder a um tempo de socialização-formação no convívio entre sujeitos da mesma idade” (Belo Horizonte, 1996, p. 2). Tentava-se rejeitar, assim, a organização do tempo escolar por séries, e buscava-se substituí-la por uma organização por ciclos de formação, configurados pela faixa etária dos/as estudantes. Tal proposta produziu, na época, muitas movimentações nas escolas, adesões, repúdios, medos e mobilizações.

Contudo, especialistas e educadores/as passaram a relatar que, como efeito do processo de *enturmação dos alunos por idade* e da não reprovação, várias escolas começaram a enfrentar “dificuldades em trabalhar com alunos com grande heterogeneidade na aprendizagem dos conhecimentos escolares” (Fortes, 1997, p. 27). Além disso, surgiram inúmeras críticas às escolas que fazem “promoção automática dos alunos” (cf. Leite, 1999; Dalben, 2000; Fernandes e Franco, 2001; e Figueiras, 2005), e estudiosos chamaram a atenção para o fato de que onde a “promoção automática foi adotada sem outras medidas complementares, a qualidade do ensino caiu irremediavelmente” (Figueiras, 2005, p. 46). Além disso, como efeito dessa prática, as próprias professoras começaram a falar de suas preocupações em “ver crianças terminando o primeiro ciclo, e às vezes até o segundo ciclo, sem estarem alfabetizadas¹⁵”.

A partir dos problemas identificados pelos/as próprios/as

15 Fala de uma professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, para justificar a implementação de reagrupamentos em sua escola.

docentes que trabalham com base nessas propostas e das críticas feitas por pesquisadores/as da área da educação e pela sociedade em geral – manifestadas de forma alardeada em diferentes espaços midiáticos – foram criados, na Escola Plural, os chamados “Projetos de Intervenção” ou “Reagrupamentos de alunos” com dificuldades em determinados conteúdos. De 1995 – período de implementação da Escola Plural – a 2005, houve um funcionamento tímido desses reagrupamentos¹⁶. Contudo, a partir de 2006, foi aumentando, a cada ano, o número de turmas de reagrupamentos nas escolas, ao ponto de em 2009, antes mesmo que essa prática se tornasse obrigatória¹⁷, não encontrarmos sequer uma escola da rede municipal de Belo Horizonte que não trabalhasse com os Reagrupamentos.

Os reagrupamentos, ou Projetos de Intervenção Pedagógica, têm como objetivo “trabalhar as dificuldades que certos alunos apresentam na aprendizagem de determinados conteúdos, diminuindo a heterogeneidade na aprendizagem, identificada entre os alunos nas avaliações diagnósticas”¹⁸. Com a prática dos reagrupamentos, os alunos continuam agrupados por idade, e permanecem com seus pares, por meio da promoção automática, nos ciclos de formação. Contudo, em determinados momentos, em dias e horários definidos pela escola, os alunos com dificuldades em alguns conteúdos, especialmente na leitura e escrita, são separados de seus colegas e reagrupados com outros alunos de diferentes idades que apresentam dificuldades semelhantes.

Se nos dez primeiros anos de funcionamento da Escola Plural existiam poucos projetos para trabalhar dificuldades de escrita e leitura, em 2007 iniciou-se um insistente movimento na SMED/BH para implementar, oficializar, regular, acompanhar e avaliar os reagrupamentos nas escolas, que passaram a ser chamados oficialmente de Projetos de Intervenção Pedagógica. Esse movimento culminou com a elaboração do documento “Diretrizes para o Projeto

16 Relatado por Coordenadoras dos Projetos de Intervenção entrevistadas.

17 A partir de 2009 os Projetos de Intervenção Pedagógica na área de leitura e escrita tornaram-se obrigatórios para todas as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte.

18 Fala de uma coordenadora dos reagrupamentos ao preencher os questionários da pesquisa.

de Intervenção Pedagógica”, em 2009, pela SMED/BH. Nele explicita-se que ainda existem “muitos/as alunos/as que apresentam baixo desempenho em todos os ciclos de formação, o que faz com que seja necessário manter e ampliar as ações de intervenção junto aos/às alunos/as” (Belo Horizonte, 2009, p. 2).

O documento destaca que seu objetivo é “nortear a organização do trabalho a ser desenvolvido com os alunos com defasagem na leitura e na escrita”, já que, como destaca o documento, “segundo os dados da Avaliação Diagnóstica do 2º e 3º Ciclos, realizada em 2008, 1% dos alunos não dominam a base alfabética”. Além disso, continua o documento, “o Proalfa 2008 aponta 31,4% de alunos com baixo desempenho na leitura e na escrita” (Idem, p. 2). Conclui-se, então, que após todos esses dados avaliativos, fica claro que “esses alunos necessitam de um trabalho focado no desenvolvimento das capacidades lingüísticas da alfabetização”, e é para isso que o Projeto de Intervenção deve ser destinado.

As Diretrizes estabelecem ainda que as escolas devem “garantir a participação no projeto de todos/as os/as alunos/as com baixo desempenho e retidos por aprendizagem”; “selecionar alunos (...) tendo como recorte o baixo desempenho na leitura e na escrita” e atender “os alunos com deficiência e que apresentam baixo desempenho” (Belo Horizonte, 2009, p. 3). Determinam que as escolas devem “reunir com os pais, as mães e os/as alunos/as para apresentar o Projeto de Intervenção Pedagógica, assegurando a participação de todos/as”; “acompanhar sistematicamente o trabalho realizado pelo/a professor/a interventor/a” e “selecionar o/a professor/a que tenha: afetividade com os/as alunos/as; assiduidade e compromisso com a realização do projeto” (Belo Horizonte, 1999, p. 3).

A avaliação realizada com os/as alunos/as para diagnosticar o que sabem e as dificuldades que possuem, conforme explicitam as Diretrizes, “terá como parâmetro as matrizes de referência utilizadas pelo PROALFA, Provinha Brasil, Prova Brasil, dentre outras que orientam o trabalho pedagógico” (Belo Horizonte, 1999, p. 3). A “permanência ou não dos/as alunos/as no projeto”, conforme

determinam as Diretrizes, “terá como parâmetro o alcance das metas de aprendizagem estabelecidas e avaliadas ao longo do ano” (Belo Horizonte, 1999, p. 3). E, como sintetiza uma coordenadora, “qualquer problema identificado nas crianças que mostram dificuldade na escrita e na leitura” precisa ser relatado por sua professora nas reuniões para que sejam encaminhadas às salas dos Projetos de Intervenção Pedagógica”, imediatamente. Lá, diz a coordenadora, “a professora fará o impossível para sanar suas dificuldades; ofertará ao aluno uma grande variedade de exercícios de modo a que ele possa dominar as habilidades esperadas para sua faixa etária e seguir o curso normal de aprendizagem”. É, portanto, com o objetivo de intervir para “normalizar” que os reagrupamentos funcionam nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Trata-se de uma intervenção pedagógica, como sintetiza uma professora, para “sanar dificuldades de aprendizagem de alguns conteúdos e habilidades identificadas em determinados estudantes” e para “tornar os grupos mais homogêneos”.

Nessa ânsia voraz de tornar esses grupos mais homogêneos, uma infinidade de práticas são cobradas nas escolas: rotina de trabalho semanal fora da classe regular; cada aluno deve freqüentar os projetos em 4 dias da semana (com “módulos/aula de, no mínimo, 1h30min diários para cada grupo de alunos/as atendidos/as”); exercícios de escrita todos os dias, “avaliações permanentes” e “reuniões com as famílias dos alunos atendidos”. Além disso, as escolas necessitam: compreender quais são as dificuldades dos/as estudantes; encontrar formas de sanar essas dificuldades e articular o tempo dos Projetos com os tempos das aulas regulares.

As professoras dos Projetos, por sua vez, precisam aprender a controlar a indisciplina dos alunos, a falta de interesse, a agitação e encontrar formas de capturar sua atenção sem perder tempo na organização desses reagrupamentos. Os alunos não podem ficar sem atividade nem mesmo um instante. Quanto mais exercícios fizerem, melhor! Quanto mais repetição dos exercícios, mais facilidade poderão demonstrar nas avaliações. Todos os/as alunos/as que apresentarem qualquer dificuldade na leitura e escrita devem permanecer nas aulas

dos Projetos até que obtenham o desempenho esperado para o seu ciclo.

Cabe registrar que, mesmo com toda essa fome por bons desempenhos, homogeneização e padronização, esse mesmo discurso de política curricular faz referência a uma diversidade quase natural de ritmos, de desenvolvimento e de vivências. Assim, as Diretrizes alertam que “é preciso observar que o desenvolvimento humano não acontece da mesma forma e no mesmo tempo. Cada criança é um ser único, com vivências, ritmos e características pessoais que precisam ser consideradas e acolhidas em sua diversidade” (Belo Horizonte, 2009, p. 4). Contudo, essa referência à diversidade é feita, para em seguida concluir:

“No entanto, mesmo com todo o cuidado e investimento no sentido de reconhecer essa diversidade no processo de aprendizagem de cada aluno, verificou-se por meio dos resultados da avaliação do primeiro ano do 1º Ciclo (6 anos) elaborada pela SMED, da Provinha Brasil (segundo ano do 1º Ciclo) e do Proalfa (terceiro ano do 1º Ciclo), todas realizadas em 2008, que algumas crianças apresentaram baixo desempenho na aprendizagem” (p. 4).

É claro que tudo isso é divulgado e enfatizado para afirmar-se que “isso não pode mais ser admitido”. Afinal, há uma fome desenfreada das políticas educacionais contemporâneas por “bons desempenhos”. Apóia-se aí em um benevolente reconhecimento da diversidade de cada aluno/a para naturalizar essa diversidade, essencializá-la e voltar a demandar os bons desempenhos na aprendizagem, que serão constatados nas inúmeras avaliações realizadas nas escolas. Em síntese, a escola deve acolher e garantir a diferença de vivências, ritmos e características pessoais desde que isso em nada prejudique os desempenhos nas avaliações.

Embora o currículo dos reagrupamentos fale em diferença e

diversidade, usa-se aí um discurso muito mais escolar do que cultural sobre a diferença. Isso é feito em um momento em que as diferenças e os diferentes desafiam os discursos modernos que os silenciaram, apagaram, calaram, subordinaram ou os divulgaram como faltosos, problemáticos e anormais, e atestam sua existência povoando nossas casas e ruas, universidades e escolas, salas de aulas, pátios, quadras e recreios em todos os dias e a cada momento. São esses mesmos diferentes – que tanto lutam e lutam para nunca mais serem vistos como culpados ou vítimas; fontes de todos os males ou desvios a serem tolerados ou respeitados – que são convocados a provar que são capazes de se “integrar” e conquistar os mesmos desempenhos nas avaliações que os “não diferentes”, os “sujeitos normais” ou os “referentes”.

Indiferente às lutas dos inúmeros “diferentes” – que não aceitam mais ser dominados pela lógica da identidade-diferença que os subordinaram e que mostram como são diferentes em si mesmos, sem qualquer referente (cf. Corazza, 2005) –, os currículos dos reagrupamentos continuam aí famintos por apagar as diferenças, governar os diferentes e integrá-los aos velhos princípios normalizadores ou à velha lógica da “identidade universal”. Assim à pergunta: você tem fome de quê?, essa política de currículo parece responder: de exercícios, conteúdos, certos conteúdos; habilidades padronizadas, avaliações, homogeneização, padronização; diferenças governadas, traduzidas, reparadas, integradas; desempenho, bom desempenho, alto desempenho. Mas isso, é claro, tem efeitos conflitantes naqueles/as que vivenciam essas políticas. É isso que mostro a seguir.

O CURRÍCULO-DESEMPENHO COMO TECNOLOGIA DE GOVERNO PARA FAZER A LÓGICA DO UNIVERSAL OPERAR

Qualquer aluno que tenha mal desempenho nas avaliações hoje, independente da idade, deve ir para as aulas do Projeto (Coordenadora Pedagógica de uma escola pesquisada).

“Ainda encontramos alunos/as que apresentam baixo desempenho em todos os ciclos de formação, o que faz com que seja necessário manter e ampliar as ações de intervenção junto aos/às alunos/as (Diretrizes para o Projeto de Intervenção. Belo Horizonte, 2009, p. 1).

Gosto [do reagrupamento]. (...) por causa do desempenho. Ajuda para aprender mais” (aluna do reagrupamento).

Em torno da palavra “desempenho”, e de todos os raciocínios produzidos e divulgados sobre ela, manifestam-se e são reforçadas as fomes dos currículos. É em torno dela também que se constrói uma variedade de receitas para matar essa fome. “Desempenho” tem funcionado como uma “tecnologia de governo” (cf Foucault 1991 e 1993) que aciona uma variedade de práticas e procedimentos para que se exerça “o governo de si e dos outros” na educação escolar contemporânea, de modo geral, e nos currículos investigados, de modo particular (cf. Paraíso 2002, 2004 e 2007). Trata-se de um raciocínio usado na educação para classificar, incluir e excluir. Uma tecnologia para fazer a lógica do universal retornar e funcionar. A palavra desempenho é usada, falada e divulgada nas mais diferentes políticas educacionais contemporâneas, nas discussões acadêmicas do campo educacional, nos relatórios internacionais e na grande mídia. É usada para apresentar resultados educacionais; criticar determinadas propostas pedagógicas que não proporcionam os desempenhos esperados; e para criar novas políticas que possam corrigir as políticas anteriores que não foram “eficientes” no processo de governo de parte da população que frequenta a escola.

Além disso, tanto a palavra desempenho como os diferentes raciocínios sobre ela são usados pelas escolas para apresentarem resultados de aprendizagem das crianças às famílias; pelas famílias para tentar corrigir seus filhos e, até mesmo pelas crianças para falarem de si mesmas. Sim, crianças de diferentes idades dizem que não têm “bom desempenho”, que seu “desempenho é baixo” ou que precisam

“melhorar o desempenho”. “Baixo desempenho” foi ainda o mote para a criação de novas políticas educacionais e curriculares na Rede Municipal de Belo Horizonte. Tanto as Proposições Curriculares (Belo Horizonte, 2009a) quando as Diretrizes para o Projeto de Intervenção Pedagógica foram criadas exatamente após uma alardeada divulgação dos “baixos desempenhos dos alunos das escolas da rede municipal de BH”.

A palavra desempenho é usada para retornar com todos os “universais” na cena educacional. Paradoxalmente, isso ocorre em um tempo em que as diferenças e os diferentes desafiam os discursos modernos que os silenciaram, desconsideraram ou os divulgaram como faltosos, inferiores, problemáticos, e se mostram nos mais diferentes espaços. É por meio do desempenho que crianças e jovens são levados a pensarem sobre si mesmos como problemas a serem corrigidos. É também pelo desempenho que se espalha vergonha, tristeza, desespero, medo, cobranças, conflitos, culpabilizações e resignações nos currículos investigados.

Vergonha: “Me senti com vergonha. Todo mundo continua na sala e só eu tenho de ir” (Aluno do reagrupamento). “É uma vergonha um menino de 13 anos está aqui” (Professora do reagrupamento).
Medo: “tenho muito medo de não aprender” (Aluno do reagrupamento).

Resignação: “Eu gostaria de não precisar de reforço, mas fazer o quê, né?” (aluno do reagrupamento). **Culpabilizações:** “Minha mãe disse que eu sou um menino que não precisava disso, mas que eu me comportei mal e fiz por merecer. Eu mereço isso!” (aluno do reagrupamento). **Conflitos:** “Na sala de aula a aluna novamente se desconcentra e a professora diz: vou retirá-la do projeto de intervenção. Um aluno direciona um comentário para a aluna: “Pra beijar na boca você presta”. E a professora diz: “Anda Carol, escreve! Você não quer nada mesmo!” (Notas do Diário de Campo). **Desespero:** “Eu já não sei mais o que fazer... é desesperador. Já estou cansada, eu fiz tudo que pude... Dá vontade de sair correndo e não voltar nunca mais” (Professora do reagrupamento). **Tristeza:** “Tenho medo de não conseguir melhorar” (Aluno do reagrupamento). “Eu acho triste

ficar aqui tanto tempo” (Aluno do reagrupamento). **Culpabilização, vergonha, medo, resignação:** “Não tem jeito... Acredito que os meninos estão vindo com defeito de fabricação” (Professora do reagrupamento). “Eu nasci com um problema que eu não consigo falar direito. Tenho um problema na voz, sabe? (...) Eu fiquei sem graça. Fiquei até vermelho. (...) Fiquei com medo de não conseguir aprender” (Aluno do reagrupamento).

Com a lógica do “baixo desempenho” governando ações, sentimentos e condutas, nos currículos dos reagrupamentos são usadas diferentes estratégias para produzir os sujeitos adaptados que possam ser integrados a essa lógica. Assim, quando já não se sabe mais a quem recorrer, ensina-se às crianças a recorrerem a Deus, formulando pedidos em forma de oração. Antes de ofertar as comidas sem gosto aos estudantes para matar a fome do currículo por bom desempenho, reza-se pedindo auxílio aos Céus. A oração Pai Nosso é, então, modificada e rezada pelos/as estudantes antes de iniciar mais um dia de aula:

“Pai nosso que estais no céu, santificado seja o Vosso nome, seja feita a Vossa vontade, assim na Terra como no céu(...). Que Deus me ajude a ser um bom aluno, que respeite a professora e que aprenda tudo o que me for ensinado. Em nome do Pai, do Filho, do Espírito Santo. Amém” (Oração realizada no pátio da escola antes da entrada dos/as alunos/as em sala de aula, registrado na data 05/10/08 em caderno de campo).

O aprender parece ter se tornado tão difícil que necessita pedir a ajuda divina. A oração é, no currículo dos reagrupamentos, mais um exercício de ação da “tecnologia do desempenho” para “governar condutas” e “normalizar os sujeitos”. Normalizar significa eleger uma conduta, uma prática, um sujeito ou um grupo e atribuir a ele todas as características positivas. Cria-se, por meio do processo de normalização, um referente a partir do qual tudo o mais é avaliado,

julgado, classificado e hierarquizado (cf. Foucault, 2001). E, claro, se um sujeito, um comportamento, uma conduta ou uma prática não são os referentes, eles só podem ser avaliados de forma negativa. Esse processo de normalização, já aprendemos de Michel Foucault, é sempre arbitrário, produzido em relações de poder e produtor de relações de poder que categorizam, dividem, incluem/excluem e hierarquizam.

Mas como o governo nunca é totalmente eficiente (cf. Rose, 2001 e Paraíso, 2004), e a fome de um currículo para eliminar as diferenças nunca é completamente satisfeita – porque a diferença não pode e nem será jamais eliminada –, há sempre novas tentativas e variadas articulações de discursos para reparar aqueles e aquelas que escaparam do padrão esperado de aprendizagem. Os projetos de intervenção coletados nas escolas evidenciam essas inúmeras tentativas e diferentes articulações.

Em um desses Projetos elaborado e implementado em uma das escolas investigadas, usa-se palavras de Rubem Alves para introduzir o projeto e para explicitar o que irá nortear a prática curricular dos reagrupamentos. O trecho do autor que se encontra destacado já na capa do Projeto é: “Há morangos ao alcance da mão, mesmo pendurados sobre o abismo. Tudo é uma questão de ver e colher” (Escola A, 2004). No interior do Projeto, o trecho é usado para explicitar: “Estamos caminhando e aprendendo a ver que o ‘morango’ pode estar no abismo da cor da pele... no conjunto habitacional popular ou na vila onde mora... na situação familiar” (Escola A, 2004, p. 2). Contudo, sabendo das inúmeras dificuldades existentes, solicita parceria para sua ação, quando sintetiza: “Acreditando sempre, na existência dos morangos, onde quer que estejam, temos buscado alternativas para o desenvolvimento do nosso trabalho. É com esse objetivo que estamos escrevendo esse projeto e requisitando toda parceria possível para o seu bom desenvolvimento” (Escola A, 2004, p. 2).

O morango, pequena fruta vermelha, rara, delicada, que não se pode cultivar em qualquer clima e demanda muitos cuidados, é aí usada para falar da persistência, determinação e perseverança

necessárias nos currículos dos reagrupamentos para não desistir de nenhuma criança que necessita melhorar seu desempenho. No trecho do texto de Rubem Alves usado, essa fruta delicada não está plantada em qualquer lugar; não está plantada no lugar adequado para sua colheita tranqüila. Está pendurada sobre o abismo. E embora esteja ao alcance da mão, é preciso ver e colher o morango que está vivendo o risco iminente da queda.

Os diferentes – vistos ai como “morangos no abismo” que necessitam ser colhidos – estão correndo riscos permanentemente. O abismo é marcado pela sua condição de classe, pela sua etnia, pelo lugar e condições em que vive. A escola, porém, acredita na possibilidade de “ver e colher esses morangos” ou de calibrar as diferenças e integrar os diferentes que apresentam baixos desempenhos. É com isso que a escola está comprometida. É isso que ela se propõe a fazer por meio do Projeto de Intervenção. Pergunto, então: com tanta preocupação com os desempenhos, com tanta fome por universais e com tantos investimentos para integrar os diferentes, ainda é possível pensar um currículo como “espaço onde se refaz a vida” (como o teatro em Artaud)? É isso que discuto a seguir na conclusão deste trabalho.

CURRÍCULO COMO LUGAR ONDE SE REFAZ A VIDA: POSSIBILIDADES PARA EVITAR SUA RUÍNA

Para mim a sociedade nunca pára de escapar (Deleuze, 2002, p. 74).

Cuando ustedes le hayan hecho un cuerpo sin órganos lo habrán liberado de todos sus automatismos y lo habrán devuelto a su verdadera libertad. Entonces podrán enseñarle a danzar AL revés como en el delirio de los bailes populares y ese revés será su verdadero lugar (Artaud, 2001, p.43)

Pode um currículo, com tantas linguagens fixas, com tantas

formas cristalizadas, com tantos desejos aprisionados, derivar forças que movimentam e produzem aberturas nos corpos? Pode-se em um currículo construir escapes e resistir à forma-curriculo-desempenho que domina o discurso educacional e que se espalhou nas escolas com tanta força? O que pode um currículo frente a tantas fomes por bom desempenho e por integração, normalização e padronização?

O interessante deste mundo é que “a vida sempre pulsa”! Deleuze (1988) já chamava a atenção para o fato de que o que vem primeiro é a diferença e não os poderes. Numa comparação dos modos distintos como ele e Michel Foucault via o mundo, a vida, as palavras e as coisas, ele diz: “Michel se admirava de que apesar de todos os poderes, de toda a dissimulação e hipocrisia desses poderes, nós ainda conseguimos resistir. Eu, ao contrário, admiro-me de que, ainda que tudo vaze, o governo consiga tapar o vazamento” (Deleuze, 2002, p. 74). Então, na perspectiva deleuziana, tudo vaza. Se tudo vaza, é sempre possível encontrar uma saída, construir uma linha de fuga, alçar um devir-minoritário.

Antonin Artaud (1978) também defendia a possibilidade constante de “germinação de formas que refazem o ato criador”; formas capazes de “dirigir ou derivar forças”. Como um criador com o no teatro, Artaud (2006) rejeitou o teatro digestivo e a supremacia da palavra. Expôs “o grito, a respiração e o corpo” como lugares primordiais da abertura para pulsar forças vitais. Foi veemente ao dizer da necessidade de corpos abertos e de movimentos constantes para não dar trégua a qualquer idéia fixadora. Para Artaud (2006), caso houvesse estabelecimento de qualquer linguagem fixa, esta arruinaria o teatro. Isso porque a cristalização de uma forma consiste, para Artaud, no impedimento do movimento da cultura e do espírito.

Do encontro com esses pensamentos e com algumas de suas idéias-força sugiro que é exatamente onde a vida se torna impossível que ela cresce. É quando se torna vital encontrar uma saída que se constrói uma linha de fuga capaz de escapar à formatação. É quando o rosto do intolerável aparece na nossa frente que tudo vaza e se cria a possibilidade de aprender. Os currículos-desempenhos estão

codificando a educação de tal modo que não nos resta outra saída que não seja traçar uma linha de fuga. São tantos raciocínios faltosos, tristes e fixadores que a diferença necessita iniciar “seu leve e livre jogo” para explorar e experimentar uma outra educação, despertar alegrias e criar possibilidades de fazer, pensar e sentir em um currículo.

Todos nós, os sobreviventes dessa lógica currículo-desempenho, temos o compromisso de “exaltar, sob qualquer circunstancia, a diferença. (...) Defender os direitos da variação, da diferenciação, da singularidade e da multiplicidade” (Tadeu, 2003, p. 16). Sobre nossas responsabilidades em momentos como este que estamos vivendo, Deleuze e Guattari (1997) dizem: “ante a propagação desses modos de existência e de pensamento-para-o-mercado, ante aos valores, aos ideais e `as opiniões de nossa época(...). Este sentimento de vergonha é um dos mais poderosos motivos da filosofia. Não somos responsáveis pelas vítimas, mas diante das vítimas” (p. 140). Se seguimos suas compreensões, fica evidente que nosso compromisso, em momentos como este, é alçar os devires, inclusive em nós mesmos.

Considero que em um currículo pode-se sempre alçar devires porque é, ao mesmo tempo, território onde se juntam bandos que vivenciam cotidianamente as intoleráveis tentativas de fixação e de governo, e espaço em que se pode valer-se de muitas linguagens. Linguagens diferentes para salvar-se dos próprios limites que asfixiam. Está mais do que evidente que o aprender no currículo-desempenho tornou-se quase impossível. Aliás, a fixação do currículo em uma linguagem (palavras escritas e faladas) e em um único raciocínio (bom desempenho) pode indicar sua ruína, em curto prazo, para toda uma geração de crianças e jovens que nasceram na pós-modernidade em meio a uma variedade de pensamentos e vivenciando múltiplas linguagens (sons diversos, músicas, ruídos, imagens, desenhos, luzes, cores, formas...). Afinal, não ha duvida de que a escolha de uma linguagem revela certo gosto pelos seus efeitos.

No raciocínio aqui seguido, entendo que o problema para um currículo continua sendo o de nomear e ensinar as forças. Um

currículo que não se afirma nem em uma linguagem e nem em uma forma destrói a fome do currículo-forma aqui mapeado, porém prepara o caminho para um outro nascimento: o da força da fome. Ai pode estar a força de um currículo, porque se torna espetáculo da vida. Destruir a linguagem para alcançar a vida é, portanto, criar possibilidades de recriar o currículo. Recriar o currículo com uma força que nos faça viver e acreditar naquilo que nos faz viver. Então, em vez da fome, uma força potencializadora! Em vez de dar comidas preparadas em um currículo; experimentar a força vivente idêntica à da fome. Em vez de matar, viver! Afinal, o grande mal de um currículo é quando ele não se coincide com a vida. Ele pode fazer morrer quando, em vez de possibilitar, ele tiraniza a vida.

Quero, para finalizar, insistir na força do currículo em ato, do currículo em ação. Mas não do currículo em ação contrapondo-se ao currículo escrito. Nada disso! Essas dicotomias e oposições em nada nos servem, pois o que queremos é somar forças para encontrar saídas onde tudo parece fechado. Quero insistir na idéia do currículo em ação como um espaço de encontros com uma infinidade de coisas que pode experimentar ensinar as forças e a refazer os corpos. O “corpo sem órgãos” é o nome desse corpo feito e reorganizado, que uma vez libertado de seus automatismos, se abre para “dançar ao inverso” (Artaud, 1971, p. 54).

REFERÊNCIAS

ARTAUD, A. *Oeuvres completes*. Paris: Gallimard, 1978.

_____. *Para terminar con el juicio de dios*. Valencia: Ed. MCA, 2001.

_____. *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa, 2006.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural. Proposta Político-Pedagógica*, 1994.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Plural. Caderno 4. Avaliação dos processos formadores dos educandos*, 1996.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes para o Projeto de Intervenção Pedagógica*, 2009.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Proposições Curriculares para Rede Municipal de Belo Horizonte*. 2009a.

CORAZZA, S. M. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005.

DALBEN, A. I. L. F. (Org.). *Singular ou Plural? Eis a escola em questão!* Belo Horizonte: GAME / FAE / UFMG, 2000.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. El intelectual y La política. Sobre Foucault y La prision (Entrevista com Giles Deleuze). *Archipiélago*, n. 53, Barcelona, 2002, p.68-74.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed, 34, 1997.

ESCOLA A. *Projeto de Intervenção Pedagógica da escola 1*. Belo Horizonte, 2004.

FERNANDES, C. & FRANCO, C. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FILGUEIRAS, K. F. O sistema de ciclos em Minas Gerais. *Presença Pedagógica*. V.11, n.62, mar./abr. 2005, p. 39-48.

FORTES, M. de F. A. A escola plural: uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*. V.3, n.13, jan./fev. 1997, p. 17-29.

FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1991.

_____. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

LAURRANI, M. *La felicidad n Espinoza*. Valencia: Grafo, 2003.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. Pesquisa e Planejamento. São Paulo: CRPE/INEP, v.3, julho 1999, p. 15-34.

LOURO, G. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARAÍSO, M. *Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa*. Doutorado em Educação – UFRJ - Rio, 2002.

_____. Intensificação governamental na educação escolar: outras estratégias de controle do trabalho docente. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 65-77, 2004.

_____. *Currículo e Mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, jun./jul. 2001.

TADEU T. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: CORAZZA, S. & TADEU, T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-17.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, v. 20, n.2, jul./dez. 1995.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL: O RECONHECIMENTO DE UM PERCURSO

Ivani Catarina Arantes Fazenda

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Nestes últimos trinta anos de pesquisas no Brasil, com parceiros de reconhecido trabalho no exterior, temos verificado que o trabalho interdisciplinar nas diversas modalidades de ensino possui ainda inúmeros desafios para sua implementação. Ao mesmo tempo, verificamos também que aumentam as perspectivas para sua efetivação nas escolas, nas universidades e nos diversos segmentos da sociedade na mesma medida em que as pessoas se dispõem a estudá-la, a compreendê-la e a praticá-la em seus universos pessoais e laborais.

Procuraremos retratar neste artigo o caminho que percorremos ao longo destes anos e as valiosas descobertas que temos feito no interior destes universos particulares.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Produzimos inúmeras pesquisas e orientamos outras. Por nosso grupo de estudos passaram nomes que se projetaram de formas variadas no cenário da educação brasileira e mundial. Foi impossível o contato com todos nessa primeira etapa, mas, o que aqui apresentamos sintetiza de alguma forma dúvidas as assertivas encontradas nas pesquisas realizadas no Brasil.

Iniciamos por uma breve síntese do que temos esclarecido, aprofundado e alargado a partir de pressupostos da interdisciplinaridade coletados através de pesquisas bibliográficas realizadas em vários

países e que serviram de apoio às diretrizes e bases da educação brasileira desde o final da década de 70:

- Interdisciplinaridade é uma nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos colocando-os em questão.

- Exige, portanto, uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática.

- A metáfora que a subsidia, determina e auxilia na sua efetivação é a do olhar; metáfora essa que se alimenta de natureza mítica diversa.

- Cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

- Alguns atributos são próprios, determinam ou identificam esses princípios. São eles a afetividade e a ousadia que impelem às trocas intersubjetivas e às parcerias.

- A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Esse movimento pode ser percebido em sua natureza ambígua, tendo a metamorfose e a incerteza como pressupostos.

- Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um *lócus* bem delimitado, portanto é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige uma recuperação da memória em suas diferentes potencialidades, portanto do tempo e do espaço no qual se aprende.

- A análise conceitual facilita a compreensão de elementos interpretativos do cotidiano. Para tanto é necessário compreender-se a linguagem em suas diferentes modalidades de expressão e comunicação, uma linguagem reflexiva, mas sobretudo corporal.

A interdisciplinaridade é uma questão que vem sendo fortemente debatida em educação na maioria dos países ocidentais, tanto no que se refere à organização profunda dos currículos, quanto na forma como se aprende e na formação de educadores.

Embora desde a década de 1970 as reformas na educação brasileira acusem a necessidade de partirmos para uma proposição

interdisciplinar, ela não tem sido bem compreendida, (Fazenda, 1979,1984), o que também ocorre nas décadas subsequentes: 1980, 1990 e 2000. Ao ingressarmos na década 2000, a interdisciplinaridade deixa de ser uma questão periférica para tornar-se objeto central dos discursos governamentais e legais e, mais ainda, neste momento em que nos preparamos para uma revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, revisão esta que se encontra em processo de elaboração, a qual esperamos concluir em 2010.

Nas décadas de 1970 e 1980 contávamos com um número reduzido de pesquisas na temática da interdisciplinaridade e com uma bibliografia pouco difundida. Entretanto, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 começam a surgir centros de referência reunindo pesquisadores em torno da interdisciplinaridade na educação, em países como Canadá com o CRIFPE- Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão/Professor e o GRIFE, Grupo de Pesquisa sobre Interdisciplinaridade na Formação de Professores, coordenado por Yves Lenoir; na França o CIRID- Centro Universitário de Pesquisas Interdisciplinares em Didática, coordenado por Maurice Sachot, assim como Grupos de Pesquisa sobre a interdisciplinaridade na formação de professores em outros países. Esses grupos influenciaram e direcionaram as reformas de ensino de primeiro e segundo grau em diferentes instituições brasileiras.

Estudos realizados por Julie Klein da Wayne State University e William Newell da Miami University, sobre interdisciplinaridade percorreram o país inteiro e disseminaram-se interferindo diretamente nas diretrizes curriculares brasileiras.

De certa forma, podemos concluir que desde 1986 a PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), sob a coordenação de Ivani Fazenda, criando o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação, credenciado pelo CNPQ/ Ministério da Educação, produziu mais de 100 pesquisas abordando diferentes aspectos da educação. Esse grupo disseminou-se por outras universidades em praticamente todas as regiões do país, e

atualmente propicia uma rede interligada de saberes para as questões da Interdisciplinaridade na Educação através de um constante diálogo com os diferentes centros de referência. Promove também encontros presenciais e à distancia, onde os achados são debatidos e devidamente discutidos, auxiliando, com essa produção, iniciativas governamentais nos níveis federal, estadual e municipal, na confecção de diretrizes curriculares, parâmetros curriculares, formas ecléticas de avaliação continuada, sempre pautadas pela inclusão de normas, temas, áreas, conteúdos disciplinares, formas de gerir escolas, construir sistemas de educação à distancia pautadas por preocupações de ordem social e política.

No processo de pesquisar, forma pesquisadores, mestres e doutores e interfere diretamente no trabalho de algumas secretarias de educação de norte a sul do Brasil e indiretamente, através da socialização do acervo construído nos mais de trinta livros, que tratam da problemática, do ponto de vista prático, epistemológico, metodológico e profissional.

Os referidos trabalhos também invadem Portugal e Argentina, subsidiando cursos de graduação e pós-graduação nas Universidades de Lisboa, Aveiro, Évora e Buenos Aires.

Esta breve localização espaço temporal procura, de certa forma, situar o Brasil no movimento mundial que repensa a educação através da interdisciplinaridade.

Apesar das publicações sobre reformas curriculares no Brasil apresentarem uma forte tendência em privilegiar a interdisciplinaridade, buscando caracterizar os enfoques que visam a reorganização de modelos conceituais e operacionais associados à concepções ligadas ao sistema convencional das disciplinas científicas, existem outros modelos organizacionais que partem de princípios diversos procurando romper com essas concepções, idealizando outros modelos organizacionais. O importante tem sido considerar as diferentes iniciativas pois um contexto da internacionalização somente se legitima pela intensidade das trocas entre os homens . O respeito a esse principio unifica nossas proposições brasileiras em torno de uma

inexorável caminhada à Interdisciplinaridade na Educação.

A formação na educação à, pela e para a interdisciplinaridade se impõe e precisa ser concebida sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor. A formação à interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios) pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que requer um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração, mas requer uma devida utilização de metáforas e sensibilizações.

Os fundamentos conceituais advindos dessa capacidade adquirida influirão na maneira de orientar tanto a pesquisa quanto a intervenção do professor-pesquisador que recorrer à interdisciplinaridade.

Muito mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se extremamente acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada. Essa tem sido a missão que une os educadores brasileiros, corroborando o que nossos parceiros internacionais magnificamente proclamam.

UMA IMERSÃO NO SOCIAL E NO PESSOAL

Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou como desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana.

Entraves de natureza política, sócio-cultural, material e pessoal podem ser melhor enfrentados quando se adquire uma visão da política educacional em seu desenvolvimento histórico-crítico. Para

tanto, a pesquisa interdisciplinar pretende investigar não apenas os problemas ideológicos a ela subjacentes mas seu perfil disciplinar que a política e a lei imprimem em todas suas nuances. A partir de uma leitura disciplinar cuidadosa da situação vigente, é possível antever-se a possibilidade de múltiplas outras leituras. O que com isso queremos dizer é que a interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir alcançar o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria capaz de ler nas entrelinhas (Fazenda, 2000).

O ENCONTRO COM O NOVO DEMANDA O RESPEITO AO VELHO

Outro aspecto a ser salientado é a necessidade de privilegiar o encontro com o novo, com o inusitado em sua revisita ao velho. O recurso à memória em toda sua polissemia é algo difícil de ser realizado, requer estratégias próprias, criação de novas metodologias, metamorfose de metodologias já consagradas tais que por exemplo, as histórias de vida ou outras pouco exploradas, como a investigação hermenêutica.

Para isso faz-se necessário um cuidado epistemológico e metodológico, na utilização de metáforas e nas intervenções (Fazenda, 1998, 1999, 2000).

Algumas pesquisas, das quais tenho sido orientadora nos últimos anos no Brasil, tem buscado, na Teoria da Interdisciplinaridade, subsídios de natureza ontológica, epistemológica e metodológica que os auxiliem no percurso realizado durante a pesquisa. Como exemplo, podemos citar aqui um trabalho, realizado no Estado de São Paulo, em uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Yared, 2009).

A troca com outros saberes e a saída do anonimato, características dessa forma especial de postura teórica, tem que ser cautelosa, exige paciência e espera, pois se traveste da sabedoria, na limitação e provisoriedade da especialização adquirida (Fazenda, 1991).

A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida - somente ao pesquisarmos os movimentos das ações exercidas, será possível delinear os seus contornos e seus perfis. Explicitar o movimento das ações educacionalmente exercidas é sobretudo intuir-lhes o sentido da vida que as contempla, o símbolo que as nutre e conduz - para tanto torna-se indispensável cuidar-se dos registros das ações a serem pesquisadas - sobre esse tema muito já tenho redigido e discutido (Fazenda, 1991, 1994, 1995).

Duas de minhas alunas, com residência e trabalho na região Centro-Oeste do Brasil (Gonçalves, 2003; Josgrilbert, 2004), pesquisaram em suas próprias práticas, as intervenções que fizeram, uma, enquanto Diretora de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, outra, enquanto professora de Educação Musical. Pesquisar o movimento desenhado por suas ações permitiu que o grupo de professores se fortalecesse e analisasse sua ação educativa de forma consciente e intencional. Seus registros permitiram que suas práticas fossem disseminadas a outras localidades do país, já que, em nosso grupo de pesquisa, trabalhamos com pesquisadores de diversas regiões brasileiras.

O movimento ambíguo de uma Pesquisa ou de uma Didática interdisciplinar sugere a emergência e a confluência de outros movimentos, porém é imperioso que o movimento inicial se explicita, se mostre adequadamente. O que com isso queremos dizer é o seguinte: Novos movimentos, nascidos de ações e práticas bem sucedidas, geram-se em movimentos anteriores (Fazenda, 1994). Somente é possível analisá-los e conhecê-los quando investigamos seus elementos de origem. Negar o velho, substituindo-o pelo novo é um princípio oposto a uma atitude interdisciplinar na Didática e na Pesquisa em Educação. A pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas as suas potencialidades. Negar o velho é

uma atitude autoritária que impossibilita a execução de uma Didática e de uma Pesquisa Interdisciplinar. Exemplos dessa forma especial de pesquisar podemos encontrar nos trabalhos de doutoramento orientados por nós.

Dentre inúmeros destes trabalhos, podemos citar a pesquisa de doutoramento realizada por Vieira (2002) no estado da Bahia. Ao procurar compreender a história da comunidade, de seus participantes, permitiu que os professores de Ensino Fundamental se auto-descobrissem e tomassem consciência de seu papel naquela escola, naquela comunidade e na formação educativa e humana dos alunos que ali se encontravam.

A recorrência ao velho travestido do novo decorre do recurso e exercício da memória - dupla forma de memória - a memória - registro, escrita - impressa e ordenada em livros, artigos, comunicados, anotações de aulas, diários de classe, resumos de cursos e palestras, fotos e imagens e a memória explicitada, falada, socializada, enfim, comunicada (Kenski, 1995). Essa forma especial de recurso à memória tem sido exercida nas pesquisas que coordenamos, pesquisas referentes a todos os graus e áreas do ensino.

Ambas as formas ou recursos da memória permitirão a ampliação do sentido maior do homem - comunicação (Fazenda, 1979, 1994). Esta, quando trabalhada, permitirá uma releitura crítica e multi-perspectival dos fatos ocorridos nas práticas docentes, que poderão ajudar a compor histórias de vida de professores, vidas que cuidadosamente analisadas poderão contribuir para a revisão conceitual e teórica da Didática e da Educação.

Tão importante quanto o exercício da memória é o exercício da dúvida (Fazenda, 1994). Uma das pesquisas recentes desenvolvidas em nosso grupo (Silva, 2008), utilizou como recurso discursivo, a pergunta. Para isso, recorreu à memória de todas as intervenções realizadas por ela com professores de redes municipais estaduais e particulares nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Roraima. Pudemos verificar que uma educação ou uma didática interdisciplinar fundada na pesquisa compreende que o importante não

é a forma imediata ou remota de conduzir o processo de inquirição, mas, a verificação do sentido que a pergunta contempla. É necessário aprendermos nesse processo interdisciplinar a separar as perguntas intelectuais das existenciais. As primeiras conduzem o homem a respostas previsíveis, disciplinares, as segundas transcendem o homem e seus limites conceituais, exigem respostas interdisciplinares. O saber perguntar, próprio de uma atitude interdisciplinar envolve uma arte cuja qualidade extrapola o nível racional do conhecimento. Em nossas pesquisas tratamos de investigar a forma como se pergunta e se questiona em sala de aula, e a conclusão mais genérica e peculiar, revela-nos a importância do ato e da forma como a dúvida se instaura - ela será a determinante do ritmo e do contorno que a ação didática contempla. Detivemo-nos, em uma das pesquisas que orientamos, em descrever o movimento que a dúvida percorre durante uma aula de 50 minutos, analisando em que medida o conhecimento avança ou retrocede, movido pelo tipo de questionamento que o alimenta.

TRABALHAR NA INTERDISCIPLINARIDADE É PESQUISAR NA AMBIGUIDADE

A possibilidade de um trabalho de natureza interdisciplinar nas pesquisas sobre sala de aula anuncia-nos possibilidades que antes não eram oferecidas. Quando isso acontece, surge a oportunidade de revitalização das instituições e das pessoas que nelas trabalham. O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho, o de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humildade.

Nas questões da interdisciplinaridade é tão necessário e possível planejar-se quanto se imaginar, isto impede que possamos prever o que será produzido, em que quantidade ou intensidade. O processo de interação permite a geração de entidades novas e mais fortes, poderes novos, energias diferentes. Caminharemos nele na ambigüidade (Fazenda, 1998), entre a força avassaladora das transformações e os momentos de profundo recolhimento e espera.

Numa dimensão interdisciplinar, um conceito novo ou velho que aparece adquire apenas o encantamento do novo ou o obsoleto do velho. Para que ele ganhe significado e força precisa ser estudado no exercício de suas possibilidades. Esse exercício nos educadores ainda estamos por viver. Geralmente cuidamos da forma, sem cuidarmos da função, da estética, da ética, do sagrado que colore o cotidiano de nossas proposições educativas ou de nossas pesquisas. A lógica que a Interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém decifrada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade.

O cuidado interdisciplinar no trabalho com conceitos tem alterado profundamente o exercício da pesquisa e da prática cotidiana. Ao viver interdisciplinarmente as proposições paradigmáticas o professor é capaz de identificar a origem de suas matrizes pedagógicas e analisar o grau de consistência das mesmas, é capaz também de distinguir entre as matrizes que foram incorporadas apenas na dimensão do discurso das que fazem parte constitutiva do seu ser professor.

O presente texto procura demonstrar o quanto o sentido da ambigüidade torna-se a marca maior dos projetos interdisciplinares, o quanto eles poderão contribuir para a reconstrução da Educação, e os cuidados que precisamos enfrentar ao exercermos uma educação que bem ou mal encontra-se formatada nos moldes convencionais das teorias disciplinares.

Navegar na ambigüidade exige aceitar a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que a mesma exige. Toda ambigüidade nasce de uma virtude guerreira, de uma força ética que naturalmente se apresenta, sem que haja necessidade de imposições ditatoriais (Gusdorf, 1967).

Tal estudo se mostrou tão presente em nossas pesquisas e intervenções, que uma das dissertações de mestrado defendida na última década (Salvador, 2000), abordou, de forma significativa, a presença e a importância da ambigüidade para o desenvolvimento de pesquisas e práticas interdisciplinares em nosso país. Desenvolvida em escolas de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, sua

experiência foi socializada também no Estado do Rio Grande do Sul. Uma Universidade de lá, interessada nos processos e nos resultados que este e outros trabalhos interdisciplinares vinham obtendo, decidiu publicá-los e, a curto prazo, o livro passou a constar em indicações para concursos para o cargo de professor em várias localidades brasileiras (Fazenda, 2006).

A restauração da virtude ética que essa força pressupõe exigirá uma disciplina de ação muitas vezes até contrária à época em que vivemos. Essa ambigüidade exigirá a recuperação do que é próprio a cada um.

Nesses mais de vinte anos de pesquisa intervimos em várias Redes Públicas de Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio com nosso grupo de pesquisadores (mestrados e doutorandos) estabelecendo um diálogo das pesquisas por nós desenvolvidas em nosso Grupo de Estudos e Pesquisas com as rotinas e dificuldades vividas pelos professores em suas salas de aula.

No mapa abaixo, podemos verificar as regiões do Brasil nas quais a pesquisa e a intervenção interdisciplinar se propagou nos últimos vinte e três anos. O número em cada estado indica o número de meus orientandos presentes que desenvolvem (ou desenvolveram) pesquisas, trabalhos e práticas interdisciplinares.



Fig.1.Estado de origem dos orientandos de Ivani Fazenda /mestrado e doutorado -1986- 2009

O trabalho tem exigido três atributos: preparo, espera e coragem — **coragem** em desencastelar-se dos muros da Academia, em retirar com cuidado o pó das velhas pesquisas, em exercitar com cautela e espera a provocação das mudanças e de nos re-alimentarmos com esse trabalho preparando-nos para pesquisas mais ousadas.

Aprendemos que a realidade sempre se apresenta para o pesquisador como vestígios e cabe a ele identificar quais os pontos de luz e sombra que estão presentes, como verificamos na pesquisa desenvolvida no Mestrado por duas de nossas orientandas (Souza, 2006; Alves, 2007). Percebê-los, permite que as parcerias sejam desenvolvidas e, com elas, a efetivação de práticas interdisciplinares intencionais.

Aprendemos também o cuidado que precisamos ter com a palavra, esta tal como o gesto, tem por significação o mundo, o importante é, pois, nos utilizarmos de boas metáforas, pois o sentido de “poiesis”, de totalidade que as mesmas contemplam exercem um poder de despertar não apenas o intelecto, mas o corpo todo. Quando adquirimos a compreensão da ambigüidade que o corpo contempla, adquirimos a capacidade de lidar com o outro, com o mundo, enfim recuperamos o sentido da vida. Aprender e apreender-me na experiência vivida — exercício de tolerância e de humildade próprios de uma generosidade que inaugura a Educação do Amanhã.

De duas alunas, tivemos o exemplo concreto quando desenvolveram suas teses de doutoramento. Foroni (2005) aprendeu com suas alunas do curso de Pedagogia o respeito e a sabedoria da cultura Pankararu e dos alunos surdos que dividiam suas aprendizagens na mesma sala de aula. A diversidade exigiu a coerência do exercício da dúvida e da humildade. Gasparian (2008) concluiu, por meio de suas experiências como Diretora de Escola e Psicopedagoga que a Interdisciplinaridade pode ser considerada uma metodologia para uma Educação para a Paz, fato que podemos constatar a medida que ingressam alunos em nossas salas de aula na Universidade e que nos procuram professores de todos os cantos da país, sedentos de algo que possa auxiliá-los nesta construção.

A PESQUISA INTERDISCIPLINAR EXIGE UMA NOVA FORMA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação interdisciplinar por nós praticada, diferentemente de outros procedimentos de pesquisa, não se baliza por métodos, mas alicerça-se em vestígios. Os vestígios apresentam-se ao pesquisador não como verdades acabadas mas como lampejos de verdade. Cabe ao investigador decifrar e reordenar esses lampejos de verdade para intuir o que seria a verdade absoluta, total, os indícios do caminho a seguir.

A espiral interdisciplinar, tal como por exemplo na física, não se completa linearmente, mas pontualmente. Os pontos da espiral se articulam gradualmente, não de uma única vez, mas todos os pontos que aparecem têm a ver com os que os antecederam.

- O primeiro ponto é a primeira pergunta que nasce do investigador através da experiência ou vivência pessoal.

- A vivência pessoal conduz experienciar sensorialmente e viver o conhecimento em suas nuances.

- À medida em que se vive o conhecimento, inicia-se um caminho de reflexão sobre o vivido e nele o encontro com teóricos de diferentes ramos do conhecimento.

- A espiral se amplia ao retornar a consciência pessoal.

A pesquisa da interdisciplinaridade serve-se da forma de investigação como aqui é explicitada, por compreender que esta é uma das formas que permite-nos investigar as atitudes subjacentes às inquietações e incertezas dos diferentes aspectos do conhecimento.

Assim pensando, dedicamos seis anos de nossas pesquisas (1986-1991) na busca do significado do que seria competência interdisciplinar. Iniciamos por um processo de auto-análise investigando a origem de nossa formatação teórica, a partir dele, conquistamos a gradativa possibilidade de construção conceitual autônoma, percebemos nossa potencialidade de elaborar, nossa capacidade de realizar inferências e de extrapolar, de vislumbrar, enfim, totalidades.

O segundo plano de análise(1991-2000) levou-nos a pesquisar

a competência onde ela aparece. Nesse sentido, observamos detidamente salas de aula, entrevistamos professores, estimulamos sua percepção aguçando sua recorrência à Memória e verificamos que a aquisição de uma atitude interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos, nas dúvidas que adquirimos e na contribuição delas para nosso projeto de existência.

A memória retida quando ativada relembra fatos, histórias particulares, épocas, porém o material mais importante é o que nos permite a análise e a projeção dos fatos - um professor competente, quando submetido a um trabalho com memória, recupera a origem de seu projeto de vida - isto fortalece a busca de sua identidade pessoal e profissional - sua atitude primeira, sua marca registrada.

Pudemos focalizar em nossos estudos quatro diferentes tipos de competência exercida:

1 - competência intuitiva - Própria de um sujeito que vê além de seu tempo e espaço. O professor intuitivo não se contenta em executar o planejamento elaborado - ele busca sempre novas e diferenciadas alternativas para o seu trabalho - assim, a ousadia acaba sendo um de seus principais atributos. Muitas vezes paga caro pela mesma, pois as instituições encontram-se atadas a planos rígidos e comuns, e não perdoam a quem ousa transgredir sua acomodação. O intuitivo competente é sempre uma pessoa equilibrada e comprometida - embora aparentemente pareça alguém que apenas inova. Sua característica principal é o comprometimento com um trabalho de qualidade - ele ama a pesquisa, pois esta representa a possibilidade da dúvida - o professor que pesquisa é aquele que pergunta sempre, que incita seus alunos a perguntarem e duvidarem. Porque ama a pesquisa, é um erudito - lê muito e incita seus alunos a lerem.

2 - competência intelectual - A capacidade de refletir é tão forte e presente nele, que imprime esse hábito naturalmente a seus alunos - Analítico por excelência, privilegia todas as atividades que procuram desenvolver o pensamento reflexivo. Comumente é visto como um filósofo, como um ser erudito, logo adquire o respeito não apenas

de seus alunos, mas de seus pares - é aquele que todos consultam quando têm alguma dúvida. Ele é um ser de esperanças consolidadas; planta, planta, planta e deixa a colheita para outrem. Ele ajuda a organizar idéias, classificá-las, defini-las.

3 - competência prática - A organização espaço/temporal é seu melhor atributo. Tudo com ele ocorre milimetricamente conforme o planejado. Chega aos requintes máximos do uso de técnicas diferenciadas. Ama toda a inovação. Diferentemente do intuitivo, copia o que é bom, pouco cria, mas ao selecionar consegue boas cópias, alcança resultados de qualidade. Sua capacidade de organização prática torna-o um professor querido por seus alunos, que nele sentem a presença de um porto-seguro.

4 - competência emocional - Uma outra espécie de equilíbrio é constatado no emocionalmente competente; uma competência de "leitura de alma". Ele trabalha o conhecimento sempre a partir do auto-conhecimento. Esta forma especial de trabalho vai disseminando tranquilidade e segurança maior no grupo. Existe em seu trabalho um apelo muito grande aos afetos. Expõe suas idéias através do sentimento, provocando uma sintonia mais imediata. A inovação é sua ousadia maior. Auxiliando na organização das emoções, contribui também para a organização de conhecimentos mais próximos às vidas.

Os dados coletados nesse período de vários anos ainda permanecem válidos, e continuamente os revisitamos tentando elucidar melhor o conceito de competência. Em cada uma dessas revisitas vamos ampliando nossa leitura do conceito de competência da professoralidade. Ampliando-se o conceito, amplia-se o olhar e um olhar ampliado sugere ações mais livres, arrojadas, comprometidas e competentes.

CONCLUSÃO: O MOVIMENTO DA INTERDISCIPLINARIDADE EXIGE UM NOVO OLHAR SOBRE INTEGRAÇÃO

Olhar o que não se mostra e alcançar o que ainda não se consegue . Isto envolve uma nova atitude de aprendiz-pesquisador, o que aprende com sua própria experiência pesquisando. Para tanto, é impossível pensá-la como um modelo estático ou um paradigma ao qual por exemplo um currículo deva conformar-se. Pressuporia paradoxos que desafiam e revolucionam os paradigmas norteadores, desestabilizando-os para conduzi-los à um nova ordem.

Podemos observar este movimento na extensão geográfica que a Interdisciplinaridade percorreu no Brasil nos últimos vinte e três anos nos seus diferentes âmbitos. A partir das pesquisas desenvolvidas no seio do Grupo de Estudos e Pesquisas, seus fundamentos foram se estendendo das mais variadas formas às cidades, estados e regiões. Em alguns lugares se enfatizou a Interdisciplinaridade na prática pedagógica dos professores, em outros, na elaboração de pesquisas, em outros, na formação inicial de professores, em outros, na formação continuada. Em alguns lugares, aplicou-se os pressupostos na gestão escolar, em outros, na forma de compreensão dos professores e das comunidades ribeirinhas.

Recentemente, orientamos duas teses de doutoramento que se mostraram inovadoras em suas temáticas ao elucidarem a Interdisciplinaridade: um deles reconhecendo o lúdico como mais um fundamento teórico presente nas práticas e pesquisas interdisciplinares (Vilches, 2009), o outro, destacando a cura como aspecto inerente e próprio de um caminho interdisciplinar que respeita a história de vida do professor, enxergando-o em sua pessoa, em seu ser e em seu agir (Souza, 2009).

Em cada canto do Brasil, a Interdisciplinaridade vem se constituindo ainda como uma necessidade diante da realidade vivenciada. Se destaca como um possibilidade de resistir à fragmentação do conhecimento, do homem e da vida. Ressurge como o caminho em que se respeita a história, o contexto e a pessoa. E, exatamente por

isso, exige um tempo para ser compreendida e, finalmente, exercida, considerando a extensão territorial de nosso país.

Olhamos para um novo tempo que não é cronos, tempo de controle, mas kairós, tempo que subverte a ordem de cronos, que aproveita-se da imprevisibilidade, tempo flutuante. Em cronos submetemo-nos à cronogramas, em kairós, a oportunidade de criarmos. O conceito de currículo que esse olhar aponta é o de design curricular, cujos preceitos de conforto e estrutura estão presentes.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, I.C.A – *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. *Integração como proposta de uma nova ordem na Educação* in Linguagens, espaços e tempos . Rio de Janeiro: Editora Agir, 2000.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Editora Paulus, 2003.

_____. *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. (org) *Didática e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Papirus, 1998.

_____. *Interdisciplinaridade – História, Teoria e Pesquisa*. Campinas/SP: Editora Papirus, 1994.

_____. (org) *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

_____. *Interdisciplinaridade – um projeto em parceria*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

_____. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. *Interdisciplinaridade na Formação de Professores: da teoria à prática*. Canoas/RS: Editora Ulbra, 2006.

KENSKI. *Memória e ensino*. Cadernos de pesquisa, São Paulo: n. 90, 1995 p. 51-45, ago.

GUSDORF, *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1967, 132 pp..

Teses e dissertações orientadas por Ivani Fazenda e citadas no texto

ALVES, A. *O sentido do ato de perguntar em matemática: uma investigação interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

FORONI, Y.M.D. *Inter-intencionalidades compartilhadas no processo*

inclusivo da sala de aula no ensino superior: uma investigação interdisciplinar. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

GASPARIAN, M.C.C. *A interdisciplinaridade como metodologia para uma educação para a paz.* Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

GONÇALVES, M.I.D. *O sentido da música na educação: uma investigação interdisciplinar.* Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

JOSGRILBERT, M.F.V. *O sentido do projeto na educação: uma investigação interdisciplinar.* Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SALVADOR, M.C. *A ambigüidade na formação de professores.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

SILVA, M.P.G.O. *Palavra, silêncio, escritura: a mística de um currículo a caminho da contemplação.* Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SOUZA, M.A. *O SESI-SP em suas entrelinhas: uma investigação interdisciplinar no Centro Educacional SESI 033.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOUZA, F.C. *Cura, educação, interdisciplinaridade.* Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

VIEIRA, E. *O sentido da trabalho na educação: uma investigação interdisciplinar.* Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

VILCHES, M.P. *O lúdico como atitude interdisciplinar.* Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

YARED, I. *Prática educativa interdisciplinar: limites e possibilidades.* Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

UM CURRÍCULO MONOCULTURAL NUMA ESCOLA PLURICULTURAL – IMPASSES DE UMA ESCOLA QUE SE PRETENDE EMANCIPATÓRIA

Regina Leite Garcia¹⁹

*... Es necesario ‘deconstruir’ lo pensado
para pensar lo por pensar.
Para desentrañar lo más entrañable de nuestros saberes
y para dar curso a lo inédito,
arriesgándonos a desbarrancar
nuestras últimas certezas y a cuestionar
el edificio de la ciência*

Enrique Leff

Embora um cientista da estirpe de Milton Santos nos alerte para a importância da *imaginação* como possibilidade de chegarmos a compreender o desconhecido, a escola brasileira, seja de que nível for, vem se pautando desde sempre em certezas na formulação de seus currículos, como se pudéssemos ter certezas quando lidamos com o a complexidade do cotidiano. Já Bachelard, para citar mais um importante cientista, enfatizara a *intuição do instante*. E ambos se referiam à *complexidade* e ao desafio de criar, experimentar, *ousar caminhar por caminhos ainda não caminhados*, a fazer incursões pelo ainda não conhecido. E Wanderley Geraldi, quando discute com os defensores do “rigor”, com a sua ironia costumeira afirma – “*por ali` talvez esteja o rigor; mas `por ali`, seguramente, não está a invenção, a possibilidade, a aventura*”. E eu acrescentaria – pobre de quem ao pretender pesquisar, não se aventura pelo mundo ainda

¹⁹ Professora Permanente Especial do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFF. Pesquisadora do CNPq. leitegarcia@pobox.com

desconhecido, o que afinal nos leva a pesquisar, pois se assim não fosse, nos limitaríamos a apenas confirmar o já sabido. O que não me parece poder justificar nos afirmarmos pesquisadoras.

Fiquemos então com o *rigor flexível* a que se refere Carlo Ginsburg, distinguindo as intuições altas das intuições baixas, o que nos possibilita passar do conhecido para o desconhecido, valendo-nos de pormenores aparentemente negligenciáveis reveladores de fenômenos mais gerais.

Mas a escola brasileira, e repito, seja de que nível for, continua presa ao culto do rigor, em detrimento da aventura, à confirmação da certeza ao contrário da descoberta de novos caminhos, a formar meros reprodutores, muitas vezes do que a própria ciência em seu movimento de renovação já superou, ao invés de formar homens e mulheres capazes de pensar crítica e criativamente, capazes portanto de criar soluções para os sérios problemas que estão postos contemporaneamente que, levados ao seu limite, desafiam a própria preservação do planeta em que vivemos.

O rigor dos parâmetros curriculares nacionais que sempre retornam ainda que com outros nomes, o rigor do ENEM ainda que apresente tantas falhas e até casos de polícia, a grande “novidade” de querer uniformizar até a alfabetização das crianças brasileiras com a “provinha dos oito anos”, e mais o rigor das ementas nos cursos universitários, que devem ser repetidas ano após ano, o rigor do método, o rigor da avaliação, a obsessão da busca da homogeneidade, a rigidez da divisão disciplinar. Caminhos já tão conhecidos como conhecidos vêm sendo os fracassos por eles produzidos.

O Brasil continua sendo, segundo a UNESCO em dados de janeiro de 2010, o país com o maior número de crianças fora da escola na América Latina e Caribe, além de apresentar os piores índices de repetência na escola primária. 44% dos jovens de 18 a 24 anos não haviam concluído o ensino fundamental. Enquanto na América Latina e Caribe o índice de repetência estava em cerca de 4%, no Brasil a taxa foi de 19%. Nos índices mundiais, o Brasil se coloca em 12º lugar no que se refere a número de crianças fora da escola.

Números assustadores que vez por outra aparecem nos jornais e nas televisões e que provocam novas promessas dos governantes, se constituem em grande desafio para um país como o Brasil que pretende ser reconhecido como um dos grandes, passando do grupo dos BRICS para o grupo dos poderosos G6, quiçá aspirar a chegar ao G2(?)

A nos lembrarmos mais uma vez da reação dos Estados Unidos quando a União Soviética, assim chamada na época, lançou pela primeira vez o Sputnik. Foram convocados os mais importantes intelectuais, pesquisadores e cientistas para decidir o que fazer com a educação norte-americana, pois a sociedade se sentia humilhada e em perigo – A Nation in Risk, assim foi o mote da mobilização.

Algumas das últimas manchetes nos jornais brasileiros haveriam de provocar mobilizações pelo país a fim de responder às denúncias. Eu selecionei algumas destas manchetes e as levei à discussão com meus alunos e alunas, em sua maioria professoras que retornam à universidade em sua busca por atualização de uma formação inicial que não dá conta dos desafios que a realidade lhes coloca.

Eis algumas das últimas manchetes com as quais tenho trabalhado:

“Só metade dos alunos brasileiros conclui a 8ª série”

“Brasil enfrenta `apagão` de mão de obra qualificada”

”Contra a violência, investimentos em educação”

“Se o ensino fosse priorizado, o país deixaria de gastar R\$23bi em consequência da violência”

“No Rio só 58% dos alunos concluem a 8ª série”

“Depois dos 4 anos, a escola não recupera mais “

“Pesquisador defende investimentos em educação infantil”

”Metade dos professores ganha menos de R\$720”

“No nordeste o professorado ganha menos de R\$450”

“O que você vai ser quando crescer?” E apenas 2% dos alunos investigados pela Fundação Carlos Chagas responderam querer ser professores.

“Não é de admirar que 55% das vagas em pedagogia e licenciaturas não sejam preenchidas no Brasil”

“Brasil levará mais de três décadas para Internet rápida atingir o topo mundial”

“Como (não) formar leitores” – que este não foi manchete, mas o título de um artigo do Zuenir Ventura, horrorizado com a estatística de leitura no Brasil. Enquanto no Brasil é lido um livro por ano, na Europa e nos Estados Unidos são lidos sete ou oito vezes mais. E Zuenir se pergunta: Por que existem no país mais de 70 milhões de pessoas que não lêem e por que temos 21 milhões de analfabetos?

E o que temos nós, pesquisadoras e professoras presentes neste evento, a responder à pergunta inconformada do Zuenir Ventura?

E o que se esperaria de quem tem o poder de tomar decisões, nossos governantes, de como priorizar o uso das verbas que, afinal não são tão poucas. Verbas apareceram para atender à Copa Mundial 2014 e à Olimpíada de 2016 a acontecerem no Brasil e, no entanto, quando foi proposto um piso salarial nacional para professoras, grande parte dos governadores se disse sem condições de atender à proposta. Podiam construir ou reformar estádios, mas não podiam pagar melhor às professoras que têm a responsabilidade de formar as novas gerações que a cada ano entram na escola.

Muitas e muitas outras manchetes publicadas, assustam nossos governantes ... apenas assustam, provocando nada mais do que sustos. Pois, passado o susto, continua tudo como dantes. Talvez

porque os resultados mais impactantes em educação, que seriam as mudanças qualitativas significativas acompanhando as mudanças quantitativas, não aparecem à primeira vista. Os resultados dos investimentos em educação aparecem a longo prazo. Aumentar o número de creches, de escolas de ensino fundamental, de escolas técnicas, de universidades, de professoras é, sem dúvida, importante, porém se não garantir a qualidade do que é ensinado nas escolas, de nada valem apenas os números apresentados nas campanhas, que nisso os nossos políticos são mestres.

De pouco vale inaugurar novas escolas técnicas, com pompas e circunstâncias, se no dia seguinte as escolas não poderão começar a funcionar pois faltam até professoras para que as aulas possam começar. De pouco vale ampliar a rede pública de ensino fundamental se não são abertos concursos para novas professoras e se não são aumentados os indecentes salários que ganham as professoras das primeiras séries. Professoras temporárias, professoras provisórias, professoras sem estabilidade, professoras com dupla regência, falta de professores de matemática, de física e de química, falta de técnicos qualificados de segundo grau para atender à grande demanda da indústria brasileira que se vê obrigada a contratar técnicos bem formados em outros países.

Mas se há uma constante em nosso país é a denúncia e a recomendação para que haja maiores investimentos em educação. E se mapearmos historicamente para onde têm ido os maiores investimentos no país, não foram para educação.

Em todos os estudos que vêm sendo realizados sobre o Brasil, sobretudo nos últimos tempos em que o Brasil, de país do futuro vem despontando como potência do presente, há sempre um porém inevitavelmente é recomendado forte investimento em educação, e mais que tudo, melhoria da qualidade do que oferecem as escolas às crianças e jovens.

E o que seria uma escola de qualidade para todas, portanto, de qualidade social, discussão que sempre acompanha as reuniões de pesquisadores em educação, de professores e de gente comprometida

com a construção de uma sociedade mais equânime, justa, solidária, democrática.

Se concordarmos com Terry Eagleton, em sua veemente defesa de que *há certos conhecimentos de que temos que nos apropriar a qualquer custo, sob pena de perder a liberdade*. À provocação de Eagleton, a nos perguntarmos, - e que conhecimentos seriam estes, se nossa ação for direcionada por uma perspectiva emancipatória? Será que os conhecimentos indispensáveis a todas seriam os mesmos em sociedades como a nossa, em que há fortes interesses conflitantes? O que significa para quem é subalternizado e explorado a ameaça de “perder a liberdade” que nunca teve? Será que há conhecimentos construídos historicamente, comuns a vencedores e vencidos na luta que é a vida numa sociedade discriminadora e excludente? Será que os conhecimentos considerados indispensáveis para todas, incluem os conhecimentos produzidos historicamente pelos historicamente excluídos? Será que numa sociedade pluricultural como a nossa haveria a possibilidade de sucesso para todas com um currículo monocultural como é o brasileiro?

Este me parece um dos grandes desafios que se colocam à escola brasileira que se pretende emancipatória.

A POSSIBILIDADE DE NOVOS CAMINHOS – AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

À postura monocultural de origem eurocêntrica, à crença numa verdade absoluta, ignorando o que tantas cientistas, como Heisenberg, afirmam ser a ciência – apenas a busca permanente da verdade e não uma verdade imutável, atemporal e definitiva - alguns e algumas de nós, temos rompido a divisão disciplinar, avançando para a interdisciplinaridade, outras para a transdisciplinaridade, outras ainda, avançando para a transversalidade e de um tempo para cá, tantas de nós estamos mais voltadas para a interculturalidade, caminhando por caminhos novos criados sobretudo na América Latina, na África, na Índia, enfim, no hemisfério sul, outros caminhos a que Boaventura

Santos se refere como Epistemologias do Sul.

É a partir destas Epistemologias do Sul que pretendo discutir o que me parece ser o fundamental no ensino fundamental.

E o que diz Boaventura sobre Epistemologias do Sul? Já em 1995 afirmava:

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:

aprender que existe o Sul

aprender a ir para o Sul

aprender a partir do Sul e com o Sul

Fomos então tateando por estes novos caminhos, pois apesar de sermos do Sul, havíamos sido educadas como se do Norte fôssemos, em escolas monoculturais eurocêntricas. Tivemos de desaprender para reaprender, descolonizando-nos, a partir do pensamento gerado no Sul, onde encontrávamos novas explicações para o que as velhas verdades que nos foram ensinadas já não davam conta - Mignolo, Grosfoguel, Walsh, Escobar, Dussel, o que não significa termos jogado fora alguns autores que, apesar de oriundos do Norte, por romper com a norma hegemônica, já se anteciparam ao que estávamos a aprender. E cada um destes novos companheiros de busca nos apresentava a outras autoras, até então desconhecidas para nós. E lá fomos nós a romper com uma epistemologia no singular, que nos fora ensinada como A EPISTEMOLOGIA, pois compreendíamos que quantos grupos sócio-histórico-culturais haja, quantas novas epistemologias se nos revelarão.

Já com Deleuze havíamos confirmado nossas intuições a partir de nossa experiência docente de não ser possível saber e controlar como alguém aprende, ou seja, não se consegue saber de antemão as forças que movem a singularidade quando a sua potência é aumentada pela aprendizagem. Se não podemos a priori saber como alguém aprende, como puderam nos ensinar em nosso curso inicial

de Formação de Professores “o melhor método de alfabetização”, por exemplo? Ou mesmo, como é possível ainda hoje, haver cursos de Metodologia, que se limitam a tratar metodologia apenas como o modo de ensinar, ignorando que cada sujeito aprendente se vale de um caminho – método - para aprender. Quem assim o faz, fá-lo como se possível fosse ensinar o melhor método para ensinar, sem levar em consideração que cada sujeito cria ou recria ou inova em relação ao seu método peculiar de aprender, que nem é sempre o mesmo. O que nos revela ser impossível, um e apenas um, método de ensinar tudo a todos como pretendia Comenius, método que pudesse dar conta do complexo processo de ensinar-aprender. Hoje sabemos que só é capaz de ensinar quem aprende ao ensinar. Logo, ensinar e aprender estão absolutamente imbricados, processo em que aquele que ensina aprende ao ensinar e aquele que aprende ensina ao aprender, num processo extremamente complexo. O ensinar e o aprender são de tal forma indissociáveis que alguns grupos de pesquisa como o nosso Grupalfa, juntam na escrita o ensinaraprender, ensinoaprendizagem.

E, neste processo de descobertas e aprendizagens, mais que tudo, fomos compreendendo que a própria idéia de uma Epistemologia estava vinculada ao paradigma eurocêntrico moderno hegemônico.

A disciplina que a cada ano eu assumia em nosso Programa de Pós-graduação da Uff, com alunos de Mestrado e de Doutorado, denominada desde sempre Epistemologia e Educação, com uma ementa imutável, ganhava outro nome para mim e nosso Grupo de Pesquisa Estudos com o Cotidiano – Epistemologias e Educação, que já pelo título anunciava uma mudança de paradigma, para incômodo de alguns e algumas colegas

Neste processo de aprendizagens a partir do Sul e com o Sul, não era mais inquestionável para nós que só houvesse O MÉTODO de aprender, um único método, aquele método que em nosso curso de formação, como dito acima, nos fora apresentado como capaz de dar conta de tudo, e que, um dia com Comenius aprendêramos que deveríamos e poderíamos ensinar tudo a todos. Vale a pena nos lembrarmos do que um dia afirmou Eugênio Gudín, então Ministro

da Economia – a teoria na prática é outra coisa. Aliás em nossas pesquisas vai ficando claro que a prática é o espaço de atualização da teoria. Logo

Com os novos estudos latino-americanos encontramos novas explicações, novos modos de ensinar, de aprender, de escrever, de construir conhecimentos, de compreender a realidade, de pesquisar. Não mais “construir o objeto”, como tanto ouvíamos de colegas na universidade. Íamos sujeitizando o objeto de estudo, conforme encontramos em Ceceña, o que nos abria espaços para a subversão epistemológica como emancipação. Não era mais para nós apenas um sujeito, o pesquisador, que construía o seu objeto de pesquisa, mas sujeitos ambos, pesquisador e pesquisado que, interagindo constroem novos conhecimentos juntos, pesquisando o ainda não sabido, pensando o ainda não pensado, descobrindo o ainda não conhecido, e, para surpresa de alguns, aprendendo a grande lição de uma pesquisa – que aquele que pesquisa também se pesquisa ao pesquisar, o que encontramos em Boaventura . Ou, como a Arte está sempre a nos ensinar, desta feita, cantado por Paulinho da Viola, que não sou eu quem me navega, quem me navega é o mar.

Caia por terra a onipotência que até então sustentara nossa ingênua ignorância.

Continuando a escovar a realidade a contrapelo, fomos consultar as bibliografias dos cursos acadêmicos e, já sem surpresa constatávamos que todos os autores citados, ou pelo menos, a sua maioria, eram europeus ou norte-americanos, ou brasileiros europeizados, vinculados ao mesmo paradigma teórico-epistemológico moderno eurocêntrico, conforme as denúncias de Mignolo de que as maneiras de compreender dependem de como contamos a história, Diz ele – se contamos a história da América Latina de forma linear, no horizonte da modernidade, as independências que foram se dando em nosso continente teriam derrubado o colonialismo luso-hispânico no decorrer do século XVIII. No entanto se contamos esta mesma história numa perspectiva histórico-estrutural, as até então ditas “independências”, passam a ser compreendidas como a rearticulação

da colonialidade, mantendo no poder os descendentes dos antigos europeus colonos, criollos como denominados na um dia América espanhola. Para autores como Mignolo, a independência teria simplesmente forjado outra forma de dependência.

Boaventura nos convida para um giro epistêmico, o que Mignolo, Grosfoguel, Escobar, Quijano e tantos outros estudiosos contemporâneos latino-americanos, e nunca esquecendo a grande contribuição de Fanon, vêm fazendo ao revisitar a História, relendo a História de nossa América, desde o século XVI, quando os europeus “descobrem” e vão nomeando terras até então para eles desconhecidas, e delas vão se apropriando, pilhando todas as riquezas encontradas, que nelas muitas riquezas havia. E como para trabalhar precisavam de gente forte que o fizesse por eles e para eles, foram tentando escravizar os povos nativos encontrados, aos quais denominavam bárbaros, aqueles que nada sabiam e nem alma tinham, que civilizados se sentiam e se afirmavam eles próprios, os exploradores das terras e dos povos nativos das terras descobertas. Como a riqueza das terras novas eram muitas e os nativos fugiam da escravidão, “precisaram” ir à África buscar outros povos como escravos, trazendo-os pelas águas do que Gilroy denominou O Atlântico Negro, cujas águas azuis iam ficando enegrecidas pelos corpos negros que, durante a diáspora africana, nelas iam sendo jogados, por mortos antes de chegar ao seu destino determinado

E, para que os descobridores(assim se afirmavam os que aqui chegaram) ou invasores(assim os consideravam os povos que aqui já viviam) pudessem se apropriar das terras habitadas, das riquezas nelas encontradas, além de explorarem o trabalho dos povos nativos da terra e, não lhes parecendo suficiente, ainda fossem comprar negros na África para nestas terras trabalharem como escravos, era preciso criar uma justificativa para a sua ação colonizadora. Criaram assim a matriz da colonialidade e com ela a lógica da subalternização, da opressão, da repressão, da despossessão, do racismo, que vem operando historicamente no que foi sendo denominado América latina, a partir das independências que foram acontecendo no continente,

e para cuja denominação “latina”, muito influenciou a França, como consequência dos conflitos imperiais europeus. Em seu sonho de conquista das ex colônias portuguesas e espanholas e de luta contra a ação expansionista dos Estados Unidos para o sul, a França foi sutilmente impondo o conceito de latinidade, latinité, latinity, que foi sendo apropriado pela elite creole de origem européia. E que hoje é de tal forma institucionalizado que muito nos orgulhamos de nos auto-denominarmos latino-americanas.

As vítimas da colonialidade, os deserdados da terra, les damnés de la terre, conforme Fanon, que trazem a marca indelével da ferida colonial, cujas filhas dos filhas são hoje nossos alunos e alunas, e que, tendo sido impedidos do direito de entrar na escola, mesmo quando libertos da escravidão, ainda precisam lutar para serem reconhecidas em seus saberes e, em não sendo, pois lhes são impostos conhecimentos que resultam de uma história mal contada que impregna os currículos monoculturais, vivem uma história de fracasso escolar e, por consequência, de fracasso social.

A não nos esquecermos da surpresa de Nelson Mandela quando no Brasil esteve e que ingenuamente, ou talvez, sutilmente, pergunta aos governantes brasileiros que o recebam, onde estavam os negros naquele governo, sendo o Brasil a segunda maior população de negras africanas. Momento de constrangimento para todas que, ao se recomparam do susto, mudaram rapidamente de assunto.

Talvez caiba uma citação de Aimé Césaire que, vivendo na carne o sofrimento do racismo, sintetiza o que os descendentes das descendentes das primeiras escravas foram sofrendo. Diz ele e eu traduzo:

Eu estou falando de milhões de homens que foram inoculados habilmente com o medo, complexo de inferioridade, temor, servilismo, desespero, humilhação.

A denúncia de Césaire não é um desafio a nós, professores e professoras dos filhos dos filhos dos milhões dos um dia escravizados

que, ainda hoje precisam lutar para romper o estigma da colonialidade do saber, do poder, do ser? Cada ato docente nosso pode se constituir em reforço do processo de subalternização, como também pode, em contrapartida ser um momento de desconstrução da subalternidade.

Esta é uma escolha política de cada um/a de nós presentes no XV Encontro de Didática e Prática de Ensino. Como podemos atuar pedagogicamente, e como para mim todo ato educativo tem um sentido político, eu acrescentaria, como nossa ação político-pedagógica pode ser direcionada para a construção solidária de um mundo melhor. Um mundo em que muitos mundos diferentes possam conviver, mote dos zapatistas que sempre me emociona e que mobiliza em cada um/a de nós o que temos de melhor.

INTERCULTURALIDADE – NOVOS DIÁLOGOS POSSÍVEIS ... QUANDO GRUPOS LATINO-AMERICANOS TOMAM A PALAVRA

A perspectiva intercultural aparece na América Latina, sobretudo na região dos Andes, como reação à tentativa de homogeneização cultural promovida pelos Estados nacionais que foram se fazendo independentes e que atuavam no sentido de negar as diferenças a povos indígenas e aos grupos afro-descendentes, impondo uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando vozes, negando saberes e crenças, criando hierarquias. Neste processo de negação do “outro”, do diferente, de subalternização e discriminação do “diferente”, a escola desempenhou importante papel, quer impondo um currículo monocultural que impede o reconhecimento do diferente como sujeito de saberes, quer se abrindo para o reconhecimento da diversidade étnica e cultural, na qual vai ganhando espaço a multi-pluri-inter-culturalidade, resultante do movimento indígena e do movimento afro nos países andinos. A escola bilíngüe já foi uma conquista dos povos indígenas. No Paraguai, por exemplo, foi uma conquista da luta do povo guarani, a escola bilíngüe. Hoje encontramos inclusive no Equador, uma Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas UINPI, ou a casa da sabedoria, em que o projeto

indígena de interculturalidade se amplia ao campo epistemológico. Trata-se de um projeto que pretende formar pensadores capazes de desempenhar um papel como protagonistas na construção de uma sociedade outra, em que a reconstrução de conhecimentos crie uma nova condição social do conhecimento. Não se trata da parcialização da ciência em uma ciência indígena e outra não indígena, com o momento da ciência indígena e o outro momento da ciência de origem européia. Mas da criação de um diálogo teórico intercultural, em que são construídos novos marcos conceituais, analíticos, teóricos, nos quais vão sendo gerados novos conceitos, novas categorias, novas noções a partir da perspectiva intercultural e de uma compreensão outra da alteridade, conforme se encontra no Projeto da UINPI.

A interculturalidade tal como vem sendo proposta pelo movimento indígena visa à transformação não apenas da relação entre povos, nacionalidades e outros grupos culturais, mas também a democratização do Estado, das instituições sociais e políticas, econômicas, jurídicas e de políticas públicas. Trata-se, no dizer de Walsh,, de um outro tipo de unidade na diversidade, de uma proposta civilizatória alternativa, de um novo tipo de Estado e de um processo de aprofundamento da democracia. Talvez como alguns afirmam, trata-se mesmo de uma outra concepção de democracia.

Para que não se confunda interculturalidade com um novo multiculturalismo, dada a crítica já realizada ao aspecto conservador do multiculturalismo tal como desenvolvido nos Estados Unidos, trago a definição do Consejo Regional Indígena de Cauca :

*Entendemos interculturalidad como
la posibilidad de diálogo entre las culturas.
Es un proyecto político que trasciende
lo educativo para pensar en la construcción
de sociedades diferentes....
en otro ordenamiento social*

O encontro entre diferentes culturas que vem acontecendo na América Latina produz um conhecimento - outro, em geral não acolhido nas universidades, sob a justificativa de lhe faltar rigor científico, já que não atende às normas disciplinares. No entanto se a universidade se abrisse a saberes construídos fora de seu espaço, no cotidiano da vida e das lutas por sobrevivência e os pusesse em diálogo com os conhecimentos considerados historicamente como O Conhecimento Universal, estaria ampliando a própria idéia de um conhecimento universal para um novo conhecimento pluriversal.

A luta do povo negro no Brasil, por exemplo, quando reivindica terras que um dia pertenceram aos quilombolas e quando se mobiliza por ações afirmativas, tem um duplo sentido, denunciador e reparador das injustiças históricas, da exclusão da qual foi vítima. Assim também os indígenas brasileiros que foram historicamente destituídos de suas terras originais e dos direitos políticos e sociais, nos últimos anos têm se organizado e vêm cobrando reparação à histórica exclusão. Para marcar uma posição de sua presença nas terras onde já viviam ao tempo da chegada dos que se diziam descobridores, e a exemplo do que vêm fazendo os povos andinos, nos últimos tempos se auto-denominam povos ancestrais.

Os conhecimentos que resultam destas lutas deveriam estar enriquecendo os currículos dos diferentes cursos, interculturalizando o que em geral se mantém monocultural e, como afirma Boaventura cumprindo um papel que a extensão raramente consegue cumprir.

CONSTRUINDO UMA ESCOLA INTERCULTURAL E TENTANDO REINVENTAR A EMANCIPAÇÃO

O que interessa especialmente a nós militantes da escola, é a possibilidade de mudanças na escola de todos os níveis, com ênfase nos cursos de formação de professores, rompendo a violência simbólica, estrutural e cultural, melhor dito com Silvia Rivera Cusicanqui, as violencias encubiertas, que resultam da imposição da

cultura hegemônica e da negação das diferentes culturas com suas diferentes lógicas silenciadas na escola por um currículo monocultural.

É preciso que fique claro nos cursos de formação de professores e nos cursos que formam os futuros formadores de professores, assim como nos cursos que formam cientistas sociais e políticos, a falsa idéia que o único conhecimento que tem valor é aquele que foi produzido e acumulado na Europa e nos Estados Unidos, tal como reconhecidos pela Academia como o Conhecimento Universal. Os estudos latino-americanos contemporâneos vêm recuperando os conhecimentos de aymaras, quéchuas, aztecas, maias, zapatistas, mapuche e tantos outros povos que criaram conhecimentos indispensáveis à sua sobrevivência e expansão e que tanto ainda nos podem ensinar.

Vale trazer Ceceña para problematizar o que a academia ainda defende como o único conhecimento que deve ser ensinado aprendido pelo seu valor universal. Diz ela:

El saber histórico es praxis, intersubjetividad y horizonte.

*Solo se construye en colectivo porque supone
sensaciones y aprehensiones corporales tanto como
pensamientos, reflexiones, acciones y sueños.*

*Se conforma de costumbres y tradiciones
tanto como de rebeldías y subversiones:*

*de memoria, de invención, de experiencia y
descubrimiento.*

*Es teoría y es práctica, es convicción e incertidumbre,
es a un tiempo lo que somos y lo que vamos siendo*

en ese proceso de transformación infinito que es la vida.

Por em diálogo os diferentes saberes, sem uma hierarquia de valores, aquele produzido no hemisfério norte e que se apresentou como universal sendo reconhecido pela academia, e os saberes históricos que resultam da práxis e que foram e continuam sendo produzidos no hemisfério sul, não sendo reconhecidos pela academia.

Trata-se de diferentes epistemologias que, a darmos consequência ao proposto por Boaventura estaremos aprendendo a partir do sul e com o sul, indo ao encontro das Epistemologias do Sul, talvez contribuindo para reinventar a emancipação

À pergunta de Catherine Walsh se são possíveis umas ciências sociais culturais outras, vez que a epistemologia hegemônica, localiza a produção do conhecimento apenas na academia e dentro dos cânones estabelecidos pelo cientificismo ocidental, ela própria responde que há que se refletir criticamente em relação às epistemologias descoloniais, pondo em diálogo uma pluri-versalidade epistemológica com outras formas de produção de conhecimento em âmbitos extra-acadêmicos e extra-científicos.

A mesma denúncia/proposta encontro no discurso de Rafael Correa no 50º Aniversário da FLACSO quando afirma que el gran desafío pendiente es tomar la decisión de invertir tiempo, dinero y recursos humanos para la construcción de una comunidad académica latinoamericana comprometida con la emancipación de América Latina.

Já nos idos dos 1977 Fals Borda apresentava um texto num encontro de instituições uruguaias, em que defendia “Por la Práxis, cómo investigar la realidad para transformarla”, propondo paradigmas alternativos que aproximassem o saber do intelectual e o saber popular. Tratava-se de uma metodologia de pesquisa outra, uma investigación-acción.- participativa.

E, mais recentemente em 1996, aconteceu na Fundação Gulbenkian em Portugal, sob a presidência de Wallerstein, um encontro para discutir a reestruturação das ciências sociais ao qual denominaram Para abrir as Ciências Sociais.

Trago estes autores que, partindo da mesma crítica propõem a criação de uma comunidade acadêmica latino-americana comprometida com a emancipação da América Latina. Denunciam todas uma formação de cientistas sociais e políticos formados na lógica eurocêntrica, européia e norte-americana, que vêem suas próprias

culturas com olhos que lhes negam valor. São estes intelectuais que vão influir na leitura que a sociedade e a escola brasileira fazem do que é um conhecimento que tem valor e que, portanto deve ser ensinado nas escolas para as novas gerações que na escola vão se formando.

Minha proposta é que, embora importante, não é suficiente formar novos cientistas sociais numa outra perspectiva. Mas que também haja a preocupação com a formação de professores e professoras que atuam no ensino fundamental, capazes de criar currículos que ponham em diálogo os diferentes saberes presentes na escola, desde a educação infantil e passando por toda escolaridade, embora até então silenciados pelos currículos monoculturais que uniformizam desde o planejamento até as avaliações nacionais.

Se assim o fizermos não mais estaremos formando professores e pesquisadores que pensam e atuam como se europeus ou norteamericanos fossem, que tanto se orgulham de citar autores que se

E, se compreenderem ser o espaço acadêmico e a escola seja de que nível for, um espaço de luta ideológica por hegemonia, estarão comprometidos por formar subjetividades rebeldes e não mais objetividades paralisantes. Este me parece um caminho que pode contribuir para mudar o mundo, como tantas de nós sonhamos.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G.1987, Borderlands La Frontera – The New Mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books.

CASANOVA, P.G. 2006,As novas ciências e as humanidades. da academia à política São Paulo: Boitempo.

CECEÑA, A.E. 2001. Por la humanidad y contra el neoliberalismo. Argentina: Observatorio Social de América Latina, N.3, CLACSO

----- 2004. Hegemonias y emancipaciones en el siglo XXI. Buenos Aires: CLACSO.

CÉSAIRE, A. 2005, Nègre je suis, nègre je resterai.Paris: ÉD. Albin Michel.

CUSICANQUI, S.R.1993. La raiz:colonizadores y colonizados In ALBÓ y BARRIOS (coord) Violências encubiertas en Bolivia. Cultura y Política. La Paz: CIPCA.

DELEUZE, G. 2006. Diferença e Repetição.Rio de Janeiro: Graal. 2ª ed. FALS BORDA; RODRIGUES BRANDÃO. 1987. Investigación Participativa. Montevideo: Instituto del Hombre.

FANON, F.,1976, Sociologia de una revolución. México: Ediciones ERA.

-----1986. Black Skins, White Masks. London: Pluto Press.

----- Les Damnés de la terre

GARCIA, R.G.2003.(org)Método Métodos Contramétodo. São Paulo:Cortez.

----- 2003 (org) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A

-----2001(org) Para quem pesquisamos para quem escrevemos – o impasse dos intelectuais.São Paulo: Cortez..

GILROY, P.1993, The Black Atlantic- Modernity and Double Consciousness.USA. Harvard University Press.

GINZBURG, C. 1991. Mitos Emblemas Sinais. São Paulo: Cia das Letras.

LANDER, E.(comp) 2005, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanass.Buenos Aires: CLACSO>

LEFF, E. 2000, Saber Ambiental.México:Siglo XXI

MIGNOLO, W. D. 2005, The Idea of Latin América..USA: Blackwell.

------(comp),2001. Capitalismo y geopolítica del conocimiento- el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporaneo. Argentina ED. del Signo.

SANCHES, M.R. (org)2005. Deslocalizar a Europa- Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade. Lisboa: Ed. Cotovia.

SANTOS, B.S &MENESES, M.P.,2009.Epistemologias do Sul. Coimbra:Ed. Almedina.

----- 2007. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo.

WALLERSTEIN, I. & alli 1996. Para abrir as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez.

WALSH, C.; LINERA, A.G.; MIGNOLO, W.2006. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Argentina: Ed. del Signo.

----- 2009. Interculturalidad, Estado, Sociedad – Luchas (de)coloniales de nu

O CASO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A QUE ENSINA MATEMÁTICA

Samira Zaidan

Faculdade de Educação-UFMG

INTRODUÇÃO

A perspectiva da interdisciplinaridade tem levado questionamentos ao ensino da Matemática em todos os níveis da escolarização. Em muitas situações do cotidiano escolar o/a professor/a que ensina Matemática fica pressionado/a a mostrar aos estudantes, e também aos colegas docentes, possíveis relações entre o conhecimento que vai ensinar e outros conhecimentos. Cabe, assim, uma breve reflexão sobre o ensino da Matemática relacionado ao tema geral.

Ubiratan D'Ambrósio (1993) destaca que o conhecimento matemático é estudado de modo semelhante em todo o mundo, por todos os povos. O ensino de matemática na educação básica nos dias de hoje se constituiu com muitas particularidades e convive, podemos dizer, com certa solidão e, até mesmo, um isolamento. Essa situação tem motivos diversos, mas vamos destacar dois. O primeiro diz respeito à própria natureza do conhecimento matemático, pautado no pensamento lógico-dedutivo, com registros e nomenclaturas específicas. O segundo motivo está no modo como a disciplina se constituiu e organizou na escolarização, tornando-se um conhecimento tido como difícil mas importante, conquistando assim um espaço próprio.

A organização em disciplinas e áreas tem grande vantagem para a própria estruturação do conhecimento, melhor delimitando e concentrando, e na escolarização, não se pode negar, que o entendimento do educando fica favorecido. O próprio trabalho docente

com turmas do sexto ano do ensino fundamental indica a vantagem inicial dessa organização, quando os estudantes se surpreendem pela clareza que passam a ter do que já foi estudado quando aparecem as disciplinas delimitadas. É possível perceber que, se nos anos iniciais da escolarização tanto a prática escolar quanto a formação docente indicam a necessidade de uma maior articulação dos conhecimentos, nos anos finais uma disciplinarização é desejável para que sejam possíveis aprofundamentos pertinentes. Entretanto, esta é apenas uma visão inicial, quando nos aproximamos mais da organização escolar disciplinar vamos ver que há aspectos e problemas a considerar.

Tal disciplinarização tem conseqüências muitas vezes desastrosas, entre as quais se destaca a fragmentação dos conhecimentos que, em disciplinas próprias, isoladas e estanques, coloca-se sem sentido para o/as aprendizes. É a busca de sentidos para os conhecimentos e o estabelecimento de relações, proporcionando utilizações e maior capacidade de análise e síntese dos sujeitos em formação, que tem impulsionado a perspectiva de interdisciplinaridade na escolarização. A Matemática é chamada e pressionada à participação nesse processo.

O ensino de matemática, tradicionalmente na escola básica, é marcado por grande individualidade, como já assinalado. Acrescenta-se ainda que, especificamente por permitir o estudo comparativo de questões por meio de avaliação de rendimento escolar, estranhamente, a matemática constituiu-se como conhecimento autorizado e valorizado para a classificação e seleção na escola, revelando-se para isso eficaz. Pela autoridade construída, vê-se também que a reprovação de um aluno nessa disciplina legitima-se por si, o que não ocorre muitas vezes com outras disciplinas. Também a prática do professor de matemática que se mostrava mais rígida, imponente e exigente se viu aceita e legitimada e a matemática conquistou uma grande valorização na escola (Auárek, 2000). Então, ao longo dos anos da história da escolarização em nosso país, saber matemática é muito importante e não saber justifica, muitas vezes ainda hoje, uma retenção de todo um ano escolar, mesmo durante a infância. Essa

marca contribui para delimitar um espaço próprio para a disciplina.

Como se ensina Matemática? Ubiratan D'Ambrósio (1989:15) explica que *a típica aula de matemática ... ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa no quadro negro aquilo que ele julga importante. O aluno ... copia da lousa para o seu caderno e em seguida procura fazer exercícios de aplicação(...)*. Britt-Mari Barth (1993) destaca que, tradicionalmente, saber ensinar é saber expor conteúdos bem estruturados pelo professor.

Miriam Hoff (1996:76) identifica em seus estudos críticas ao modelo de ensino da matemática, concluindo

que no binômio ensino/aprendizagem, a metodologia centraliza-se na figura do professor. Sendo a meta a "aquisição" do produto final, abstrato e formal, e sendo o professor o detentor desse saber, compete-lhe fazer chegar esse saber aos alunos pela transmissão de informações(...)

Este modo de "ver e conceber" o ensino de matemática, na escola básica, tem certamente como base uma visão de educação e de matemática. Segundo Dario Fiorentini (1994:48,49) a abordagem típica do ensino de matemática pode ser caracterizada como "tecnicismo-pragmático" e *procura reduzir a matemática a um conjunto de técnicas, regras e algoritmos sem grande preocupação em fundamentá-los ou justificá-los. (...)*

Destas afirmações não decorre a idéia de uma concepção única de educação durante as últimas décadas. É sabido que se convivem várias tendências e correntes com concepções diferenciadas, práticas docentes que procuram um ensino rico para o educando, inclusive tendências construtivistas, da educação popular e socioculturais. No entanto, pode-se afirmar ser predominante na história do ensino da Matemática uma visão de educação transmissiva, na lógica do tecnicismo-pragmático, voltada para a aquisição de habilidades.

Coerente com isso, assinalamos que Beatriz D'Ambrósio

(1989:15) constata, observando escolas de outros países, que o ensino de matemática nos moldes tradicionais tem consequências tais como: os alunos acreditam que aprender matemática é aplicar regras transmitidas pelo professor, que a matemática foi descoberta/criada por gênios e representa conceitos verdadeiros e estáticos, utilizam-se mais da matemática formal do que de suas próprias intuições, de maneira que lhes falta flexibilidade e coragem para enfrentar situações novas. Também indica que o professor, em geral, acredita na matemática *como um corpo de conhecimentos acabado e polido*, que o aluno aprenderá melhor se tiver acesso a muitos conteúdos e se fizer muitos exercícios.

Nessa ótica de análise, na escolarização, especialmente das crianças, a aprendizagem pode tornar-se um processo muito “duro”, muitas vezes incompreensível e sem significado para o/a educando/a. J. Santomé (1996:63) ressalta que o *problema das escolas tradicionais, nas quais se dá uma forte ênfase aos conteúdos apresentados em pacotes disciplinares, é que não conseguem que os alunos e alunas sejam capazes de ver esses conteúdos como parte de seu próprio mundo. (...)*

Essa visão tradicional da educação que se debate e se busca na interdisciplinaridade uma maior significação para as aprendizagens, vê-se reforçada quando se pretende abarcar grandes contingentes que têm a escolarização como direito, ampliando suas possibilidades de crescimento e de inserção social. Como a escola nos dias de hoje e os conhecimentos em geral, também o ensino de Matemática passa por modificações.

POSSIBILIDADES DE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Podemos destacar que os documentos curriculares recentes¹ valorizam mais a aprendizagem significativa, a formação do educando

¹ Documentos Curriculares: PCNs-MEC-Brasil – 1996, CBC-SEE-MG – 2008, Proposições Curriculares – SMED – PBH - 2008

nas suas possibilidades, o estudo de temas, os conhecimentos do contexto dos estudantes e, por isso, enfatizam a perspectiva interdisciplinar. No caso do ensino da Matemática, há elementos para mostrar que as mudanças vêm ocorrendo e muitos passos já têm sido dados. Serão aqui apenas citados.

Pode ser destacada como a mais importante proposta nesse sentido o ensino através da “resolução de problemas”, pois todos os projetos curriculares atuais colocam como parte dos objetivos de sua formação essa capacidade. Nesse caminho, o ponto de partida do ensino é o “problema”, entender o que está colocado e construir estratégias para resolvê-lo, esperando-se que o aluno construa “um campo de conceitos que tomam sentido num campo de problemas” (PCN-MEC-Matemática). Na mobilização que se faz na prática de resolução de problemas múltiplos conhecimentos são demandados e utilizados, sejam eles conhecimentos sociais ou científicos.

O recurso à história da matemática também tem sido bastante citado nos projetos curriculares em debate nos dias atuais. Revelando as diferentes culturas e o desenvolvimento da matemática, esse recurso pode favorecer a percepção dos conhecimentos como construção humana em seus diversos momentos históricos e segundo a cultura existente, levando a que o educando compreenda as razões do próprio conhecimento matemático e suas relações com a história, a antropologia, a sociologia e outros. Também essa perspectiva auxilia a compreensão da própria lógica matemática.

Os jogos e desafios igualmente se apresentam como ótimos recursos para ações interdisciplinares, reforçando uma visão de ação coletiva, compartilhada, uma competitividade saudável e a discussão de regras. Jogos introduzem, desenvolvem ou mesmo consolidam conceitos ensinados.

Também o estudo de temas gerais de interesse dos estudantes, de modo articulado a outros temas de outras áreas de conhecimento, ou mesmo dentro do próprio campo da educação matemática, vai mostrar que os conhecimentos se relacionam em função do entendimento do tema. É uma forma mais comum de interdisciplinaridade.

A perspectiva de ensino através da proposta de investigação na escola abre outras possibilidades: na forma de projetos de trabalho ou na forma de investigações específicas e mais recortadas. A pedagogia de projetos traz para a educação um caminho muito profícuo para o ensino com sentido e significado para os educandos, mostrando-se envolvente, colocando na escola questões da vida cotidiana, questões que se mostram presentes em cada idade dos educandos e também controvérsias do nosso tempo. Essa talvez seja uma perspectiva mais forte de ação interdisciplinar, colocando como foco o educando no estudo de questões de interesse. Seu desenvolvimento exige, no entanto, uma clara organização e metodologia.

Tem sido, contudo, bastante complexo o desenvolvimento na prática dessas possibilidades, pois exigem do docente profundo conhecimento disciplinar e também o estabelecimento de relações com os educandos de ação diretiva, coletiva e colaboração. O trabalho mais sistemático de registro, síntese e análise, especialmente das pedagogias investigativas, demanda investimentos de todos, especialmente uma clareza diretiva do docente. A questão do tempo escolar é citada como empecilho para tais ações.

Os professores de Matemática se mostram constantemente ressentidos com os projetos da escola, pois os conhecimentos matemáticos são sempre utilizados para organização dos dados. Não devemos desprezar essa participação da matemática nos projetos, pois a organização e comunicação dos dados é uma parte bastante importante deles. Essa atuação nos projetos, e em outras atividades de tratamento da informação, nos dias atuais, ganha relevância, pois entender, destacar e organizar informações e dados tem sido essencial. Também, a partir daí, aprofundar seu estudo e compreensão na literatura existente, a comunicação das informações, enfim, muitas possibilidades se abrem. No âmbito do ensino envolvendo o tratamento da informação, destaca-se a questão da ética, pois a coleta, o tratamento e a comunicação de resultados implicam numa postura ética, ótima oportunidade de abordar um tema tão atual na sociedade.

O uso de tecnologias em todo o processo escolar atual é de grande relevância e ao falar de interdisciplinaridade tal questão não pode ser olvidada. Infelizmente não é o que mais se verifica na prática, por razões materiais e, principalmente, por razões das ainda lacunas nesse sentido existentes na formação docente. Calculadoras, computadores, filmadoras e outros recursos já são parte da vida social e despertam grande interesse dos estudantes, podendo ser utilizados pela escola como meio de fortalecer inclusive a capacidade investigativa. Aqui também não há limites para os conhecimentos.

O que se observa nessas práticas diversificadas, envolvendo múltiplas metodologias e conhecimentos de diversas áreas, é que exigem mais do próprio professor e da escola. Isto é, quando o docente abre sua sala para uma perspectiva interdisciplinar tem de contar com uma estrutura escolar adequada e estar preparado para lidar com o conhecimento em suas múltiplas formas. Tem de entender que também ele, docente, necessitará estudar, pois o conhecimento disciplinar não estará organizado como de costume. É preciso, ainda, ter a clareza da necessidade de sistematização e organização constantes na prática pedagógica, pois, sem isso, ações interdisciplinares importantes podem passar para os estudantes como estudos superficiais ou mesmo esvaziado de conhecimentos, que precisam ser identificados e nomeados para que sejam percebidos e reconhecidos enquanto tal.

Como se pode perceber, muitos são as possibilidades para uma ação interdisciplinar em que a matemática esteja presente. Tudo isso exige, no entanto, condições da prática, formação específica do docente, preparação para propor ações que proporcionem a formação para a análise, bem como aprendizagem dos conceitos essenciais, caminhos esses que se encontram em construção em nosso processo educativo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Nesses processos de mudança, a formação de professores é decisiva. Não se pode dizer que a mudança da escola básica é que leva à formação docente e nem mesmo o contrário, as duas propostas necessitam caminhar juntas. Pode-se afirmar que não se formam professores sem uma perspectiva-projeto de educação e escola, assim como não se desenvolve a própria escola sem profissionais que nela atuem, com suas visões e projetos. Assim sendo, cabe colocar de modo geral a perspectiva interdisciplinar como parte dessas práticas formativas em todos os níveis.

Acreditamos poder dizer que a formação para os anos iniciais ainda é tida como frágil na preparação do docente para lidar com os conceitos fundamentais da matemática. Isto é, na prática escolar, muitas vezes o/a docente tem manifestado dificuldades com o conhecimento matemático. Esse tem sido um desafio para as faculdades de educação que formam esse profissional. Na Licenciatura em Matemática, a formação específica da matemática continua muito separada – e provavelmente desarticulada – da formação para a educação. É uma antiga tensão que permanece nas Universidades em geral, pois é necessário conhecer a matemática para a docência, mas muitas vezes esse próprio conhecimento matemático é que dificulta a formação adequada para a docência. Que conhecimentos devem ser contemplados na formação do/a professor/a que ensina matemática? Que abordagem de “matemática” irá contemplar o conhecimento necessário ao seu ensino, ainda mais quando se busca uma aprendizagem significativa, considerando o/a professor/a como um/a educador/a e não apenas um/a transmissor/a?

Nessa discussão, procuramos ampliar nossa compreensão com estudos sobre o próprio conhecimento. Carmém Gomes-Granell fala do conceito de “racionalidade” buscando um entendimento mais amplo do que aquele que se restringe à “lógica”, de modo que *nem a ciência nem a razão humana podem ser reduzidas por completo aos princípios da lógica formal* (1997, p. 16). Apresenta o que denomina

limites difusos entre os pensamentos científico, cotidiano e escolar. Discute como historicamente se desenvolveu o pensamento cotidiano – nem sempre lógico – e apresenta entendimento de que

se tenha de enfrentar a necessidade de aceitar a existência e a validade de numerosas formas de conhecimento e pensamento, e de não considerar o pensamento abstrato, formal e lógico como o hegemônico e o melhor para qualquer contexto e situação, pois ele não passa de um tipo específico de conhecimento (idem, p. 17).

Plínio Moreira e Manuela David (2005) discutem as especificidades do conhecimento matemático escolar, a própria formação matemática do professor, de modo que tanto a perspectiva científica, social, como a escolar, são tidas como formas de pensamento e conhecimento. Avançam no entendimento de “matemática escolar” como *conjunto dos saberes “validados”, associados especificamente ao desenvolvimento do processo de educação escolar básica em Matemática* (p. 20). Consideram que, para a preparação do futuro professor, a abordagem puramente do conhecimento matemático na perspectiva do conhecimento acadêmico deve ser questionada.

Do ponto de vista desses autores, principalmente os conteúdos e conceitos fundamentais da matemática, aqueles que são ensinados nos primeiros anos da escolarização, quando ensinados na Licenciatura em Matemática, são tratados de modo simples e ligeiro, quase como pressupostos de uma base de conhecimentos para avançar sobre outros mais complexos e considerados mais importantes. Por exemplo, o ensino dos números enfatiza o estudo da própria Matemática, mostra que o *que interessa é a estrutura do conjunto construído*, as relações que mantém entre si e no corpo geral de conhecimento matemático. Já na escola básica, quando o professor vai ensinar números, precisa trabalhar com *significados concretos* para que seja percebida sua abstração e possíveis relações, utilizações, estimações, representações, propriedades, valores e etc (Moreira e David, 2005, p. 61).

A separação da formação matemática e pedagógica na licenciatura pode estar levando a graves conseqüências práticas, pois o licenciado tem uma vivência de formulações da matemática do ponto de vista da formação do matemático – acadêmica, enciclopédica - e quando vai à prática as exigências são outras, pois os fundamentos precisam ser explicados e justificados, especialmente no ensino fundamental.

A experiência de estágio (prática pedagógica) em escola básica durante o curso de formação docente ainda se constitui em experiência tensa. Os maiores desafios enfrentados durante a formação prática do futuro docente é a própria referência de prática docente, tanto pela complexidade que é inerente a qualquer prática pedagógica formativa, quanto pelas contradições que vive nas visões de prática durante sua própria formação, entre universidade e o que está colocado na escola básica. Tudo isso demanda múltiplos equacionamentos.

Uma prática adequada à formação de professores também precisa proporcionar a análise dos elementos da realidade da educação, mesmo que conflituosos, perceber as possibilidades e as dificuldades dos sujeitos e da ação docente, buscar alternativas, promover estudos, buscar uma análise de si mesmo, enfim, tudo isso é componente da formação dos licenciandos.

Desse modo, é essencial que o licenciando tenha uma formação na perspectiva do conhecimento matemático escolar, aliando-se a isso conhecimentos de educação. Conhecer a matemática numa abordagem que sustente seu entendimento para ensinar matemática. Essa seria, em si, uma perspectiva interdisciplinar da própria formação docente.

Com essa idéia outras podem ser desdobradas, buscando-se durante a formação que o licenciando analise sua própria experiência como estudante; que aprenda a reconhecer o contexto de ação (a escola, sua história, organização, composição, sua comunidade etc.); que aprenda a relacionar e conhecer seus alunos, diagnosticar conhecimentos e desconhecimentos; que tenha capacidade para elaborar propostas de ensino de modo interdisciplinar; que aprenda

a captar e destacar temas de interesse onde se possa oportunizar e potencializar as aprendizagens dos seus educandos.

Acreditamos poder situar essa visão no sentido da *etnomatemática* (Ubiratan D'Ambrósio, 2001), o que pode favorecer a abertura de espaços para melhor compreender a matemática que se construiu historicamente como conhecimento social, acadêmico e escolar. Situar, então, essa discussão no sentido da percepção de *matemáticas*, como conhecimentos construídos historicamente e relacionados aos interesses de agrupamentos sócio-etno-culturais, pode favorecer a uma ampliação da visão de ciência e da compreensão de que processos formadores são diversos e abrangentes, o que vem a somar à perspectiva aqui adotada.

É importante destacar, ainda, que os formadores de formadores também se formam nesses processos e, em momentos de encontros científicos, de forma mais intensa, favorecidos pela troca, pelo debate e pelas novas elaborações teóricas.

COMO SÍNTESE

Propusemos uma reflexão sobre a interdisciplinaridade e o ensino de matemática, procurando situar uma disciplina que tem nessa perspectiva mais dificuldades de existência e desenvolvimento, mas que vive intensa pressão para se melhor articular à formação dos sujeitos dos tempos atuais.

Procuramos considerar o ensino fundamental e a formação docente de modo articulado, pois um não pode prescindir do outro. Nosso entendimento é que há muito que se caminhar na articulação escola básica e universidade, principalmente na ação dos docentes dos dois níveis de ensino. Acreditamos que as reformas atuais dos cursos de licenciatura, quando modificam o tempo de estágio e prática, poderão favorecer um pouco mais esse movimento.

O que queremos valorizar é a perspectiva interdisciplinar como abertura de caminhos de formação dos educandos em todos os níveis. Ou seja, é a formação do educando que demanda a

interdisciplinaridade, que determina as potencialidades que se abrem. É a centralidade de formação dos sujeitos da escola que justifica e que favorece a interdisciplinaridade, para que a busca de aquisição de conhecimentos, tão importante no mundo atual, seja de modo compreensivo e significativo. Favorecer aos sujeitos da escola compreensão do mundo, capacidade de análise e ampliação de possibilidades de aprendizagem, crescimento pessoal e inserção profissional.

REFERÊNCIAS

AUAREK, Wagner Ahmad. A superioridade da matemática escolar: um estudo das representações deste saber no cotidiano da escola. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte: 2000.

BARTH, Britt-Mari. *O saber em construção – para uma pedagogia da compreensão*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa, Portugal: 1993.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. Maria A. V. Bicudo (organizadora). São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

D'AMBRÓSIO, Beatriz S. Como ensinar matemática hoje? *Temas e Debates*, SBEM, ano II, n. 2. 1989.

FIORENTINI, Dario. Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em Cursos de Pós-Graduação. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP: 1994.

HOFF, Miriam Schifferli. A matemática na escola nos anos 80-90: críticas e tendências renovadoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p.72-84, 1996.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti Moreira e DAVID, Maria Manuela M. S. *A formação matemática do professor – Licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TOMAZ, Vanessa Senra, DAVID, Maria Manuela M. S. *Interdisciplinaridade e aprendizagem da matemática em sala de aula*. Coleção Tendências do Ensino da Matemática, Marcelo Borba (organizador). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

ZAIDAN, Samira. *O(a) professor(a) de matemática no contexto da inclusão escolar*. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

ZAIDAN, Samira; AUÁREK, Wagner A.; PAULA, Simone de; PAULA, Maria José de; FARIA, Juliana B. Conflitos e possibilidades na ação do professor de matemática do ensino fundamental. In: Reunião Anual da Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — Anped —, 28, 2005. Caxambu, MG. *ANAIS*.

A PEDAGOGIA NAS POLÍTICAS NACIONAIS CURRICULARES DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONFRONTO COM A REALIDADE PORTUGUESA

Márcia Maria de Oliveira Melo

Universidade Federal de Pernambuco

INTRODUÇÃO

A Pedagogia é entendida neste estudo enquanto uma formação discursiva², sob as influências do debate acadêmico e da prática social, onde se inserem as práticas de recontextualização do discurso das Políticas e Práticas Curriculares da Formação do Profissional da Educação, com seus discursos comuns e diferenciados, expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Formação de Professores para Educação Básica no Brasil. Confrontam-se essas Políticas com algumas identificações/ diferenças da Política Curricular Nacional de Formação de Professores na realidade portuguesa³. Em uma visão mais ampla, esses *lóci*, no contexto da sociedade/educação superior sofrem influências reguladoras de diversas ordens discursivas de Agendas Mundialmente Estruturadas para Educação (DALE, 2004), da OCDE, UNESCO e outras instâncias supranacionais/regionais, a exemplo da Comissão Europeia da Declaração de Bolonha (1999), *Eurydice*, esta instância

2 Entende-se a Pedagogia como uma “formação discursiva” (Fairclough, 2001) como um conjunto de princípios/ pressupostos, conceitos, processos educativos e profissionais, orientados por determinadas ordens do discurso macro e micro (idéias-forças) a produzirem discursos recontextualizados, práticas e novas realidades, sob efeitos de relações de poder. Envolve dimensões epistemológica, teleológica, axiológica, ontológica, praxiológica e pragmática voltadas para formação de sujeitos (condutas sociais) e para mudanças de relações sociais. Constitui-se ainda um discurso do quê (conteúdo) e do como se organiza a prática pedagógica e o seu processo de aquisição e de produção de conhecimentos e práticas, em relações sociais determinadas (Bernstein, 1976, p.106).

3 Ela é denominada de “Orientações Nacionais Curriculares sobre os Perfis profissionais do Professor”. No que diz respeito à formação de educadores, vale ressaltar que, em Portugal, não existe uma política nacional global que regule também os Cursos de Licenciatura em Educação e em Ciências da Educação. Eles se regem pelas influências sobretudo do Processo de Bolonha, em nível supranacional/regional, e, em nível local, por negociações entre as universidades públicas.

entendida como uma rede de produção de informação e de estudos avaliativos sobre a educação na Europa⁴.

Nos contextos de globalização, de fortalecimento e crise do capitalismo neoliberal (crise do Consenso de Washington), a partir da década de 90, as políticas de educação ganharam novos contornos regulatórios, segundo Barroso (2005, p.743), na tensão, entre uma *cultura paradigmática tradicional, centralizadora de poder* (marco burocrático-profissional)⁵ e uma outra cultura *gerencial/performativa* emergente centrada na responsabilização/ autonomia institucional e na individualização dos sujeitos sociais (BALL, 2006;2001).

No caso das políticas de formação do profissional da educação, no contexto da educação superior brasileira, elas têm se produzido nos embates e negociações constantes entre o Estado (influência do CNE/ MEC/CAPES) e a sociedade civil organizada (ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, ANDE etc.)⁶. Enquanto na realidade da educação superior em Portugal, observa-se a ausência dessas modalidades de forças corporificadas em Entidades Acadêmicas e Sindicais, a implicar em uma maior centralidade de poder / burocracia focada na regulação supranacional/regional. Em âmbito local, essas políticas têm sido regulada por Agências de Acreditação de Professores (Conselhos Científicos para Avaliação de Professores) e do Ensino Superior, ligados ao MEC e sob as influências dos princípios do Processo de Bolonha.

Nesses contextos, os discursos pedagógicos forjam-se ainda,

4 Ver Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (org.), *Globalização e Educação: Desafios para Políticas e Práticas* (pp. 87-126). Porto: Porto Editora. Assinala o autor que apesar “da existência das regulações transnacional e supranacional com vertentes nacionais, sobretudo no caso da União Européia, as políticas educativas e curriculares têm, e decerto continuarão a ter, características de um centralismo estatal, visível na aditiva montanha de normativos que traduzem de forma clara o fenômeno burocrático (grifo nosso).

5 Essa centralização de poder ainda é bem presente, em Portugal pelo peso da administração central que preserva na estrutura do poder do Estado (BARROSO, idem), por sua história de ditadura prolongada e, no Brasil, isso é atenuado, em certa parte, pela influência forte dos movimentos sociais, com exemplos de derrubadas/acrécimos de decretos executivos, pareceres .

6 Essas entidades são assim denominadas: ANFOPE – Associação Nacional em Prol da Formação do Profissional da Educação; FORUMDIR – Fórum dos Diretores dos Centros e Faculdades de Educação; ANPED – Associação Nacional em Pesquisa em Educação; ANPAE – Associação Nacional em Administração educacional; ANDES – Associação Nacional de Docente do Ensino Superior.

sob a idéia- força da teoria do capital humano recontextualizada e prevalecente, junto às influências de outras culturas emergentes como a informacional e a comunicacional orientadas pela *epistemologia do saber válido* (GOODSON, 2008), *útil* para a “sociedade da informação e do conhecimento”, dentro dos interesses da economia do mercado e da cultura do consumo⁷.

Com base nessa discussão, na primeira parte do trabalho serão problematizados alguns pontos marcantes do debate sobre a *pedagogia*, a sua constituição social, especialmente, a sua base epistemológica/filosófica. Na segunda parte apresentam-se alguns fragmentos /resultados, a partir de análises realizadas nos textos legais de políticas /orientações curriculares no Brasil e em Portugal.

A CONSTITUIÇÃO SOCIAL/EPISTEMOLÓGICA DA PEDAGOGIA - ALGUNS ELEMENTOS TEÓRICOS PARA O DEBATE

A pedagogia, em suas diferentes constituições discursivas (a partir da década de 90 para cá), engendra-se, como já se colocou, em contextos de globalização com significados e sentidos novos⁸, na esteira de interesses ideológicos, econômicos, políticos e sócio-culturais, sob influências das agendas mundialmente estruturadas e dos textos de organizações inter/supranacionais/ regionais. Contextos de globalização⁹esses que provocam *efeitos comuns* e diferenciados, em certa parte, de cunho socioeconômico, político e cultural, segundo Charlot (2007, p.132-134); Ball (2001, p 101); Dale (2004), especialmente, em entidades estatais, na medida em que elas perdem poder, em certa parte, na formulação de suas “políticas nacionais” (PACHECO, 2006; MORGADO e FERREIRA, 2006). Nesse sentido, Ball (2001, p.102) explica que essas instâncias são “produto

7 Ver JAMESON, Fredric. Pós-Modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996

8 Ver sobre esse assunto - SAVIANI, Dermeval (2008). A pedagogia no Brasil. Campinas –S P: Autores Associados;

9 Esse processo se expressa em práticas fundamentais como a *abertura dos mercados materiais e simbólicos, pela mediação e centralidade da política dos organismos internacionais e pelas exigências de reformas nos Estados – Nação*, no âmbito de seus setores públicos em geral, segundo Charlot (2007).

de umnexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, hibridização”, – como uma “unidade articulada” tomada por empréstimo, como é o caso de explicar a “colonização” da política educacional pelo imperativo das políticas econômicas (Ball, 2001, p.100), sem deixar contudo de considerar a força da cultura na qual a escola existe e pode existir. Em meio a essas influências, o autor cita o documento sobre educação/ formação da União Europeia, na metade dos anos noventa, que anuncia “o fim do debate dos princípios educativos” em troca da centralidade da “política da aprendizagem” (idem), dos conceitos de “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, etc. que são poderosas forças construções sobre políticas. Essas influências comuns chegam ao Brasil especialmente através do Livro – “Educação - Um tesouro a descobrir”, no final dessa mesma década”¹⁰, trazendo mais um ponto polêmico para o debate pedagógico atual.

Em meus escritos anteriores¹¹ (MELO, 2006), já elucidava, algumas tensões epistemológicas/ filosóficas na história do pensamento pedagógico, com base em Cambi (1999, p. 402) quando assinalava que o saber pedagógico:

“emancipou-se de maneira clara, cada vez mais clara da metafísica. Segundo: articulou-se em torno de uma série cada vez mais ampla e complexa de conhecimentos científicos. Terceiro: caracterizou-se como regulado no próprio interior de uma reflexão filosófica que de unívoca e totalizante se tornou regional no “discurso pedagógico”, do qual ocupa apenas uma parte, embora importante e irrecusável. Quarto: revelou-se como fortemente interligado com o político, com o ideológico (...). Quinto

10 Ver DELORS, Jacques (org.). “Educação. Um tesouro a descobrir (19980. Brasília/ MEC: Cortez . Neste Livro é apresentado o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI. 2004).

11 Ver MELO, Márcia Maria de O. A pedagogia e o curso de pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas diretrizes Curriculares nacionais sobre esse curso(2006). In: SILVA, Aída Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de O AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho (Orgs.)..Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife :Edições Bagaço.

assumiu o aspecto de um saber plural, conflituoso, assimétrico no seu próprio interior (entre filosofia e ciência, entre teoria e práxis)”.

Nessa história é importante assinalar a existência de tensões entre os conhecimentos, a exemplo de Herbart, quando na primeira metade do século XIX, já enfatizava a *relação intrínseca da pedagogia com o trabalho concreto de ensino-instrução (sem se confundir com ele nem tampouco apartar-se dele)*, ao mesmo tempo que não admitia a transferência do seu papel epistemológico (no marco da filosofia) para outras ciências e para outros saberes, focando-se na construção de um método de ensino científico. Prosseguindo-se no desenrolar da segunda metade deste século, com o nascimento da pedagogia científica e experimental constatam-se novas tensões, ou seja, a tendência dela *separar-se da filosofia* e a tornar-se *independente da política*, a fim de reconstruir o saber pedagógico em contato com as ciências positivas que tratam do homem, renovando seu método e conteúdo com base no paradigma científico indutivo e experimental. Em antagonismo com essa concepção, a pedagogia socialista tem, no seu projeto histórico/coletivo, a sua idéia-força maior ligada, sobremaneira, à exacerbação do ideológico, de maneira que, até hoje, não deixa de ser um norte mantido, revisitado, atualizado e criticado diferentemente por várias tendências teóricas.

Na segunda metade do século XX, as tensões, os riscos e as possibilidades se diferem. Dessa vez, há uma radical transformação da pedagogia, conforme Cambi (1999, p.595) que se impôs em âmbito mundial de modo

“que redefiniu sua identidade, renovou seus limites e deslocou o seu eixo epistemológico. Da pedagogia passou-se à ciência da educação: de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências. Tratou-se de uma revolução no saber educativo que se afirmou rapidamente (...).

Continuando essa discussão (CAMBI, idem, ibidem), assinala

“que essa passagem ocorreu por razões não só epistemológicas ligadas às transformações dos saberes, mas também e sobretudo por razões histórico-sociais: com o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e aberta, que reclama a formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado; homens técnicos e homens-abertos capazes de fazer frente às inovações sociais, culturais e técnicas”.

De fato, o que muda – e profundamente, diz Cambi (idem),

“é a imagem do saber pedagógico: este vem se configurando, como foi dito, como um saber hipercomplexo, constituído de muitos elementos, a ser submetido a uma coordenação reflexiva e capaz de desenvolver também uma radical auto-reflexão, que controle seus estatutos e finalidades. A hipercomplexidade é dada pelo pluralismo dos setores que o compõem, pelo dinamismo de suas relações, pelo metacontrole que deve ser ativado sobre aquele discurso plural e dinâmico. Daí, também a centralidade da reflexão filosófica que, como epistemologia (= rigorização lógico-científica e filosófica do discurso) e como axiologia (= escolha de valores-guia para elaboração pedagógica e educativa) se dispõe como fronteira imprescindível de todo exercício do discurso pedagógico na sua inteireza”(idem, grifo nosso).

Com base nessas influências tradicionais e emergentes, advoga-se por uma posição que dá *lugar* a pedagogia, como discurso teórico, científico, que não se confunde com a prática educativa, seu objeto, nem com o pluralismo das Ciências da Educação¹², com seus

¹² De acordo com o discurso do FORUMDIR, em 1998, assumido por outras Entidades Acadêmicas, como ANFOPE, ANPAE, CEDES, tem-se uma síntese bem consistente da relação própria entre a Pedagogia e outras Ciências Sociais e Humanas, entre elas as Ciências da Educação - “Nunca é mais considerar que o confere, pois, especificamente à função do profissional da Educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para que

métodos próprios que é fruto da expansão das Ciências Sociais e Humanas e que têm contribuído para avançar seus objetos de origem e retardar o fortalecimento da Ciência da Educação. Assim, assinala Carvalho (2002, p.207-209), se “continuamos a falar em Ciências da Educação é, em larga medida, porque nenhuma dessas disciplinas conseguiu concretizar o seu projecto hegemônico”, e isso terminou por produzir a demissão dos teóricos da investigação educativa das suas tarefas de constituição de uma nova ciência, a qual requer rigor lógico- científico, não estando isenta também da articulação com os critérios pragmáticos da construção de outros saberes das experiências sociais (SANTOS, 2009), nem das reflexões filosóficas / epistemológicas e axiológicas integradas, segundo Cambi (1999). Nesse sentido, vai-se mais além, quando se opta pela mediação dialética filosofia(s)ciência(s), com base em Carvalho (p.204), quando admite a realização de sínteses transdisciplinares, como produto de diversas recontextualizações entre essas ciências, e outras, sem deixar de fortalecer o seu estatuto epistemológico próprio entre o uno (especificidade) e o plural, como um texto novo em constante atualização..

Enquanto uma formação discursiva, a pedagogia também é uma prática social de produção, interpretação, explicação, transformação da realidade (Fairclough, 1998), mediada por uma *reflexão científico-filosófica e sócio-política-cultural e histórica* integradas, a qual indica problemas, efeitos discursivos e de relações de poder, a serem afirmados/contestados nas lutas políticas e nas articulações entre as diversas práticas sociais. Essa é uma das concepções de pedagogia construída na tentativa de ligar alguns pontos das teorias críticas às pós-críticas, com base em um promissor debate, especialmente, a partir da segunda metade da década de 90¹³. Considere-se que essa construção se dê através de: 1) uma rede de produção de conhecimentos/saberes em um enfoque transdisciplinar à margem

usará da economia , sem ser economicista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pela economia e social que marcam a cada época.”

13 Ver MOREIRA, Antonio Flavio (1997;2005) e Estrela, T. (2007).

das fronteiras e na esteira da desterritorialização (Correia, 2001), onde se articulam saberes teórico-práticos das Ciências da Educação, na relação com os saberes das experiências sociais diversas, tendo como ponto de partida e de chegada, a educação (SAVIANI, 2008 ; RONH, 2006); 2) enriquecimento/especificidade da Pedagogia pela “investigação em educação” construída na mediação entre teoria/prática, em uma dialética filosófico-científica integrada, no seu próprio interior (CARVALHO, 2002), onde as ciências da educação clássicas dão apoio, sem perda de especificidade da ciência da educação; 3) resultados de pesquisas/intervenções pedagógicas (relação teoria-prática), transformados em novos conhecimentos pedagógicos na sua inteireza (evitando quaisquer reducionismo teórico ou prático), em lugares próprios como politécnicos, especialmente, as universidades (CANÁRIO, 2005, p.26) e outros espaços educativos não-formais. Nesse contexto de busca por um lugar para Pedagogia, desdobra-se um outro problema entre a Pedagogia (Ciência da Educação propriamente dita) e as Ciências da Educação¹⁴, ela está entre essas ciências ou por fora dessa classificação? Saviani (2008, p.139), discorda de Genovesi, quando este advoga que a Pedagogia é apenas uma dentre várias Ciências da Educação, uma vez que as

“chamadas ciências da educação, em verdade, são ciências já constituídas com um objeto próprio, externo à educação, e que constituem , em seu interior, um ramo específico que considera a educação pelo aspecto de seu próprio objeto, recortando, no conjunto do fenômeno educativo, aquela faceta que lhe corresponde. Diferentemente, a ciência da educação propriamente dita, constituir –se- ia na medida que constituísse a

14 Ver, CANÁRIO, Rui (2005).O que é a escola? Um “olhar “sociológico.Portal: Porto Editora. Nesse livro, ele trata, em parte, da especificidade das Ciências da Educação como uma área científica própria (p.25-29) quando coloca que a emergência dessas ciências “obedece a uma dinâmica de caráter histórico concomitante com o desenvolvimento, durante os séculos XIX e XX, dos sistemas educativos no âmbito dos estados – nação. Para ele, o “processo de institucionalização de um domínio específico de produção de conhecimento sobre os factos educativos processa-se em articulação estreita com a emergência de campos profissionais correspondentes, tendo-se a institucionalização ao nível universitário ampliado e consolidado com a “explosão escolar” que caracterizou a década de 60”.

educação, considerada em concreto, isto é, em sua totalidade, como seu objeto”.

Nesse sentido, opta-se por uma visão em que a pedagogia possui um campo específico científico próprio de reflexão da educação, com o apoio de outras ciências sociais/humanas da educação, muito embora, produzindo-se no interior de seu campo em uma visão integralizada (uno/plural). Ela não se confunde com essas ciências, uma vez que cada uma delas estuda uma parte da prática educativa, sem se tornar a pedagogia, porém elas se constituem enquanto tais graças à pedagogia (idem, p.139) São adeptos dessa posição, sem necessariamente denominá-la de Pedagogia (SAVIANI, 2008; Estrela, A. (1999); Estrela, Teresa, 2009; Pacheco, 2004; Röhn, 2006; Libâneo, 2006; Pimenta, 2002; Melo, 2006; Aguiar e Melo (2005; Brzezinski (1996); Freitas, L. (1985); Freitas, H. (2003); (2007); Santoro (2006). Em relação a essa discussão, percebe-se dualismo na classificação das ciências da educação, de origem francesa, realizada por Mialaret (1976), ela está presente de modo disperso, pois nela se apreende um dualismo entre as ciências da educação (que compõem os fundamentos psicológicos, sociológicos, filosóficos da educação etc.) e as ciências profissionais/técnicas. Está presente aí um reducionismo técnico da pedagogia, como mero campo aplicativo das ciências dos fundamentos, reduzida às “ciências profissionais técnicas”(à didática, às metodologias e às práticas de ensino), desligada do objeto educativo. É sobre esse debate pedagógico inscrito nos discursos oficiais das políticas curriculares de formação do profissional da educação que se vai apresentar fragmentos dos resultados desta pesquisa.

RESULTADOS DAS ANÁLISES CRÍTICAS DOS DISCURSOS OFICIAIS

Acerca da política curricular dos cursos de Licenciaturas em Pedagogia e Educação Básica (Brasil)¹⁵, e das Orientações

¹⁵ Para análise das DCN no Brasil se tomou como corpus os seguintes textos: 1) CNE/CP N.5/2005 de 13/12/2005 (com a complementação do Parecer CNE/CP N.º3/2006 de 21/2/2006,

Nacionais Curriculares sobre os Perfis Profissionais do Professor (Licenciatura em Educação Básica em Portugal) ¹⁶.

Essas análises apontam que as DCN de Licenciatura em Pedagogia¹⁷ e da Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil bem como as Orientações Nacionais Curriculares sobre os Perfis Profissionais do Professor (Licenciatura em Educação Básica), em Portugal, apresentam alguns pontos similares e determinadas diferenças quanto às recontextualizações produzidas a partir de ordens discursivas macro/meso/micro.

De um modo similar, as *duas propostas brasileiras* – DCN de Licenciatura em Pedagogia (que envolve a formação de professores para educação infantil e das quatro séries do ensino fundamental) e as DCN de Formação de Professores para Educação Básica (específicas para todas as Licenciaturas da Educação Básica), condensam uma política no âmbito da Formação de Professores, com *duas orientações* paradigmáticas distintas, quanto à concepção de pedagogia, uma vez que, os embates da época, não permitiram concretizar a institucionalização de uma Política Global de Formação do Profissional. Em Portugal, essa questão foi resolvida, em parte, no sentido de que foi constituída uma única Política Curricular de Formação de Professores, a qual regulamentou as licenciaturas em ensino, numa perspectiva orgânica de profissionalização e acreditação docente, desde as Licenciaturas de educação infantil, ensino fundamental básico menor, até às ligadas ao ensino secundário que, sob as influências de Bolonha, estruturou esses níveis de ensino em três ciclos - 1º - graduação; 2º - mestrado; e 3º-doutorado.

pela modificação do art.14); 2) Projeto de Resolução CNE/ CP N.º 1, de 18 de Fevereiro de 2002 - Brasil (equivalente à homologação do Parecer CNE/ CP 09/2001 de 18/01/2002), com complementações do Parecer CNE/CP 09/2001, homologado em 17 de Fevereiro. Destaques - Lei n.º 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação, no seu item IV); 3) Destaques da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional N.º 9.394/96, de 20 de dezembro.

16 Para análise dessa Política tomou-se como corpus os seguintes Decretos - Leis do MEC: 1)Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto; Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto; 2) Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro;3) Decreto - Lei n.º74/ 2006, de 24 de março (alguns destaques); e 4) a Declaração de Bolonha e a Lei de Bases (1985-2006) revisitada aos princípios da Declaração de Bolonha (comentada por Matos, José).

17 Ressalte-se que se está comparando esta Licenciatura em Pedagogia, com as outras licenciaturas, uma vez que ela tem no seu interior, a Licenciatura para Educação Infantil e as quatro séries do Ensino Fundamental integradas à formação do gestor

No contexto da definição dessas políticas, a partir do final da década de 90, nota-se que sempre existiu no Brasil, conflitos acirrados em torno da criação de um sistema de profissionalização/acreditação docente dos cursos de formação (com um padrão a ser medido por competências profissionais), sob a tutela linear do que se espera da formação de professores e do que se realiza no exercício profissional, como é o caso de Portugal. Entretanto, essa política, apesar de se inscrever em um processo de monitoramento burocrático, delega as instituições que gozem de autonomia para desdobrar o conjunto de competências em objetivos/ desempenhos como têm ocorrido também nas redes de ensino da Educação Básica em Portugal¹⁸. No caso brasileiro, não foi deixado de existir, um processo de avaliação de cursos, na época de institucionalização das DCN de Formação de Professores para Educação Básica, o tão polêmico e ampliado Exame Nacional de Curso (PROVÃO), em que se avaliava a instituição, os cursos e indiretamente o professor, através do desempenho individual do aluno (testagem), com base em uma *pedagogia produtivista*. Esse sistema foi bastante criticado e transformado em um outro - Sistema Nacional de Avaliação das Instituições de Ensino (SINAIS) que, em certa parte, combina a hetero e auto-avaliação em uma análise mais compartilhada. No caso português, esse sistema de acreditação docente, por monitoramento, tem no Processo de Bolonha uma influência forte (com uma tecnologia bem coerente), a influenciar, por um lado, a *Política de Formação de Professores para Educação Infantil, 1º ciclo, 2º ciclo e Secundário e, por outro, os Cursos em Licenciatura em Educação e em Ciências da Educação*. Nos seus princípios/ estratégias inclui-se o estabelecimento de habilitação profissional para todos os professores, dentro das especificidades de suas escolhas, por níveis de ensino, dentro do *princípio da universitarização e da profissionalização* ampliadas, de formação profissional para além da Graduação, em nível de Pós-Graduação (Mestrado).

Isso constitui uma grande diferença em relação ao Brasil, cuja

18 Ver Pacheco, José Augusto (2003). Percursos da Formação inicial de professores. A corrida do caracol. In: Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares. MORAES, Maria Célia; Pacheco, José Augusto e al. (Orgs.). Portugal: Porto Editora.

Política de Formação de Professores da Educação Básica, ainda, admite uma identidade docente em nível de ensino médio. Não resta dúvida que houve uma tentativa de profissionalização docente, no Brasil, em 2003, quando foi temporariamente institucionalizada uma política de profissionalização docente (Sistema de Certificação para o Profissional de Magistério da Educação Básica) com base em competências básicas e, sobretudo, profissionais, sendo abandonada esta idéia, pelas relações de poder travadas entre Estado e as Entidades Acadêmicas e de Classe, uma vez que não era garantida a formação continuada como direito para todos. Vale lembrar que só agora, em 2009, essa política insere-se em um corpo maior de diretrizes/estratégias/efeitos, em uma negociação docente com o MEC, sem estar isenta de conflitos, no sentido da materialização de uma *Política Nacional de Formação do Profissional de Magistério para Educação Básica* (Decreto n. 6.755/2009). Esta, não se restringe à *pedagogia da profissionalização e certificação docente restrita*, como em Portugal (em torno apenas de padronização dos saberes profissionais por competência em nível da formação inicial de professores), mas tem a “intenção” de envolver também uma política de formação continuada, com estratégias e efeitos voltados para melhoria das condições materiais e simbólicas da formação com base um piso salarial mínimo, junto à carreira do profissional de magistério.

Apesar de se observar um certo avanço na definição da política nacional unificada na formação de professores, em Portugal, com vistas à acreditação docente (por Agências ligadas ao MEC), por outro lado, ratifica-se a separação entre o sistema de formação de professores e a *formação de educadores* que não tem uma regulamentação oficial, em nível nacional (em Cursos de Licenciatura em Educação e de Ciências da Educação), entretanto, se rege pelas influências do Processo de Bolonha. Esta formação tem como prioridade a educação/gestão escolar e em outros espaços educativos, sem inserir a docência como exercício profissional no seu interior – pedagogia sem docência.

Poder-se-ia inferir também que a política curricular de profissionalização no âmbito da formação de professores, em Portugal

e no Brasil, tem a sua *idéia-força* centrada em uma “*identidade pedagógica de mercado des-centrado*” (Bernstein, 1996), sob os ditames da cultura tecnológica da performatividade. No caso de Portugal, especialmente, essa regulação é bem verbalizada. O processo de Bolonha de fato estimula a autonomia da instituição para criar condições para a atratividade de seus cursos organizados por competências; de poder se colocar em uma posição favorável em relação às instituições similares superiores, sob a dependência do mercado, o que não isenta a criação de propostas contra-hegemônicas.

A Pedagogia inscrita nas políticas curriculares de formação do profissional da educação¹⁹ no Brasil e em Portugal

As *políticas curriculares de formação de professores para a Educação Básica* (Brasil/ Portugal), já analisadas, brevemente, neste estudo, veiculam um “discurso pedagógico” que toma a relação entre a *formação e o exercício profissional* -, como ponto nodal para efetivação dos efeitos/estratégias de suas políticas de aprendizagens com base no paradigma da reflexão-ação. De certa parte, essa orientação intenciona ultrapassar a reflexão do tipo instrumental, aplicacionista, pelo privilegiamento da prática, da valorização da experiência, da docência centrada na aprendizagem, na flexibilização/responsabilização/autonomia docente. Se bem que dessas orientações se infere, um resgate importante, que é, a apropriação/produção de saberes construídos na prática, no entanto, elas apresentam riscos de sedimentarem a cultura tecnológica performativa nos interiores de suas práticas, na medida em que não elegem a educação como ponto de partida e chegada, nem toma a pedagogia na sua integralidade como discurso teórico e científico multidimensional e multireferencial recontextualizador de outros discursos especializados. De fato, é a psicologia da aprendizagem e os saberes profissionais práticos (didáticos) que têm o primado nessas propostas. Se bem que são importantes para essa formação, contudo não conseguem abarcar a

¹⁹ Pela extensão das análises realizadas no relatório de pesquisa e demonstradas com citações a cada texto legal analisado, não foi cabível apresentá-las neste artigo nessa complexidade, apenas registram-se sínteses dos resultados dessas análises.

pedagogia com o seu projeto educativo/instrucional em um complexo articulado.

De fato, ambas as políticas curriculares de formação de professores, ao se concentrarem nos formalismos técnicos de elaboração/ desenvolvimento /avaliação de **competências**, projetam-se, como se pudessem se constituir a própria *pedagogia (pedagogia das competências)*, enquanto a idéia –força principal dessa formação. Muito embora estejam ligadas à referenciais/ fios/ eixos mais amplos educativos e políticos, a idéia- força prevalecente nessas propostas são as competências - os *perfis profissionais* (em Portugal), com vistas à constituição da profissionalidade docente, dos saberes necessários para realização da prática escolar, salvo às adaptações em função de contextos locais.

Essas perspectivas de formação, profissionalização/ profissionalidade em ambas propostas – requerem condições necessárias para construí-la no sentido de propiciar o desenvolvimento profissional do professor como um comprometimento do projeto coletivo centrado na aquisição/produção de saberes/ posturas necessárias ao trabalho pedagógico mas amplo, escolar e docente, a necessitar de uma política mais global de formação de professores²⁰. Muito embora, em todos os discursos analisados, há sinalizações de um discurso crítico quando relaciona a formação com o social, o cultural, o ecológico e o ético, sem conceitos explicitados como é o caso de Portugal, uma vez que essas propostas expressam singularidades em suas *formações discursivas*. No caso da adoção do modo de organizar currículo por *competências*, há diferenças entre elas, quanto ao modo de recontextualizá-las de dar sentidos às dimensões da educação que as orientam²¹ (na forma mais ou menos parcial de

20 Ver Documento ANFOPE. Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. Documento Final do XII Encontro Nacional, Brasília – DF, 2004.

21 Ver Charlot (2006, p.16-17). “A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularidade - subjetivação.”, de modo indissociável (...). “Em contrapartida, o ato de ensino-aprendizagem dá-se em uma tripla articulação – professor, aluno”(....).Entretanto, esses dois termos (educando, educador) articulam-se com o terceiro (...) - a instituição (a escola), mas poderia também ser a família ou outra instituição. (...) Em outras palavras, preservando a vertente da aprendizagem escolar, a atividade do aluno e a do professor operam em um quadro institucional que define as condições materiais, financeiras, burocráticas

conceber a especificidade da educação/ pedagogia) na sua relação entre seus fins/meios. A política curricular de formação de professores no Brasil apresenta um pragmatismo de mercado menor, uma vez que ainda não concretizou uma proposta de profissionalização acabada e orgânica, traçada em forma de perfis profissionais mais concretos para concorrência no mercado..

Essa política de Formação de Professores em Portugal²², ancora-se supranacionalmente no *Processo de Bolonha* quando propõe

“mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistêmicas – quer de natureza específica associada à área de formação, onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante”²³.

Ela privilegia assim a dimensão técnico-profissional da formação (reducionismo), junto à formação ética, ao social e ao cultural (com a afirmativa de uma escola inclusiva), com base nos princípios da diversidade, do multiculturalismo, da consideração das diversas subjetividades coletivas, de gênero, raça (hibridismo cultural por abordagens direcionadas para às ordens macro), sem deixar claros os seus conceitos por se tratar de textos enxutos, sob a forma de decretos executivos. De modo diferente, o texto da *Política de Formação de Professores*, no Brasil, apresenta-se com uma proposta conceitualmente bem explicada, na linguagem de Parecer. No Parecer CNE/CP 9/ 2001 que regulamenta a Formação de Professores (Brasil)

etc.". O terceiro aspecto para o autor é de fato, o político.

²² Ver nota de roda-pé (n.20), com citação dos textos legais examinados.

²³ Ver essa proposição no Decreto-Lei n.º74/2006, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º46/86, de 14 de Outubro (lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis n.º115/97, de 19 de Setembro, e do artigo 16.º da Lei n.º37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior), alterada pela Lei n.º49/2005, de 30 de agosto.

pode-se localizar contextualizações da realidade da educação, conceitos e competências explicadas, passo a passo, nos seus diversos eixos, do que se denota consistência teórica no modo de organizar o currículo por competências.

A proposta de Licenciatura de Formação Professores da Educação Básica de Portugal é expressa em forma de perfis profissionais enxutos (Decretos-leis N°240 e N°241/2001), e é orientada por um hibridismo onde encontra sentido os significados e acepções da “cultura da performatividade”, de reverter ambivalentemente o discurso de competência (escola nova), com base na “pedagogia invisível”, fracamente enquadrada em um padrão externo²⁴, para uma pedagogia visível cujo desempenho é a mola propulsora (outputs) para ajustar essa proposta às exigências da “avaliação” externa, de modo aparentemente aberto, na entrada, e, de modo controlado externamente, no seu final.

Pelo contrário dessas Políticas Nacionais de Formação, as *DCN da Licenciatura Plena em Pedagogia (Brasil)*, a política para o Curso de Pedagogia, envolve a formação de professores para educação infantil e do ensino fundamental das primeiras séries iniciais do ensino fundamental, de modo integrado à gestão educacional/ escolar como norte a ser aprofundado, como exercício teórico e prático articulado à docência Assim, quando elege a docência como base da formação do profissional, supõe-se não tirar de foco o trabalho pedagógico e escolar²⁵. Essas DCN, de modo diferente, não aderem a proposta de organização curricular por “pedagogia” por competências, porém aderem de modo ambivalente²⁶ a epistemologia da prática, na perspectiva da reconstrução social/cultural/ política,

24 Entende-se por pedagogias visíveis aquelas orientadas e justificadas pelo mercado e por sua relevância a ele. Elas sempre colocarão critérios externos para verificar o desempenho dos alunos, em que grau ele está satisfazendo aqueles critérios (*regras padronizadas*), segundo Bernstein (1976, pp.103-105). Pelo contrário, as pedagogias invisíveis têm regras discursivas (ordem discursiva) porém elas são conhecidas apenas pelo o transmissor e, nesse sentido, elas são invisíveis para o adquirente, que parece preencher o *espaço pedagógico* (idem, ibidem).

25 Ver ANFOPE (2004). Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: Desafios para as Instituições de Ensino Superior. Documento Final do XII Encontro Nacional, Brasília – DF, 2004.

26 Ver LOPES, Alice Casimiro (2005). *Política de Currículo: Reconstrução e Hibridismo*. Currículo sem fronteiras, v.5, n.2, p.p .50-64, Jul/Dez.

epistemológica, técnica e emancipatória dos sujeitos e da prática, com base no paradigma da reflexividade (contextualizada). Por outro lado, correm um risco conceitual de eleger o primado das ciências da educação²⁷ sobre a educação²⁸, como também de exacerbar os temas sócio-culturais emergentes que expressam a fragmentação da sociedade atual (próprio ao debate pós – moderno), por onde se debruçam as ciências da educação e a pedagogia (sem perder a ligação básica com os seus fundamentos básicos).

Em síntese, essa política que está expressa essencialmente de modo conceitual no Parecer CNE/CP N°5/2005, de 13 de dezembro de 2005, e está voltada para formar a identidade do profissional da educação, de modo mais complexo (docente /gestor / pesquisador), por envolver uma formação pedagógica integralizada do profissional da educação²⁹ (*entre a gestão e a docência com brechas/ possibilidades de aprofundamento específico teórico-prático em ambas as áreas, não como habilitação profissional*). Disso se infere, em certa parte, a compreensão integralizada da pedagogia no seu sentido praxiológico dessas funções (teoria/prática). Entretanto, no plano conceitual/epistemológico, são as ciências da educação que têm o primado

27 Essa visão reducionista é verificada, entre outras, no discurso inscrito no Parecer CNE/CPN.5/2005 (p.6), pela seguinte formulação: "A educação do licenciando em Pedagogia deve, pois, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filósofo, o histórico, antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural". Nesse teor, admite-se que existem atividades no campo pedagógico, mas o primado da sua compreensão está no discurso das Ciências da Educação, aplicando as suas contribuições na educação na perspectiva da exterioridade.

28 Por outro lado essas DCN (Curso de Pedagogia) priorizam a educação quando destacam o estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos nacionais, sociais, culturais que devem propiciar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de base do pensamento educacional. Este estudo, deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições e ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometimentos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não –escolares (p.12, grifo nosso)

29 Questão essa que é um divisor de água na academia, sujeita a muitas críticas (Libâneo,1999; 2006); Pimenta, (2002; 2006). Esses autores admitem inconsistência no princípio epistemológico de que a docência é a base da formação do profissional da educação, em detrimento da pedagogia.. Sabe-se que a docência pelo discurso das DCN é concebida em um sentido ampliado (entre a ação educativa e a atividade docente), onde o trabalho pedagógico é o foco dessa formação. Muito embora, chega-se a admitir o cuidado para não se perder de vista o debate teórico-prático dessas funções de coordenação/gestão do trabalho pedagógico. Que as instituições encontrem espaço para esse aprofundamento na formação/ exercício profissional (campos de estágios e na pós-graduação), sem deixar contudo de tratá-lo na interface teórico- prática com a docência.

sobre a Pedagogia, no sentido da explicação das problemáticas educacionais, em uma visão aplicacionista, mesmo que essas DCN advogam pela inter/transdisciplinaridade. Em certos momentos, essas DCN adentram-se na perspectiva da emancipação, pelo enfoque do resgate da cultura local (traços da pedagogia escolanovista) com ênfase na reflexão/ação - pedagogia invível, por outro lado, torna-se mais combativa, apontando o direito e a resistência das diversas subjetividades coletivas inseridas em relações de poder assimétricas, com sinalizações da teoria crítica marxista (influência do discurso da ANFOPE) junto à sinalizações pós-modernas com o primado na cultura e na valorização das experiências sociais, a partir dos princípios da reflexividade de uma orientação prática, segundo Garcia (1999, pp.39-44), a envolver a importância da indagação.

Mediante essas sínteses parciais realizadas, dar-se conta das dificuldades epistemológicas de se reconhecer a pedagogia, sob a forma de uma síntese transdisciplinar, sem cair nas amarras dos reducionismos, oriundos no interior dessa ciência tais como: tecnologização do discurso, pedagogismo, didatismo; nem, ainda, nos reducionismos externos, pela naturalização teórico-metodológica das ciências da educação, no sentido de ter os seus objetos de estudos aplicados no campo da educação, como campos isolados (a dispersar o pedagógico na sua integralidade). Daí se originam novos reducionismos (filosofismo, psicologismo, sociologismo, culturalismo, economicismo etc.), além de outros reducionismos (cientificistas e axiológicos) junto ao pragmatismo / utilitarismo das exigências externas. Sobre isso, já dizia Carvalho (1997, p.14).

“não se trata de impor um quadro normativo como acontecia com a pedagogia tradicional de pendor moral, mas não se trata mais também de dentro de uma abstracta coerência epistemológica, erguer uma pedagogia científica com o sacrifício artificial da questão dos valores. Não se trata ainda de, sob o peso das exigências de uma ação definida por critérios exclusivos

de rentabilidade dos processos de ensino-aprendizagem e de utilidade social dos comportamentos, se proclamar a emergência de determinadas tecnologias educativas e até de uma pedotecnia (...).”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante as positivities dos discursos dessas políticas educativas e curriculares refletidas, até aqui, pode-se constatar também que há, por dentro desses discursos, um jogo sutil duplo de crenças e de resistências produzidos por intelectuais/especialistas (individuais/coletivos), a “diabolizarem” a Educação (Estrela, T. 2009), a pedagogia, os pedagogos e os professores, como bodes expiatórios da crise educacional, a se expressar na formação e na escola básica. Atenta-se ainda, para crença na tecnologização dos discursos ao se tomar os discursos da profissionalização e profissionalidade (como fetiches) inscritas nas políticas de formação de professores, a fim de resolver todos os problemas da educação/sociedade. Dessa vez, elege-se, como prioridade central, *a aprendizagem*, metamorfoseada do estatuto epistemológico da pedagogia, no sentido de promover o discurso das competências na perspectiva de forjar identidades pedagógicas compatíveis com os ventos do mercado na direção da sustentabilidade econômica e da empregabilidade com a estimulação para a produção do conhecimento útil e do individualismo e da “destruição de solidariedades”, não obstante as resistências da cultura local.

Esses discursos trazem também o aceno, não muito consistente, de propostas de formação do profissional da educação, como é o caso da Licenciatura em Pedagogia, onde se tenta colocar um *olhar híbrido “crítico/ pós-crítico” no pedagógico*, no sentido do desvendamento e do combate à sociedade esgarçada, desigual e injusta, a buscarem novas formas de promover uma interculturalidade crítica e emancipatória, a ser tematizada no interior da formação - ora,

tomando a educação, ora as ciências da educação como focos dessas análises, com vistas ao “redirecionamento” de suas práticas.

O debate sobre a pedagogia, junto às ciências da educação, no interior dos cursos de formação do profissional da educação é algo que se impõe nessa contemporaneidade, no Brasil e em Portugal.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela e Melo, Márcia M. de O. *Pedagogia e Faculdades de Educação: Vicissitudes e Possibilidades da Formação Pedagógica e Docente nas IFES* (2005a). Campinas SP: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE v.26, n.92, p.959-982, Out.2005a, 1a edição.

BALL, S. & Bowe, R.(1992). *Reforming Education & Changing Schools; Case Studies in policy sociology*. London, New York: Routledge, 1a edição.

BALL, Stephen (2006)J.*Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico -Social: uma revisão social das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional* In: Currículo sem Fronteiras v.6,n.2, pp.10-32, jul/Dez, ISSN 1645-1384 (online).

BALL, Stephen J. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação* (2001). Currículo sem Fronteiras, v.1,n.2, pp.99-116, Jul./dez.ISSN, 1645-1385 (online).

Bernstein, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidad* (1996b). Madrid: Morata, 1996.

Brzezinski, Iria.(1996) *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. SP: Papirus.

BOAVIDA, João e Amado, João. *Epistemologia, Identidades e Perspectivas* (1996). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra – IU, 1ª edição.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Adalberto (2002). *Epistemologia das Ciências da Educação*. (4ª edição). Porto: Afrontamento.

CHARLOT, Bernard. (2007). *Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*.

Sísifo, 4, 129-136.

CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 1998.

DALE. ROGER. Dale, R. (2004). *Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?* *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.

ESTRELA, Albano. *Pedagogia, Ciência da Educação?* (1992). Portugal: Porto Editora, 1ª edição.

ESTRELA, Albano. *Pedagogia, Ciência da Educação?* (1992). Portugal: Porto Editora, 1ª edição.

ESTRELA, Maria Teresa. *As Ciências da Educação hoje* (2008). In: *Formação Humana e Gestão da Educação. A arte de pensar ameaçada*. São Paulo: Cortez, p.17-50, 1ª edição.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso, Mudança e Hegemonia* (1998). In: Pedro, Emília Ribeiro (org.). *Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva Sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Coleção Universitária, 1ª edição.

FAIRCLOUGH, Norman. (1998). *Discurso, Mudança e Hegemonia*

In: Pedro, Emília Ribeiro (org.). *Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva Sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Coleção Universitária, 1ª edição.

FAIRCLOUGH, Norman (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília; Universidade de Brasília, 1a.edição (trad. 2001).

FREITAS, L.C.de. *Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e da prática pedagógica*. Educação&Sociedade n.22. Campinas: Cortez /CEDES p.12-19, set./dez. 1985

FREITAS, Helena Costa Lopes. (2003). *A reforma do Ensino Superior no campo da Formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. In: RS:Alegre.

GARCIA, Marcelo. (1999). *Formação de Professores*. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.

GOODSON, Yvor F. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora, 1ª edição. (Coleção Currículo, Políticas e práticas).

LIBÂNEO, José Carlos (1999). *Pedagogia e pedagogos, para que?* 2ªed.São Paulo Cortez.

LIBÂNEO, José Carlos.(2006).Diretrizes Curriculares da Pedagogia (2006) - Um adeus à Pedagogia e aos pedagogos. In:SILVA, Aída Maria Monteiro [ET. AL.]. *Novas subjetividades, currículo, Docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (13. Recife): Bagaço, 2006, p.213-241.

LOPES, Alice Casimiro. (2005). *Política de Currículo: Reconstrução e Hibridismo*.CURRÍCULO

SEM FRONTEIRAS, v.5, n.2, p.p.50-64, Jul/Dez.

MAINARDES, Jefferson (2006). *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais*. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, vol.27,n.94, p.47-69,Jan./Abr.2006.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. A pedagogia e o Curso de Pedagogia: Riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas diretrizes curriculares sobre esse curso (2006). In: Silva, Aída Maria Monteiro et al. *Novas subjetividades, currículo, Docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (13. 2006, Recife): Bagaço, pp. 243-276.1ª edição.

MELO, Márcia Maria e Oliveira Melo. *A busca de uma trilha para desvendar a pedagogia: articulando às formações discursivas a ciência, a epistemologia e a ecologia de saberes*. Congresso de Ciências da Educação, realizado no Instituto politécnico de Bragança. CD ROM. Bragança, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio.(1997) Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: MOREIRA, A.F. ET AL. (org.). **Currículo: questões atuais**. SP: Papyrus, , p.9-28.

MOREIRA, Antonio Flávio.(2005). A crise da teoria curricular crítica.4ª. ed. In:COSTA, Marisa Vorraber.O currículo nos limiares do contemporâneo.

MORGADO, José Carlos(2007). Globalização, Ensino Superior e Currículo In: MOREIRA, António Flávio e Pacheco, José Augusto (orgs.).Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas, Porto: Porto Editora, p.61-72. 1ª edição.

PACHECO, José Augusto. *Europeização do currículo para uma análise das políticas educativas e curriculares* (2007).In: Moreira, António e

Pacheco (orgs.). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Editora Porto p.87-126, 1ª edição (Coleção Currículo, Políticas e práticas).

PACHECO, José Augusto (2004). Dos tempos e lugares do campo educacional: uma análise dos percursos de investigação em Portugal (1900-2000). In: **Revista Brasileira da Educação**. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Campinas-SP: Autores Associados. Jan/Fev/Mar/abr 2004, nº25, p 53-66.

PIMENTA, Selma Garrido e LIBÂNEO, José Carlos. *Formação dos Profissionais da Educação: crítica e perspectivas de mudanças*. In: GARRIDO, Selma Pimenta. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas* (org.). São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?*. São Paulo: Cortez, 1996.

RÖHN, Ferdinand. (2006) In: Silva, Aída Maria Monteiro et al. *Fundamentos Epistemológicos da Educação, da pesquisa em Didática e Prática de Ensino*. In. Silva, Aída Maria Monteiro et.al.

Educação formal, processos formativos: desafios para a inclusão social. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (13.2006, Recife): Bagaço, p.425-450.

SANTOS, Boaventura (2009). In: _____. et al. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: ALMEDINA CES, p. 1ª edição, p.23-71.

SAVIANI, Dermeval (2008). *A pedagogia no Brasil*. Campinas –S P: Autores Associados.

O PROCESSO DE BOLONHA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM PORTUGAL³⁰

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho – Portugal

INTRODUÇÃO

No momento da escolha da temática, que se inscreve no tema do Encontro Nacional de Didáctica e Práticas de Ensino (Brasil) “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”, e no título do simpósio “Política Curricular da Formação do Profissional da Educação no Brasil e em Portugal, há sempre dúvidas e incertezas. A única convicção, aliás partilhada por tantos outros académicos, é a de que a globalização, no seu rosto transnacional e nas suas facetas supranacionais e regionais, é um processo de processos (Giddens, 2007), de natureza económica, política e cultural (Ritzer, 2007), que introduz mudanças significativas na formação de educadores e professores (a seguir designados por professores), numa relação forte entre contextos globais e agendas de formação vinculadas a formatos estandardizados e a mecanismos de controlo, por um lado, e entre políticas de conhecimento e políticas de docência, por outro.

Se há dúvidas, e certamente nem todos partilham esta visão, sobretudo os que são defensores de um mundo plano, uniforme e estandardizado, também há certezas, pelo menos estas: a actual turbulência nas políticas de formação de professores deriva de políticas sociais mais amplas, ligadas a processos e práticas de formação profissional pautados por referentes económicos; o currículo de formação (inicial e contínua) de professores deverá ser lido como

30 XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”, 20 a 23 de Abril de 2010.

Simpósio “Política Curricular da Formação do Profissional da Educação no Brasil e em Portugal.

um *texto político* (Cochran-Smith & Demers, 2008).

No contexto de uma economia globalizada, a formação de professores é um subsistema do sistema de formação de profissionais, sendo as suas normas de organização curricular determinadas, em grande parte, pelos mesmos pressupostos e por uma mesma *identidade legitimadora*, se for usado o termo de Castells (2000). Convoca-se, para esta abordagem, a realidade portuguesa³¹, sobretudo as mudanças ocorridas nos últimos dez anos, bem como o quadro europeu, naquilo que se pode entender pela existência de uma agenda comum que europeíza os sistemas de educação e formação dos Estados-membros.

É neste sentido que é formulada a seguinte hipótese de trabalho: a regulação supranacional, imposta pelas políticas de educação e formação, contribui não só para a imposição de *standards*, referentes às competências profissionais e à qualidade da formação, bem como para a recentralização curricular.

Na procura de convocar elementos para a análise crítica da hipótese enunciada, o texto está organizado em três questões essenciais: regulação supranacional; *standards* de formação; recentralização curricular.

REGULAÇÃO SUPRANACIONAL

Sendo a globalização um processo complexo, analisado em função de várias teorias (Ritzer, 2007) que reforçam a existência de “modelos universais de educação, de Estado e de sociedade” (Dale, 2004, p. 425), os sistemas de educação e formação constituem a principal alavanca da economia baseada no conhecimento, podendo-se falar de uma “cultura educacional mundial comum” e de uma “cultura universal de educação” (Dale, 2004), no quadro de uma “instituição mundial” (Azevedo, 2007). Dada a sua importância na estrutura económica, ainda mais em tempos de revalorização da teoria do

31 Sobre formação de professores em Portugal e no Brasil., cf., entre outros, Menga Ludke e Luiz em Albert Boing, 2006; Maria Celia Moraes, José Augusto Pacheco e Maria Olinda Evangelista. 2004; João Formosinho, 2009.

capital humano, a educação e a formação obedecem, cada vez mais, a modelos transnacionais, pois, nesse processo, as “nações deixam de ser unidades autónomas, independentes, interagindo entre si, para serem territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo” (Ortiz, 2006, p. 25).

No campo educacional, cada Estado segue, uma “agenda globalmente estruturada” (Dale, 2004; Teodoro, 2003), sendo previsível que os seus efeitos nas políticas nacionais tendam para a homogeneidade e uniformização em detrimento da diversidade e identidade. A mudança transnacional circunscreve-se a modelos institucionais padronizados, veiculadores de “correntes e perspectivas de reforma que atravessam o mundo inteiro e que afectam, desde logo, os países mais desenvolvidos” (Azevedo, 2007, p. 57).

Para além desta agenda globalizada, Portugal confronta-se com uma outra: a agenda supranacional, com epicentro na União Europeia. Ainda que seja dito que a “educação em geral e o ensino superior em particular não caem no âmbito da política europeia comum” (Giddens, 2007, p. 219), na realidade, todos os Estados-membros têm, hoje em dia, políticas nacionais fortemente determinadas pelo mandato europeu, ou seja, por uma agenda altamente estruturante. Tal agenda funciona de dois modos: adopção do método aberto de coordenação³², caracterizado não só pela concepção e implementação de medidas comunitárias, bem como pela divulgação de modelos baseados em boas práticas; adopção de uma discursividade comum centrada na perfilhação de conceitos globais - “aprendizagem ao longo da vida”, “competência”, “qualificação”, “qualidade”, entre outros – e que têm a finalidade de uniformizar e padronizar os sistemas nacionais.

Por conseguinte, a supranacionalização da realidade portuguesa é o efeito de um processo de espelhamento de políticas globais (a nível mundial) e regionais (a nível europeu), cujo reflexo ocorre quer pela adopção de modelos das boas práticas e pela

32 Para Alberto Amaral, 2008, p. 48, “no novo método de coordenação, em vez de leis comunitárias, de âmbito europeu, passou a pedir-se a cada Estado para implementar leis de âmbito nacional para atingir os objectivos definidos a nível central, o que se torna complexo porque cada governo tem a sua agenda nacional”.

aceitação de conceitos-chave, quer pela implementação de uma cultura de avaliação baseada em indicadores estatísticos e em estratégias de “accountability”³³. Neste caso, afirma-se que há o “espaço europeu de educação” (Dale, 2008), ancorado em espaços comuns (por exemplo, “espaço europeu do ensino superior”, “espaço europeu da investigação”, “quadro europeu de qualificações”), e a partir do qual se começa a alicerçar a “europeização do currículo” (Pacheco & Vieira, 2006) e a europeização da formação de professores (de que se falará no ponto seguinte).

STANDARDS DE FORMAÇÃO

Se a OCDE é, actualmente, o motor de uma agenda globalmente estruturada (Teodoro, 2003; Charlot, 2007), a Eurydice é a rede de informação sobre a educação na Europa com bastante impacto nas políticas nacionais. Sendo da iniciativa da Comissão Europeia, esta rede é apresentada como sendo um dos pilares estratégicos para facilitar a cooperação europeia entre os sistemas educativos. Buscando a uniformização através de um glossário europeu da educação, a *Eurydice* estuda comparativamente os sistemas em muitas temáticas, sendo uma delas a formação de professores³⁴.

No estudo “Garantia de qualidade na formação de professores na Europa”³⁵, publicado em 2006, pela *Eurydice*, estabelece-se a relação directa entre a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e o papel desempenhado pelos professores, no seguimento do que é referido, em 2001, no documento “Objectivos futuros concretos dos sistemas educativos”,³⁶ da Comissão Europeia.

33 A ideia do “espelho e reflexo” é abordada por Alejandra Montané e António Teodoro, 2009, p. 14: “Espelho e reflexo é algo mais do que um título ornamental, é uma metáfora que ilustra certos movimentos, mudanças e ajustes nas políticas educativas globais”.

34 cf., entre outros documentos europeus, European Commission (1996). *White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society*; Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Brussels: Eurydice; Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.

35 cf. Eurydice, 2006, *Quality Assurance in Teacher Education in Europe* - http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062PT.pdf, acesso a 3 de Fevereiro de 2010.

36 cf. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf, acesso a 4 de Fevereiro de 2010.

Analisando-se este último documento, constata-se que, para o cumprimento do objectivo geral “aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia”, é necessário o objectivo específico “melhorar a educação e formação de professores e formadores”, “a fim de que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e às expectativas da sociedade e sejam adaptados aos diferentes grupos a que se dirigem”³⁷. Para isso, torna-se crucial dotá-los de competências profissionais, mais recentemente enquadradas pelo “Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida”³⁸. Trata-se de um documento fundamental da Comissão Europeia, publicado em 2008, consistindo, de acordo com os conceitos-chave apresentados, na instituição de um sistema nacional de qualificações que relaciona a educação e a formação com o mercado de trabalho. A sua implementação, centrada nos resultados da aprendizagem, cuja deve ser realizada em função de oito níveis de descritores de qualificação, abrangendo, cada um deles, distintos conhecimentos, aptidões e atitudes. A lógica que se verifica é a da criação de *standards* de formação baseados em competências profissionais, capazes de melhorar a qualidade da formação em função de um sistema uniformizado.

A questão dos *standards* de formação de professores foi introduzida, em Portugal, no início da década de 2000, pelo Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores se bem que, no ordenamento jurídico da formação de professores, em 1989, já tenham sido adoptados *standards* relativos às componentes de formação³⁹.

O estabelecimento de um perfil geral de competências e a definição de padrões de qualidade para a formação inicial de

37 Ibid., p. 8.

38 cf. Comunidades Europeias, *Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida* - http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_pt.pdf, acesso a 4 de Fevereiro de 2010. Este documento foi adoptado normativamente em Portugal através da Portaria n. 782/2009, de 23 de Julho.

39 cf. Decreto-lei n.º 344/89, de 11 de Outubro: “nos cursos de formação de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico a formação cultural e científica na respectiva especialidade não deve ultrapassar os 70% da carga horária relativamente ao conjunto das outras duas componentes de formação; nos cursos de formação de professores do ensino secundário a formação cultural e científica na respectiva especialidade não deve ultrapassar os 80% da carga horária total, sem prejuízo de uma proporção diferente nos modelos de formação que exigem uma licenciatura científica para admissão à frequência da componente pedagógica”.

professores dos ensinos básico e secundário⁴⁰ são medidas que convergem na definição de padrões e critérios, de modo que os cursos, conferentes de habilitação profissional para a docência, sejam superior e administrativamente acreditados⁴¹ ou validados e reconhecidos⁴².

Do perfil geral de desempenho profissional dos professores constam diversas dimensões (profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; de desenvolvimento profissional ao longo da vida), a que corresponde uma série de competências profissionais.

Se é desejável que a formação seja feita de acordo com princípios e critérios consensualizados, também é exigível que a formação não seja realizada através de um currículo fechado, em que todos têm de ter a mesma formação, ou mediante processos uniformizados em termos de componentes de formação, de conteúdos e metodologias.

A política de formação, delineada a partir de órgãos de acreditação que actuam na verificação do cumprimento de critérios de exequibilidade institucional, institui uma legitimação essencialmente administrativa, ou seja, uma lógica que é implementada através de um processo de *check-list* de conformidades *ab initio*, ao mesmo tempo que, no final, e coincidente com a entrada na carreira, é realizada a

40 O Decreto-lei nº 240/2001, de 30 e Agosto, define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

41 cf. Deliberação nº 1488/2000, de 15 de Dezembro: "Estes padrões constituem um conjunto de critérios em função dos quais será apreciado o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente. Trata-se de enunciados genéricos, aplicáveis a todos os cursos, e envolvem princípios, objectivos e condições que deverão ser tidos em consideração, de forma articulada, com o perfil geral e os perfis específicos de desempenho dos educadores e dos professores, o Regulamento do Processo de Acreditação e o Guião de Candidatura à Acreditação. Incidem nos seguintes domínios: 1. Objectivos profissionais, coordenação e regulação do curso; 2. Colaboraões e parcerias para o desenvolvimento do curso; 3. Currículo do curso; 4. Selecção e avaliação dos formandos e certificação da qualificação profissional; 5. Pessoal docente e não docente e recursos materiais"

42 Por acreditação entende-se o "processo pelo qual as autoridades legislativas e profissionais avaliam se um estabelecimento ou um programa atingiu os padrões de qualidade predeterminados para poder oferecer formação (de professores) e, se for o caso, conceder os diplomas correspondentes". cf. Eurydice, 2006, *A Garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa* - http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062PT.pdf, acesso a 27 de Janeiro de 2010.

avaliação da qualificação profissional dos professores.

Neste caso, ocorrem dois momentos na acreditação dos professores: o primeiro, e depois de uma acreditação institucional do curso, o estabelecimento de ensino superior confere-lhes a habilitação académica, habilitando-os para a docência; o segundo consiste na realização de uma prova para a obtenção da qualificação profissional. Ao ser realizada antes da entrada na carreira, tal prova tem todas as condições para se transformar num mero registo de conhecimentos cognitivos, mais ainda quando a prática pedagógica, ao nível da formação inicial, é secundarizada.

Por mais processos de acreditação que sejam criados, o desenvolvimento profissional docente só será devidamente valorizado quando o candidato a futuro professor tiver na avaliação contínua o critério de diferenciação, sendo certo que esta avaliação é realizada não só pela instituição, mas também pelo empregador, em função de critérios de admissibilidade, de período probatório e de progressão na carreira.

Em consequência, os *standards* de formação tendem a ter uma expressão muito significativa nos processos de formação inicial, verificando-se que existem tanto *a priori* quanto *a posteriori*, sendo que em ambos os períodos existem mecanismos de certificação distintos: primeiro, uma certificação por uma avaliação da conformidade legal, depois, uma certificação por uma avaliação sumativa, com a atribuição de uma classificação.

RECENTRALIZAÇÃO CURRICULAR

Porque são entendidos como “funcionários do Estado”, ainda que soprem fortes ventos que direccionam a educação para a privatização, ou para a municipalização, a formação de professores obedece a mecanismos de regulação curricular bem diferentes dos de outras profissões. Apesar da autonomia científica dos estabelecimentos de ensino superior, e não há em Portugal formação fora destes estabelecimentos (Campos, 1979; Esteves, 2002, Pacheco & Flores,

1999), os cursos de formação inicial de professores dos ensinos básico e secundário tendem para a centralização curricular. A existência de uma política de formação baseada na uniformização observa-se, decorrente da aplicação do Processo de Bolonha, mais nos planos curriculares que nos conteúdos programáticos, ainda que com a realização da prova de qualificação profissional a recentralização dos conteúdos seja inevitável, aproximando as instituições das “seitas da formação para o desempenho”(Hargreaves, 2004, p. 236).

Tal tendência faz parte de orientações centradas na alteração das práticas curriculares (Gough, 2003), determinadas, *grosso modo*, pela linguagem das competências materializadas em resultados da aprendizagem (Pacheco, 2010), pela uniformização de áreas de instrução (Spring, 2008) e pelas medidas de “accountability” (Taubman, 2009), entre outros aspectos. De facto, a globalização define agendas educacionais que impõem reformas curriculares, quer nos sistemas de educação, quer nos sistemas de formação de professores, orientadas para a competitividade (Carnoy, 1999), com reflexos significativos nos paradigmas de ensino.

Numa era global, o futuro da sociedade está intrinsecamente ligado ao futuro das escolas e da formação dos seus professores, advogando-se a passagem para um paradigma dominado pela globalização, localização e individualização, em que: o professor é um facilitador da aprendizagem, tem um estilo individualizado, actua em rede, dispõe de recursos globais e ilimitados; o aluno está num percurso de aprendizagem ao longo da vida, com dispositivos de auto-aprendizagem mais poderosos; o ensino é um processo de facilitação das aprendizagens; a aprendizagem é um processo múltiplo e inacabado⁴³.

Agora na forma, e mais tarde no conteúdo, a formação de professores encontra-se num período de viragem, por força da regulação supranacional e dos *standards* de formação: a diversidade de modelos coexistentes no ensino superior, que tem marcado os últimos 30 anos de formação docente em Portugal, está a ser substituída por

43 Algumas ideias são retiradas do texto de Brian Caldwell, 2006.

um modelo organizacional quase único.

Enquanto campo de acção institucionalizado (Esteves & Rodrigues, 2003), marcado, durante longo tempo, por uma configuração artesanal e, mais recentemente, sobretudo a partir dos finais da década de 1970, por uma dimensão profissional, a formação de professores faz-se na observação de aquisição e domínio de competências. Esta constatação não quer dizer que haja somente um modelo de formação e que os seus princípios sejam determinados por padrões de eficiência.

Considera-se, assim, que a definição de um perfil global de competências do professor a formar é “uma pedra angular de qualquer programa de formação” (*Ibid.*, p. 25), não tendo como pressuposto a uniformização de processos e práticas dessa mesma formação, que agendas transnacionais e supranacionais pretendem implementar. Em tais agendas, que intersectam todos os países (Pinar, 2007) estão registadas ideias que favorecem a desvalorização da formação académica, o reforço das competências instrucionais e a simplificação da prática pedagógica, no regresso à ideia de que o professor se forma pelo saber-fazer profissional.

Na análise que faz para a realidade norte-americana, Labaree (2004) sublinha o baixo e enfraquecido estatuto académico das instituições de formação, bem como as pressões a que estão sujeitas, principalmente as que derivam do movimento orientado para a eficiência social. Neste processo, o autor reconhece a perda de prestígio da profissão de professor, considerada socialmente uma profissão fácil, que não tem de lutar por clientes, e à qual as pessoas podem aceder sem grandes exigências, já que não exigirá competências complexas. Esta constatação não é isolada, mesmo que documentos de referência, já citados anteriormente, contenham a ideia de que o professor é um profissional importantíssimo na construção da sociedade do conhecimento.

Quando se afirma que está em curso a reorientação da formação para competências mais instrucionais, pretende-se dizer que a mudança é marcada pela didactização, ou seja, pela ênfase

que se pretende conferir às competências mais técnicas, práticas e performativas. É neste contexto que Sachs⁴⁴ associa a formação de professores à identidade empresarial: “Esta identidade poderá caracterizar-se como sendo individualista, competitiva, controladora e reguladora, definida externamente e orientada para *standards*”.

A análise do normativo regulador da formação inicial⁴⁵, em Portugal, revela esta mudança. Se na formação dos profissionais da educação e do ensino, e certamente não tardará a surgir a designação “profissionais das aprendizagens”, são necessários conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade, os planos curriculares tendem a privilegiar conhecimentos específicos (conhecimento do conteúdo da disciplina; conhecimento pedagógico relativo à sala de aula - metodologia), ao mesmo tempo que desvaloriza outros (conhecimento curricular; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento dos fins educativos, propósitos e valores e seus significados históricos e filosóficos)⁴⁶.

Apesar de se escrever, no preâmbulo do referido normativo, “que o desempenho dos professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional, capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”, a distribuição dos créditos pelas componentes de formação, para a organização curricular dos ciclos de formação ao nível do curso de mestrado⁴⁷ e de acordo com a Tabela I, revela o seguinte:

i) a formação na área da docência tem valores mais baixos porque o acesso ao curso de mestrado exige, para a educação de infância e para o 1º ciclo, uma licenciatura em educação básica, em

44 Citado por Christopher Day, 2006, p. 89.

45 cf. Decreto-Lei n. 43/2007, de 22 de Fevereiro.

46 São citados os tipos de conhecimento referenciados por Shulman , 1987, por Wilson, Shulman e Richert, 1987, e por Sockett, 1989, cf. José A. Pacheco e Maria Assunção Flores, 1999, pp. 19-20.

47 *Ibid.*, art. 14º. As componentes são estas: Formação educacional geral; Didáticas específicas; Iniciação à prática profissional; Formação cultural, social e ética; Formação em metodologias de investigação educacional; Formação na área de docência”),

que há formação nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, e, para o ensino das disciplinas, no básico e secundário, uma licenciatura nas respectivas áreas de especialidade;

ii) a formação educacional geral tem os valores mais baixos;

iii) as percentagens das didáticas específicas são mais elevadas se, entretanto, lhes forem acrescentadas as percentagens da iniciação à prática profissional.

Nível/ciclo	Formação educacional geral	Didáticas específicas	Iniciação prática profissional	Formação área docência
Educador/Básico: 1º ciclo	7,2%-11,1%	35,7%-33%	57,1%-50%	0%-5,5%
Básico: 1º e 2º ciclos	5%	20%	45%	25%
Básico/Secundário (disciplinas)	25%	25%	40%	5%

Tabela I – Créditos por componentes de formação (Fonte: D. L. 43/2007)

Se as actividades desta componente “incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola”⁴⁸, a maioria dos planos curriculares em implementação confere mais visibilidade às didáticas específicas que à formação educacional geral, acentuando a vertente da didactização da formação de professores.

A consideração destes critérios e destas componentes faz com que o currículo de formação seja recentralizado nos seus aspectos mais formais dos planos curriculares, diminuindo, consideravelmente, a diversidade da formação e a autonomia curricular das instituições de ensino superior, mesmo que se continue a falar de descentralização (Morgado & Ferreira, 2004).

Face ao que tem sido argumentado, poder-se-ia admitir que não deveriam existir critérios para a construção de um conhecimento profissional comum aos professores. O ser professor implica o exercício

⁴⁸ Cf. alínea a), ponto 4, art. 14º, Decreto-lei n. 43/2007, de 22 de Fevereiro.

de uma profissão com base em dimensões e conteúdos específicos. Se tal conhecimento profissional não pode ser negado, antes, pelo contrário, reconhecido, a sua discussão faz-se, presentemente, na base de uma agenda significativamente politizada pelas ideias produtivistas, em que se torna fundamental formar o professor na base de competências técnicas ligadas saber-fazer didático, com a inerente desvalorização do conhecimento pedagógico geral, social e cultural.

A questão que mais tem sido debatida nos quadros teóricos, críticos da existência de uma racionalidade técnica, de natureza tyleriana, é a do papel do professor na construção do currículo, largamente explorada pelas abordagens ligadas à fenomenologia, à investigação-acção, às narrativas, entre outras. Na revisão de estudos sobre esta temática sobre o professor como construtor do currículo, Craig e Ross (2008) argumentam que o conhecimento base profissional dos professores deverá incluir a natureza do seu trabalho curricular.

CONCLUSÃO

Na hipótese de trabalho inicialmente formulada, considerou-se que a globalização é algo que faz parte do quotidiano e que os países estão interligados por redes que configuram a adopção de políticas de formação de professores similares. A existência de uma regulação conceitual, tal como se observa pela análise dos documentos orientadores de organismos transnacionais e supranacionais, por exemplo da União Europeia, contribui para a existência de uma agenda de formação de professores, que inscreve como pontos fundamentais *standards*, referentes às competências profissionais e à qualidade da formação, e formas concretas de recentralização curricular.

Deste modo, a formação de professores segue agendas globalizadas e politizadas, que conduzem mais à uniformização que à diversidade de modelos, agendas de profissionalização técnica, com os mesmos critérios para a organização dos cursos, e agendas que estabelecem princípios curriculares nacionais, apesar da autonomia

das instituições de ensino superior. É por intermédio destas agendas que a formação de professores se faz, reproduzindo procedimentos uniformes, que não são distinguíveis de país para país, bem como componentes de formação que se aproximam do saber-fazer profissional, como se a profissão de professor fosse susceptível de se tornar numa verdadeira engenharia didáctica, aparentemente neutra, despolitizada e despessoalizada.

REFERÊNCIAS

Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Caldwell, B. (2006). The formation and transformation of the teaching profession in the global era. In N. S. Pang (org.), *Globalization, educational research, change and reform* (pp. 195-110). Hong Kong: The Chinese University Press.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris: UNESCO & International Institute for Educational Planning.

Castellels, M. (2000). *O poder e a identidade. A era da informação, economia, sociedade e cultura*. S. Paulo: Paz e Terra.

Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo*, 4, 129-136.

Cochran-Smith, M., & Demers, K. E. (2008). Teacher Education as a bridge? In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 261-281). Los Angeles: Sage.

Craig, C. J., & Ross, V. (2008). Cultivating the image of teachers as curriculum makers. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 282-305). Los Angeles: Sage.

Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.

Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 2008,11, 13-30.

Day, C. (2006). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Esteves, M., & Rodrigues, A. (2003). Tornar-se professor. *Investigar em Educação*, 2, 15-68.

Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.

Gough, N. (2003). Globalization and school curriculum change. In S. David (ed.), *Curriculum studies* (pp. 148-162). London : Routledge , IV Vol.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Labaree, D. F. (2004). *The trouble with Ed schools*. New Haven: Yale University Press.

Ludke, M., & Boing, L. A. (2004). Globalização e profissionalidade docente. A realidade brasileira. In A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (org.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 127-166). Porto: Porto Editora.

Ortiz, R. (2006). *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Moraes, M. C., Pacheco, J.A., & Evangelista, M. O. (org.). (2004). *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2004). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências (pp. 61-86). In A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (org.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 127-166). Porto: Porto Editora.

Pacheco J. A. (2004). Percursos na formação inicial de professores. A corrida do caracol. In M. C. Moraes; J. A. Pacheco; O. Evangelista (org.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 161-171). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira, & J. A. Pacheco (org.), *Globalização e Educação: Desafios para Políticas e Práticas* (pp. 87-126). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2006). A formação inicial de professores no contexto das políticas curriculares. In R. Bizarro, & F. Braga (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 55-60). Porto: Porto Editora.

Paiva Campos, B. (1979). Política de formação de professores após 25 de Abril de 1974. *Biblos*, LV.

Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.

Ritzer, G. (2007). *The globalization of nothing 2*. London: Pine Forge Press.

Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78 (2), 330-363.

Spring, J. (2009). *Globalization of education. An introduction*. Taipei/ Rotterdam: Sense Publishers.

Taubman, P. M. (2009). *Teaching by numbers. Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. New York: Routledge.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A., & Montané, A. (org.). (2009). *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Valencia: Gernania.

O PROCESSO DE BOLONHA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

José Carlos Morgado

Universidade do Minho - Portugal

INTRODUÇÃO

No quadro da Declaração de Bolonha, as instituições de ensino superior portuguesas viram-se na contingência de desencadear uma série de mudanças para dar resposta aos compromissos assumidos pelos ministros da educação de 29 Estados europeus, em meados de 1999, e posteriormente lançados pela denominada Estratégia de Lisboa, em Março de 2000.

Tendo como principais finalidades a criação de um espaço europeu de ensino superior de qualidade, a transformação da União Europeia num espaço económico competitivo, baseado no conhecimento, capaz de garantir o desenvolvimento sustentável e melhorar as condições de vida dos cidadãos, bem como o aprofundamento da coesão social, a Estratégia de Lisboa encontrou no Processo de Bolonha o meio propício para a consecução de tais propósitos. No fundo, o que idealiza é a construção de uma Europa sem barreiras, que faça da comunicação, do acesso ao conhecimento e aos recursos, da formação ao longo da vida, da mobilidade dos cidadãos, da diversidade, da convivência cultural e do encontro civilizacional as suas principais marcas de qualidade.

Para que tal seja possível torna-se necessário mudar os paradigmas de formação, em especial no ensino superior, passando o acesso ao conhecimento, a globalização da acção e o desenvolvimento de competências a ser os seus principais eixos estruturantes, num estilo de educação/formação que se centre nos estudantes e os prepare para se (re)adaptarem e integrem em cenários mais mutantes e mais complexos.

Nesse empreendimento, os professores desempenham um papel nuclear, já que deles depende, em grande medida, a qualidade dos processos formativos que se desenvolvem nas instituições de ensino. Daí a importância da formação de professores, enquanto esteio de aprendizagem profissional e de construção de práticas inerentes a uma profissionalidade docente em sintonia com as exigências do mundo actual.

É sobre a formação de professores em Portugal que reflectimos ao longo deste texto. Situando-nos nas últimas três décadas do Século XX, fazemos uma breve caracterização da evolução histórica do “figurino” educativo, com referência às distintas concepções de professor que foram pontuando ao longo desse período e às políticas de formação que as conformaram. Num segundo momento, referindo-nos à primeira década do Século XXI, abordamos algumas das principais mudanças preconizadas à luz da implementação do Processo de Bolonha e seus reflexos no seio das instituições de ensino superior. Por fim, identificamos alguns desafios que hoje se colocam no cenário educativo, especificamente ao nível das políticas e das instituições de formação de professores.

PERCURSOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PORTUGAL DEMOCRÁTICO DO SÉCULO XX

a) Os anos 70

Se recuarmos à primeira metade dos anos 70, do século passado, deparamo-nos com um regime político centralista e ditatorial, nutrido pela preponderância e intervenção do Estado na vida social e económica do País e por uma acção governativa autoritária, cerceadora das liberdades individuais.

Nesse período, a educação pública ficou marcada pela “promoção doutrinária de uma concepção muito restrita e incipiente de cidadania, calcada em obrigações e deveres, e fortemente vinculada à lógica do Estado-Nação” (Afonso, 2009, p. 1). Estávamos em presença de um *Estado Educador*, a quem competia a provisão da educação

e a criação de condições para a subsistência, funcionamento e regulação do sistema de ensino, arrogando-se no direito de interferir no que se considerava *conhecimento útil* e nas determinações sobre *currícula*, planos de estudo e parâmetros de avaliação. Daí o pendor prescritivo, uniformizador e impessoal que caracterizava o currículo escolar, idealizado como um instrumento propício à consecução de uma racionalidade administrativa, sendo, por isso, identificado metaforicamente durante muito tempo como *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 1987).

A nível político e social, a escola assume-se como entidade de referência na promoção da cultura e identidade nacionais e como instrumento propício para a criação de uma *nova ordem*, fundada num *novo tipo de laço social* e num estatuto que deixa de ser transmitido por via familiar para passar a ser adquirido pela acção individual. Estávamos perante o que Canário (2005, p. 67) designa por período da “escola das certezas”, para se referir a uma instituição coerente, com forte legitimidade social, que cumpria cabalmente os mandatos que lhe estavam consignados.

No que diz respeito à formação de professores, até 1970, apenas os professores do ensino primário recebiam formação específica, nas Escolas do Magistério Primário, sendo os professores do ensino liceal admitidos ao exercício da docência com base na sua formação, de nível superior em área similar à da disciplina que leccionavam. Uma situação que, segundo Campos (2003, p. 26), resultava do facto do Estado não precisar de “reconhecer cursos como habilitação profissional para a docência, pois era o responsável directo na gestão das instituições e dos processos conducentes à aquisição das mesmas”. A partir dessa data, começam a vislumbrar-se algumas medidas políticas susceptíveis de provocar mudanças no quadro formativo vigente. A publicação do Decreto-Lei nº 443/71, de 23.10 – que instituiu o ramo educacional para as licenciaturas em Ciências – e a publicação da Lei de Bases nº 5/73, de 24 de Julho – que instituía a criação de Escolas Normais Superiores, para formação de professores do ensino preparatório, e de Institutos de Ciências da Educação – que

ministrariam formação pedagógica a professores do ensino liceal (Licínio *et al.*, 1995) –, são bem o exemplo disso. Em 1973, foram também criadas oficialmente as *Universidades Novas* – como é o caso das Universidades do Minho e de Aveiro –, que iniciaram, a partir de 1975, cursos de formação inicial de professores na base de um *modelo integrado de formação*, em contraponto ao *modelo sequencial* (ou *bi-etápico*), adoptado pelas Faculdades de Letras e de Ciências das Universidades Clássicas.

Prevaleciam nesse período duas concepções principais de professor. A concepção de *professor missionário* – consubstanciada numa “visão apostólica do ensino”, sendo a docência entendida como uma missão que o professor devia cumprir com dedicação e zelo – e a concepção de *professor funcionário* – baseada numa “concepção burocrática”, que traduz a ideia de um “professor cumpridor das normas e dos regulamentos em vigor” (Formosinho & Ferreira, 2009, pp. 29-30) –, a primeira mais associada aos professores do ensino primário e à escolaridade obrigatória de então, e a segunda mais ligada aos professores do liceu e à construção do ensino de elites – o ensino liceal.

Em Abril de 1974, o golpe de Estado militar que conduziu à mudança de regime político e à instauração da democracia abre caminho para uma série de mudanças profundas na sociedade portuguesa. Na verdade, o período a seguir ao 25 de Abril de 1974 representa uma clara ruptura com o período anterior e fica marcado pela conquista de uma série de direitos sociais, culturais, económicos e políticos para todos os cidadãos. Os contextos social e ideológico que emergem na altura, e que corporizam o *momento revolucionário* que então se vivia, ficam cunhados pelos ideais da liberdade e pelo reconhecimento de cada pessoa como cidadão de pleno direito.

Em termos educativos, a escola pública deixa de ser um privilégio para alguns e passa a ser um direito para todos, constitucionalmente reconhecido. A democratização do acesso à escola e o seu reconhecimento como uma mais-valia em termos de desenvolvimento económico e social acabariam por gerar o fenómeno de “explosão

escolar” a que se assistiu a partir dessa altura, com consequências ao nível da formação inicial de professores, que passa a ter maior procura. A maioria dos autores considera este período como uma referência na passagem de uma escola elitista para uma escola de massas. Ancorados na dimensão transformadora da educação, os discursos “apelavam à democratização social e à intervenção consciente e crítica dos professores na construção de uma sociedade mais justa” (Pereira *et al.*, 2007, p. 201). Os professores viam ao seu alcance a oportunidade de poderem assumir uma “*profissionalidade criadora*” e de construir a “*autonomia colectiva* que lhes havia sido negada durante décadas” (Afonso, 2009, p. 5). Afirmava-se nessa altura, sobretudo em sectores mais progressistas, a concepção de *professor militante* – em que o professor era visto como “agente social comprometido com a escola e com a comunidade” (Formosinho & Ferreira, 2009, pp. 29-30) –, uma concepção marcadamente ideológica, que consignava ao professor um papel claramente político e que apelava à sua intervenção cívica e crítica de forma a dimensionar a educação numa perspectiva de transformação social. Tornava-se, assim, visível a necessidade da escola se adaptar às mudanças, de estabelecer relações profundas com o contexto em que estava inserida e de contribuir para a construção de uma sociedade democrática.

Só que, este “período revolucionário” teve duração limitada (1974-1976), abrindo caminho à denominada *normalização* da sociedade portuguesa, com as consequências que daí resultaram: (i) o progressivo esvaziamento das dimensões ideológicas e políticas da formação; (ii) a perda do protagonismo alcançado pelas estruturas locais e pelos alunos no âmbito do desenvolvimento curricular e da avaliação; (iii) a (re)centralização das decisões curriculares; (iv) o reforço do papel do Estado no terreno da educação. No fundo, uma série de mudanças que criaram condições para o retorno à concepção de *professor funcionário*, embora num contexto político, social e cultural bem diferente (Afonso, 2009).

As mudanças assinaladas em nada fragilizaram o reconhecimento da importância da formação de professores, situação

a que não é alheio o facto de se assumir que a acção docente, para poder dar resposta aos desafios que se lançavam à escola, devia deixar de se centrar no ensino e passar a focalizar-se na aprendizagem dos alunos. Assim se justifica que, em finais dos anos 70, fosse instituída a *profissionalização em exercício* – destinada aos docentes que já existiam no sistema e que possuíam apenas habilitação académica – e a formação de professores incidisse, sobretudo, na elaboração de “planos de aula que minuciosamente enunciavam os objectivos do ensino, os meios mais eficientes para os atingir, os assuntos a ensinar e as estratégias para os fazer aprender” (Leite, 2005, p. 375).

b) Os anos 80 e 90

O princípio de que a educação se revelava como um dos principais argumentos para a reestruturação e desenvolvimento do País, associado à ideia de que o Estado devia (re)assumir um papel preponderante na (re)organização do sistema de ensino, de forma a proporcionar uma escolarização de base a toda a população, são elementos que caracterizam o cenário educativo no início dos anos 80.

Na opinião de Canário (2005, p. 79), o “crescimento exponencial da oferta educativa escolar”, em resultado do aumento da oferta e do acréscimo de procura, faria entrar a escola numa fase que identifica como o período da “escola das promessas”, expressão que associa o fenómeno educativo a três promessas fundamentais: “uma promessa de *desenvolvimento*, uma promessa de *mobilidade social* e uma promessa de *igualdade*”. Esta onda de euforia e optimismo em relação à educação é concomitante com o reconhecimento do sistema educativo como “factor económico de primeira importância” (*idem*) e da escola como “*motor*” de *desenvolvimento* social e cultural (Morgado, 2009a).

Contudo, o facto de a educação passar a ser vista como *direito social* de qualquer cidadão e como um ideal possível de atingir, cabendo ao Estado a responsabilidade de proporcionar os meios e os recursos necessários para a sua concretização, não conseguiu evitar que se caísse num período de acentuado centralismo educativo.

Os sucessivos governos do País, baseando-se nos imperativos da igualdade e da democratização social e escolar, acabariam por controlar os destinos educacionais e ter uma intervenção directa no sistema de ensino. Uma situação que acabou por servir mais a função educadora do Estado do que a participação democrática dos docentes e dos estudantes nas decisões educativas.

Assim se compreende que o conjunto de reformas educativas impostas pelo poder central acabassem por gerar autoritarismo e conformismo e por avivar a tendência de uniformizar o ensino e a formação. A escola foi-se tornando cada vez mais refém das directrizes emanadas pela administração educativa e converteu-se num espaço propício para aplicação de medidas políticas definidas a nível central. Pesem embora as tentativas de romper com a concepção burocrática de docência que se vinha (re)instalando (Afonso, 2009), os professores viram-se compelidos a cumprir normas e a executar programas prescritos para cada disciplina, numa lógica que fez sobrepor o interesse pelos resultados (produtos) à importância dos processos de ensino-aprendizagem e à selecção dos conteúdos. O optimismo pedagógico que tinha marcado o final da década anterior empalideceu, deixando perceber que a expansão da *escolarização de massas* não se tinha traduzido na generalização do 'bem-estar' que lhe deveria estar associado (Canário, 2005).

Mesmo com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, e com as alterações que provocou ao nível da organização do sistema educativo, do desenvolvimento curricular, da docência e da formação de professores, as políticas educativas e curriculares vigentes nesse período concorreram mais para privilegiar a dimensão instrumental e utilitarista da educação e do currículo do que para uma efectiva afirmação de valores, o desenvolvimento humano e a construção da cidadania. Em termos curriculares acabou por prevalecer a lógica do *currículo nacional*, a prescrição curricular e a tendência da administração controlar o currículo tanto ao nível do seu conteúdo como da sua forma (Morgado, 2003).

No que se refere à formação de professores, o panorama

alterou-se significativamente com (i) a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* – que torna obrigatória uma formação de nível superior para a docência e reconhece a formação contínua como um direito dos professores –, (ii) a criação das *Escolas Superiores de Educação* – instituídas com o objectivo de formarem professores dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e Educadores de Infância, reservando-se a formação dos professores do 3º ciclo e do Ensino Secundário às Universidades –, (iii) a publicação do *Regime Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores*, em 1989, – que reconheceu a formação contínua como um dever – e (iv) a publicação do *Estatuto da Carreira Docente*, em 1990 – que reafirma os propósitos expressos nos normativos anteriores relativamente à formação de professores e estabelece a obrigatoriedade da sua frequência para entrada e progressão na carreira.

Não deixando de reconhecer progressos na formação inicial de professores, tanto no plano da preparação científico-pedagógica como no da articulação teoria-prática, o que veio a verificar-se, a um nível mais amplo, é que os imperativos de competitividade e de modernização que norteavam as políticas públicas da altura, bem como as pressões externas que pendiam sobre o Estado português, acabariam por fazer reforçar a dimensão mais técnica da formação (Pereira *et al.*, 2007), dando corpo a um modelo formativo dimensionado predominantemente numa racionalidade técnico-científica.

É nesta ordem de ideias que Formosinho (2009, p. 75) considera que a formação de professores foi alvo de um processo de academização, isto é, da “subordinação das instituições de formação de professores à lógica da acção tradicional do ensino superior”, transformando-a numa formação essencialmente teórica, desligada das preocupações dos práticos do terreno, em que o pendor intelectual do desempenho se sobrepõe às suas componentes relacionais e morais. Uma formação que não estimula a colegialidade e a cooperação, não viabiliza a pedagogia da autonomia e não conduz à preparação para uma escola comprometida com comunidade e empenhada socialmente (*idem*).

Daí que, os modelos de formação (inicial e contínua) de professores fizessem emergir o que Formosinho e Ferreira (2009, p. 34) designam por *concepção laboral* de professor, para se referirem a uma concepção de docência que se baseia sobretudo na posse de qualificações académicas específicas da disciplina a leccionar, se afirma pelo vínculo à profissão e se estrutura na base de uma formação inicial reduzida essencialmente à sua componente didáctica e de uma formação contínua concebida, sobretudo, como meio de reciclagem e/ou de actualização científica.

Mais recentemente (anos 90), em resultado da intensificação e aceleração das mudanças em diversos quadrantes sociais, a escola vê-se novamente envolvida num conjunto de reformas e desafios que a (re)colocam no centro do debate educacional e a confrontam com a necessidade de se reorganizar e se transformar num espaço de criatividade e inovação (Morgado, 2009a), sob pena de, se o não fizer, poder vir a ser atacada por um surto de obsolescência e ficar relegada para meras funções de custódia.

Na configuração desse cenário, que Canário (2005, pp. 81-84) intitula como a era da “escola das incertezas”, tiveram um peso significativo (i) o défice de legitimidade do Estado – a que se associa a emergência de um Estado mínimo (Estado Regulador), (ii) a globalização – cujas consequências imediatas foram a liberalização dos mercados, a livre circulação de capitais e o avanço das forças do mercado, (iii) as transformações no mundo do trabalho – com o aumento dos níveis de desemprego estrutural e a precarização dos vínculos laborais, (iv) a progressiva incapacidade colectiva de reivindicação por parte das tradicionais estruturas sociais – caso das associações profissionais e dos sindicatos, que se vêem constantemente relegados para segundo plano no campo das decisões – e, ainda, (v) a inflação e progressiva “desvalorização dos diplomas escolares” – em resultado da discrepância entre “o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefacção de empregos correspondentes”.

As intenções de reformar os sistemas de gestão burocráticos e de promover a participação dos vários actores sociais nos destinos

educativos passam a ser uma referência obrigatória na generalidade dos discursos políticos e educacionais, afluindo a ideia de que a gestão participada dos sistemas educativos e das escolas pode ajudar a resolver a crise educativa. A autonomia da escola passa a marcar presença na retórica governativa e na produção normativa e as escolas passam a ser consideradas como lugares estratégicos de decisão política, devendo, por isso, assumir-se como estruturas capazes de produzir respostas eficazes para as necessidades das comunidades em que se inserem. Só que, na prática, tais reformas, implementadas sob o pretexto de aproximar os sistemas de decisão dos seus principais beneficiários e de colmatar necessidades sentidas por estes, têm respondido mais a imperativos de natureza económica e de mercado do que a necessidades de índole educativa e social.

Porém, tais factos em nada contribuíram para que, perante a progressiva complexidade das situações sociais, deixasse de se tornar evidente a necessidade de formar “professores profissionalmente competentes” que, tendo em conta os contextos em que desenvolvem a sua actividade, “se envolvam na concepção de acções e projectos que dêem sentido à formação dos alunos com que trabalham e a quem devem garantir condições para que estes experienciem situações positivas de formação” (Leite, 2005, p. 372). Dito de outra forma, que a formação de professores interfira positivamente na construção de uma profissionalidade e um profissionalismo mais consonantes com as situações de mudança.

Ao nível das políticas que regulam a formação de professores, merecem um registo especial tanto a autonomia concedida às instituições formadoras para a elaboração dos respectivos planos de estudo, como a liberalização da formação inicial de professores, que passa a poder realizar-se em instituições de formação privadas, assumindo o Estado a função de aprovar e certificar os seus planos de estudos e de regular a qualidade da formação ministrada (Pereira *et al.*, 2007).

Ainda no campo da formação de professores, revestem-se de importância singular as práticas de formação centradas na escola,

dimensionadas “numa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos” (Leite, 2005, p. 373), de modo a que os professores se assumam como agentes activos do seu desenvolvimento profissional e os contextos de trabalho se configurem como espaços potencialmente formativos. Para assegurar tais propósitos, foram instituídos os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAEs) – com o intuito de identificar necessidades de formação e de elaborar e concretizar um plano que lhes dê resposta – e o Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) – entidade que tem a incumbência de acreditar essa formação e os formadores que a concretizem.

Antes de terminar este segmento de análise, importa salientar que em contraponto à *concepção laboral* de professor que referimos atrás, se foi afirmando, desde meados dos anos 80, uma outra concepção docente, que Formosinho e Ferreira (2009) designam por *concepção profissional* de professor, para identificarem o professor que conclui a sua habilitação académica e profissional inicial sem estar dependente do vínculo contratual. À luz deste modelo, o professor é definido como

“um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior (que inclui a componente específica de Ciências da Educação e Prática Pedagógica acompanhada) e procura (auto)formar-se continuamente de modo permanente” (idem, p. 55).

Torna-se clara a importância de formar um profissional reflexivo e investigador, inspirado nas concepções profissionais propostas por Schön e Zeichner, detentor de conhecimento profissional específico, que Montero (2005, p. 218) identifica como “conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem”, construído a partir da formação inicial e contínua e da “análise da sua experiência prática”, num cenário de “complexidade, incerteza, singularidade e

conflito de valores próprios da sua actividade profissional” mas que, em simultâneo, se configuram como oportunidades de construção de novos conhecimentos e de desenvolvimento profissional.

O PROCESSO DE BOLONHA – REFLEXOS NOS PROCESSOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

Em termos de educação e formação, a primeira década do Século XXI, fica marcada pela definição da *Estratégia de Lisboa*, elaborada pelos dos Ministros da Educação dos países que integram a União Europeia, na cimeira que decorreu em Lisboa, em Março de 2000, sendo para muitos apenas a passagem para o terreno de um processo – o *Processo de Bolonha* – que vinha sendo congeminado há muito tempo.

Não é possível falar das alterações que este processo originou, e continua a originar, à margem da globalização, um fenómeno que se intensificou nas últimas décadas e que, de forma directa ou indirecta, interfere nas nossas vidas. Anunciada como um processo que conduziria ao desenvolvimento sustentado dos países e dos povos e a uma repartição mais equitativa dos recursos, a globalização, em vez de conseguir uma integração harmoniosa das economias e uma maior unidade política, cultural e social no mundo, tem sobretudo contribuído para tentar “impor” determinados padrões e estilos de vida, para estimular o consumo e a competição desenfreada entre empresas e trabalhadores e para acentuar a percepção das desigualdades que continuam a grassar no planeta.

Também no que diz respeito à educação e à formação se sentem os efeitos deste fenómeno, em particular no campo das políticas educativas e curriculares que, em resultado da perda de protagonismo dos Estados nacionais em matéria de decisão educativa e da afirmação de novas formas de regulação transnacional, passaram a definir-se numa lógica modelada sobretudo por duas dinâmicas distintas: por um lado, os movimentos globais e os projectos supranacionais; por outro, os contextos nacionais concretos, com características e configurações

históricas, sociais e culturais muito próprias (Morgado, 2009b, pp. 43-44).

É nesta ordem de ideias que Pacheco (2009, pp. 105-106) assegura que, em Portugal, os processos e práticas de formação “estão cada vez mais integrados em agendas globalmente estruturadas, cujo eixo de influência se situa no quadro comum das políticas da União Europeia e de outros organismos, com destaque para a OCDE”, o que contribui para que as orientações educativas se subjuguem “a um processo de decisão supranacional, deixando-se para os governos de cada Estado-membro decisões que em nada alteram (...) critérios amplamente consensualizados”. Estamos convictos de que a existência de referenciais educativos comuns, definidos no âmbito da globalização supranacional e das relações de interdependência que se estabelecem entre os diferentes países, fará prevalecer imperativos de teor mais globalizante à custa da debilidade das territorialidades nacionais, regionais e locais, avivando ainda mais a crise que se vem instalando nos sistemas de ensino nacionais.

Não deixa de ser curioso que, em todo este cenário de mudança, a educação e a formação continuem a assumir responsabilidades acrescidas, sobretudo porque se sabe que a posse de certos saberes e competências se configura como chave de acesso à inserção social, à empregabilidade e ao exercício da cidadania. A educação e a formação são, ainda, essenciais para a coesão social e o desenvolvimento equilibrado e sustentado. Só que, ao valorizar-se a educação e a formação como eixos estruturantes da mudança, diversos organismos internacionais “perspectivam o conhecimento como um recurso económico e, ao mesmo tempo, exigem novos critérios para a qualificação dos cidadãos, regulados por lógicas de mercado e definidos na base de uma concepção instrumental da formação” (Pacheco, 2009, pp. 109-110).

No domínio curricular, a tendência é de uma progressiva *europeização do currículo* quer através da elaboração de propostas curriculares que obedeçam a referenciais bem definidos, quer pela implantação de critérios uniformes de organização curricular a

diversos níveis de regulação política, quer ainda pela definição de resultados de aprendizagem (*learning outcomes*), de competências gerais e estratégicas comuns (Pacheco & Vieira, 2006). Embora, neste momento, a tentativa de construir um território curricular europeu se circunscreva mais a referenciais de estrutura organizacional do que à uniformização dos conteúdos programáticos, tudo indica que, a seu tempo, as opções curriculares acabarão por enfraquecer as *territorialidades* curriculares nacionais, regionais e locais a favor da legitimação de um conhecimento escolar internacional que represente não só as metas educativas e formativas que cada nação deve concretizar no quadro da Comunidade Europeia, mas também os interesses de certos sectores de influência e dos grupos sociais e económicos dominantes que se movem nesse contexto.

Importa neste momento questionar se o Processo de Bolonha contribuirá para fortalecer esta lógica de uniformização e a simbiose entre conhecimento e economia ou se, pelo contrário, será uma forma de contrariar essa tendência.

Assumindo-se como um marco importante na reforma das instituições de ensino da Europa, o *Processo de Bolonha* traça como objectivos principais (i) a edificação de um espaço europeu de ensino superior – que estimule a internacionalização das universidades, facilite a mobilidade de alunos e docentes, promova a empregabilidade dos cidadãos europeus e concorra para o desenvolvimento económico, social e humano dos povos europeus, (ii) a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e (iii) o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (como EUA e Japão).

Não deixando de reconhecer a pertinência dos objectivos enunciados, concordamos com Amaral (2005, p. 41) ao denunciar a existência de “uma agenda oculta de Bolonha que é dominada pelas questões da economia” e que, em detrimento da criação de uma área de ensino superior competitiva, procura, isso sim, resolver o problema dos elevados salários europeus que, no quadro da nova economia global, afectam os índices de competitividade da Europa.

Tornam-se, assim, visíveis os sentidos subjacentes aos reajustamentos efectuados quer ao nível da formação inicial – que passou a estruturar-se dois ciclos de formação: o 1º ciclo com três anos de duração, corresponde à graduação (formação científica de base) e confere o grau de licenciado; o 2º ciclo com duração de dois anos, envolve a formação profissional e confere o grau de mestre –, quer ao nível da formação contínua – onde os professores compelidos a frequentar determinadas acções de formação indicadas pelo Ministério da Educação para poderem progredir na carreira. Não deixa de ser curioso que estas acções se inscrevam quase exclusivamente no domínio das TIC e das áreas de conhecimento científico. A propósito dessas alterações, as palavras de Amaral (*idem, ibidem*) são esclarecedoras:

A substituição crescente do termo “emprego” pelo termo “empregabilidade” e a introdução de um primeiro ciclo curto de formação, com relevância para o mercado de trabalho, podem ser vistos como discretas alterações políticas visando a criação de relações de trabalho mais flexíveis e a diminuição dos custos de mão-de-obra para promover a competitividade europeia e, ao mesmo tempo, diminuir os encargos públicos com o ensino superior, de forma mais eficaz do que um aumento de propinas.

No fundo, uma formação que, em presença de um mercado de trabalho em situação cada vez mais precária e mais desregulada, visa a formação rápida de uma mão-de-obra barata, que se reconverta facilmente no seio mercado de trabalho. Torna-se preocupante esta subordinação do ensino ao mercado de trabalho, num quadro em que a preponderância do sector económico se reflecte no domínio político e cultural através dos processos e práticas de formação, com efeitos observáveis na inclusão de conceitos chave tais como *qualidade, competência, eficiência, aprendizagem ao longo da vida, economia do conhecimento* (Pacheco, 2009), deixando perceber uma clara tendência de mercantilizar o ensino e a formação em detrimento do valor da escola pública.

Tais tendências têm sido transportadas para os discursos

contemporâneos sobre educação e formação através de sucessivos apelos a um *neo-profissionalismo*, ancorado nas ideias de eficácia e eficiência dos professores, de autoformação, de construção da autonomia profissional, de prestação de contas, mas que, segundo Afonso (2009), apenas tem como alvo a revalorização do didactismo, a tecnicização do ensino, a eficácia e a eficiência da docência numa lógica de produção de resultados mensuráveis. Segundo o autor (*idem*, p. 10), tudo leva a crer que estes apelos fazem parte de uma estratégia (pouco explícita) que visa “acentuar a subordinação hierárquica e tecnoburocrática (quando não autoritária) dos professores, a descomplexificação da formação ao contrário daquela que lhe é devida como trabalhadores, e a desvalorização do seu estatuto social”.

É nesta linha de pensamento que Tedesco (2000) assegura que a actual crise educativa deixou de circunscrever tanto à insatisfação resultante da forma deficiente como a educação cumpre os objectivos que lhe estão confiados, para radicar mais na ausência de uma definição clara das finalidades que deve perseguir, bem como dos caminhos que deve percorrer e dos sentidos que devem orientar a sua acção.

Todo este quadro se torna ainda mais gravoso se apreciarmos a forma como está a ser implementado o Processo de Bolonha, nomeadamente em Portugal. Na opinião de Lopes (2005, p. 77) o processo está a ser inquinado por três ordens de razões: (i) não têm sido cumpridas as normas mais elementares de participação democrática – com o processo a ser decidido em “círculo fechado de comités de ‘sábios’” e um total afastamento dos alunos; (ii) verifica-se uma clara submissão dos critérios académicos às nuances do mercado de trabalho; (iii) caminha-se para uma “estratificação dos cursos, dos estudantes e das universidades consoante a formação concedida”, já que o 1º ciclo de formação, pelo menos em Portugal, mais não permite que a integração em sectores intermédios do mercado de trabalho, destinados a “funções técnicas tendencialmente precárias e relativamente mal pagas”.

Impõe-se, por isso, averiguar que mudanças podem as

instituições de ensino (em particular do ensino superior) operar para sair da crise em que actualmente se vêem envolvidas e que contributos podem propiciar para diluir os efeitos mais nefastos desta força globalizadora que tem assolado a sociedade contemporânea.

ALGUNS DESAFIOS PEDAGÓGICOS E CURRICULARES

Ao longo do texto tentámos clarificar alguns dos sentidos que, ao longo das últimas décadas, têm estado na base de mudanças introduzidas no terreno da educação e formação, bem como das políticas que as conformam.

Importa, neste momento, enumerar algumas das alterações que as instituições de educação e formação têm de implementar para conseguirem dar resposta aos complexos desafios com que se deparam na actualidade. Como temos vindo a defender (Morgado 2007, 2009b), é nossa convicção que para superar alguns dos constrangimentos aflorados, as instituições de educação e formação devem desencadear algumas mudanças, das quais se salientam: (a) a organização das instituições por equipas educativas; (b) a adopção de um novo conceito de currículo; (c) a mudança das práticas docentes; (d) a implementação de outras políticas de educação e formação.

a) A organização das instituições de ensino e formação por equipas educativas

Dos vários aspectos que têm sido apontados como causadores do impasse em que se encontram as instituições de ensino, com reflexos evidentes ao nível do (in)sucesso educativo dos estudantes e do abandono escolar, a organização pedagógica tem merecido uma referência constante.

Em termos de organização pedagógica, as instituições de ensino e formação têm-se organizado a partir de uma estrutura nuclear – a classe –, entendida como um grupo de alunos que recebe, em conjunto e de forma simultânea, o mesmo ensino. Trata-se de um “modo de organização pedagógica” que se consubstancia no princípio de “*ensinar a muitos como se fossem um só*” (Barroso, 2001, p. 69), se

norteia pelo princípio da homogeneidade e determina a organização do espaço, do tempo, dos saberes. Esta *solução organizacional*, que rapidamente se naturalizou, acabou por se configurar como uma das “invariantes educativas” que mais tem dificultado a mudança da escola. Além disso, este formato organizativo tem concorrido, também, para que na escola predomine uma modalidade de trabalho docente que se caracteriza pelo individualismo, a inexistência da partilha com os colegas e a ausência de controlo. Uma situação que, em termos de ensino-aprendizagem, propicia a manutenção de uma *pedagogia transmissiva*, fundada numa racionalidade técnico-científica, e se consubstancia num paradigma educativo baseado numa lógica cumulativa e repetitiva de informações, onde a compartimentação de saberes e a memorização se assumem como principais elementos estruturantes.

Para contrariar tal situação, Formosinho e Machado (2009, p. 12) consideram ser necessário encetar um processo de mudança no seio das instituições capaz de conjugar as seguintes dimensões: (i) “associar a reestruturação da escola com incidência na sala de aula e o trabalho em equipa dos professores”; (ii) conciliar a gestão centrada na escola e o desenvolvimento profissional dos professores; e (iii) compatibilizar a autonomia organizacional da escola e a autonomia profissional docente.

Tal proposta baseia-se na “constatação de que os professores são capazes de colaborar em torno de projectos” e garantir uma renovação de práticas que escape à *lógica do decreto*, inserindo-se numa perspectiva de “profissionalismo interactivo” (*idem, ibidem*). É com base nesta constatação que propõem a criação de equipas educativas nas escolas, entendidas como *equipas multidisciplinares de professores* que estimulam o trabalho colaborativo, favorecem a emergência de *lideranças múltiplas* e contribuem para que os professores se assumam como *empreendedores da mudança*.

Tais equipas devem ser tidas em conta na distribuição do serviço docente, que passa a ser feita tendo como base, não a turma, mas o conjunto de turmas de um ano de escolaridade. Um

procedimento que se enquadra na necessária reconfiguração da gestão pedagógica intermédia das instituições, com claros benefícios educativos e formativos.

b) A adopção de um novo conceito de currículo

Para que os propósitos enunciados no segmento anterior se tornem exequíveis é necessário adoptar um novo conceito de currículo, entendido simultaneamente como um amplo projecto social e um processo deliberativo, apoiado numa efectiva flexibilização e autonomia curriculares, por oposição ao conceito de currículo que tem prevalecido nos sistemas de ensino, um currículo espartilhado, delimitado por territórios disciplinares bem vinculados, onde o primado da sequencialidade determina e impõe o conhecimento a ministrar ao aluno (Morgado, 2009b).

No entanto, só faz sentido falar de equipas educativas e de um novo conceito de currículo se tais ensejos se concretizarem na base de atitudes cooperativas e no uso de competências comunicacionais pelos distintos actores que configuram o fenómeno educativo, concorrendo assim para o exercício de uma cidadania responsável. No fundo, uma forma de potenciar um modelo educativo que não se restrinja à mera transmissão de conhecimentos e dê voz aos distintos protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem; um modelo que estimule a participação, a discussão e a negociação e que, numa perspectiva dialéctica, faça do conflito e da crítica verdadeiras oportunidades de aprendizagem.

Trata-se, como afiança Santos (1999, p. 199), de fazer do currículo um instrumento flexível e integrador e de valorizar a existência de *currículos informais*, o que permitirá que as instituições de educação e formação se transformem em espaços privilegiados de “encontro de saberes”, onde, sem deixar de se valorizar o saber científico que aí se produz e transmite, se valorizem também os saberes não científicos, isto é, uma instituição “a várias vozes”.

c) A mudança das práticas curriculares

Qualquer reforma que não tenha em conta a mudança das práticas que se desenvolvem no terreno estará condenada ao fracasso.

O papel que os professores desempenham é crucial para mudar/melhorar as instituições de educação e formação e, por consequência, o próprio fenómeno educativo.

Neste sentido, torna-se necessário compreender que a sua actividade profissional não se restringe apenas às funções que lhe estão consignadas legalmente, uma vez que o profissionalismo docente, em particular o *profissionalismo interactivo*, resulta em grande parte de outras tarefas que se inscrevem para além dos conteúdos funcionais prescritos.

De facto, é imprescindível que os professores consigam ir mais além do que aquilo que lhes é prescrito, assumindo-se como profissionais autónomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham. Só assim podem contribuir para que cada estudante possa realizar a sua formação sem se estar condicionado por imperativos que em nada beneficiam esse processo e para que as instituições públicas continuem ser uma garantia da igualdade de oportunidades no acesso à educação e formação, bem como do sucesso que se espera todos consigam.

d) A implementação de outras políticas de educação e formação

Os aspectos anteriores só serão concretizáveis se, a nível central, se adoptarem outras políticas de educação e formação. Políticas que concorram para revalorizar, em termos públicos, a profissão docente e para conferir aos professores o protagonismo necessário para poderem, com profissionalismo, dar resposta às solicitações e desafios que hoje se lhe colocam.

É por demais evidente a existência de uma certa imagem negativa sobre as escolas e os professores, um facto de que não estão isentos de culpas nem os professores, nem o próprio poder político. Não deixando de reconhecer que a profissão docente se encontra actualmente num intenso “processo de redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas”, o que determina que os professores sejam “chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão de

professor” (Nóvoa, 1992, p. 36), a verdade é que existe um conjunto de imposições administrativas com que os docentes e as escolas se têm deparado – constituição dos agrupamentos de escolas, diferenciação da carreira docente, novo modelo de avaliação do desempenho – e que, em vez de os galvanizarem para a mudança, têm gerado alguma descrença no discurso político, provocado instabilidade e desinteresse e gerado algumas resistências no interior das escolas.

Torna-se, por isso, necessário que se adoptem políticas de efectiva descentralização, devolvendo aos professores competências que permitam reposicionar-se e reconfigurar a profissão em moldes profissionais mais autónomos, e não adoptar políticas que, tendo como pressupostos a autonomia das escolas e a responsabilização dos actores, apenas pretendem, como assegura Pacheco (2009), torná-los cúmplices das políticas decididas e dimanadas pela Administração central.

Se assim for, a educação e formação encontrarão novos rumos e poder-se-ão considerar como esteios de um paradigma educativo verdadeiramente democrático.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. (2009). “Realidades portuguesas e formação de professores: breve perspectiva diacrónica e outras questões contemporâneas”. *Anais do 2º Simpósio de Educação – “Políticas Educacionais em debate: formação de professores”*. Brasil: Universidade Estadual Paulista e Centro Universitário de Franca [publicação em CR-ROM/ ISSN 2176-2732].

AMARAL, A. (2005). Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In J. Serralheiro (Org.), *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, pp. 35-45.

BARROSO, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Térren, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições Asa, pp. 63-94.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In *O insucesso escolar em questão. Cadernos de análise social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.

FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F. (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, pp. 19-36.

LEITE, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação (Porto Alegre)*, 3 (57), pp. 371-389.

LIMA, L.; CASTRO, R.; MAGALHÃES, J. & PACHECO, J. (1995). O modelo integrado, 20 anos depois: contributos para uma avaliação do projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), pp. 147-195.

LOPES, J. (2005). Bolonha não é dissociável do reinado das directivas do grande capital financeiro mundial. In J. Serralheiro (Org.), *O*

Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses. Porto: Profedições, pp. 75-78.

MONTERO, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.

MORGADO, J. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

MORGADO, J. (2007). Globalização, ensino superior e currículo. In A. Moreira, J. Pacheco e J. Morgado (Org.). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, pp. 61-72.

MORGADO, J. (2009a). Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista (UFMG)*, (no prelo).

MORGADO, J. (2009b). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30 (106), pp. 37-62.

NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/I.I.E., pp. 13-43.

PACHECO, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), pp. 105-143.

PACHECO, J. & VIEIRA, A. (2006). Europeização do currículo: para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. Moreira e J. Pacheco (Org.), *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto, pp. 87-126.

PEREIRA, F.; CAROLINO, A. & LOPES, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), pp. 191-219.

SANTOS, B. (1999). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

PARTE II

ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

José Ângelo Gariglio
Organizador

APRESENTAÇÃO

Este livro é constituído por textos produzidos pelos autores que ministraram palestras no interior do Simpósio “Ensino da Educação Física”. Nele, pesquisadores pertencentes ao campo da Educação Física procuram problematizar as temáticas organizadoras do XV ENDIPE – a formação docente, o ensino e o currículo - a luz das especificidades pedagógicas de sua área de conhecimento. Buscam estabelecer interfaces com o campo da educação por meio de construções reflexivas estruturadas ao redor das seguintes temáticas: o ensino da educação física e a cultura escolar; corpo e cultura; formação de professores de educação física. A partir desses três eixos estruturantes, os autores desenvolvem reflexões importantes sobre a história da educação física, a história do corpo, o papel do lazer na sociedade contemporânea, os processos de legitimação da educação física escolar e a identidade profissional de professores de Educação Física.

O primeiro texto do livro, escrito pela professora Meily Assbú Linhales, trata de reflexões sobre experiências na pesquisa histórica e na formação de professores que possibilitam identificar vestígios relativos às permanências e rupturas que, ao longo do tempo, têm orientado o ensino escolar da Educação Física. Ao problematizar a diversidade de práticas corporais, levando-se em consideração a historicidade que as constitui, bem como as escolhas metodológicas que orientam os modos de olhar e compreender a Educação Física no tempo presente, o texto interroga sobre o que é pertinente (re)conhecer do encontro entre a educação, o corpo e a história na formação de professores para este conteúdo escolar.

O segundo texto, construído pela professora Christianne Gomes, objetiva discutir o potencial do lazer para enriquecer as práticas educativas a partir de distintas linguagens, tendo em vista caminhar de uma educação intercultural que seja também problematizadora, crítica e transformadora. Discute o lazer enquanto uma dimensão da cultura e, portanto, como tempo/espço social

de ressignificação e empoderamento, que aguça sensibilidades; ajuda a conexão com nosso corpo e contexto na perspectiva da interculturalidade e estimula o pensamento crítico sobre nossa sociedade.

O terceiro texto, produzido pelo professor Tarcísio Mauro Vago, apresenta reflexões sobre a presença da Educação Física na escola e sua identidade neste lugar, com suas maneiras próprias de participar da formação da infância e da juventude e como lugar de expansão de dois direitos essenciais: o humano direito ao corpo e o direito de fruição de criações culturais como jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, capoeira, dentre outras. Afirma a necessidade de viabilizar o acesso e a crítica a essas práticas culturais e também a sua (re)invenção permanente, para contribuir para o enriquecimento da experiência de estudantes.

O quarto texto, dos professores Valter Bracht e Bruno Almeida de Faria, analisa da participação da Educação Física na cultura escolar a partir da Teoria do Reconhecimento que vem sendo construída por Axel Honneth, representante da terceira geração da Escola de Frankfurt. A hipótese perseguida no texto é a de que a “comunidade de valores” da Educação Física promove atualmente uma luta por reconhecimento que influencia sobremaneira a sua inserção e participação na cultura escolar. Essa luta por reconhecimento está relacionada ao baixo *status* da disciplina no contexto das outras disciplinas escolares e tem forte repercussão na prática pedagógica dos professores de Educação Física, no processo de construção da identidade desses docentes e na dinâmica curricular como um todo.

O quinto texto, escrito pela professora Zenólia C. Campos Figueiredo, desenvolve um mapeamento das principais questões discutidas e veiculadas no âmbito da formação de professores de educação física em realidade brasileira, com o objetivo de renovar algumas interpretações, relacionadas aos desafios que persistem na área no decorrer das últimas décadas. A autora aborda as temáticas da formação inicial, do currículo de formação docente, das identidades e subjetividades da docência em educação física, a crise epistemológica

e a formação.

O último texto do livro, da professora Dinah Vasconcellos Terra, tem como objetivo central apresentar ao leitor um debate acerca da biografia-narrativa como perspectiva metodológica qualitativa no processo de formação inicial do professor de Educação Física.

José Ângelo Gariglio

Presidente da Comissão Científica do Subtema Educação Física

SOBRE EDUCAÇÃO, CORPO E HISTÓRIA: FRAGMENTOS DE PRÁTICAS

Meily Assbú Linhales

EEFFTO – UFMG

“Sabia que devia começar modestamente, para não se desencorajar.”

(Clarice Lispector)

As idéias e reflexões aqui sistematizadas decorrem de alguns indícios presentes em minha prática como docente da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Nessa faculdade, tenho organizado o meu tempo de trabalho entre atividades distintas que considero, todavia, complementares. No âmbito do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer – CEMEF –, ocupo-me das pesquisas históricas relativas à educação do corpo, ao ensino da Educação Física e ao esporte, aliadas ao trabalho minucioso e inacabável de ordenamento dos arquivos. Na Graduação em Educação Física, tenho me envolvido com disciplinas básicas, tais como Filosofia e História, além de meu trabalho com os estágios da Licenciatura. De modo especial, ressalto aqui a disciplina: “Análise da Prática e Estágio em Educação Física II”, com carga horária de 195 horas. O trabalho com essa disciplina é relativamente novo, pois ela compõe o currículo do curso, iniciado em 2006. Esse estágio docente tem sido uma experiência desafiadora na complexa trama que é a formação de professores de Educação Física, assim como uma experiência de relevo em meu próprio e contínuo processo de formação.

Assim, escolhi trazer ao debate questões suscitadas por esse meu universo de docente e pesquisadora: práticas que comportam diferentes lugares e arranjos, encontros diários com sujeitos, saberes do passado e do presente da Educação Física. No campo dos estudos históricos, hoje realizados no CEMEF, trabalhamos coletivamente no

propósito de refinar nosso ofício investigativo e, entre os diferentes autores que tomamos como ancoragem teórico-metodológica, realço aqui as contribuições de Carlo Ginzburg com a noção de paradigma indiciário. Dialogando com Morelli, Sherlock Holmes e Freud – entre outros bons farejadores de pistas, sintomas, indícios e signos –, o autor nos convida a pensar o trabalho de pesquisa a partir do que denomina de “rigor flexível”. Para ele, “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se novamente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p.179).

Fazendo circular tal argumento e agregando a ele certa licença poética, trago também ao debate a linguagem mineira, a prosa de João Guimarães Rosa. O escritor nos dirá que, diante do desamparo do grande sertão, “quem desconfia fica sábio”, pois “picapau voa é duvidando do ar” (ROSA, 1986, p. 117 e 450).

Essas são, de fato, pistas pertinentes para os historiadores! Mas penso que são também de grande valia aos que se dedicam diariamente à docência. Logo, elas são preciosas para os professores que chegam nessa ou naquela escola e iniciam encontros capazes de misturar o absolutamente óbvio da “forma escolar” (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001) – a que estamos submetidos desde muito pequenos –; para os estranhamentos que aparecem a cada aula nos gestos e nas palavras dos alunos, nas decisões coletivas e individuais, nas rotinas e nos outros elementos que compõem os tempos e os espaços escolares.

Proponho, desse modo, que este texto seja um exercício de reconhecimento dos diálogos possíveis entre a formação de professores e os estudos históricos sobre o corpo, a educação física e os esportes. Acredito cada vez mais na pertinência de tais diálogos quando compreendo que os campos disciplinares a que estamos submetidos são uma invenção do nosso modo de pensar. Como tal, esses campos podem ser sempre (re)pensados... Isso é possível, desde que não se caia no outro extremo, na cilada dos que não

suportam lacunas e acham que podem falar de tudo.

Assim posto, organizei algumas ideias apresentadas em dois fragmentos que, dessa maneira, são um princípio de conversa sobre o tema. São apenas indícios, vestígios garimpados na minha experiência com a pesquisa e com a docência.. Trata-se de um convite ao debate e aos aprimoramentos posteriores, ambos mobilizados por uma pergunta inicial: nas práticas de formação de professores de Educação Física, o que é pertinente (re)conhecer do encontro entre a educação, o corpo e a história?

FRAGMENTO 01

PRÁTICAS CORPORAIS: OBJETO NA PESQUISA HISTÓRICA

Operando com o pressuposto de que toda ação humana só se realiza a partir de nossa condição de ser e de possuir um corpo, posso dizer que toda história é, no limite, história de práticas corporais, seja esse corpo fator de possibilidade da nossa condição humana, seja ele fator de limitação dessa nossa condição. É no corpo (ou pelo corpo) que experimentamos nossa potencialidade humana e é também no corpo que descobrimos e/ou encobertamos nossas impossibilidades, nossas mazelas e nossos sintomas.

Analisando os diferentes canteiros já demarcados para a pesquisa histórica e para a produção historiográfica, lá está o corpo. Ele é um universo ambíguo, muitas vezes objetivado pela ciência moderna e reduzido à ideia de organismo, como nos convida a pensar Ana Márcia Silva (2007, p.XI): “em cada gesto uma sombra, em cada movimento, uma intenção”. Os vestígios de nosso passado “humano” sempre passam pelo corpo: na história da medicina, das cidades, da sexualidade, da escravidão, das mulheres, da infância, das pedagogias – sejam elas escolares ou não –, da ciência, da política, das festas. É pelo corpo e no corpo que as práticas humanas se inscrevem e se escrevem.

Parece instigante lembrar a sugestão de Marc Bloch para que os historiadores deixassem seus gabinetes a fossem atrás do que ele

chamou de “carne humana”. Mais instigante ainda é saber que o texto intitulado *Apologia da história ou O ofício do historiador* foi escrito na prisão, no ano de 1944. Segundo Bloch,

(...) o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (2001, p.54).

Aceitando esse bom conselho, torna-se importante interrogar: como e por que, na contemporaneidade, o nosso “minúsculo e frágil corpo humano” (BENJAMIN, 1994, p.198) parece ser, muitas vezes, algo descartável, uma espécie de acessório da existência hiper racionalizada, um suplemento que atrapalha? Paradoxalmente, nesse mundo de corpos silenciados ou substituíveis, muitos pesquisadores tem se empenhado no exercício de compreender a historicidade presente nas práticas corporais, fazendo lembrar e buscando abranger o corpo como uma construção cultural, como uma experiência social. Talvez seja esse fervilhar de estudos sobre a história das práticas corporais uma espécie de bom sintoma, um modo de não esquecer a nossa humana condição corpórea, maneiras de resistir a essa necessidade premente de apagamento dos rastros. Como ensina Evgen Bavcar (2003, p.189), “é a idéia do homem deficiente como destino comum que nos permite pensar de outro modo o corpo e ver nele um reflexo inédito da história”. Esse autor, esloveno, fotógrafo-cego, parece ter se aproximado de Walter Benjamin (1994, p.226),

que anuncia algo similar: “a tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade.”

Lembrar do corpo e fazê-lo falar a partir de nossas fontes e múltiplos documentos históricos torna-se, então, uma possibilidade humanizadora, um modo de não esquecer o dilema permanente de ser e ter um corpo, o que nos torna sujeito e objeto em nossa condição humana. Nesse sentido, as práticas corporais, os grandes e pequenos gestos e movimentos são valiosos documentos de memória. Toda essa constatação, talvez bastante óbvia, cumpre a intenção de lembrar que a história do corpo já vem sendo realizada há muito tempo. Não se trata de um objeto novo. Talvez o mais relevante seja tentar observar os sentidos e demarcações que mais recentemente estamos lhe conferindo.

Corpo e representações políticas; corpo que dança; corpo e modernidade; corpo, pobreza e marginalidade; corpo, natureza e cultura; corpo, sexualidade e gênero; o corpo e seu envelhecimento; o corpo e as representações de infância e juventude; corpo educado; corpo esportivo; os divertimentos do corpo... São esses alguns temas em circulação nos fóruns que tratam mais especificamente do assunto, especialmente o Grupo de Trabalho Temático “Memórias da Educação Física/Esporte” do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) e os simpósios temáticos sobre História dos Esportes e das Práticas Corporais, realizados no âmbito dos encontros regionais e nacionais da ANPUH (Associação Nacional de História). Quanto às temporalidades, identificamos uma ênfase no século XX, poucos trabalhos voltados para o século XIX e estudos setecentistas esparsos.¹ Penso que o corpo ganha, para essa comunidade de pesquisadores, um lugar de maior centralidade como objeto histórico. Em perspectiva indiciária, pode-se afirmar que é para o corpo que temos direcionado, prioritariamente, as nossas perguntas. É a partir dele, do que nos instiga e nos interroga

1 Vale ressaltar que não apresento aqui um levantamento exaustivo e/ou sistematizado. Aliás, trata-se de um tema de estudo que aguarda um bom investimento de pesquisa.

no presente, que buscamos os vestígios do passado.

Os estudos históricos sobre o esporte no Brasil podem ser citados como exemplo. Relacionados também às temáticas da higiene e da educação, os *sports* ajudaram a compor um projeto de modernidade na passagem do século XIX para o século XX. Esse projeto foi desenhando, gradativamente, o que Nicolau Sevcenko (1992) denominou de uma “ética do ativismo” e da “energia superlativa”, expressas na ideia de que um “engajamento corporal” e uma “percepção ativa” eram condições necessárias frente aos novos - e cada vez mais sofisticados - meios técnicos e tempos modernos. Também a ideia de “*ciudadesportiva*” construída por Victor Melo nos ajuda a pensar o esporte como um fenômeno da cidade, do urbano e de seus contraditórios. A história do esporte transborda a história das práticas corporais, mesmo estando nela incluída. Tenho operado com a noção de que a história do esporte é, em alguma medida, a história do *ethos* moderno, do que se desenhou e ainda se desenha, com sincronias e diacronias, do turbilhão que tentamos compreender como modernidade (LINHALES, 2009).

Assim, a história do esporte é uma boa pista, uma possibilidade de melhor conhecer a história da velocidade, da relação do homem com o relógio, do corpo *com* a máquina ou do corpo *como* máquina. A história do esporte e de suas aprendizagens indicia práticas que tencionam solidariedade e competição, dor e alegria, disciplinas e fugas, cálculo matemático e imprevisibilidade de resultados. Os estudos históricos sobre o esporte permitem-nos identificar a reinvenção permanente de uma estética e de uma ética e, ao mesmo tempo, de uma disciplina do corpo que se movimenta. Ao fazê-lo, o corpo demarca metas e desafios. Trata-se de ações beligerantes, socialmente aceitas e, por vezes, naturalizadas e glorificadas.

Os esportes, como outros temas e vestígios dos corpos no passado – tão promissores nos estudos históricos –, são também assuntos que frequentam, cotidianamente, o universo escolar das aulas de Educação Física. No entanto, as várias práticas corporais são apresentadas, muitas vezes, aos alunos como conteúdos sem

história. Diante desse dilema, esse primeiro fragmento apresenta ao debate algumas questões:

- Os projetos curriculares e os processos de ensino/aprendizagem da Educação Física têm levado em consideração a necessidade de desnaturalização do movimento e de desmistificação dos ideais de corpo, de habilidades, de rendimento, etc.?

- Como a Educação Física escolar lida com a noção de dom ou de habilidades inatas?

- Os professores conhecem os processos históricos de engendramento e de supressão dos variados conteúdos curriculares da Educação Física?

- Que estratégias os professores têm adotado para lidar com tais questões?

Muitas vezes, a história do conteúdo alcança o privilégio de frequentar a primeira aula da unidade didática no estilo “curiosidade”, englobando baús de lembranças, perguntas para a família, como: “seus pais e avós praticaram isso?”. Mas passado esse momento inicial, volta a predominar nas aulas subsequentes o conteúdo sem história.

Nos últimos 30 anos, a Educação Física brasileira tem referenciado muito a cultura. Nos avanços e recuos nessa história recente, vale advertir que noções tais como as de cultura corporal de movimento, cultura lúdica, cultura da infância, cultura esportiva, etc. oferecerão melhores contribuições para o campo pedagógico se compreendidas, criticamente, na historicidade que as constitui.

FRAGMENTO 02

SOBRE OS MODOS DE VER, AS MANEIRAS DE ABORDAR

O exercício de buscar respostas às questões anunciadas no fragmento anterior convida a examinar as opções metodológicas, as maneiras como escolhemos olhar, interrogar, compreender e narrar o fazer docente ou a experiência social e coletiva de afirmação da Educação Física na escola. Na continuidade do trabalho de explorar as

relações entre história, corpo e educação, neste segundo fragmento, ocupo-me de algumas aproximações com a realização daquele “rigor flexível” comentado anteriormente.

No debate acadêmico contemporâneo, diferentes áreas de estudo no campo das ciências humanas e sociais têm enfrentado um interessante questionamento metodológico em torno da tensão existente entre uma *abordagem* macro e uma *abordagem* micro, ora pendendo mais para este, ora para aquele lado da balança. Certas ações de pesquisa, no âmbito da história da Educação Física, mostram que as práticas de investigação e de escrita ficam empobrecidas quando, ao escolher um desses pólos, despreza-se a riqueza do passado humano que se revela na própria tensão existente entre o acontecimento singular e as informações contextuais que modelam suas bordas.

Na esteira desse argumento, destaca-se um alerta para o vício de subordinar determinadas representações de uma história singular a outras realidades consideradas de maior *status* ou relevo. Parece que o movimento deva ser outro, mesmo quando reconhecemos que fazer tal movimento não é uma tarefa fácil. Evitando o argumento da predeterminação da *visão* micro em relação à *visão* macro, uma sutil observação de Valter Benjamin no Projeto das Passagens sinaliza a possibilidade de “descobrir a cristalização do acontecimento total, na análise dos pequenos momentos particulares. Isso significa romper com o naturalismo histórico vulgar. Captar a construção da história como tal. Na estrutura do comentário” (BENJAMIN *apud* BUCK-MORSS, 2002, p.108.) Ao adotar essa expressão e a maneira de fazer história nela contida, reconheço que ela guarda similaridade com o que propõe Jacques Revel (1998) sobre as relações entre a micro-análise e as relações sociais.

Quero aqui sugerir que os debates sobre método são promissores na pesquisa e também na nossa contínua formação como professores. Isso se expressa na maneira como educamos a nossa sensibilidade para olhar o cotidiano, no modo de interrogar as práticas e nas tentativas de compreender limites e constrangimentos

muitas vezes enfrentados na docência.

Outro assunto do debate metodológico que parece instigante diz respeito ao fato de que muitos autores e obras têm sido eleitos como referência teórica de modo muito apressado, como em geral acontece com os modismos. Temos avaliado como essas atitudes empobrecem a formação de pesquisadores e, ainda, como têm sido agravadas pelas exigências de produtividade, expressas nos encurtamentos dos tempos de formação. Em oposição a esse movimento, identificamos outros encontros originais, nos quais a relação entre o pesquisador e a teoria constitui-se como um exercício de complementaridade entre as questões colocadas pelo problema de pesquisa e a fecundidade anunciada no arcabouço teórico acionado.

De todo modo, o que não podemos perder de vista é que teorias também têm histórias, e as suas condições de produção são reveladoras de um conjunto de intencionalidades, ênfases e demarcações. Precisamos de tempo para conhecer os constructos teóricos sem a ânsia de encontrar receitas ou soluções imediatas. Teoria não é alimento instantâneo de preparo rápido!

Aqui, mais algumas indagações me surgem... Não seriam essas questões sobre método também fundamentais à prática docente, à reflexão sobre como os professores escolhem referências teórico-conceituais para sustentar suas práticas? O que os docentes conhecem sobre os processos históricos de produção dessas referências?

Outro tema de relevo nos modos de ver e nas maneiras de aborda o passado diz respeito às fontes, sem as quais não se faz pesquisa histórica. Temos observado uma mobilidade nas escolhas e uma crescente diversidade. Cada tipo documental demanda apuro na maneira de olhar, interrogar, interpretar. Nos estudos relativos à história das práticas corporais, as imagens constituem, sem dúvida, um lugar de relevo. Estáticas ou em movimento, registros do espontâneo ou do milimetricamente produzido, não importa. São documentos que parecem nos aproximar mais de um corpo ou de um movimento realizado no passado. Mas estamos aprendendo, cuidadosamente, a lidar com esses registros, para não transformá-los em monumentos,

como nos provoca a pensar Jacques Le Goff (1997). Reduzido à condição de monumento o documento se torna celebrativo, estático, reduzido ao uso que dele faz o poder instituído.

A operação realizada por Fernando de Azevedo, em 1919, ao reificar a estátua de *Antinoüs* como “digno de ser proposto como o mais primoroso dentre os modelos antropológicos e a mais brilhante vitória de que é suscetível pelo exercício a morfologia humana” (AZEVEDO, 1960, P.225), é um exemplo de um documento histórico diminuído à condição de monumento. Sabemos que existem pesquisas históricas contemporâneas idolatrando sujeitos, práticas, fontes e acontecimentos. Elas merecem nossa crítica e problematização.

Em seu tempo, Fernando de Azevedo indicava a estátua como um modelo de corpo a ser cultivado e cultuado pela Educação Física. Adotando essa estratégia, entre outras, anunciava suas prescrições pedagógicas. Hoje assistimos a determinadas escolhas que despertam nosso interesse, colocam-nos em busca de pistas e indícios... O personagem de mídia do momento se chama Leo Santana, do grupo Parangolé. Sua coreografia para o *Rebolation* inspira professores de Educação Física por esse Brasil afora. É fonte de consulta para aulas e modelo a ser imitado. A mídia perpetua sua condição de documento/monumento por dois mecanismos básicos. Em primeiro lugar, afirma que a referida prática é algo novo, criativo e diferente. Em segundo, disponibiliza tempo/espaço para que se ensine a “sofisticada” coreografia ao público.

Cotejando esses dois tempos históricos podemos perguntar: seriam essas prescrições pedagógicas sintomas a indiciar o modo como homens e mulheres lidam com seus corpos no passado e no presente? Como a Educação Física constitui e é constituída nessa trama que se repete com aparência de novidade? Mais uma vez, estamos aqui a ressaltar elementos da mediação entre sincronia e diacronia. Será que esses exemplos poderiam ser tomados como indícios para um debate sobre a pertinência e a continuidade da própria disciplina escolar Educação Física e sobre os sentidos educativos a ela agregados historicamente?

Nesse jogo de figura e fundo; nessa contextura de sentidos entre o passado e o presente, de complementaridade entre diferentes documentos de memória, parece necessário produzir equilíbrio entre a capacidade de descrever detalhes e a astúcia de interpretá-los. Portanto, a pesquisa histórica, relativa às práticas corporais, constitui um território de trocas entre historiadores, educadores, antropólogos, artistas e outros tantos, seduzidos pelo lugar de centralidade do corpo e do movimento no *continuum* da história. Trabalho para muitas mãos, por meio do qual podemos aprender uns com os outros.

FRAGMENTOS DE PRÁTICAS...

Indícios delineados pelo ofício cotidiano de pesquisa e pelas indagações trazidas por meus alunos da disciplina de estágio, ao relatarem suas experiências de formação, seus encontros com as escolas, seus professores e alunos. Tudo tão familiar e ao mesmo tempo estranho... O que fazemos dessa Educação Física com a qual não concordamos, mas que parece tão consolidada como um costume, que chega a inibir nossa vontade de mudança?

Parece prudente que não tenhamos respostas acabadas, sob o risco de retirar dos professores em formação o tino, o golpe de vista, a astúcia de buscar suas próprias pistas e alternativas. Como professores, podemos aprender a “trabalhar com a cumplicidade dos nossos possíveis”, como bem traduz Bavcar (2003, p.190).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. In: _____. *Obras completas*. 3.ed. v. I. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BAVCAR, Evgen. O corpo, espelho partido da história. In: NOVAES, Adauto (org.). *O Homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia técnica, arte e política*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BUCK-MORSS, Susan. *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o Projeto das Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Chapecó/SC: Universitária Argo, 2002.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: companhia das Letras, 1989.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Memória- História. v.1. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997.

LINHALES, Meily Assbú. *A escola e o esporte: uma história de práticas culturais*. São Paulo: Cortez, 2009.

MELO, Vitor Andrade de. *Cidade "sportiva": primórdios do esporte no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2001.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, Ana Márcia. *Prefácio*. In: SOARES, Carmen (org.). *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas: Autores Associados, 2007.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria de forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, 2001.

O LAZER COMO CAMPO MOBILIZADOR DE EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS REVOLUCIONÁRIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Christianne Gomes

Docente dos cursos de Graduação (em Educação Física e em Turismo)
e do Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais

*Escurece, e não me seduz
tatear sequer uma lâmpada.
Pois que aprouve ao dia findar,
aceito a noite.
E com ela aceito que brote
uma ordem outra de seres
e coisas não figuradas.
Braços cruzados.
Vazio de quanto amávamos,
mais vasto é o céu. Povoações
surgem do vácuo.
Habito alguma?
E nem destaque minha pele
da confluyente escuridão.
Um fim unânime concentra-se
e pousa no ar. Hesitando.
E aquele agressivo espírito
que o dia carrega consigo,
já não oprime. Assim a paz,
destroçada.
Vai durar mil anos, ou
extinguir-se na cor do galo?
Esta rosa é definitiva,*

*ainda que pobre.
Imaginação, falsa demente,
já te desprezo. E tu, palavra.
No mundo, perene trânsito,
calamo-nos.
E sem alma, corpo, és suave.*

Dissolução

(Carlos Drummond de Andrade)

O poema “Dissolução” inaugura o livro *Claro Enigma*, publicado originalmente por Drummond (1995) há quase 60 anos. Neste poema, o “eu poético” do autor discorre sobre o mundo, sobre a vida e sobre a sua própria condição humana. Na minha interpretação, o jogo de palavras, as metáforas, as antíteses e os paradoxos feitos pelo poeta denunciam a postura passiva, resignada, descontextualizada e alienada que assumimos em face das cicatrizes que marcam profundamente o nosso ser enquanto corpo individual/coletivo. Eu aceito, me conformo, hesito, cruzo os braços e me silencio porque a opressão pode adquirir varias faces, ocultando a realidade. Torna-se tão sutil que não consigo nem mesmo identificar a violência nela contida, seja concreta ou simbólica.

Por isso o corpo é “suave”: está disciplinado, doutrinado, inerte, dócil, vazio. Sem a sua alma, o corpo não vislumbra possibilidades de resistência, luta, mobilização e engajamento político, deixando de ter esperança no futuro e adotando uma postura ao mesmo tempo passiva e fatalista, inerte e resignada. Entretanto, é urgente e necessário construir outra realidade a partir da mudança de mentalidades e de culturas. Para isso, cada um/a de nós deverá incorporar sua condição de sujeito histórico em seu próprio cotidiano, o que só pode ser concretizado pela via de uma educação problematizadora, crítica e transformadora. Uma educação subversiva, revolucionária e inovadora, capaz de transformar a realidade no sentido de torná-la mais humana, equitativa, digna, justa e sustentável. Mudança de paradigma já identificada há vários séculos e amplamente incorporada no plano do discurso, mas, que precisa urgentemente alcançar o campo das ações

concretas na cotidianidade de nossas práticas educativas.

Nesta direção, considero fundamental retomar o pensamento de Paulo Freire. Embora o importante legado deixado pelo educador possa demandar releituras e novas configurações no despontar deste século XXI, muitas de suas ideias continuam sendo parâmetros fundamentais para nortear uma educação que se pretenda transformadora na direção aqui anunciada.

O autor ressalta que toda prática educativa implica concepções de seres humanos e de mundo, as quais constituem a energia que motiva e impulsiona o homem em alguma direção. Este corpo individual/coletivo restituído de sua alma é capaz de sentir, pensar e agir criticamente, uma vez que tem clareza quanto ao seu ponto de partida e de chegada, estando disposto a construir e a reconstruir rotas de percurso que o permitam caminhar continuamente – mesmo que não seja a passos largos, rápidos e sempre exitosos. Dessa forma, Paulo Freire chama a atenção para as implicações decorrentes das crenças e dos valores que determinam a ação humana, ressaltando a importância de termos uma percepção crítica da realidade, com vistas a uma ação transformadora (FREIRE, 1978).

É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão da finalidade da ação ao nível da percepção crítica da realidade. (FREIRE,

1978, p. 42-43).

Na visão de mundo para transformar a realidade, Freire (1978) expressa, como ponto de partida, a análise e compreensão crítica do homem sobre si mesmo e sobre o seu contexto, como “existentes no mundo e com o mundo”, deixando gravadas as suas marcas distintivas, o seu pensar, o seu criar, o seu agir – enfim, os seus valores. Além disso, salienta a necessidade de superarmos antigas dicotomias que impedem o nosso avanço. Precisamos, de fato, problematizar urgentemente as dicotomias e fragmentações que vimos incorporando, pois, todas elas trazem implícita uma relação de hierarquização. Ao pensar nas relações mente/corpo, razão/emoção, homem/mulher, branco/negro, escrito/oral, norte/sul, ocidente/oriente, por exemplo, automaticamente constata-se a situação de privilégio e supremacia do primeiro termo, em detrimento do segundo.

Do meu ponto de vista, a análise e compreensão crítica sobre nós mesmos e sobre nosso contexto vêm sendo fortemente influenciadas por essas e outras fragmentações, que constituem estratégias do pensamento eurocêntrico para legitimar a “modernidade” e o discurso sobre desenvolvimento/progresso com vistas a naturalizar relações sociais, manter a ordem global instituída – que interessa apenas aos segmentos privilegiados de diversos países do mundo – e garantir a perpetuação do avanço do capitalismo neoliberal. A lógica eurocêntrica tem raízes profundas em nosso contexto e, como contribuição à temática aqui debatida, optei por ampliar a nossa percepção crítica sobre nós e sobre o contexto que nos constitui, o que implica discutir questões muito caras à América Latina, região que acolhe o nosso país.

O “NÓS” E “OS OUTROS”: A COLONIALIDADE COMO FACE OCULTA DA MODERNIDADE

As bases ideológicas da “modernidade” são, geralmente, localizadas na Europa em decorrência de três movimentos principais:

a Reforma, a Ilustração e a Revolução Industrial processada nos principais centros urbanos capitalistas. Como elucidada Dussel (2005), o eurocentrismo estabelece e reconhece apenas fenômenos “intra-europeus” como ponto de partida para a “modernidade”, sem contar que o desenvolvimento posterior desse paradigma necessita somente da Europa para explicar o processo. Para o autor, essa visão de modernidade é amplamente adotada, tanto na vida cotidiana como no meio acadêmico, sendo seguida por diversos autores, dentre os quais Weber (1973.) e Habermas (2000).

No entanto, essa compreensão de modernidade precisa ser refutada. Trata-se de um paradigma que, ademais de ser centrado na Europa, exclui a decisiva participação de outras realidades neste jogo que envolveu, de maneira desigual, vários componentes, dentre os quais os povos e culturas de outros continentes, como da América Latina e da África.

Estou de acordo com Dussel (2005): a modernidade subsumida de um horizonte mundial tem como marco o ano de 1492, com a conquista do Atlântico e o desenvolvimento do mercantilismo, permitindo aos países colonizadores da Europa um extraordinário acúmulo de riqueza monetária – elementos que conferem as condições históricas e sociais fundamentais para a constituição da era “moderna” de um ponto de vista mais ampliado, que extrapola as fronteiras do continente europeu.

Em nossa cultura, somos cotidianamente educados para acreditar que a Europa é o “centro” do mundo e que ela sempre ocupou esta posição de destaque no panorama mundial. Mas isso não é verdade. Os estudos detalhados e criteriosos de Dussel (2005) mostram que até o século XV a Europa Latina era uma cultura periférica, secundária, isolada e sitiada pelo mundo muçulmano. Incessantemente, os países europeus latinos procuravam impor-se no Mediterrâneo Oriental, mas, não conseguiam lograr êxito. As cruzadas representaram mais uma tentativa neste sentido, que também acabaram fracassando. Até este momento a Europa nunca havia sido “centro da história”, nem mesmo com o Império Romano.

Além disso, essa designação – “Europa” – só passou a ser utilizada com um sentido continental por volta do século XVIII, claro esforço para reforçar o imaginário acerca da existência de uma unidade entre os países imperialistas, fortalecendo-os e destacando-os ainda mais em face dos demais continentes. O autor explica que, apesar de estar tão difundido e naturalizado entre nós, o pensamento de que o ocidente é o resultado da sequência helenístico+romano+cristão é uma equação falsa, uma invenção ideológica que rapta a cultura grega como exclusivamente “europeia” e “ocidental”.

Trata-se de mais uma estratégia para reforçar o mito de que, desde a época grega e a romana, tais culturas foram o “centro” da história mundial, o que é uma falácia. Isso somente foi possível, de acordo com o autor, após 1492 – quando a “Europa moderna”, pela primeira vez na história, constitui outras culturas como sua “periferia”. Como destaca Mignolo (2005), até então não havia uma “história mundial”, mas histórias isoladas e justapostas: a romana, a persa, a dos reinos hindus, a chinesa, a inca, etc.

Quijano (2005) complementa evidenciando que a constituição do eurocentrismo ocorreu associada à secularização burguesa específica do pensamento europeu, à experiência e às necessidades do padrão mundial do poder capitalista: colonial/moderno e eurocentrado. Por isso, o autor afirma a importância de se compreender a modernidade de uma perspectiva que seja, de fato, mundial.

Como pontuam diversos autores latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; DUSSEL, 2005, LANDER, 2005), não se pode falar de *modernidade* sem considerar as relações de poder constituídas por meio da *colonialidade*. Esta é a “face oculta”, o “outro lado” silenciado e encoberto da modernidade e também da pós-modernidade que acaba reforçando-a. Sobre este aspecto, é importante relembrar as palavras de Mignolo (2005, p.7): “O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias (...).”

Neste âmbito, são curiosas as duas interpretações abaixo, que

foram sabiamente associadas por Dussel (2005, p.7):

Na obra de Tzvetan Todorov, Nós e os outros (1991), o “nós” corresponde aos europeus, e os “outros” somos nós, os povos do mundo periférico. A modernidade definiu-se como “emancipação” no que diz respeito ao “nós”, mas não percebeu seu caráter mítico-sacrificial com relação aos “outros”. Montaigne (1967, p.208) de algum modo percebeu-o quando afirmou: Assim, podemos chamá-los bárbaros com relação às nossas regras da razão, mas não com relação a nós mesmos, que os superamos em todo gênero de barbárie.

Lamentavelmente, nem sempre prevalece a lucidez expressa por Montaigne nesta passagem de sua obra *Dos canibais*, publicada originalmente em 1580. Assim, as práticas culturais dos ameríndios e dos africanos traficados como escravos e trazidos nesta condição para as Américas a partir do século XVI, por exemplo, eram certamente distintas daquelas valorizadas pelos colonizadores. Mas, nem por isso, deveriam ser consideradas inferiores, bárbaras, selvagens, primitivas e atrasadas em contraposição/comparação com as práticas culturais dos conquistadores espanhóis e portugueses, estas sim tidas como “modernas”, “avançadas”, “válidas”, “legítimas”, “universais” e “desenvolvidas”.

Sobre o discurso acerca do desenvolvimento, observa-se que a modernidade capitalista celebrou sua excelência com a consagração do progresso técnico, materializada no avanço do domínio do homem sobre a natureza como se ele fosse separado dela, numa relação de concorrência. Segundo Grangeiro (2009), essa visão de mundo considera “progresso histórico” o domínio da natureza pelo homem, culminando numa ideologia que concebe as relações sociais apenas em função de suas realizações técnicas abstratas, mensuradas em termos de contabilidade monetária. Com isso, historicamente, foi imposto um padrão de sociabilidade no qual as relações sociais se

objetivam na forma de uma economia mercantil generalizada. Dessa maneira, a satisfação das necessidades humanas, necessariamente, passa a ser mediada pelo mercado e seus componentes (valor de troca, mercadoria, dinheiro, capital, lucro).

Essa concepção afirmou-se com a Revolução Industrial, com a pesquisa científica passando a converter-se no aspecto mais dinâmico das estratégias de crescimento econômico das indústrias capitalistas. Com o fordismo, a técnica foi despida definitivamente de toda consequência e responsabilidade, passando a ser tratada como simples fator de produção: o que importava era a maximização do lucro mediante o incremento do volume de mercadorias que o desenvolvimento econômico ocasionava. Ademais das perversas implicações sociais inerentes a esse processo, em termos ecológicos as consequências foram e continuam sendo drásticas e, em muitos casos, irreversíveis. Desde que as caldeiras continuassem a ferver, pouco importava se as florestas eram/são desmatadas, a biodiversidade destruída e a vida de todo o planeta colocada em perigo. Isso requer questionar a ideologia do crescimento como algo positivo em todos os sentidos. Afinal, quais são os custos sócio-ambientais deste pseudo-desenvolvimento que costumamos chamar de “progresso”?

Na esteira dessa discussão, podemos questionar também a classificação das nações do mundo em “desenvolvidas” e “não desenvolvidas”, “subdesenvolvidas” ou “em desenvolvimento”, tendo como única referência o modelo socioeconômico vigente nos países que ocupam posição de hegemonia na divisão internacional do trabalho e no mercado mundial. Como pondera Gadotti (2000, p. 59), “[...] desenvolvimento não é um conceito neutro. Ele tem um contexto bem preciso dentro de uma ideologia do progresso, que supõe uma concepção de história, de economia, de sociedade e do próprio ser humano”.

Essa visão eurocêntrica de mundo e representativa dos interesses capitalistas e neoliberais negligencia o fato de que essa forma de sociabilidade não é a única possível, pois, a despeito das estratégias baseadas no subjugo e na dominação, sempre existiram

formas alternativas e solidárias de objetivar socialmente o intercâmbio dos seres humanos com a natureza. Nem sempre a forma do vínculo social estabelecido assume a forma de uma relação mercantil na qual o frio interesse se converte em norma de conduta societária. (GRANGEIRO, 2009)

Não olvidemos que os países hegemônicos da Europa, desde o momento em que se estabeleceram como epicentro e culminação do ideal de “progresso”, são tomados como referência universal, mas, isso somente foi possível graças à uma ação exploratória de seres humanos e das riquezas naturais geradas nas/pelas colônias latino-americanas e africanas a partir da descoberta das Américas. Ex-colônias que hoje, não por mero acaso, constituem o bloco planetário dos países do “Sul”, das nações empobrecidas classificadas como “terceiro mundo” e rotuladas como subdesenvolvidas e atrasadas, cuja população está muito distante do ideal de ser humano estabelecido: branco, europeu, do sexo masculino e cristão/católico.

Assim, os discursos em torno da supremacia masculina e da ideia de “raça” também necessitam ser questionados. Estes discursos foram forjados para legitimar relações de dominação e de exploração do homem branco sobre os/as “não brancos/as”, que eram e ainda são tratados como “ontológica” e “naturalmente” inferiores. Assim, lamentavelmente o racismo e o sexismo (entre outros “ismos”) perpetuam-se nos quatro cantos do planeta.

No caso da ideia de “raça”, sua premissa fundamental – hierarquização de supostas diferenças raciais – não tem nenhuma sustentação, nem mesmo do ponto de vista biológico, pois, a “raça” humana é uma só. O conceito de raça significa “uma construção discursiva histórica cujo uso evidencia relações de força e de dominação que existem dentro de uma sociedade”, como lembram Goellner e colaboradores (2009, p.14). As marcas dessa perversa relação de dominação/subalternidade estavam (e ainda estão) fortemente impressas em nossos corpos, estando também presentes em muitas de nossas práticas culturais cotidianas. Tudo isso influencia o imaginário social e individual que carregamos em nossos corpos,

assim como as visões que temos sobre eles.

Ademais, as interpretações e análises reducionistas acabam negligenciando a simultaneidade de culturas, sociedades, valores e tempos/espacos sociais. Como em nossa sociedade o tempo histórico considerado “normal” é o europeu, a modernidade entendida como algo “universal” tem a experiência europeia como modelo a ser seguido, como se houvesse uma linearidade pré-fixada. Assim, predominam práticas, representações e conceitos eurocêtricos. Este padrão civilizatório tido como “válido”, “natural”, “universal” e “superior” concebe outras culturas como atrasadas e pouco evoluídas. Entretanto, Lander (2005, p.8) adverte: Ao caracterizar “as expressões culturais como ‘tradicionais’ ou ‘não modernas’, como em processo de transição em direção à modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade.”

Partindo deste pressuposto, muitas de nossas práticas culturais foram/são negligenciadas e menosprezadas; muitos aspectos importantes de nossa história foram/são silenciados e muitos processos foram e continuam sendo mutilados e desterritorializados. Esses problemas precisam ser enfrentados, urgentemente. Nessa perspectiva, entendo que o lazer reveste-se de um potencial significativo para enriquecer nossas práticas educativas, enriquecendo-as a partir de distintas linguagens que podem, a partir de uma lógica diferente da tradicional, ampliar a compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos, caminhando em direção de uma educação lúdica que seja também problematizadora, crítica e transformadora. Vejamos, assim, qual é a concepção de lazer aqui abraçada.

O LAZER E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES

No exercício coletivo de conceituar o lazer, seja no Brasil ou em outros países, observa-se que o “tempo” é uma das principais categorias utilizadas para caracterizar este fenômeno, assim como a “atitude”. Sobre este aspecto, o verbete “Lazer – Concepções” do

Dicionário crítico do lazer (GOMES, 2004a) apresenta uma discussão mais detalhada acerca dos conceitos de lazer elaborados por alguns estudiosos brasileiros, dentre os quais Marcellino (1987). O autor considera o lazer como *cultura vivenciada no tempo disponível*: tempo que, conforme seu entendimento, é aquele da “não obrigatoriedade”, distinto do tempo do trabalho, do tempo escolar e outros de tempos geralmente associados às obrigações.

Com as contribuições de Marcellino (1987), foi possível constatar uma importante mudança de enfoque quanto ao entendimento do lazer, principalmente a partir da década de 1990, quando o lazer começa a ser percebido sob o prisma da cultura. Afinal, até então o lazer vinha sendo amplamente considerado como um mero “conjunto de ocupações”, segundo o conceito formulado pelo sociólogo francês Dumazedier (1979) que se tornou amplamente difundido no Brasil.

Mesmo que essa mudança conceitual não seja verificada efetivamente em todas as áreas do conhecimento, sugere uma ampliação do olhar sobre o lazer, o que é fundamental para que este fenômeno, por meio de suas práticas culturais, possa estimular uma percepção crítica da realidade, dos sujeitos e de seu contexto. Assim, segundo minha interpretação, o lazer *é uma dimensão da cultura*.

Cultura é uma palavra polissêmica, objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento e tema que mobiliza a composição de distintas correntes teóricas. Muitas são as abordagens, mas, este texto busca fundamentos na perspectiva antropológica para abordar o lazer como uma dimensão da cultura – o que não significa, no entanto, que a antropologia tenha uma única vertente teórica ou que suas várias abordagens compreendam a cultura da mesma maneira. Por isso, são consideradas relevantes as produções de Geertz (2001), Sahlins (2003) e Hall (2003), autores que compreendem a cultura como produção humana e como dimensão simbólica na qual o significado é central.

Nessa perspectiva, o lazer é uma criação humana em constante diálogo com as demais esferas da cultura. Como observam Gomes e Faria (2005), o lazer participa da complexa trama histórico-social

que caracteriza a vida em sociedade. Ele é um dos fios tecidos na rede humana de significados, símbolos e significações que ficam profundamente gravados no corpo. As autoras esclarecem que o lazer deve ser pensado no campo das práticas humanas como um emaranhado de sentidos e significados dialeticamente partilhados nas construções subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas sociais, culturais e educativas.

Constituído conforme as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural no qual é desenvolvido, o lazer implica “produção” de cultura — no sentido da reprodução, construção e transformação de práticas culturais vivenciadas ludicamente por pessoas, grupos, sociedades e instituições (GOMES, 2008). Essas ações são construídas em um tempo/espaço social, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura.

Tais reflexões revelam que lazer é um fenômeno complexo, permeado de conflitos, tensões e contradições. Como bem observam Gomes e Faria (2005), no lazer coexistem lógicas diferentes. Sua trama cultural evidencia que é tempo/espaço de manifestação do tradicional e da novidade, de conformismo e de resistência. Sua ambiguidade indica que ora é mera reprodução da ordem social, ora totalmente produtor do novo.

Em face dessas considerações iniciais, expresso minha concepção de lazer como uma *dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social*. Enquanto produção cultural humana, o lazer constitui relações dialógicas com a educação, com o trabalho, a política, a economia, a linguagem, a saúde, a ciência e a natureza, entre outras dimensões da vida, sendo parte integrante e constitutiva de cada sociedade.

Assim sendo, do meu ponto de vista o lazer constitui-se na articulação de três elementos fundamentais: a *ludicidade*, as *manifestações culturais* e o *tempo/espaço social*. Juntos, esses elementos configuram as condições materiais e simbólicas, subjetivas e objetivas que podem – ou não – fazer do lazer um potente aliado da

educação transformadora almejada.

É importante esclarecer que a *ludicidade* é aqui concebida como uma *linguagem humana*. Refere-se, pois, à capacidade do *homo ludens* – em sua essência cultural brincante – de elaborar, apreender e expressar significados. Como pontuado por Debortoli (2002), a linguagem vai além da fala: trata-se de expressão, da capacidade de tornar-se narrador. Assim, a ludicidade é uma possibilidade de expressão do sujeito criador, que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo.

Neste processo de *enunciação e atividade constitutiva*², a ludicidade é construída culturalmente e cerceada por vários fatores, tais como normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência. Reflete, assim, as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em cada sociedade. Enquanto narrativa, pode se manifestar de diversas formas (gestual, verbal, impressa, visual, artística, etc.) e ocorrer em todos os momentos da vida. Contudo, enquanto a ludicidade representa apenas uma possibilidade para os mais distintos campos da vida social – o campo da política, da educação, da ciência, da religião e do trabalho, entre outros –, é uma condição *sine qua non* para a concretização do lazer. Poderíamos dizer que o lúdico é a “essência” do lazer, aquilo que confere sentido às experiências desfrutadas pelos sujeitos em distintos contextos de práticas sociais.

Afinal, o lúdico estimula os sentidos, exercita o simbólico e exalta as emoções, mesclando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, regozijo e frustração, satisfação e expectativa, liberdade e concessão, entrega, renúncia e deleite. Esses aspectos acabam perpassando as experiências de lazer vividas pelos sujeitos

2 De maneira geral, as considerações sobre a linguagem podem ser esboçadas a partir de várias perspectivas, mas, uma das contribuições interessantes pode ser encontrada em Bakhtin (1992). O autor compreende a linguagem enquanto *enunciação e atividade constitutiva*. Enunciação é o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, isto é, entre locutor/interlocutor. Supõe o diálogo como um de seus elementos principais e contém a indicação de um acordo ou desacordo com alguma coisa, evidenciando a necessidade de considerar o contexto de produção e de recepção de uma mensagem. A linguagem relaciona-se com uma tomada de posição a respeito do que é dito e compreendido, de maneira que o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. Por isso a linguagem é também uma atividade constitutiva.

ao longo de suas vidas. Por isso, enquanto mola propulsora do lazer, o lúdico pressupõe a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado. Mesmo quando não se obtém o resultado almejado (por exemplo, torcer ou integrar um time que não sai vitorioso de uma partida), a ideia prevalecente é de que a experiência valeu a pena, sendo mantido o desejo de repeti-la, de conquistar novos desafios e de ampliar as oportunidades para o lazer. (GOMES, 2004b)

Cabe lembrar que, no senso comum, as palavras *lúdico* e *ludicidade* são, de forma equivocada, associadas exclusivamente à infância e tratadas como sinônimo de determinadas manifestações da nossa cultura, principalmente de jogo. Essa interpretação pode ser ampliada a partir da compreensão de ludicidade como linguagem humana, pois, as práticas culturais não são lúdicas por si mesmas: elas são construídas na interação do sujeito com a experiência vivida, o que pode envolver inúmeras manifestações culturais.

As *manifestações culturais* que constituem as práticas de lazer são vivenciadas como desfrute e como fruição da cultura. Por isso, detêm significados singulares os sujeitos que as vivenciam ludicamente no tempo/espaço social. O lazer compreende, assim, a vivência lúdica de inúmeras práticas culturais, tais como a festa, o jogo, a brincadeira, o passeio, a viagem, as diversas práticas corporais, a dança, o espetáculo, o teatro, a música, o cinema, a pintura, o desenho, a escultura, o artesanato, a literatura e a poesia, entre incontáveis possibilidades. Inclui, ainda, o ócio, uma vez que esta e outras práticas culturais mais voltadas para as possibilidades introspectivas – tais como a meditação, a contemplação e o relaxamento – podem constituir notáveis experiências de lazer devido ao seu interessante potencial reflexivo. Por certo, ocorre um preconceito quanto a essas manifestações culturais porque elas afrontam a lógica produtivista que impera em nossa realidade desde o advento da “modernidade”, que infelizmente as classifica como improdutivas e como uma perda de tempo, o que não procede.

As manifestações culturais vivenciadas ludicamente são

práticas imemoráveis na cultura de cada povo e podem assumir múltiplos significados: ao serem concretizadas em um determinado tempo/espaço social, ao dialogarem com um determinado contexto e, também, ao assumirem um papel peculiar para os sujeitos, para os grupos sociais, para as instituições e para a sociedade que as vivenciam histórica, social e culturalmente.

É nessa perspectiva que a dimensão tempo é inseparável da dimensão espacial, e vice-versa, constituindo um “*tempo/espaço social*”. Tal compreensão salienta a relevância de problematizar as representações abstratas das categorias tempo e espaço. Santos (1980, p.206) assinala que não é possível definir os acontecimentos históricos e espaciais “fora de suas próprias determinações ou sem levar em conta a totalidade da qual eles emanam e que eles reproduzem. O espaço social não pode ser explicado sem o tempo social”, revelando a parcialidade das compreensões de lazer que conferem tanta ênfase ao aspecto *tempo*, principalmente ao tempo residual do trabalho produtivo ou escolar, ou mesmo situando o lazer no tempo da não obrigatoriedade, como se ele fosse um fenômeno isolado da vida. Não existem fronteiras absolutas entre o trabalho e o lazer, tampouco entre este e as demais esferas da nossa vida social (GOMES, 2004a).

A ênfase no aspecto temporal necessita ser repensada porque a noção de tempo não tem uma natureza absoluta. Santos (1980, p.207) esclarece, ainda, que “a noção de tempo é inseparável da idéia de sistema. A cada momento da história local, regional, nacional ou mundial, a ação das variáveis presentes depende estritamente das condições gerais do sistema em que se situam.”

O tempo/espaço social é produzido, portanto, como condição de possibilidade das relações sociais e da natureza, através da qual a sociedade, ao mesmo tempo em que produz a si mesma, transforma a natureza e dela se apropria (LEFEBVRE, 2008), ou melhor, com ela interage. Por isso, o tempo/espaço social do lazer corresponde ao usufruto do momento presente e não se limita aos períodos institucionalizados, embora as condições concretas para que

ele aconteça geralmente coincida com padrões sociais formalmente adotados em cada contexto histórico. Assim sendo, o tempo/espaço é um produto das relações sociais e da natureza e constitui-se por aspectos objetivos, subjetivos, simbólicos, concretos e materiais.

Ontem, hoje e sempre é imprescindível enfrentar o eurocentrismo e a eficácia neutralizadora que ele propaga, desvelar os conflitos do presente e buscar a transformação social no sentido da redução das iniquidades, da busca da equidade e da justiça social. Enquanto educadores, detemos não somente o dever, mas também o direito de problematizar as múltiplas questões que perpassam a constituição dos sujeitos em nossa realidade, inserindo-as e discutindo-as em nosso cotidiano pedagógico. Precisamos, assim, nos comprometer com a constituição de práticas educacionais pautadas em relações de *reciprocidade*, e não de *hierarquização*. Essa tarefa demanda, inicialmente, “desconstruir” os fundamentos incorporados e assimilados como naturais e verdadeiros quando, no fundo, mascaram iniquidades, injustiças e diversas exclusões.

Podemos fazer isso a partir de inúmeras frentes, mas, a tese que defendo e acredito é que o lazer pode ser uma ferramenta muito importante para mobilizar experiências interculturais revolucionárias, contribuindo assim com uma educação para a transformação social e cultural. Antes disso, contudo, é fundamental desconstruir as ideias aqui discutidas, entre outras, que estão arraigadas na essência de cada ser humano e que impedem a mobilização, o questionamento, o engajamento e a resistência à ordem social injusta e excludente que predomina em nosso meio.

A GUIA DE CONCLUSÃO: DESCONSTRUINDO PARADIGMAS, CONSTRUINDO ALTERIDADES

O mundo globalizado, nos marcos do sistema capitalista, nos apresenta sinais de crise acentuada na humanidade, de proporções catastróficas: desigualdades sociais, com realidades de extrema pobreza nos países periféricos, acompanhadas das mazelas

delas decorrentes (desemprego, fome, doenças, baixos nível de escolaridade, paupérrimas condições de moradias, violência de naturezas diferentes, drogas, etc.) e degradação ambiental com sérios riscos de colapso ecológico. Em contrapartida, a tecnologia avança a níveis sofisticados, os ricos ficam cada vez mais ricos e cresce o consumismo desenfreado, gerando uma situação preocupante (GRANGEIRO, 2009). Isso nos leva a constatar que estamos em uma real situação de “alerta planetário” e colapso sociocultural.

Como afirma Magnani (2000), o lazer é um campo através do qual podemos refletir sobre a sociedade com seus grupos, suas formas de organização temporal/espacial, sua sociabilidade e seus conflitos. Sendo um suporte de múltiplos significados, pode oferecer uma via de acesso ao conhecimento dos impasses e das possibilidades que se abrem na nossa realidade.

Tais considerações ressaltam o potencial do lazer para mobilizar experiências revolucionárias e inovadoras, no sentido de concretizar uma educação transformadora. Por meio de diferentes linguagens – tais como a música, a poesia, o grafite, a pintura, a escultura, a dança, as vivências e expressões corporais, a fotografia e o teatro, entre inúmeras outras – é possível (re)elaborar valores e caminhar em direção ao processo de (re)construção da nossa sociedade pelo prisma da cultura. Enquanto uma dimensão da cultura, o lazer é um fenômeno que pode aguçar nossas sensibilidades (sensibilidade que está relacionada ao plano sensorial, mas que deve ser também sensibilidade social, política, ecológica, etc.), nos ajudar a conectarmos com nosso corpo e contexto, nos estimular a pensar sobre a nossa sociedade para transformá-la e refletir sobre questões mais amplas, pois ele está estreitamente vinculado aos demais planos da vida social. Na opinião de Santos (2000), muitas práticas culturais podem constituir autênticas formas de lazer popular, representativas do povo *fazendo cultura* e, especialmente por isso, *fazendo política*. Assim, lazer também é política, podendo ser revolucionário ao constituir uma ferramenta de mudanças sociais.

Fazer política nesta direção implica enfrentar as causas

dos problemas que assolam nossa sociedade e, como discutido, muitos deles estão relacionadas ao paradigma da modernidade, ao pensamento eurocêntrico, a ideologia de progresso e as supostas dicotomias que limitam nossas concepções de ser humano e de mundo, entre outras limitações, cujas bases estruturantes precisam ser não apenas compreendidas, mas, sobretudo, desconstruídas no diálogo e interação com os requerimentos do presente.

Segundo o entendimento proposto por Derrida (2001), “desconstrução” não significa negação, superação, ou mesmo simples inversão de termos, questões, situações ou relações. Não se trata de simplesmente inverter as posições, transformando o antigo “dominado” em “dominador” ou vice-versa. Para desconstruir, faz-se necessário levar ao extremo cada dicotomia – mostrando que, no limite, ela é falsa, porque construída como universal e natural a partir de concepções e histórias locais, que são sempre datadas e situadas.

Faz-se necessário, simultaneamente, esgarçar os paradoxos e propor a possibilidade da convivência com esses mesmos paradoxos para permanecer na fronteira, naquilo que Derrida denomina “indecidibilidade”. Como postula o autor, situar-se nesse *entrelugar* pode gerar estruturas fecundas, capazes de abrir brechas a perspectivas outras. A estratégia da desconstrução não é neutra: ela intervém. (DERRIDA, 2001)

Nestes “entrelugares”, ou “espaços liminares” (MIGNOLO, 2003), as diferenças não se diluem imediatamente num caldo comum, não são hierarquizadas, nem tratadas como superiores ou inferiores, melhores ou piores. As diferenças permanecem em tensão, em ebulição, fazendo com que as mesmas palavras, as mesmas imagens e os mesmos símbolos não apenas produzam diversas interpretações, mas se mantenham ambivalentes. E assim preservem a flexibilidade, a possibilidade de continuar interagindo e mudando, *des-locando* relações de poder.

Para Bhabha (1992), trata-se de um espaço da resignificação, da possibilidade de dissolução de estereótipos e preconceitos e de *empoderamento*, de fortalecimento da autoconfiança e da capacidade

de ação das pessoas e dos grupos populares. Ou seja, não podemos ficar no lugar de vítimas. Afinal, “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 1979, p.241).

A desconstrução pode ser vista, ainda, como uma forma de enfrentamento do que Bourdieu (1999) denomina “o paradoxo da doxa”. Essa expressão traduz o fato de que a ordem do mundo, tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, seja, grosso modo, respeitada. Para o autor, mais surpreendente ainda é que:

(...) a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais. (BOURDIEU, 1999, p.7)

Praticar a desconstrução em prol da reciprocidade não representa um encaminhamento pacífico, conciliador e amorfo face a face. Significa um potencializador dos paradoxos e contradições que culminam na construção de significados e processos de subjetivação diversos dos habituais justamente porque eles são reconhecidamente plurais e polissêmicos. Isso implica, muitas vezes, transgressão e subversão, enquanto crítica e mudança de modos de entender, sentir e agir. Essa transgressão, em geral, pode significar uma percepção do inusitado, do inesperado em nossas ações e reações, do diferente. Tudo isso pode levar à reflexão e à tomada de posição pelo des-locamento de significados cristalizados e destituídos de crítica ou reflexão (AZIRIBEIRO, FLEURI, 2006), condições básicas para a solidariedade, a reciprocidade e a alteridade. Enfim, para o exercício da interculturalidade.

Para Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2001)

Enfatizar o caráter relacional e (inter)contextual dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a singularidade, a diversidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais, trazendo implicações importantes para o campo da educação. Na perspectiva intercultural, a educação deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal (conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes), passando a ser entendida como um processo construído pela relação

tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos. Por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se tornam ambientes criativos e propriamente formativos, ou seja, estruturantes de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (FLEURI, 2004).

Um de nossos grandes desafios é perceber que o diferente não está somente lá fora, em outro país. Aqui mesmo, contínua e cotidianamente são produzidas diferenças de gênero, classe, etnia, geração e tantas outras mais. Entender que essas diferenças, não são dadas ou naturais, mas produzidas relacionalmente, podendo, assim, serem sempre ressignificadas. Em segundo lugar, perceber que também a identidade é relacional e produzida, não precisando, por isso, ser essencializada ou cristalizada. “As culturas, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas. Como nós, por outro lado, a cultura não é, está sendo.” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p.25)

Freire nos incita a assumir nossa condição de sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos e transformadores a partir do momento em que incorporamos nosso papel de sujeitos éticos. A ética apontada pelo autor sabe que é afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. Devemos lutar por essa ética inseparável da prática educativa, não importando se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos. E a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la e concretizá-la em nossa prática, testemunhando-a, viva, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1997).

Nesse sentido, uma educação transformadora procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem pode escolher e decidir, libertando-o ao invés de submetê-lo, de domesticá-lo e de adaptá-lo – como faz, com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, que tende a ajustar o indivíduo à sociedade (FREIRE, 1980).

Espero que as palavras de Paulo Freire sejam mobilizadoras

de ações capazes de superar a postura passiva, resignada, descontextualizada e alienada denunciada por Drummond no poema que abre este texto. Assim, que possamos descruzar os nossos braços e gritar ao mundo nossa esperança, nosso empenho e nossa disposição histórica para construir um mundo melhor:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1980, p.27)

Finalmente, considero importante ressaltar o desafio de continuar repensando a temática educação, cultura e corpo no contexto latino-americano, pois o assunto é inesgotável e pode colaborar com a urgente necessidade de humanização de nossas sociedades atuais (GOMES, ELIZALDE, 2009). Por isso é necessário encontrar novos caminhos conceituais que possam contribuir com a construção de um projeto de sociedade comprometido com a emancipação do ser social e com a concretização de nossas utopias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. *Claro Enigma*. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

AZIBEIRO, N. E.; FLEURI, R. M. Interculturalidade na educação popular e na formação de educador@s. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE, 3., e COLÓQUIO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC) NA AMÉRICA LATINA, 1, 2006, Florianópolis. Anais ... Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 01 - 24. ISBN: 85-87103-32-6. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/>> Acesso em: 10 out. 2007.

BHABHA, Homi K. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloisa. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 177-204.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6.ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

DEBORTOLI, José Alfredo O. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO, Alysson et al. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX-UFMG, 2002. p.73-76.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In:

LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.55-70. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>. Acesso em 21/02/2010.

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e educação. *Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural*. Chapecó, SC: Argos, 2004, p.17-48.

FOUCAULT, Michel de. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 3. ed. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2000.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GOELLNER, Silvana et al. *Gênero e raça: Inclusão no esporte e no lazer*. Porto Alegre: Ministério do Esporte/Editora Gráfica da UFRGS, 2009.

GOMES, Christianne L. *Lazer, Trabalho e Educação: relações*

históricas, questões contemporâneas. 2. ed. (rev. ampl.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, Christianne L. Lazer – Concepções. In: _____ (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 119-126.

GOMES, Christianne Luce. Lúdico. In: _____ (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004b. p. 141-146.

GOMES, Christianne; ELIZALDE, Rodrigo. Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad: Contradicciones y desafíos. In: *Revista Polis*. Nº 22. Universidad Bolivariana, Santiago. Disponível em: <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/22/art14.htm>. Acesso em 30/04/2009.

GOMES, Ana Maria R.; FARIA, Eliene L. *Lazer e diversidade cultural*. Brasília: SESI/DN, 2005.

GRANGEIRO, Lúcia Helena F. *Paulo Freire iluminando os caminhos da educação ambiental: Diálogos contemporâneos e decálogo inspirador e ressignificador de novas concepções e práticas*. Palma de Mallorca: Universitat de Les Illes Balears (UIB), 2009. (Tese, Doutorado em Educação Ambiental). Disponível em: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UIB/AVAILABLE/TDX-1221109-142757//tlhfg1de1.pdf. Acesso em 02/03/2010.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Portugal: Publicacoes Dom Quixote, 2000.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo*

e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.21-53. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf> . Acesso em 21/02/2010.

LEFEBVRE, Henri. *Espaço e Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MAGNANI, J.G. Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, Heloisa T., GUTIERREZ, G.L.(Org.). *O corpo e o lúdico: Ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados/Faculdade de Educação Física-Unicamp, 2000. p. 19-33.

MARCELLINO, Nelson C. *Lazer e Educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.71-103. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Mignolo.rtf>. Acesso em 21/02/2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso

em 21/02/2010.

SAHLINS, M. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova – da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. 2º edição. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, Milton. Lazer popular e geração de empregos. In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION. *Lazer numa sociedade globalizada/Leisure in a globalized society*. São Paulo: SESC/WLRA, 2000. p.31-37.

WALSH, Catherine. ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. *Boletín ICCI - "RIMAY"*. Instituto Científico de Culturas Indígenas. Ano 3, nº 25, Quito, abril de 2001.

WEBER, Max. *O político e o cientista*. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A CULTURA ESCOLAR: NOTAS DE REFLEXÃO

Tarcísio Mauro Vago

Professor da Escola de Educação Física da UFMG

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESCOLA: IDENTIDADE COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO

Como disciplina escolar, a Educação Física pertence ao domínio da Educação: encontra-se aí sua identidade como prática da escola, organizada por professores da escola para contribuir na formação de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos.

Estando na escola, e pertencendo à escola, há que pensar em expectativas que se possa ter com o ensino de Educação Física: ‘a que será que se destina’?

Pesquisas sobre suas histórias em mais de 150 anos nas escolas brasileiras tem oferecido respostas várias a esta pergunta, já bastante conhecidas, e por isso não vou explorar esse caminho aqui. Mas, arriscarei pensar a presença da Educação Física na escola, na contemporaneidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA: FAZER NA ESCOLA O QUE É PRÓPRIO DA ESCOLA

Para pensar a Educação Física na escola exige-se pensar este lugar em que ela se realiza: o que é próprio à escola? O que lhe caracteriza como instituição inventada na modernidade?

Se pensarmos a escola como uma instituição moderna da qual espera-se uma intervenção deliberada, intencional, planejada na “educação” da infância e da juventude, podemos vislumbrar então para a Educação Física a responsabilidade de participar, com o que lhe é próprio, dessa “educação” que envolve toda a escola.

Aparentemente simples, há aí várias questões que se desdobram, tornando complexa a empreitada. Como? Em que sentidos? Com que recortes? Com que práticas? Enfim, com que propósitos pensar a “educação” que a “Educação Física” deve realizar na escola? Perguntas necessárias, que tem provocado polêmicas nos contornos de um campo de disputas.

Considero fundamental pensar a Educação Física por dentro da escola, ou seja, levando-se em consideração o seu pertencimento à escola, da qual é prática integrante: seu ensino é ao mesmo tempo produzido na escola e também produtor da escola.

De outro modo: penso em uma Educação Física orientada tendo como referências as especificidades e responsabilidades sociais da escola e, especialmente, as características de seus protagonistas (professores/as e estudantes).

Fazer o que é próprio da escola é o que identifica e baliza a presença da Educação Física em seu programa de ensino. Assim, a expectativa social depositada sobre a escola de educação da infância e da juventude também encontra na Educação Física um lugar de realização.

ESCOLA COMO LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIMENTAR E (RE)INVENTAR PRÁTICAS DA CULTURA

Posiciono-me entre os que pensam a escola como lugar de circulação, de crítica, de (re)interpretação e de (re)produção de culturas. Nem poderia ser diferente, pois que a escola é envolvida diariamente por seres humanos de diferentes experiências de cultura: cultura infantil, cultura juvenil, cultura adulta, incorporada pela condição de classe, pelo pertencimento étnico, pelo gênero, pela escolha de sua sexualidade – marcas de histórias de vida.

Na escola, crianças, adolescentes, jovens e adultos também encontram (ou inventam) maneiras de produzir seus modos de ser e de estar, de partilhar sentimentos, experiências. Os tempos e os espaços da escola são por eles apropriados para também aí exercerem

sua condição de seres de cultura, ao relacionarem-se entre si, ao apreender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio que a todos pertence.

Ao mesmo tempo, a escola tem como sua a responsabilidade de realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido: trata-se de um lugar de circulação, de acesso, de mediação e de fruição dos conhecimentos produzidos pelos humanos. Conhecimentos que vem das diversas ciências, das artes, e, também, o conhecimento produzido pelos humanos na experiência de seus corpos.

A escola estabelece relações com outros lugares em que os humanos produzem suas culturas – nas ruas, nas praças, nos pertencimentos religiosos, na política, nas tantas manifestações artísticas, por exemplo. Nem poderia ser de outro modo, se compreendemos a escola como uma instituição envolvida nas práticas sociais. É preciso no entanto problematizar estas relações. Elas podem ser de adesão e/ou de recusa, mas nunca de indiferença. André Petitat,³ ajuda a entender que a escola produz a sociedade na mesma medida e intensidade com que é por ela produzida. As relações entre as práticas escolares e as outras práticas sociais assume um caráter que não é nem o de reprodução pura e simples nem tampouco o de oposição: trata-se de uma relação de *tensão permanente* entre elas.⁴

Pensar a escola como lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura. Uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de se organizar e de se relacionar com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos. As experiências culturais que nos constituem como humanos também têm lugar na escola, no protagonismo de seus professores e estudantes. Um lugar de direito à cultura.

Ainda que reconhecendo semelhanças tantas entre as escolas, e mesmo tendo em vista os constrangimentos e as normas a que são submetidas (como as prescrições legais de programas de ensino), compartilho o entendimento de que em cada escola há também

3 Petitat, André, 1994.

4 Sobre essa "tensão permanente" entre a escola e outras culturas, já tive a oportunidade de escrever em outro texto (Vago, 1996)

singularidades, peculiaridades, especificidades, movimentos e ritmos próprios, produzidos por seus protagonistas. A escola é lugar também do imponderável, de impermanências; de acolhimento mas também de segregação; de sociabilidade, mas também de conflitos.

A escola que nasce na modernidade, ainda que não gozando de centralidade nas políticas públicas (que ultrapasse a formalidade dos discursos), é instituição social imprescindível para a expansão do esclarecimento e da emancipação humanas. Este é um modo de dizer da dimensão política da escola – especialmente da escola pública, que acolhe nove de cada dez estudantes do Brasil. A educação pública de qualidade é condição indispensável para a construção e a realização de um País democrático e socialmente justo. Partilho do entendimento de que não há possibilidade de pensar alternativas para os graves problemas sociais sem a participação da escola pública.

Fazer a crítica das condições a que ela foi abandonada é fundamental, não para desqualificá-la senão para insistir na defesa vigorosa de sua necessidade para a cidadania e a participação na vida pública. Abrir mão da escola pública de qualidade para todos só faz perpetuar as desigualdades imensas que existem no país. No entanto, não podemos depositar na educação escolar esperanças que ela não pode realizar. É preciso, assim, não cair na armadilha da mistificação da educação, como se a escola pudesse tudo, o que leva a encobrir as causas dos problemas sociais enfrentados no Brasil.

É com essa compreensão sobre a escola que quero discutir o ensino de Educação Física.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO EXPERIÊNCIA DE CULTURA

Pensar a organização do ensino de Educação Física na escola no plano da “cultura” é para mim o grande avanço conseguido pela área na contemporaneidade. O conjunto de questões que esse pensamento envolve e traz ao debate desestabilizou certezas e discursos há muito arraigados, deslocou referências históricas e fez expandir a compreensão sobre as possibilidades da presença da

Educação Física na escola.⁵

Ainda que tateante, parece estar em afirmação um crescente 'primado da cultura na Educação Física', se assim posso identificá-lo precariamente.⁶ Um movimento que 'prima' pela 'cultura', que dá 'primazia à cultura' como referência para o ensino de Educação Física na escola, orientando a produção de práticas significativas para os protagonistas envolvidos.

Assim, um dos desdobramentos é o de pensar as práticas corporais de ginástica, de jogos, de esportes, de danças, de capoeira, de brincadeiras, dentre outras, como criações humanas marcadas pelas circunstâncias culturais em distintas temporalidades históricas.

Significa abandonar o vínculo entre Educação Física e saúde, pensamento que está visceralmente presente na história da Educação Física desde seus começos?

Significa esquecer a ginástica, a prática que primeiro constitui sua identidade no século XIX?

Significa afastar-se do esporte, a prática que foi inserida em seu programa e acabou por se tornar hegemônica, quase exclusiva, ao longo do século XX?

Penso que não. Não se trata de pretender apagar as marcas de uma história como a da Educação Física, nem de rasgar as obras que a edificaram e a constituíram.

Cuidadosamente, no entanto, é possível pensar com essa mesma história, e com sua ajuda colocar em causa os usos da 'saúde', da 'ginástica', do 'esporte', de como suas práticas vieram sendo prescritas em leis, em programas de ensino, na formação de professores e, mais importante ainda, a maneira como entraram na escola e foram organizadas por professores e realizadas por alunos em diferentes momentos.

5 Não será possível aqui fazer um inventário de autores e obras que vem contribuindo para a emergência deste 'primado da cultura na Educação Física'. A bibliografia citada ao final apresenta autores que comungam deste pensamento, cada um ao seu modo singular, não necessariamente convergente ou dispare.

6 Apenas para fazer contraste com outros dois primados presentes na história do ensino da Educação Física: o primado da ortopedia e da correção dos corpos (que tinha na ginástica a prática predominante) e o primado da eficiência (com a forte escolarização dos jogos e do esporte).

Penso que muitos ensinamentos podemos extrair daí, para inspirar nossos trabalhos na e para a Educação Física na escola.

Extrair ensinamentos de tanta beleza que já conseguimos criar com essas práticas, para então expandir o que é nossa potência de ser, de existir, de viver – nossa grandeza humana, sensível, precária e vulnerável. Mas também extrair lições, ainda que dolorosas, dos tantos usos perversos que nós fizemos delas, colocando-as contra nós mesmos.

A história está aberta à permanente (re)construção de nossas experiências, então temos boas chances de (re)inventar maneiras de fazer a Educação Física na escola, sempre ‘com a saúde’, ‘com a ginástica’, ‘com o esporte’, e também ‘com’ a dança, os jogos, as brincadeiras, a capoeira, e tantas outras práticas que são obras da criação humana. Elas estão abertas à nossa inventividade.

Pode-se concordar, pode-se discordar, o que é sempre muito interessante para o debate público de idéias, mas não é possível ficar indiferente às conseqüências deste pensamento que procura posicionar a Educação Física no plano da “cultura”.

Pensar a Educação Física neste plano exige considerar saúde, ginástica, esporte e todas as outras práticas que interessam ao seu ensino como criações humanas, inacabadas, imperfeitas e por isso mesmo carregadas de potência para novas e ousadas criações. São por isso mesmo merecedoras de nossos cuidados e atenção.

Nesse mesmo esforço de compreensão, considerar também que professores de Educação Física, quando ensinam, estão intervindo sobre a ‘cultura’ de seus alunos, constrangendo-a ou alargando-a (estão ‘cultivando’ seus alunos). Que os alunos, como crianças, adolescentes, jovens, adultos, estão imersos em práticas culturais que também ajudam a produzir, como protagonistas que são, não como meros repetidores. Que a escola, porque acolhe humanos, porque age sobre eles, porque os envolve em exercícios de pensamento e de elaboração do conhecimento, é um lugar de cultura – e um dos que podem ser mais significativos na formação das pessoas de todas as idades (mesmo que o contrário também seja possível, e a escola se

torna lugar que pode deformar também...).

Há que evitar o sério risco de cair na armadilha de um “culturalismo” estéril, que apaga as marcas das escolhas singulares, do livre arbítrio, das práticas inventivas de cada dia, das ações miúdas nas brechas das normas e dos constrangimentos que se impõem à criatividade e aos humanos desejos, sem nunca os anular. Risco que exige a crítica permanente da própria “cultura”. Começando por compreendê-la no plural,⁷ pois são infinitas as manifestações e práticas culturais inventadas pelos humanos, com suas contradições, contrastes, ambigüidades, polêmicas, riquezas e misérias, atentos aos muitos interesses e usos políticos e econômicos que aí estão envolvidos.⁸

Ora, arriscar-se e lançar-se em uma compreensão de Educação Física no território das “culturas” dispostas e em disputas nas práticas sociais traz mesmo muitos desdobramentos: *quem* somos e o *que* somos nós, humanos? Como dispomos de nossos corpos e que obras temos inventado com ele que possam interessar à Educação Física? E o que vem sendo a Educação Física, na escola? E que lugar é esse, a escola? O que nela se tem ensinado como conhecimento próprio da Educação Física? Com que propósitos? Sobre a infância, a adolescência, os jovens, os adultos, qual a nossa compreensão?

Essas e outras que daí se desdobram são perguntas instigantes em torno das quais temos tido bons debates, muita produção de conhecimento para orientar o ensino de Educação Física e, especialmente, muitos trabalhos interessantes realizados por professores na escola.⁹

⁷ Cf. Certeau (1995).

⁸ Cf. Chauí, 1994: “Não falamos em Cultura, no singular, mas em **culturas**, no plural, pois a lei, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social. Uma mesma sociedade, por ser temporal e histórica, passa por transformações culturais amplas.” “O mundo resultante da ação humana é um mundo que não mais podemos chamar de natural, pois se encontra cada vez mais humanizado, ou seja, transformado pelo homem.”

⁹ Teses e dissertações sobre a Educação Física na escola defendidas em programas de pós-graduação (em Educação Física, em Educação, em Sociologia, em História, em Antropologia, por exemplo) e relatos de experiência de professores de Educação Física apresentados no Grupo de Trabalho Temático do CBCE dedicado à Escola são indicações importante do quanto se

Não é por falta de sustentação teórica, não é por não ter ou não saber o que fazer, não é porque não se tem bons argumentos que a Educação Física experimenta sérios problemas nas escolas brasileiras. Os dramas da Educação Física na escola são os dramas da educação pública brasileira (dentre eles, o desprezo pela escola pública que tem produzido tanto o declínio da profissão docente como o desrespeito ao direito dos alunos a uma educação orientada para uma cidadania emancipada).

Pondo em relevo as possibilidades e os limites que envolvem toda prática educativa, pode-se vislumbrar uma ação docente em Educação Física na escola que não se deixe capturar por ingenuidades, ilusionismos e falsas esperanças, para então fazer aquilo que é sua responsabilidade e está ao seu alcance: realizar e expandir o humano direito de todos os estudantes de conhecer, praticar, reinventar, fruir e usufruir de uma diversa (e por isso mesmo rica) cultura de ginástica, de esportes, de jogos, de brincadeiras, de danças, de capoeira... São práticas criadas por humanos, que a eles pertencem, justamente o que permite que possam ser recriadas por eles.

A Educação Física em que acredito e aposto é essa que se põe ao lado dos estudantes como parceira e aliada na expansão de seus direitos à essas práticas culturais. Ainda mais quando sabemos que de cada 100 alunos da educação básica 93 estão em escolas públicas. Daí a imensa responsabilidade política de que somos investidos, na condição de professores de Educação Física: se queremos que essas práticas estejam presentes na formação destes alunos, a defesa da educação pública se impõe como princípio. A escola é para eles condição de possibilidade de se ter uma experiência com essas práticas culturais – talvez única condição para muitos deles. Uma experiência que se deseja acolhedora de todos, amorosa com todos, para alegrar e enriquecer a experiência da vida – que as tristezas já são excessivas.

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CULTIVAR E EXPANDIR O HUMANO DIREITO AO CORPO

Os corpos *humanos* guardam e expressam histórias de cada um, histórias partilhadas, histórias de humanidade, histórias da humanidade. O corpo não é, assim, algo que possuímos “naturalmente”. Nem é somente uma construção pessoal, mas também sociocultural: ele é suporte e expressão de uma dada cultura.

Há sérias questões postas para toda a escola, particularmente para a Educação Física, quando se trata de pensar o corpo humano dos estudantes – e também o corpo dos professores.

As maneiras de tratar o corpo dizem muito do projeto pedagógico de uma escola. Maneiras que se tornam visíveis nas formas de organização dos espaços (a arquitetura, as salas e os pátios, por exemplo), dos tempos e das práticas diversas planejadas para os estudantes. Há que se indagar sobre estas maneiras: em que medida são respeitosas?

A infância e a juventude, especialmente aquelas marcadas pelos constrangimentos econômicos, vem sendo expostas a contrastes variados nas práticas sociais, que aparecem também no interior das escolas. Preconceitos étnicos. Hierarquia de gênero. Exclusões. Segregação. Estudantes submetidos a experiências dolorosas, e seus corpos marcados por elas. São questões para toda a escola, e a Educação Física não pode esquivar-se de cuidar de problemas como esses em seu programa.

É então que a Educação Física pode assumir como um de seus desafios colocar na agenda da escola questões como essas. Partindo de seus tempos, desestabilizar a escola e fazê-la pensar o corpo – pensar maneiras de acolher todos os corpos.

Também a maneira como um Professor de Educação Física compreende o corpo humano (o seu e o de seus estudantes) diz muito de sua prática pedagógica. É que há impacto direto em seu modo de orientar e de organizar o ensino que oferece a seus estudantes.

Contra a tirania de um ‘corpo perfeito’, essa ficção

desumanizadora; contra as imposições estéticas de índices corporais; contra a padronização dos corpos, tão artificial como falsa, enfim, contra os inúmeros constrangimentos que empobrecem nossa experiência com o que nos é mais íntimo, orientar a Educação Física na escola para ser lugar e tempo de cultivar nos estudantes a compreensão sobre este que talvez seja o maior de todos os direitos: o humano direito ao corpo.

Expandir esse direito, uma rica possibilidade para o ensino de Educação Física.

EDUCAÇÃO FÍSICA: ALARGAR O DIÁLOGO COM OS SUJEITOS E SUAS CULTURAS

Ao contribuir para a formação cultural de uma criança, de um adolescente, de um jovem, de um adulto, o professor de Educação Física está ao mesmo tempo realizando também uma intervenção sobre as práticas culturais em circulação na 'sociedade'.

Reconhecer estudantes em seus diferentes tempos da vida como momentos particulares de suas histórias, é colocar-se em diálogo permanente com suas culturas (infantil, juvenil, adulta), tomando-as como referências importantes para a prática pedagógica da Educação Física.

Assim, um desafio é organizar o ensino de Educação Física em diálogo com experiências de ser criança; com experiências de ser adolescente; com experiências de ser jovem; com experiências de ser adulto.

Respeitar, qualificar e enriquecer as formas próprias de expressão, de sensibilidade, de sociabilidade, de interpretação, de linguagem, de que estes diferentes protagonistas são portadores.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: PARA ENRIQUECER A EXPERIÊNCIA DE INFÂNCIA E DE JUVENTUDE¹⁰

Sim, penso na Educação Física na escola como um tempo de enriquecer a experiência humana.

Experiências do corpo.

Experiência no corpo.

Experiências com o corpo.

Experiência de realizar, potencializar e expandir o humano direito ao corpo.

Experiências de sociabilidade entre os humanos.

Experiência de usufruir do direito às criações culturais dos humanos com seus corpos (os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas, a capoeira, dentre outras) e direito à sua (re)invenção permanentemente.

Pistas para um programa de Educação Física que quer enriquecer a experiência da infância, da adolescência, da juventude e da adultez.

Que é também investimento em uma educação da sensibilidade e da subjetividade humanas.

Uma Educação Física em que exista sempre a possibilidade da beleza.

¹⁰ Os autores cujos trabalhos tomo como referência para esta reflexão, no âmbito da Educação Física, são, especialmente, Valter Bracht, Elenor Kunz, Mauro Betti, Jocimar Daólio, Francisco Caparróz, Sávio de Assis, José Ângelo Garíglío, José Alfredo de Oliveira Debortoli, Eliene Lopes Faria e Meily Assbu Linhales.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis (RJ), 2000.

ASSIS, Sávio. *A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia S. & VAGO, Tarcísio M. (Orgs.) *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte, 1997.

CAPARROZ, Francisco E. *Entre a Educação Física da escola e a Educação Física na escola: a Educação Física como componente curricular*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Ed. Pannonica, n. 2, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. São Paulo: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. Educação Física e cultura. *Revista Corpoconsciência*. Faculdade de Educação Física de Santo André, n. 1, 1998.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura; as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médica, 1993.

KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p.123-137.

LOPES, Eliane Marta S. T. Ensinar História da Educação. In: *História da Educação em Minas Gerais*. Lopes, Ana Amélia M; Gonçalves, Irlen Antônio; Faria Filho, Luciano M. & Xavier, Maria do Carmo (Orgs.). Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANT'ANNA, Denise B. (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo, Estação Liberdade, 1995.

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

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994, 167p.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente — um diálogo com Valter Bracht. *Revista Movimento*, Escola Superior de Educação Física da UFRGS, ano III, n. 5, dezembro, 1996.

_____. Educação Física e cultura escolar. *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. BRACHT, Valter & CRISÓRIO, Ricardo (ORG.). Campinas (SP): Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

_____. Cultura escolar, cultivo dos corpos: Educação física e

gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VICENT, Guy; Lahire, Bernard. & Thin, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33, 7-48, jun. 2001.

VIÑAO-FRAGO, Antônio. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Anil, 1998a.

_____ & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

A CULTURA ESCOLAR E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES E PARTIR DA TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH

Valter Bracht

Bruno Almeida de Faria

Laboratório de Estudo em Educação Física - LESEF

Universidade Federal do Espírito Santo

INTRODUÇÃO

Se lançarmos um olhar largo sobre os sistemas educacionais, podemos afirmar que a Educação Física parece estar integrada à cultura escolar da escola atual, muito embora, sua presença na vida da escola ainda seja contestada em momentos específicos como as grandes reformas educacionais ou em momentos de crise econômica quando os recursos destinados à educação rareiam¹¹. No entanto, embora ela esteja em maior ou menor grau presente nos cotidianos escolares, sua inserção na cultura escolar não é unívoca; ela se insere e participa da vida escolar a partir de diferentes sentidos; a cultura escolar lhe atribui diferentes tarefas. Aqui é importante observar que esta diversidade de significados da Educação Física escolar assume maior intensidade nos últimos anos e está relacionada de forma complexa com mudanças societárias mais amplas que não podem ser discutidas aqui. O que parece importante ressaltar é que, saímos de uma situação em que se acreditava numa identidade única da Educação Física que foi então patrocinada pelo Estado e “oficializada”, para uma legitimada pluralidade de concepções.

Assim, podemos dizer que a Educação Física participa de diferentes formas e em diferentes graus da construção da própria cultura escolar. É lugar comum dizer-se que a Educação Física tanto é influenciada pelos códigos da escola como participa de sua

11 Esse fato, que não é circunscrito à sociedade brasileira, levou um pesquisador espanhol (ALVAREZ, 2004) a afirmar que a EF possui uma “má saúde de ferro”; embora sempre contestada, tem demonstrado uma grande capacidade de sobreviver nos sistemas educacionais.

conformação. O que é preciso tratar, talvez com maior intensidade, é a questão da especificidade dessa participação.

Um olhar mais atento dirigido ao cotidiano escolar vai identificar, no entanto, que apesar da Educação Física estar presente no currículo em função de uma determinação do marco legal da educação, essa disciplina apresenta no conjunto da cultura escolar um *déficit* crônico de legitimidade o que faz com que os seus responsáveis e partidários, particularmente os professores de Educação Física, estejam envolvidos numa constante luta por reconhecimento.

Nos nossos estudos (FARIA et al. 2009; MACHADO et al. 2009) sobre os professores inovadores e em estado de desinvestimento pedagógico, temos identificado que o reconhecimento, tanto da disciplina como do trabalho de um determinado professor de Educação Física, possui um papel muito importante no tipo de prática pedagógica levada a efeito e portanto, do tipo de participação da Educação Física na cultura escolar.

Nesses estudos identificamos que alguns fatores da cultura escolar relacionam-se mais diretamente com o reconhecimento social dos professores. Nos casos dos professores inovadores ficou evidente a temática do reconhecimento em dois sentidos: o primeiro deles corresponde à importância dos professores serem reconhecidos como efetivos autores da prática pedagógica inovadora; já em outro sentido, refere-se ao fato de que algumas relações na cultura escolar configuram-se como processos de luta por reconhecimento; isso ocorre quando esses professores se sentem de alguma forma desrespeitados, ou seja, não reconhecidos em função do não reconhecimento da própria disciplina escolar pela qual são responsáveis.

O reconhecimento alcançado pelos professores inovadores em seus contextos escolares os possibilita conceberem-se como bons professores e construir uma identidade profissional positiva. Quando uma relação de reconhecimento é estabelecida, é permitido ao professor, além de reconhecer-se como uma pessoa de direito, atuante em pé de igualdade nas decisões jurídicas da comunidade escolar, também reconhecer positivamente suas capacidades e propriedades

personais, o que determina a construção da auto-estima. Por outro lado, o não-reconhecimento pode ser um dos fatores que levam ao desinvestimento pedagógico nas suas mais diferentes formas.

No decurso dessas pesquisas nos deparamos com a teoria do Reconhecimento de Axel Honneth. Este filósofo é o atual diretor do reconhecido Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, foi assistente e colaborador por muitos anos de outro ilustre filósofo, o alemão Jürgen Habermas, e tem sido considerado um dos principais autores que configuram o que tem sido chamado de terceira geração da Escola de Frankfurt.

Assim, na presente comunicação, realizamos um exercício especulativo no sentido de discutir o potencial da teoria do Reconhecimento de A. Honneth para a compreensão de determinadas facetas da cultura escolar, focando também a especificidade da Educação Física.

Antes de apresentar, em linhas gerais, a teoria do reconhecimento de Honneth, gostaríamos de explicar a opção por essa teoria. A principal razão está ligada ao fato de que as narrativas etnográficas da cultura escolar parecem carentes de uma teoria social mais ampla a partir da qual suas narrativas pudessem adquirir um maior alcance compreensivo. Excluo dessa crítica, as pesquisas desenvolvidas a partir da noção de pesquisa **com** o cotidiano escolar e da pesquisa-ação, que se legitimam muito mais pela pretensão mais imediata de intervir no cotidiano das escolas. Não se trata, portanto, de propor essa teoria como substituta de outras teorias consideradas inferiores; trata-se muito mais de oferecer uma nova possibilidade, um outro olhar, num sentido alternativo e complementar.

A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE A. HONNETH

O autor destaca no cenário atual a importância das relações intersubjetivas de reconhecimento para a compreensão da dinâmica das relações e conflitos sociais. O conflito social nessa perspectiva retoma seu lugar de prestígio na produção teórica dos estudos frankfurtianos,

principalmente em função das lutas por reconhecimento, derivadas desses conflitos, se apresentarem como elementos centrais da teoria crítica da sociedade. Como o próprio Honneth (2003, p. 155) comenta:

O ponto de partida dessa teoria da sociedade deve ser constituído pelo princípio no qual o pragmatista Mead coincidiria fundamentalmente com o primeiro Hegel: a reprodução da vida social se efetua sob um imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma auto-relação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais.

O reconhecimento pelos demais membros de uma comunidade é tratado pelo autor como instrumento fundamental para a realização da autonomia e a auto-realização dos indivíduos, uma vez que é no reconhecimento social intersubjetivo que os indivíduos e grupos formam suas identidades. Quando não há esse reconhecimento é desencadeada no indivíduo uma luta por reconhecimento na tentativa de restabelecer ou criar novas condições intersubjetivas de reconhecimento. O indivíduo ou grupo não reconhecido são considerados como de “segunda classe”, uma vez que seus papéis e *status* se configuram diferentemente dos padrões dominantes.

Honneth argumenta que a hipótese evolutiva da teoria da sociedade compreende que

são as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, sua tentativa coletiva de estabelecer institucionalmente e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, aquilo por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida da sociedade (HONNETH, 2003, p. 156).

Honneth identifica três esferas de relações práticas de

reconhecimento: do amor; do direito; da solidariedade. À cada relação prática de reconhecimento podem ser percebidas categorias morais de desrespeito, que não se configuram somente como relações de injustiça, nas quais os sujeitos são privados de sua liberdade, mas também, uma violação na compreensão que os próprios sujeitos têm de si mesmos. Nesse sentido, a cada forma de desrespeito vincula-se a privação de determinadas pretensões de identidade, em relação ao “amor” o desrespeito se dá nas formas de maus tratos físicos e violações, nas relações jurídicas por privações de direito e exclusão e, em relação à solidariedade nas formas de degradação e ofensa (HONNETH, 2003).

Para Honneth o reconhecimento social é o motor para todo o desenvolvimento dos padrões morais e éticos da sociedade e da formação das identidades dos indivíduos. Cabe à experiência do reconhecimento a afirmação positiva da identidade dos sujeitos em relação aos padrões normativos de determinadas “comunidades de valores”, uma vez que o indivíduo se afirma como sujeito de direito na relação intersubjetiva de um “outro generalizado”, que estabelece conflito com as perspectivas internas do seu “Eu”. Desse modo, podemos concluir que a experiência do reconhecimento social permite ao sujeito um assentimento e pertencimento à sociedade de um modo geral e a grupos de parceiros, que compartilham ideais.

RECONHECIMENTO E O DESRESPEITO RELATIVOS ÀS RELAÇÕES AFETIVAS

A dimensão da vida social relativa às relações “amorosas” é para Honneth a relação primária de reconhecimento intersubjetivo. O primeiro ponto que merece destaque é o da ampliação do conceito de “amor”. Para o autor o amor não deve ser entendido somente no seu sentido romantizado, mas sim por “todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas” (HONNETH, 2003, p. 159)

Esse tipo de relação depende necessariamente da existência

corporal do outro concreto, que demonstra na relação sentimentos de estima especial. Honneth comenta que a elaboração de Hegel estava baseada no conceito de “ser-si-mesmo em um outro”, uma vez que essa relação afetiva depende do equilíbrio precário entre autonomia e ligação. O equilíbrio entre simbiose e auto-afirmação, determinado pelas relações intersubjetivas bem sucedidas, são para Honneth a ilustração do amor como uma forma determinada de reconhecimento.

No entanto, só no processo de conflito, no qual a criança utiliza-se de atos agressivos para com a mãe, a criança começa a se reconhecer como um ser autônomo, uma vez que a mãe se conduz amorosamente em relação ao filho. O reconhecimento do outro como uma pessoa independente permite que as pessoas possam estar só, mas terem a certeza de que suas carências serão atendidas pelo outro. Essa relação de reconhecimento prepara o caminho para uma espécie de auto-relação em que o sujeito alcança uma confiança elementar em si mesmo.

O reconhecimento nessa esfera permite além do alcance de uma segurança emotiva também o desenvolvimento de todas as outras atitudes de auto-respeito (HONNETH, 2003). O reconhecimento na dimensão do “amor”, por meio das relações primárias de amor e amizade, possibilita ao sujeito um sentimento de autoconfiança. Entretanto, quando há relação de desrespeito nessa esfera, por maus tratos e violações pessoais, o sujeito sente-se ferido não só fisicamente.

Assim, o argumento central que subjaz o reconhecimento social na dimensão afetiva é que a ligação e o reconhecimento da autonomia do outro, estabelecida entre os sujeitos, propiciam a criação de uma autoconfiança necessária para a participação autônoma na vida social (HONNETH, 2003).

A DIMENSÃO DO RECONHECIMENTO JURÍDICO: A AUTO-RELAÇÃO PRÁTICA DO RESPEITO

A relação do reconhecimento jurídico tem de ser pensada,

de acordo com Honneth, considerando o processo histórico de evolução do direito. No decorrer do processo de evolução moral da sociedade fica evidente que na modernidade a questão do respeito se distingue em duas formas de reconhecimento, o direito e a estima social. Honneth defende que as lutas sociais atuaram como motores para uma evolução gradual do direito, tal qual percebemos hoje, uma vez que as relações de reconhecimento denegado confluíram para que grupos desfavorecidos lutassem, no sentido de ampliarem sua atuação política na sociedade.

A dimensão do reconhecimento do direito está embasada no entendimento de que os sujeitos só se reconhecem como uma pessoa de direito à medida que possuem um saber sobre quais obrigações devem ser garantidas em face ao respectivo outro. À medida que o indivíduo compreende quais normas sociais são necessárias ao reconhecimento do outro como pessoa, inversamente esse pode reconhecer-se como moralmente imputável perante a sociedade.

Na sociedade moderna as pretensões legítimas do indivíduo são carregadas de princípios universalistas de uma moral pós-convencional (HONNETH, 2003). Já nas sociedades tradicionais o direito estava diretamente relacionado ao papel social desempenhado pelos indivíduos na sociedade, ou seja, o direito era concebido de acordo com as qualidades individuais e o *status* que cada pessoa gozava na comunidade.

A auto-relação prática positiva na esfera do direito permite à pessoa referir-se a si mesmo como moralmente imputável, assim permite que a pessoa construa um sentimento de auto-respeito. Na experiência do reconhecimento social na dimensão jurídica, “o sujeito adulto obtém a possibilidade de conceber sua ação como uma manifestação própria da autonomia, respeitada por todos os outros” (HONNETH, 2003, p. 194)

Em contrapartida, quando não é garantida a concessão de direitos a uma pessoa é desencadeada uma relação de desrespeito. Esta relação negativa infringe no sujeito um não reconhecimento de si mesmo como uma pessoa que atua em pé de igualdade com os

outros membros da comunidade. Honneth ainda argumenta que o não reconhecimento jurídico priva o sujeito de ver-se como moralmente imputável. “Para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral” (HONNETH, 2003, p. 216).

A ESTIMA SOCIAL: O RECONHECIMENTO SOCIAL DA COMUNIDADE DE VALORES

A terceira dimensão do reconhecimento social refere-se à estima social dos sujeitos, dimensão que permite a esses reconhecer positivamente suas capacidades e propriedades individuais. A estima social é uma dimensão das relações de respeito que foi desacoplada das questões jurídicas por meio da evolução do direito na sociedade. Nesse sentido, o reconhecimento jurídico e a estima social são percebidos com traços distintos, mas sendo parte de uma mesma esfera de respeito social.

Como na dimensão do direito, visto anteriormente, a estima social não pode ser entendida desvinculada da evolução histórica dos valores socialmente partilhados por uma comunidade. A comunidade de valores, na qual estão atreladas as formas de reconhecimento por estima, se orienta por critérios éticos e por formulações de valores (HONNETH, 2003). Numa dada comunidade orientada por valores os sujeitos encontram reconhecimento conforme o valor socialmente definido de suas propriedades concretas individuais, que de certa forma contribuem para a realização de objetivos comuns.

A principal distinção que Honneth apresenta entre a dimensão da estima social e o direito, é operada por meio do conceito de solidariedade empregado à estima social. Para o autor, nas relações de reconhecimento solidárias não há somente um respeito ou aceitação do outro como pessoa, mas sim “uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica”

(HONNETH, 2003, p. 209)

O reconhecimento solidário pode ser concebido em duas facetas, a primeira delas relativa ao interior de grupos, que forjam identidades coletivas, e a outra no âmbito individualizado de cada sujeito:

- O reconhecimento da estima social relativa aos grupos proporciona uma auto-relação prática que permite aos indivíduos um sentimento de orgulho de grupo ou de honra coletiva (HONNETH, 2003). O indivíduo se vê como uma pessoa pertencente a um determinado grupo, que compartilha uma identidade coletiva. O reconhecimento nessa dimensão permite ao sujeito perceber que suas propriedades e capacidades concretas têm valor para alcançar determinados objetivos coletivos e o indivíduo se reconhece em condição de realizações comuns.

- Já no âmbito individualizado, Honneth argumenta que podemos entender essa dimensão do reconhecimento por meio de duas expressões comumente usadas hoje que são: “sentimento de valor próprio” e “auto-estima”. Nesse sentido, o reconhecimento proporciona uma auto-relação prática em que o sujeito apresenta uma confiança que suas capacidades e realizações são tidas como valiosas pelos demais membros da sociedade (HONNETH, 2003).

Quando não são garantidas as formas de respeito social relativas à estima, os sujeitos não conseguem atribuir valor às suas capacidades individuais, uma vez que este percebe que elas são vistas como de menor valor ou deficientes. Tal experiência de desvalorização social leva o indivíduo a uma perda de auto-estima pessoal, não possibilitando a esse conceber suas capacidades individuais como importantes para alcançar objetivos comuns em dada comunidade.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O “SOFRIMENTO DE INDETERMINAÇÃO”: A LUTA POR RECONHECIMENTO

Ao acompanhar o programa de pesquisa de Axel Honneth, por meio de sua teoria do reconhecimento, fica evidente a necessidade

de compreender a dinâmica da reprodução social, dos conflitos e das transformações sociais por meio dos sentimentos de injustiça e desrespeito. Principalmente, por meio do entendimento de que o não reconhecimento corresponde a uma violação das pretensões de identidades coletivas e individuais.

Entendemos ser possível dizer que a inserção atual da Educação Física na vida das escolas é potencialmente geradora de manifestações de desrespeito. O seu não reconhecimento pode ser geradora de um movimento coletivo de resistência, mas também, geradora de movimentos de desinvestimento tanto pessoal (de determinados professores), mas também, disseminando-se, de um coletivo de professores. De qualquer forma, é nossa hipótese aqui que em ambos os casos a dinâmica do reconhecimento e não reconhecimento perpassa a construção das culturas escolares de Educação Física.

Radicalizando algumas manifestações de não reconhecimento, poderíamos dizer que a Educação Física é uma disciplina de “segunda classe” no interior da escola, o que incide diretamente na vida dos seus professores uma vez que esses acabam desenvolvendo uma compreensão de si como docentes também de “segunda classe”, pelo menos numa posição inferior aos professores das demais disciplinas escolares. A atual cultura escolar de Educação Física está fortemente permeada por essa condição. As pesquisas mostram que a visão (e as ações) que os demais agentes escolares têm da Educação Física, particularmente, diretores e demais professores, justifica que ela seja entendida como uma “disciplina de segunda classe”. A pergunta que estamos fazendo aqui é: em que medida a teoria do reconhecimento nos auxilia na compreensão desse fenômeno?

Podemos perceber que a “comunidade de valores” da Educação Física vem lutando durante as últimas décadas do século passado até os tempos atuais, nesse período mais incisivamente, pela conquista de *status* de componente curricular de “igual valor” na escola. O processo de luta por reconhecimento desencadeou uma ampliação dos padrões de reconhecimento e, conseqüentemente, proporcionou mudanças

fundamentais nos aspectos formadores das identidades dos docentes da área.

Tal ampliação dos padrões de reconhecimento deve-se à pluralização do horizonte de valores socialmente definidos para a Educação Física como componente curricular. Essa ampliação introduziu novas possibilidades de práticas e de identidades docentes, entretanto, não foi capaz de romper com a tradição supracitada, pelo menos nas possibilidades dos professores serem reconhecidos na escola. Percebemos que ainda muitos professores são reconhecidos por meio do desenvolvimento de práticas tradicionais, como por exemplo, a iniciação esportiva e o treinamento de equipes para os jogos escolares.

O estudo de Rodriguez (2008) sobre dois professores de Educação Física, que produziram a cultura da aula de Educação Física de maneiras distintas, nos permite evidenciar os padrões de reconhecimento social presentes nos contextos escolares. Os professores estudados tinham suas práticas pedagógicas reconhecidas positivamente mesmo que atuando em perspectivas distintas. Um professor construiu uma cultura de Educação Física na escola com base na prática esportiva, bem como pelo desenvolvimento de projetos extracurriculares esportivos e participações em jogos escolares. Já o outro professor, trabalhava numa perspectiva de promover uma ressignificação dos conteúdos, dando um sentido crítico a eles e, também, ampliando os conteúdos para além do esporte.

O que queremos evidenciar é que mesmo vivenciando um processo de mudanças teóricas e epistemológicas no campo de conhecimento da Educação Física, que propuseram outros sentidos para a prática pedagógica, muitos professores ainda se vêem reconhecidos por meio da tradição instaurada. Nesse sentido, não cabe pensar apenas em ruptura dos padrões de reconhecimento presentes na área, mas sim, compreender que o processo de luta por reconhecimento desencadeado pelo movimento renovador conferiu uma incorporação de novos valores sociais, que, como já foi mostrado, ampliou os padrões de reconhecimento dos professores de Educação

Física nas escolas.

O estudo de Rodriguez (2008) também nos permite compreender que as relações de reconhecimento dos professores de Educação Física na escola estão situadas num campo de poder entre a “comunidade de valores” da Educação Física e a “comunidade de valores” da instituição escolar, que hora convergem e hora se antagonizam. É nesse confronto de perspectivas, percebidas nas práticas sociais, que se estabelecem as lutas por reconhecimento coletivo e individuais. (exemplo: prioridades em relação ao espaço escolar: salas de aula adequadas para as demais disciplinas e espaços inadequados para as aulas de EF).

Cabe então, analisar os temas que se mostram como dilemas em nossa “comunidade de valores” e algumas formas de desrespeito enfrentadas pelos professores nas escolas e como eles influenciam a construção da cultura escolar da Educação Física.

O MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO DE SEGUNDA CLASSE

Antes da condição de professores especificamente de Educação Física esses compartilham da condição de professores *lato sensu*.

Nesse sentido, ressalte-se que o não reconhecimento social dos professores em nossa sociedade pode ser percebido claramente através da análise das suas condições de trabalho e da relevância social da profissão, em que pese um tímido movimento no sentido de um maior reconhecimento. Um dos indicadores é a condição salarial. Gatti (2000) discute como os professores se sentem frente às questões salariais. A autora realizou uma pesquisa com professores de ensino fundamental e concluiu, principalmente, que 83% dos professores entrevistados apontam a questão salarial como principal fator de desvalorização profissional. Bueno e Lapo (2003) também perceberam que, para além das condições salariais, as precárias situações, a insatisfação no trabalho e o desprestígio profissional estão entre os fatores que mais contribuem para que os professores

abandonem a profissão docente.

Alvez-Mazzoti (2007) desenvolvendo um estudo sobre as representações da identidade docente de 248 professores do estado do Rio de Janeiro, percebeu que os professores estudados, atuantes no segundo nível do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), concebem o ser professor relacionado à luta contra situações dificultadoras. Vê-se fortemente nesse estudo que os professores atrelam a identidade docente ao processo de luta por reconhecimento, para que situações de desrespeito sejam diminuídas ou estirpadas.

No âmbito da Educação Física esse aspecto é acentuado pelo menor status da disciplina no currículo escolar, o que faz agravar inclusive as condições de trabalho. Por outro lado, a ampliação do mercado de trabalho com o incremento da indústria do *fitness* que promete uma possibilidade de melhor remuneração, a opção pelo magistério no âmbito da Educação Física foi colocada em questão pelos que optavam pela formação em Educação Física.

A CRISE DE IDENTIDADE E OS PADRÕES DE RECONHECIMENTO DA EF

Como ressaltamos anteriormente, temos percebido em nossos estudos que a Educação Física é tida no meio escolar como uma disciplina de “segunda classe”. Essa evidência não é nenhuma novidade, entretanto é interessante observar que isso se dá, entre outros motivos, pela desvalorização da sua especificidade. A visão que se tem é a da Educação Física como auxiliar de outras disciplinas, uma espécie de apêndice da escola. Em observações do cotidiano escolar pudemos perceber professores de outras disciplinas referindo-se ao momento da aula de Educação Física como espaço de distração para os alunos, no qual eles fogem da tensão proporcionada pelo esforço intelectual em sala de aula. Há uma grande dificuldade de percepção pelos agentes escolares da aula de Educação Física como um momento de aprendizado sistematizado e com objetivos, com importância para o desenvolvimento humano dos alunos. Essa

desvalorização configura-se, às vezes, como uma forma de desrespeito nas dimensões do direito e da estima social dos professores, que os motivam à luta por reconhecimento ou então, os levam a uma condição de desinvestimento.

A forma de desrespeito mobilizada pela cultura escolar é fundamentada no questionamento e crítica à natureza dos conteúdos ensinados pela Educação Física. Questionando, principalmente, seu valor educativo e cultural, sua pertinência e utilidade. Desta forma, colocando em cheque a sua legitimidade como componente curricular, ou seja, seu *status* de disciplina escolar.

As formas de desrespeito baseadas na idéia da inferioridade do saber mobilizado pela Educação Física frente às outras disciplinas, provoca nos professores um sentimento de rebaixamento, forjando um sentimento de sujeitos de menor valor na coletividade da escola. Percebemos que nos professores, que de algum modo se sentiam desrespeitados, desencadeavam-se processos de luta, no sentido de que a comunidade escolar reconhecesse a importância do saber mobilizado pela Educação Física.

Este processo de luta ancorava-se em dois princípios, o da igualdade e o da diferença. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que os professores lutavam para que a Educação Física fosse reconhecida como componente curricular de igual importância, também buscavam legitimar sua especificidade em relação às outras disciplinas.

O cotidiano escolar é permeado de relações intersubjetivas de reconhecimento, entre os professores e alunos, entre professores e os coordenadores pedagógicos, bem como entre os próprios professores das disciplinas. Tais relações de reconhecimento e denegação do reconhecimento têm um peso muito grande no processo de elaboração da prática pedagógica pelos professores.

Preliminarmente podemos extrair algumas conseqüências para pensar os processos de formação de professores de Educação Física (construção da identidade docente) e para a inserção da Educação Física no cotidiano ou na cultura escolar. Um aspecto fundamental é entender que o auto-respeito, auto-estima são elementos fundamentais

da identidade docente e que para lográ-los é também importante que as experiências sejam de reconhecimento; os professores inovadores possuem uma auto-imagem positiva obtida a partir da luta por reconhecimento; por outro lado, muitos casos de desinvestimento pedagógico também são motivados por experiências de desrespeito e não reconhecimento pessoal e profissional. Outro aspecto a ser ressaltado é a luta por reconhecimento da “comunidade de valores” da Educação Física para a sua afirmação como disciplina escolar. Para os processos de formação inicial e continuada é fundamental que se trabalhe no sentido de instrumentalizar os professores de EF para empreender essa luta. Outra ação importante, é no plano acadêmico, passar a participar mais intensamente dos fóruns específicos do campo pedagógico. Isso vale também para o ambiente de cada escola. Só assim, lograremos um outro tipo de participação da Educação Física na transformação e re-construção da atual cultura escolar que contém uma denegação do reconhecimento da nossa disciplina.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, L. M. Una aproximación histórica a las políticas educativas de la educación física en España. In: CAPARROZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F. **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. V. 2. Vitória: UFES/LESEF, Uberlândia: UFU/NEPECC, 2004, p.71-91.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

BUENO, B. O.; LAPO, F. R. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-82, março/2003.

FARIA, Bruno Almeida, BRACHT, Valter, MACHADO, Thiago Silva,

ALMEIDA, Ueberson Ribeiro, MACHADO, Fernanda Xavier. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem sucedidas? In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: políticas e cotidiano, 2009. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=22>

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

MACHADO, Thiago da Silva ; BRACHT, Valter ; MORAES, Cláudia Emília Aguiar ; ALMEIDA, Felipe Quintao de ; SILVA, M. A. . As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2009, Salvador. Formação em Educação Física e Ciências do Esporte: políticas e cotidiano, 2009. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/schedConf/presentations?searchField=&searchMatch=&search=&track=22>

MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

RODRIGUEZ, L. L. **Inserir a educação física**: uma prática pedagógica realizada no cotidiano. Dissertação (mestrado) – UFES/Centro de Educação Física e Desportos/Programa de Pós-graduação em Educação Física. Vitória: UFES, 2008.

OS NOVOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Zenólia C. Campos Figueiredo

UFES

Ao longo das últimas décadas, os estudiosos da educação física têm-se esforçado por identificar e compreender os desafios da formação de professores. Os estudos realizados, incluindo alguns de minha autoria, têm indicado muitos, muitos desafios, nem sempre novos, nem sempre específicos da formação em educação física, nem sempre fáceis de serem resolvidos... .

Motivada por essa ideia de pensar *novos desafios* retomei algumas investigações individuais, coletivas e/ou que estiveram sob a minha orientação, com o objetivo de mapear as principais questões discutidas e de renovar algumas das possíveis interpretações. Entretanto, adianto que esses desafios não são novos, nem velhos, digamos que eles persistem e insistem em permanecer no campo. Em outras palavras, são desafios com que convivemos há pelo menos três décadas, mas que ainda devem ser considerados como desafios a serem enfrentados.

Na retomada dos estudos foi possível mapear alguns desafios delimitados à formação de professores, transitando entre formação inicial, currículo de formação, identidades e subjetividades da docência em educação física, epistemologia e formação.

Nesse sentido, não ignoro os desafios mais gerais da formação docente, bastante discutidos pelos estudiosos da educação, como a falta de articulação entre teoria e prática; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica, nem os problemas também debatidos pelos estudiosos da educação física, como a necessidade de construção de uma sólida formação; ausência de uma conexão entre as disciplinas da formação específica e as disciplinas básicas; ausência de uma identidade profissional e a falta de clareza acerca do

seu objeto de estudo. Nesse momento, busco repensar os desafios mais específicos, conforme se pode verificar no texto que segue.

FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Em destaque: o desafio de tornar a formação de professores de educação física significativa para os alunos em formação. A questão das experiências sociocorporais no contexto do tornar-se professor da educação básica ainda no percurso da formação inicial.

Esse desafio emerge das seguintes questões: Qual a possibilidade de explicação para determinadas atitudes de resistência dos alunos com relação a alguns saberes da formação? O que fazer para que o aluno do curso de Educação Física valorize o processo de sua formação como docente? O que fazer para que o aluno do curso se assuma como futuro professor?

Em pesquisa desenvolvida com alunos de um curso de licenciatura em educação física (Figueiredo, 2004), pode-se afirmar que as experiências incidem de modo significativo nos processos de construção e reconstrução de identidades, no decorrer da formação. Estão, sobretudo, relacionados com a identificação que o aluno, antes de seu ingresso no curso, já tenha com determinados conteúdos, como esporte, dança, ginástica, etc. Essas experiências, remetidas para o social, como uma forma de construção da realidade (Dubet, 1994), estão presentes no cotidiano da trajetória desses jovens, pois incluem brincadeiras e jogos de rua, danças e outras atividades praticadas em espaços não escolares, bem como aquelas realizadas no percurso da vida escolar.

Essas experiências sociocorporais incidem nas mudanças identitárias dos alunos em formação de um modo singular, quando eles conseguem articular essas experiências com os saberes normativos, inerentes à formação profissional e, de outro modo, quando sobrepõem as experiências sociocorporais aos outros saberes e possibilidades reflexivas que podem ser desenvolvidas em um curso de formação docente. Algumas experiências transformam-se em estratégias tanto

para hierarquizar/valorizar unidades curriculares no interior do curso, quanto para escolher e se relacionar com os saberes dessas unidades. Assim, as relações entre as escolhas curriculares dos alunos parecem ser mais “identitárias” e menos “epistêmicas” (Charlot, 2000). Os alunos sobrepõem a identidade com determinadas práticas corporais ao saber formativo dessas mesmas práticas. Aprender a nadar, dançar, jogar é mais significativo do que aprender a natação, a dança, o jogo, como conteúdos a serem ensinados nas aulas de educação física ou nas aulas em espaços não escolares.

Do mesmo modo, na investigação coletiva (Figueiredo et al., 2008) concluída, vimos que as experiências sociocorporais não mais na formação inicial, mas no âmbito da prática pedagógica, também são referências significativas na opção do professor por trabalhar determinadas e somente algumas práticas corporais com os seus alunos. Assim se pauta numa prática pedagógica corporalmente conhecida/vivenciada e com essa ação acaba por omitir aos seus alunos a oportunidade de vivenciar outras experiências corporais para além daquelas que teve ou têm para si.

Vista dessa forma, as experiências sociocorporais ocupam lugar importante, mas por vezes “perverso” nos processos de formação inicial para o ensino da educação física, com influência nos currículos de formação; na prática pedagógica cotidiana, com influência na seleção e no ensino de conteúdos; e na formação e transformação de identidades, com influência no tornar-se professor.

CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Em destaque: o desafio de materializar currículos de formação de professores (de Educação Física) menos utilitários, normativos e funcionalistas, ou currículos que favoreçam ao futuro professor o lugar de *formar-se* e não o lugar de ser formado.

Esse desafio emerge da seguinte questão: Faz sentido focar o conhecimento pessoal e o conhecimento prático na formação do professor (de Educação Física)?

Em pesquisas mais recentes, notamos uma significativa produção que focaliza o professor como sujeito de sua própria prática pedagógica, sujeito de suas estórias, sujeito de experiências e sujeito em formação. Se, por um lado, esse deslocamento de estudos para a pessoa e para a prática do professor traz contributos inquestionáveis ao campo da profissão, sobretudo se mirados os textos e contextos de construção das identidades docentes e dos processos que encorajam o professor a conhecer as suas próprias estórias e de se perceber sujeito delas, por outro lado, se pensado o campo da formação desse professor, é visível, a olho nu, certo distanciamento entre os achados desses estudos e os cursos de formação, materializados pelos currículos praticados em algumas Instituições de Ensino Superior (IES). Ou seja, enquanto esses estudos indicam possibilidades de se pensar e vivenciar a formação como espaço de intervenção dos coletivos de trabalho e de reconstrução das identidades pessoais e sociais dos professores, os currículos dos cursos de formação de professores (de Educação Física) ainda são tendencialmente utilitários, normativos, gestionários, funcionalistas (CORREIA, 2003).

Não é demais lembrar que a maioria desses estudiosos é, também, professor formador e/ou coordenador de curso. São professores que denunciam um tipo de formação em suas investigações, mas, por diversos motivos, não conseguem intervir e modificar os cursos em que atuam. Por hipótese, inspirada pelas ideias de Beyer e Apple (1998) citadas por Paraskeva (2008), sobre as significações dos discursos que preenchem o documento/texto curricular, citamos algumas dimensões que podem gerar ou estar subjacentes a esses motivos: de natureza epistemológica (o que conta como conhecimento para o grupo de professores que atua no curso); de natureza política (quem, hegemonicamente, trabalha com a formação de professores na essência); de natureza ideológica (quais conhecimentos curriculares são mais valiosos para os professores formadores); de natureza técnica (como fazer chegar o conhecimento até o aluno em formação); de natureza histórica (quais tradições no campo da formação influenciam um determinado tipo de currículo) e

poderíamos incluir, de natureza pessoal (vontade de ousar e de romper com uma noção tradicional de currículo e de formação).

Todas as dimensões provocam ou deveriam provocar reflexões sobre os currículos de formação de professores (de educação física) e poderiam contribuir para repensar, modificar e materializar outra formação, na contramão das teorias que veiculam e expressam um modelo racional de abordar e de compreender os conhecimentos organizados por meio das áreas disciplinares.

A formação de professores, concebida a partir desse referencial, não tem relação com abordagens racionalistas voltadas ao processo de ensino de conteúdos desconectados e aos produtos da aprendizagem, ou com as melhores formas de ensinar, de preparar e de adequar melhor o professor para ensinar. Tem correlação estreita com o pessoal e com a prática. Ao contrário do que se possa pensar, ambos construídos do ponto de vista político e social e não do ponto de vista do indivíduo autônomo. Isso não somente por considerar o contexto social em que vive o sujeito, mas por acreditar que, na atual conjuntura, resta, ainda, uma expectativa de que é possível investir na formação qualificada de professores comprometidos com a sua intervenção.

EPISTEMOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em destaque: o desafio de pensar a crise epistemológica da educação física brasileira como agente provocador de rupturas e mudanças, nas relações entre processos de aprendizagem e de (re) construção de formas identitárias docentes.

Esse desafio emerge da seguinte questão: De que modo a crise epistemológica da educação física é vivida e significada pelos professores que atuam na educação básica?

Não é por acaso que a crise epistemológica da educação física pode ser interpretada como mais um agente em um contexto educacional mais amplo, provocador de rupturas e mudanças nas

relações entre processos de aprendizagem e de (re)construção de formas identitárias docentes. Essa crise se arrasta por mais de duas décadas e, em consequência, o debate em torno dela tem sido apresentado com bastante frequência nas orientações curriculares para o ensino da educação física na educação básica, nos currículos dos cursos de formação de professores e nos diversos programas institucionais de formação continuada.

Houve recorrência, nas falas dos professores colaboradores de uma das investigações revisitadas, de uma certa inquietação com o trabalho realizado, bem como uma vontade de modificar a prática pedagógica de maneira que passassem a ser mais coerentes com uma outra possibilidade de os alunos perceberem e praticarem a educação física nas escolas. Tudo leva a crer que essa crise visível de identidade pessoal tem relação próxima com a crise epistemológica da área, quanto aos questionamentos sobre o seu objeto de estudo e de ensino. Pode-se pensar que o conhecimento não apenas tem chegado normativamente aos professores e motivado inquietações e/ou constrangimentos, mas que também tem sido aceito e ressignificado por eles em uma espécie de “conversão identitária”, conforme descreve Dubar (2006), da passagem de uma forma identitária a outra.

Perecebe-se que essa ressignificação tem gerado a articulação de duas lógicas: interna e externa, e que muitos desses professores têm conjugado ruptura e busca. Ruptura com a identidade de professor de educação física ligada à *performance* e busca por um outro tipo de reconhecimento ou legitimação associada à possibilidade de ensinar uma educação física qualitativamente diferenciada e que possa ampliar as experiências sociocorporais dos alunos. Nesse caso, por via de um processo relacional, a identidade profissional de base parece entrar e permanecer em conflito na trajetória de formação do professor, sobretudo, porque essa lógica interna está bastante conectada com a lógica externa quando se pensa nas relações que o professor precisa (re)construir com os saberes especializados da atividade profissional, no sentido de ter que passar a gerir novas relações. Uma passagem conflituosa e que requer tempo de tomada de consciência reflexiva e

de decisão.

Sem desconsiderar os diferentes e diversos modos como os professores têm ressignificado a noção de educação física escolar, pode-se dizer, em síntese, que esse dilema epistemológico da área tem motivado uma outra configuração identitária. Em contraposição ao pensamento de que a educação física ocupa a posição de principal promotora da saúde, relacionada apenas com o aspecto biológico, há uma outra possibilidade em construção de se compreender a Educação Física como área multidisciplinar que tematiza/aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, associando-se às produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos.

De certa forma, essa outra noção tem produzido nos professores um processo de construção de identidade social – ambígua e múltipla – bastante interessante de socialização e de comunicação, de “actos de pertença” (Dubar, 1997). Tenho acompanhado a (re)construção de identidades profissionais e sociais, que *articulam* o interno/indivíduo ao externo/relacional (Dubar, 1997). Há possibilidade real de articular transação interna, quando se fala, dentre as múltiplas dimensões que constituem a construção das identidades, em identidade profissional de base e das dimensões que circunscrevem essa identidade, por exemplo, formação, experiências e trajetórias; e transação externa, quando se coloca em objeto de estudo a profissão e as relações que decorrem dela, por exemplo, das condições do trabalho docente e das relações que o professor constrói com os saberes especializados da atividade profissional. A formação de professores de educação física tem favorecido essa transição?

IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Em destaque: o desafio de compreender os diferentes modos de o professor de educação física subjetivar a sua profissão, de se relacionar e de viver a sua condição profissional.

Esse desafio emerge das seguintes questões: O professor de Educação Física permanece com dificuldades de tornar lugar o espaço por ele ocupado no ensino fundamental? De que maneira se produzem e reproduzem experiências negativas na e com a Educação Física? É possível “olhar” para a disciplina e para a área, e enxergar apenas o professor e como únicos responsáveis pela hierarquização, desvalorização ou outras tensões que têm acompanhado a educação física escolar ao longo dos tempos?

Ao revisitar o relatório final da primeira pesquisa coletiva que coordenei, desenvolvida pelo Grupo Práxis, principalmente, as percepções iniciais sobre as estórias contadas pelos professores que atuam em sete escolas investigadas, das 41 que compõem um Sistema Municipal de Ensino de Vitória, senti vontade de explorar um pouco mais aquelas reflexões feitas.

Percebi que havia outras possibilidades de análise relacionadas aos diferentes modos de o professor de educação física subjetivar a sua profissão, de se relacionar e de viver a sua condição profissional. Algumas dessas possibilidades pertencem aos modos ou às experiências pessoais e profissionais de ser professor e outras são as próprias subjetivações derivadas e construídas na profissão professor (de educação física). Há uma *correlação significativa* entre a constituição de identidade individual e a noção social que se têm sobre o trabalho no magistério e sobre o trabalho do professor de educação física, sobretudo, se colocado em questão o lugar ocupado pela disciplina na dinâmica curricular da escola e os dilemas epistemológicos vividos, marcadamente desde os anos 80 [do século XX], pelos professores e pesquisadores da educação física brasileira.

Nas estórias contadas pelos professores colaboradores da pesquisa o paradoxo entre a proletarização do magistério e a natureza humanizadora do trabalho docente é constante e influencia, sobremaneira, na construção de identidades. Assim como o fato de tratarem a Educação como um bem da natureza, técnica, objetiva e possível de se alterar a partir da demanda de mercado, dos avanços tecnológicos, do crescimento econômico, dos problemas sociais, etc.,

sem levar em conta o que pensa o professor, também são dimensões consideráveis na formação das identidades docentes.

Do mesmo modo, o dilema vivido pelo professor de educação física, entre o lugar de desvalorização, geralmente ocupado pela disciplina na dinâmica curricular, e o que essa disciplina, em uma perspectiva crítica, poderia contribuir nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, também impacta na formação de identidades.

A convivência na Escola investigada permitiu observar dois professores e suas práticas. Esses carregam histórias de vida, formações, vitórias/fracassos que os diferem e, conseqüentemente, possuem modos particulares de subjetivar. Ficou claro que um deles, em função do tempo de magistério, acredita que já contribuiu com sua prática docente para a Educação Física, enquanto o outro ainda investe na diferenciação pedagógica e na qualificação do ser e como ser professor. Parece que as posições e ações desses sujeitos produzem e reproduzem significados que definem uma cultura escolar específica.

Se retomarmos o processo da investigação realizado, tentando compreender melhor as ações do professor na escola e as questões relacionadas com a Educação Física e com a profissão docente, podemos considerar que não é possível “olhar” para a disciplina sem compreender a cultura escolar onde ela está inserida.

Pautados nessa idéia é possível indicar que a Educação Física permanece com dificuldades de tornar lugar o espaço por ela ocupado no ensino fundamental e que as posições e ações dos sujeitos que vivem as escolas investigadas indicam diferentes modos de subjetivar. Muitos deles, no sentido de produzir e reproduzir experiências negativas na e com a Educação Física.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De certo modo, os desafios repensados aqui, de tornar a formação de professores de educação física significativa para os alunos em formação, de materializar currículos de formação de professores (de Educação Física) menos utilitários, normativos e funcionalistas, de pensar a crise epistemológica da educação física brasileira como agente provocador de rupturas e mudanças, nas relações entre processos de aprendizagem e de (re)construção de formas identitárias docentes e de compreender os diferentes modos de o professor de educação física subjetivar a sua profissão, de se relacionar e de viver a sua condição profissional, estão fortemente relacionados com o fato de os estudantes do curso de Educação Física não se vêem em processo de formação profissional e com a representação que parecem fazer do curso, identificada com suas trajetórias individuais e com o prolongamento dessas trajetórias durante os anos de formação.

Nesse caso, argumentamos que as compreensões da subjetividade e das identidades dos alunos do curso de Educação Física, deveriam servir de base não apenas para pensar a forma de interação entre a cultura de origem e a cultura de formação, mas também como uma maneira de *intervir* e *romper* com algumas concepções incorporadas e transferidas para os cursos de formação.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, pp. 13-42, 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Editora Porto, 1997.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. **Experiências sociais no processo de formação docente em educação física**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos, et al. Educação física, ser professor e profissão docente em questão. Revista Pensar a Prática, Goiânia, n. 11, 2008. p. 209-218.

PARASKEVA, João M. Currículo como prática (regulada) de significações. In: PARASKEVA, João M. (Org.). **Educação e poder**: abordagens críticas e pós-estruturais. Porto: Edições Pedagogo. 2008. p. 135-168.

A BIOGRAFIA-NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dinah Vasconcellos Terra

Universidade Federal Fluminense

O tema do evento como do simpósio permite o levantamento de várias questões relevantes no processo de formação do professor de Educação Física ainda não superada nos novos projetos pedagógicos dos cursos e nas práticas dos professores formadores.

Reconheço as tensões da área voltada mais para os aspectos das políticas que dizem respeito às diretrizes curriculares e as contradições na definição dos conceitos que normatizam a formação e o lugar de intervenção profissional. Não sendo possível problematizar os diferentes aspectos de convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente nas políticas e práticas educacionais, decidi para esse texto centrar o diálogo naquilo que entendo como convergência nos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física: a biografia-narrativa como estratégia de formação.

Tenho acompanhado, pela produção da área, que vários projetos nos cursos de formação de professores tem utilizado, ainda que de diferentes formas, a perspectiva da biografia-narrativa nos seus currículos, seja de forma isolada ou integrada em algumas disciplinas, o que justifica apresentá-lo como um eixo articulador do currículo.

Antes de entrar na especificidade nessa temática compreendo que um dos grandes problemas, há muito debatido nos cursos de formação profissional, é sem dúvida a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática derivada de uma educação fundamentada numa racionalidade técnica instrumental (Candau e Lelis, 1990; Carvalho, 1992).

No campo da Educação Física não é diferente. A tendência educacional baseada no princípio da racionalidade técnico-

instrumental levou a um esvaziamento do debate educativo no processo de formação de professores de Educação Física, que pode ser compreendido, dentre outros aspectos, pela fragmentação/lacuna entre uma área dita “técnica” (treinamento esportivo, saúde, adaptada) e uma área “pedagógica” (escola).

Este tipo de racionalidade técnica que vê o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, mantendo uma relação linear e hierárquica entre conhecimento teórico e prático, foi o modelo que orientou e que de certa forma orienta, as práticas pedagógicas.

Para Fensterseifer (2001) esta forte presença da racionalidade instrumental, pode ser facilmente observada na medida em que o objeto da formação é estudado a partir de uma razão monológica, objetiva, especializada em apenas uma pretensão de verdade e validade científica. Entretanto, tal perspectiva desconsidera que a razão humana não existe em si mesma, a não ser como resultado de outras dimensões como a prático-moral (política) e estético-expressiva (simbolizadora).

A preocupação, portanto, com o rompimento deste tipo de formação é expressa em diferentes contextos, seja na graduação, ou na pós graduação, principalmente pela constatação de que muitos de nossos alunos chegam à universidade “ensopados” de uma visão reducionista, tanto do conhecimento próprio da área quanto de suas projeções futuras em relação à sua prática profissional. É importante que se supere a idéia de que o processo de formação de professores é, em si, uma questão meramente técnica que se ocupa da preparação de alunos para a aplicação de novos e atuais modelos de ensino ou treinamento.

Nesse sentido, associo-me à crítica elaborada por Zeichner (2002), segundo a qual existe um abismo entre o desafio de uma educação centrada no aluno, democrática e o modo como a formação de professores é conduzida, especialmente quando se considera sua vinculação com a lógica produtiva. Segundo o autor, o que assistimos não passa da escuta passiva, pelos alunos, de discursos carregados

de um idealismo que defende a importância do seu envolvimento na sua formação, mas desconsidera explicitamente suas possibilidades de produção à partir das experiências trazidas de sua trajetória de vida.

Dessa forma, o contato, o debate e a reflexão com as diversas problemáticas profissionais, podem facilitar a construção de uma identidade profissional distinta da racionalidade técnica, pois esta não tem dado respostas a uma formação humana voltada à compreensão e a uma atitude frente ao mundo educativo. É preciso uma formação que possibilite a construção de uma

identidade profissional que se configure, no tempo e no espaço, pela mediação do sujeito com um conjunto articulado de elementos que, além da formação inicial e permanente, provêm do contexto sociocultural, por exemplo: o repertório de técnicas corporais que ele acumula durante a infância, adolescência e juventude, suas experiências de ensino-aprendizagem na função de discente no ensino básico, uma série de crenças que elabora durante seu processo de formação e o conhecimento que constrói e acumula na sua experiência de vida (Molina e Molina Neto, 2003, p.271).

Uma das grandes questões que se pretende desafiar na luta por novas estratégias formativas é possibilitar que os alunos tomem como ponto de partida sua própria experiência de vida, para a sistematização/teorização desse conhecimento inicial, de caráter marcadamente técnico-instrumental. Refletir sobre os diferentes tempos e espaços que lhe permitiram chegar à universidade é favorecer uma permanente revisão e reconstrução de sua própria história na busca de novas sínteses.

A BIOGRAFIA-NARRATIVA NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E DA EDUCAÇÃO

No contexto das metodologias de investigação educativa no Brasil, mais precisamente no início do século XX, encontramos os estudos biográfico-narrativos. Esse tipo de estudo teve um período de reclusão nos anos quarenta e cinquenta sendo recuperado, progressivamente no final dos anos setenta, pela Antropologia, Sociologia, Psicologia Social e a Pedagogia. Estas áreas entendem que “o ser humano deve ser o protagonista, frente às excessivas abstrações e a desumanização do cientificismo positivista” (Pujadas, 1992 *apud* Sandín, 2003, p. 146).

A biografia-narrativa foi utilizada especialmente em estudos qualitativos que tinham como meta captar a história de vida dos sujeitos através de sua biografia, autobiografia, diários ou qualquer outra estratégia que pudesse fornecer informações para apreender, com mais fidedignidade, a experiência pessoal. Entretanto, o sentido que adoto aqui não reduz a biografia-narrativa a uma estratégia/método de pesquisa qualitativa. Sigo as observações de Bolívar *et al* (2001), a biografia-narrativa possui um

enfoque próprio ou perspectiva específica. Está centrada numa perspectiva interpretativa, ou seja, se encontra dentro de várias ciências humanas e sociais como: a teoria lingüística e literária, antropologia social e etnografia, sociologia, psicologia narrativa e filosofia hermenêutica. E todas estas coincidem quando se interessam pela forma de como os seres humanos dão significado ao seu mundo mediante a linguagem (p.53).

No contexto educativo a biografia-narrativa vem sendo adotada em estudos sobre o currículo, a vida dos professores e sua formação, a identidade docente como princípio de transformação, entre outros aspectos. Seu objetivo é resgatar as vozes dos professores como uma forma de se opor ao desenvolvimento de propostas curriculares que

tem o professor como executor daquilo que já está prescrito (Bolívar, *et al.*, 2001).

Neste sentido, a biografia-narrativa pode ser considerada como (...) a expressão de uma profunda insatisfação com os modos habituais de investigação educativa, em que a teoria descoberta era a base para a intervenção docente; e onde as vozes dos professores eram silenciadas. Como derivação 'natural' da crise da racionalidade técnica, a narração biográfica possibilita captar a riqueza das experiências, vincular o conhecimento que surge da própria ação (p. 58-59).

Pode-se dizer que a biografia narrativa é uma referência metodológica utilizada cada vez mais em diversas investigações educativas e, em especial, nos estudos sobre formação inicial e continuada de professores, provocando uma transformação radical na concepção de como uma pessoa se forma professor.

É no processo de converter-se em professor, além de variáveis contextuais, que entram as experiências vividas em sua biografia como estudante e as aprendizagens que foram sendo acumuladas. Por isso, poder ser uma boa metodologia na formação de professor que os estudantes explicitem biograficamente tais experiências, trajetórias e crenças, como base para sua reformulação crítica mediante a reflexão em grupo. O relato de formação de cada indivíduo em suas experiências escolares é um meio para transformar (e não reproduzir) os modos de se levar a educação (Bolívar *et al.*, 2001, p. 41).

Este tipo de metodologia contribui para que o professor e o estudante, ao mergulharem em suas memórias, reconheça os diversos papéis que a atividade pedagógica assume na escola. Além disso, possibilita compreender a profissão docente e o fato de tornar-se professor poder ser visto não como uma fatalidade ou determinismo, mas como resultado de iniciativas e de decisões pessoais e profissionais que foram construídas na sua história com o campo educativo.

Para Goodson (2004) assim como a biografia-narrativa é utilizada para explicar a identidade docente, também pode ser incorporada nos cursos de formação de professores como forma de

construção desta identidade (ainda que não seja fundamentalmente na formação inicial onde se estabeleça a identidade docente) através das experiências anteriores que os estudantes tiveram com as atividades educativas.

Nesta mesma perspectiva Knowles (2004) ao tratar o tema da biografia-narrativa tanto na formação inicial como para professores iniciantes na carreira docente, acrescenta que, este tipo de atividade também é de grande valor para os formadores de professores. Isto porque, segundo o autor ao desconsiderar as trajetórias de vida corre-se o risco de que este professor em formação esteja “predestinado a ensinar da mesma maneira que lhe foi ensinado e a ver limitado seu desenvolvimento profissional docente” (p. 200).

A BIOGRAFIA-NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

Os estudantes ao ingressarem na universidade possuem experiências que, de certa forma, demarcam um entendimento sobre o que é Educação Física e qual o papel de um professor de Educação Física. Minha experiência no ensino superior nos diferentes períodos de cursos de licenciatura em Educação Física revela que os estudantes chegam com uma concepção determinista de que a Educação Física: é saúde, é esporte, é recreação, é atividade física e etc.

Para López Pastor *et al.* (2004) esse entendimento, por sua vez, é reflexo, muitas vezes, das experiências pessoais das aulas de Educação Física no período de formação no ensino fundamental e médio que conseqüentemente passaram ser uma referencia balizadora de suas reflexões no seu processo de formação profissional.

Entendo que tais concepções devem ser objeto de estudo, reflexão, problematização, análise e debate desde o início do curso, colaborando assim, com o seu processo de *tornar-se (ser) professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor.

A partir das diretrizes para a elaboração do projeto pedagógico do curso de licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF) se buscou um eixo articulador das disciplinas com as diferentes

problematizações e reflexões do ser professor na escola pública brasileira e mais especificamente ser professor de Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nessa escola.

Este espaço ganha força no currículo no contexto das disciplinas Pesquisa e Prática de Ensino que tem como princípio o trabalho coletivo e interdisciplinar para ação pedagógica. É neste contexto que reconheço metodologicamente a biografia-narrativa como um instrumento valioso para qualificar e contextualizar as reflexões dos alunos possibilitando re-construir novos significados as suas experiências

A biografia-narrativa é materializada na construção de uma Memorial individual desenvolvido inicialmente no primeiro período do curso, dando continuidade em algumas disciplinas até o início da Pesquisa e Prática de Ensino. Seu objetivo é de contribuir para que o estudante, ao mergulhar em suas memórias, tente compreender os sentidos e significados que o levaram a ser professor, mas também que reconheça os diversos papéis que a Educação e mais especificamente a Educação Física assumem em nossa sociedade.

Neste sentido, o Memorial, tem como princípio a descrição crítica do processo de escolarização do estudante (futuro professor), onde deve constar tanto os aspectos de sua trajetória pessoal de vida, como o de ex-estudante do Ensino Fundamental e Médio. A intenção é que o aluno possa, por meio dessa reconstrução, compreender o que é ser professor, como ele se constitui professor, o que é a profissão docente, o contexto no qual sua formação estará inserida.

Por outro lado, também é importante destacar que tais reflexões sejam ampliadas com as experiências vividas já no primeiro contato com o curso de formação inicial nas diferentes disciplinas ministradas. Neste sentido, se faz necessário que o aluno vá *in locus* para: refletir sobre a escola e a educação pública brasileira atual; seu processo de construção histórica; bem como a complexidade de suas estruturas organizativas e da prática pedagógica neste cotidiano, como eixo norteador (teoria e prática) na construção do Memorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos neste texto a fertilidade das questões postas pelas abordagens qualitativas no campo educacional para repensar a formação de professores, estamos cientes de que a tradução dessas novas referências metodológicas em projetos que se efetivem no interior das universidades não é tarefa fácil, nem será resultado da “aplicação” de grandes teorias.

Entretanto, diante dos desafios que o contexto atual nos impõe e da necessidade de reinvenção dos modelos herdados da tradição educacional ancorada na lógica da instrução/treinamento, torna-se imperativo que tenhamos a coragem de ousar desenhar novas propostas, as quais, assim como toda produção de conhecimento, devem também ser permanentemente questionadas.

É possível constatar a transferência de utilização da biografia-narrativa no campo metodológico de pesquisa para o processo de formação/intervenção do professor de Educação Física. Neste sentido, destaco a necessidade de aprofundarmos nossas pesquisas nesse eixo possibilitando qualificar a formação desse professor e não cairmos nas armadilhas pedagógicas de modismos e compreensões de caráter instrumental.

Considero necessário incorporar na formação inicial, elementos que incitem reflexões mais complexas acerca da dinamicidade do cotidiano escolar e das ações dos sujeitos que se inter-relacionam nesse *espaçotempo*, favorecendo a condição do professor de fazer uma intervenção pedagógica mais ampliada e capaz de acolher a diversidade de saberes e fazeres dos alunos. Esses são alguns dos desafios para a formação do professor de Educação Física!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática docente. In: ANDRÉ, M. (ORG.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-69.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; e FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en Educación**. Madrid: La Muralla. 2001.

CANDAU, V. M. e LELIS, I. A. A Relação teoria-prática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes. 1990.

CARVALHO, A. M. P.. Reformas nas Licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que de mudança curricular. **Em Aberto**. nº 54, Abr./Jun. 1992.

FENSTERSEIFER, P. **A Educação Física e a crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí. 2001.

FIORENTINI, D.; SOUZA JUNIOR, A. J. e MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In.: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. y PEREIRA, E. M. A. (1998). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.307-335.

GOETZ, J. P. e LECOMPTE. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Ediciones Morata.1998.

GOODSON, I. Professorado e histórias de vida: um campo de investigação emergente. In.: GOODSON, I. (Org.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro. 2004. p.45-62.

LATORRE, A.; ARNAL, J. e RINCÓN, D. **Bases Metodológicas de la Investigación Educativa**. Barcelona: Hurtado. 1997.

LEITE, S. B. A Ciência como produção cultural/material. In: OLIVEIRA, I. B., ALVES, N. (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano** - Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.

LÓPEZ PASTOR, V. M.; GARCÍA-PEÑUELA, A.; PÉREZ BRUNICARDI, D.; LÓPEZ PASTOR, E.; MONJAS AGUADO, R. Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Revista. Interamericana de Medicina y Ciencias de la actividad física y deporte. Valladolid: Universidad de Valladolid. Número: 13. 2004.

MOLINA NETO, V. e MOLINA, R. M. K. Identidade e Perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In.: BRACHT, V. E CRISORO, R. (Orgs.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL. 2003. p.259-278.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

SANDÍN, M. P. E. **Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones**. Madrid: McGraw-Hill. 2003.

TAYLOR, S. J. e BOGDAN, R.. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona-España: Paidós., 2000.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDAO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense.1980.

KNOWLES, J. G. Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. GOODSON, I. (Org.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro. 2004. p.149-205.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In.: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora - uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002. p. 25-54.

PARTE III

ENSINO DE GEOGRAFIA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Rosalina Batista Braga
Organizadora

APRESENTAÇÃO

O cenário da educação básica articula todos os textos dessa coletânea por meio do ensino e da formação de seus profissionais, num recorte que focaliza a educação geográfica, seus sujeitos e práticas. Os textos que deram origem aos capítulos foram apresentados em dois simpósios ocorridos no subtema 20 “Ensino de Geografia” do XV ENDIPE — CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS —. Os dois primeiros capítulos decorrem do Simpósio “Diferentes abordagens no ensino da Geografia” e os três últimos do Simpósio “Convergências e tensões na formação de professores de Geografia”.

As peculiaridades da educação geográfica convivem, atualmente, com a complexificação das funções da escola básica decorrentes do processo de globalização que redefine o lugar do conhecimento, da informação, da profissionalização, das linguagens e dos sujeitos na escolarização básica. Em conseqüência, novas demandas são colocadas aos sujeitos mediadores dos processos escolares, professores e professoras, que em sua maioria, não tiveram formação inicial e continuada em sintonia com as novas exigências.

As novas demandas somadas a grandes desafios que a educação geográfica tem tentado equacionar, nas últimas décadas, originam tensões no universo das práticas de ensino e de formação de seus profissionais. A construção de respostas para o equacionamento dessas tensões gera convergências e/ou tendências diferenciadas que colocam novos desafios para a prática docente e o ensino na Geografia Escolar.

Nos capítulos desta coletânea busca-se refletir sobre as novas e antigas tensões e convergências no ensino da Geografia Escolar e na formação de seus profissionais, assim como, refletir sobre suas representações discursivas e as possíveis reconstruções dessas.

Lana de Souza Cavalcanti em *Concepções Teórico-*

Metodológicas da Geografia Escolar no Mundo Contemporâneo e Abordagens no Ensino discute, inicialmente, as articulações entre a Geografia acadêmica, a Didática da Geografia e a Geografia escolar para a estruturação da matéria no ensino e na profissão docente.

Tece considerações sobre a construção da Geografia como disciplina acadêmica e como prática escolar e suas articulações com o processo de globalização.

Para o ensino da Geografia na primeira década do século XXI indica nove orientações denominadas pela autora de “Abordagens sugeridas...”. A partir de dados de pesquisa, de sua experiência docente e de trabalhos já publicados, a autora desenvolve observações sobre os avanços, limites e dificuldades do ensino, tendo como referência as nove orientações sugeridas para o ensino de Geografia, no momento atual.

Rosalina Batista Braga em seu trabalho — *Tensões e Interações entre o Saber Científico e o Escolar: considerações sobre o ensino de Geografia* — indica **como convergência atual** a tendência pedagógica que propõe assumir os escolares como sujeitos nos processos de formação. **Problematiza essa convergência na Geografia Escolar, identificando tensões entre os diversos saberes presentes na escola e as alternativas em curso.**

Situa a construção da ciência moderna, sua crise atual, as alternativas à mesma, sobretudo, por meio da interdisciplinaridade e as interseções entre a cultura científica e a cultura escolar. Nesse contexto, analisa a possibilidade de redimensionar o lugar dos educandos na escola a partir da proposta de *transposição didática* e daquela que atribui ao saber escolar certo nível de alteridade em relação às disciplinas científicas.

A partir dos resultados de uma pesquisa, focaliza as práticas educativas com os conteúdos geográficos e os avanços ocorridos na produção acadêmica sobre o ensino de Geografia. Defende a construção de uma parceria solidária entre a formação inicial dos professores e o cotidiano do ensino na Geografia escolar. Propõe que nessa parceria seja perspectivada a edificação de uma cidadania inclusiva, crítica e

participativa e conhecimentos socialmente significativos.

Helena Copetti Callai por meio de seu trabalho — *A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões* — destaca a importância da educação geográfica na atualidade. A partir de uma pesquisa em andamento que considera as referências teóricas formulados por NOVAK (1998) e de sua experiência como formadora de professores de Geografia, indica um quadro com seis elementos (cinco dos quais sugeridos por NOVAK) para pensar as tensões na formação dos professores e no ensino. Perspectiva um processo de negociação que construa convergências. O referido quadro está estruturado pelos elementos: aprendiz, professor, conhecimento, contexto, avaliação e como ensinar e aprender. Dialogando com as tensões entre os seis elementos a autora analisa dados parciais de pesquisa que investiga as visões de licenciandos em Geografia sobre seus processos de formação e de professores dos cursos de formação docente. Identifica tensões em cada campo de prática e entre eles.

Iara Guimarães, em *Formação de Professores de Geografia: uma reflexão sobre os consensos produzidos pela mídia* analisa a produção discursiva da mídia, especialmente do Jornal Folha de São Paulo, construindo consensos e “verdades” sobre o professor e as repercussões desses consensos na constituição do professor de Geografia. Enfatiza que a mídia diz sobre quem são os professores, como são e como deveriam ser. Os discursos analisados falam, de um lado, sobre a importância do professor e, de outro lado, de sua má formação, fragilidade, miséria, impotência.

Na mídia a “avaliação do professor confunde-se com a avaliação da escola e dos alunos”. Quando avaliados positivamente, a mídia diz que o critério da avaliação é o *afeto* e não a competência. Os discursos dos professores e dos alunos não são considerados nos discursos da mídia sobre os professores.

O texto destaca a necessidade de tomar a escola como o *lócus* para a formação docente e considerar a docência como produtora de conhecimentos. Propõe que o professor dialogue com as redes que constroem significados sobre a docência. Ao professor é

necessário compreender que “os *nós* que sustentam essa rede estão interconectados, para que ele possa desembaraçar os fios e tecer outros *nós*”.

Nídia Nacib Pontuschka, autora do último trabalho — *A formação inicial do professor: debates* — aborda a formação inicial do professor como um campo de tensões, conflitos e contradições. Essas ocorrem entre as universidades públicas, envolvidas com uma formação voltada para os interesses sociais e outros centros de formação guiados por interesses mercantis; entre os processos de formação internos aos cursos e campos de estágio nas escolas básicas e no interior dos debates nas instituições científico culturais (com destaque para a Associação dos Geógrafos Brasileiros- AGB), onde existem espaços para o questionamento das políticas públicas para a formação docente.

Dá destaque especial aos conflitos gerados na rede pública de ensino básico do Estado de São Paulo a partir da política atual de implantação de uma proposta curricular que se choca com alguns avanços já conquistados no ensino básico. Destaca que ainda persistem na educação básica práticas com os conteúdos geográficos que ignoram os avanços da ciência geográfica e das experiências na Geografia escolar.

Todas as autoras dos trabalhos aqui apresentados são docentes e pesquisadoras com fortes laços com a pesquisa e o ensino relacionados com a formação docente e a Geografia escolar. Isso faz com que os textos dialoguem com os avanços e dificuldades da formação de professores e do ensino de Geografia na escola básica brasileira.

Rosalina Batista Braga

CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO E ABORDAGENS NO ENSINO

Lana de Souza Cavalcanti

Universidade Federal de Goiás

A DIDÁTICA DA GEOGRAFIA: UM CAMPO PARA PENSAR O ENSINO E SUAS ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Os professores de Geografia têm o desafio constante de desenvolver um trabalho docente que resulte em uma aprendizagem significativa para os alunos. Orientam esse desafio alguns questionamentos: que tarefas são exigidas para a prática docente no mundo contemporâneo? Qual é o papel da Geografia escolar neste mundo? Que concepções teórico-práticas têm contribuído para a construção da Geografia escolar? Como têm sido formados os professores de Geografia?

São questões da problemática da investigação no campo da Didática da Geografia, em âmbito nacional e internacional. Por Didática compreende-se, aqui, um campo do conhecimento que se ocupa da reflexão sobre o processo de ensino, entendido como uma prática social, dinâmica e subjetiva, não limitada a uma correta aplicação de regras gerais e procedimentos.

Nessa perspectiva, a Didática da Geografia busca compreender a dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. A compreensão ampla e crítica do ensino e dos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia escolar, realizada pela teoria didática, é um dos subsídios para a atuação docente consciente e autônoma.

A reflexão sobre princípios epistemológicos da Geografia e sobre o processo de construção do conhecimento no âmbito

da Geografia escolar é, pois, tarefa da Didática da Geografia. A concepção de ensino como processo de conhecimento, mediado pelo professor, articula as discussões da Didática e da epistemologia, que dão orientação para compreender os sujeitos (professores e alunos) e os objetos (conteúdos geográficos) desse conhecimento, bem como seus instrumentos mediadores. Nesse processo, professores e alunos são sujeitos ativos e a Geografia escolar é uma mediação importante da relação dos alunos com o mundo, contribuindo assim para sua formação geral. Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. A educação geográfica, nesse sentido, ajuda os alunos a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar espacialmente a realidade.

A Geografia escolar em última instância é estruturada pelo professor dessa matéria, em seu exercício profissional cotidiano. Para a definição do que ensinar, para que ensinar, ele tem múltiplas referências, das quais as mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a Geografia acadêmica quanto a Didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar já constituída.

Para compreender como se estruturam os conteúdos de ensino, referentes às diversas áreas do conhecimento científico, algumas contribuições teóricas são importantes, entre elas, destacam-se: 1- o conceito de conhecimento didático do conteúdo, elaborado por Shulman (2005), da transposição didática, de Chevallard (1997); o de mediações didáticas, de Lopes (1997, 2007). Essa discussão vinculada à Didática, à teoria do currículo, à história das disciplinas escolares, têm ajudado a sustentar a idéia de que as matérias escolares, como a Geografia, têm uma especificidade (cf., por exemplo, GOODSON, 1990), que advém dos conhecimentos acadêmicos, do movimento autônomo dos processos e práticas escolares e das indicações formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e os livros didáticos. Na linha de Lopes, por exemplo, destacam-se as

diferenças entre a estrutura das disciplinas escolares e a dos ramos científicos de referência, entendendo que entre eles não há uma relação de hierarquia, uma transposição direta ou mecanismos de simplificação; o que há são mediações didáticas (LOPES, 1997), pelas quais o conteúdo é reconstruído, temas são escolhidos, enfatizados; outros desconsiderados. Assim, a Geografia escolar tem uma estruturação própria, não é, como já foi dito, uma simples transposição da ciência geográfica para o ensino, mas tem essa ciência como uma das importantes referências, por isso, é pertinente e relevante discutir as abordagens da Geografia escolar em sua relação com as concepções teórico-metodológicas da Geografia acadêmica.

CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE GEOGRAFIA ESCOLAR

A Geografia e a Espacialidade Contemporânea

O processo de globalização (ou mundialização) tem sido apontado como uma das principais características da contemporaneidade, que pode ser explicado como um fenômeno de eliminação de fronteiras entre os países, que traz como consequência a construção de espaços de relações mais integradas, principalmente do ponto de vista econômico. Ele é realmente um processo complexo e diverso, nele participam, mas de modo diferente, grande parte dos países. No entanto, não se pode dizer que há integração entre os países ou maior participação de diferentes países nos ganhos sociais e econômicos decorrentes do processo. De qualquer forma, esse fato impõe a interdependência de escalas, a coexistência entre território e redes. Nessa lógica da produção mundial, desenvolvem-se as tecnologias da Comunicação e da Informação, que permitem a simultaneidade, a comunicação de massa, a homogeneização cultural, a padronização de estilos de vida¹. A urbanização também é uma característica relevante do mundo contemporâneo, sobretudo no mundo ocidental. As cidades são locais

1 Nesse mesmo processo, salienta-se o multiculturalismo, com a intensificação da convivência entre povos de diferentes lugares do mundo e com diferentes culturas, maior comunicação entre pessoas, maior deslocamento dos povos e facilidade relativa a entradas/saídas de países em diferentes regiões.

que expressam a complexidade da experiência humana, ao longo da história. Considerando-se a diversidade das áreas urbanas, deve-se entendê-las nesse quadro de imbricações do mundo global, que traz implicações diretas e indiretas para o cotidiano urbano, para os modos de se viver o dia a dia da cidade, considerando-se que as formas de vida das sociedades atuais são predominantemente urbanas.

Nesse contexto, buscam-se novos paradigmas de conhecimento, que dêem conta da tarefa de compreendê-lo e de nele atuar. Trata-se de produzir conhecimentos de modo mais integrado e interdisciplinar, abertos a novas interpretações, a reelaborações, conscientes de seu limite e de sua incompletude e incerteza. Sendo assim, recusa a tradição moderna e sua racionalidade objetiva, técnica e operacional no campo da ciência (cf, MORIN e LE MOIGNE, 2000).

A ciência geográfica, no conjunto dos campos científicos, tem o desafio de compreender o contexto da complexidade, por um lado, produzindo análises do espaço nesse contexto, mas, por outro, tornando-se mais consciente de que esta é uma dimensão específica e limitada da realidade. E faz isso trabalhando com uma determinada categoria de análise – o espaço geográfico - produto social e histórico, ferramenta para analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação. A referência comum, portanto, é o foco nessa ferramenta intelectual, porém, postula-se uma diversidade de perspectivas da análise (que estão basicamente fundamentadas na perspectiva fenomenológica, dialética ou sistêmica). Algumas categorias têm sido consideradas com maior potência para explicar a realidade, entre elas estão: lugar, território e paisagem. A potencialidade explicativa dessas categorias decorre do entendimento construído sobre seus significados, ligando-as a idéias de relações, interconexões, redes, dinamicidade, historicidade dos fenômenos.

A espacialidade, produto e condição de práticas sociais, é compreendida, no mundo contemporâneo, como uma realidade complexa, que expressa práticas fragmentadas, desiguais, diferenciadas, multiculturais, interculturais, desterritorializadas/reterritorializadas, organizadas em fluxos e redes, midiáticas e

informatizadas. Para compreender essas práticas, a Geografia brasileira, por exemplo, tem produzido inúmeros estudos, em diferentes linhas de investigação, pautados em discursos e instrumentos metodológicos menos fechados e sectários, e que podem ser vistos nas diferentes escalas de análises – estudos que tem como foco o lugar, como expressão específica dessa complexa teia de relações, estudos que focam aspectos mais estruturais e globais. Nesse sentido, busca ampliar seu modo de olhar, aproveitando as contribuições de outras áreas do conhecimento e do senso comum, atenta ao sentido que as pessoas dão às suas próprias práticas como uma fonte de explicação da espacialidade. Dessa forma, reforça o que Claval afirma sobre os geógrafos atuais, que “não hesitam mais em falar dos indivíduos, em contar a vida deles, em acreditar em seus depoimentos” (2002: 26).

Há, efetivamente, esforços na produção geográfica brasileira das últimas décadas em legitimar um discurso sobre as práticas espaciais que inclui as diferentes explicações e determinações do real, sejam elas econômicas, sociais, naturais ou simbólicas. Entende-se que o real é composto por elementos subjetivos e objetivos, naturais e sociais, o que encaminha o discurso geográfico na busca das interrelações entre esses elementos e da eliminação das dualidades, como as que sugere Suetergaray (2002): natureza/sociedade; natureza/cultura; tempo/espço; cidade/campo; local/global; lugar/mundo; teoria/prática; conhecimento/ação; técnica/poesia; ensino/pesquisa; ensino/aprendizagem; bacharel/professor; Geografia Física/Geografia Humana. Carlos (2005) também tem essa preocupação, postulando uma “metageografia”, que significa construir, por meio da crítica, conhecimentos geográficos que superem as cisões, que compreenda a práxis em sua totalidade.

É possível afirmar que uma certa tradição da Geografia, que se orientava pelos pressupostos positivistas da fragmentação dos aspectos da realidade para sua descrição, sua explicação mais pontual, sem a perspectiva da análise de conjunto, da totalidade, tem sido paulatinamente superada no âmbito da produção acadêmica. Considerando, como já foi mencionado, que a Geografia escolar se

nutre das contribuições da Geografia científica, ela não pode ficar alheia às reflexões, às novas formulações teórico-metodológicas realizadas no âmbito da academia, pois na escola sua preocupação é com a formação voltada para essa nova realidade espacial. Com efeito, para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana é necessário que apreendam a multiescalaridade e multidimensionalidade dos fenômenos e processos que estudam. Para atingir essa capacidade, são relevantes as orientações didáticas que propiciam ao aluno a construção de quadro de referências conceituais mediadores.

As Concepções da Geografia e seu Ensino

Pelo que foi abordado anteriormente, pode-se perguntar: as formulações teórico-metodológicas da Geografia têm a ver com seu ensino? Ou seja: as mudanças na Geografia acadêmica, na pesquisa científica de conteúdos geográficos específicos, acarretam alterações nos conteúdos escolares? Como ocorrem essas alterações? Quais as bases teórico-metodológicas da Geografia Escolar? O que fundamenta a construção do discurso geográfico na sala de aula?

A Geografia Brasileira, seja a acadêmica, seja a escolar, institucionalizou-se no início do século XX, via Sociedade Brasileira de Geografia, Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, Universidade de São Paulo, e outras instituições, e, assim como em outros países, essa institucionalização está vinculada ao seu ensino. Ambas têm histórias paralelas, que se encontram, que se influenciam mutuamente, guardando, mesmo assim, suas identidades, suas especificidades².

Em sua história recente, principalmente a partir de 1980, ocorreu o “movimento de renovação da Geografia” (acadêmica e escolar), inicialmente marcado pela disputa de hegemonia de dois núcleos principais, um aglutinando uma Geografia dita “tradicional”, que se mantinha tal como havia se estruturado nas primeiras décadas do século XX; e outro que representava uma Geografia nova, que buscava superar a tradicional, que se proclamava “crítica”, com

² Minha compreensão dessas duas estruturações da Geografia - a acadêmica e a escolar - está explicitada em Cavalcanti (2008).

predomínio de uma orientação marxista. No conjunto, o movimento buscava denunciar a falsa neutralidade e “inocência” do pensamento geográfico oficial, o caráter utilitário da Geografia, seu caráter ideológico vinculado ao Estado, e tinha como “bandeira de luta” romper com esse pensamento através de uma reformulação teórica. Buscava-se assim avançar numa nova compreensão do espaço, de sua historicidade e da sua relação dialética com a sociedade. Na verdade, já nesse primeiro período do movimento de renovação, havia uma multiplicidade de entendimentos do que seria essa Geografia crítica, ou mesmo geografias críticas, ainda que seja possível perceber uma predominância maior do discurso marxista. Essa pluralidade foi consolidada nos anos de 1990. No âmbito da Geografia escolar também não havia, desde o início dessa renovação, uma unidade na Geografia Crítica, mas havia denúncias comuns, que expressavam um descontentamento quanto aos rumos que tomavam as práticas de seu ensino. Na história da Geografia são recorrentes as manifestações sobre os problemas dessa matéria: a Geografia como era ensinada não atraía os alunos; não havia uma consciência da importância dos conteúdos ensinados por essa matéria; o saber por ela veiculado era inútil e sem significado para os alunos. Sendo assim, esse saber servia a projetos políticos de formar um sentimento de patriotismo acrítico, estático e naturalizante.

Para superar as dificuldades detectadas no ensino de Geografia, novos caminhos eram propostos. Assim, procurou-se atribuir significado à Geografia que se ensina para os alunos, tornando-a mais interessante e mais atraente, tornando-se possível seu aprendizado. Questionava-se a estrutura dicotômica, fragmentada (composto por “partes estanques”) do discurso da Geografia (de um lado apresentavam-se os fenômenos naturais, de outro, os humanos) e algumas propostas buscavam inserir nesse discurso elementos da análise espacial. A proposta era de uma nova estrutura para esse conteúdo escolar, cujo eixo era o espaço e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrências das localizações de certas estruturas espaciais.

Na década de 1990, o contexto sóciopolítico, científico e educacional era de crise e ampliação dos referenciais interpretativos da realidade. Assim, as orientações para o trabalho docente com a Geografia foram se reconstruindo. Surgiram diferentes propostas alternativas, incorporando mais explicitamente a fundamentação pedagógico-didática, definindo, com base nessa fundamentação, diferentes métodos para o ensino de Geografia.

Como expressões desse período e de seus resultados na reformulação da Geografia acadêmica e escolar, podem ser destacadas: as investigações sobre o ensino de Geografia, desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado, ou como projeto investigativo institucional; o debate nos espaços da AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros; a divulgação de resultados da investigação no ensino de Geografia em livros e em artigos de periódicos nacionais. Essa produção tem tido o intuito de analisar o ensino de Geografia e propor orientações práticas, explicitadas em livros didáticos e acadêmicos e em diversas diretrizes curriculares, destacando-se os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1998).

ABORDAGENS PRESENTES NA PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Abordagens sugeridas

Como foi dito, profissionais ligados ao ensino de Geografia no Brasil têm produzido, nas duas últimas décadas, teorias e práticas de ensino com o intuito de dar suporte às tarefas sociais que essa área profissional deve cumprir. Nesse sentido, aponta-se para a potencialidade do ensino ao contemplar conhecimentos geográficos integrados, que conseguem abarcar a complexidade inerente à realidade, contribuindo com instrumentos mediadores mais eficientes para formar indivíduos mais abertos e sensíveis, mais informados, mais críticos.

Na Geografia acadêmica ligada ao ensino houve significativos avanços, que podem ser pontuados da seguinte maneira: em primeiro

lugar, o número dos trabalhos nessa área tem aumentado bastante nos últimos anos e eles têm se constituído em ricos diagnósticos da Geografia ensinada e produzida no País, fornecendo parâmetros para avaliação de propostas curriculares, de políticas educacionais, de livros didáticos, de metodologias e de procedimentos empregados no ensino (cf. PINHEIRO, 2005); em segundo lugar, pode-se já apostar num processo inicial de reconhecimento da legitimidade e relevância da pesquisa no ensino de Geografia dada pela comunidade acadêmica.

Na primeira década do século XXI, diante dessa realidade esboçada, algumas indicações para a prática de ensino de Geografia têm sido ressaltadas. Entre elas, podem ser mencionadas:

1- *O lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos.* Como afirma Callai (2003, 2006), o objetivo do ensino de Geografia é o de estudar o lugar para compreender o mundo. O lugar não simplesmente como uma referência local, mas como uma escala de análise necessária para se compreender os fenômenos, que acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente em um determinado local. O trabalho com esses fenômenos como conteúdo geográfico é o de justamente compreendê-lo a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, em comparação com esse lugar. Acredita-se que essa indicação permite maior identificação com os conteúdos estudados, mas tomando-se o cuidado de não reduzi-la a uma simples estratégia de mobilizar o aluno para iniciar os estudos, sendo em seguida deixada de lado para se retomar ao tratamento padrão do conteúdo. O lugar deve ser referência constante, como forma de permitir o diálogo do aluno com os temas estudados, de mediar a interlocução a ser estabelecida e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a vida real e o conteúdo da escola, quebrando barreiras que provêm da formalidade do espaço escolar.

2- *A multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos no ensino.* Essa indicação tem como suporte o entendimento da necessária articulação dialética entre escalas locais

e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje para o entendimento da realidade. Na verdade, há aí uma reafirmação do conceito de espacialidade diferencial, de escalas diferenciadas/multiplicidade escalar. O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço tem um significado específico, peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. Busca-se entender os fenômenos na relação parte/todo, concebendo a totalidade como dinâmica. Se no item anterior enfatizou-se a referência necessária ao lugar e à realidade vivida pelo sujeito do processo, aqui se destaca a indicação de abordar os conteúdos buscando explicações, causas, motivos, não apenas no local, mas em outras escalas de análise.

3-Formação de conceitos geográficos instrumentalizadores do pensamento espacial. A formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. A respeito dessa orientação metodológica, tenho me orientado pelas contribuições de Vygotsky, como a da relação necessária entre cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao ensino de Geografia, alerta-se para a relevância dos conhecimentos cotidianos dos alunos, especialmente a respeito do lugar onde vivem e suas representações sobre os diferentes lugares do globo. O professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Para que o aluno aprenda Geografia, para formar um pensamento espacial, é necessário que forme conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para a compreensão dos diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana. O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, que permite ao sujeito generalizar suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia. No entanto, sabe-se que os conceitos não são transmitidos, para que sejam reproduzidos pelos alunos, eles, na realidade, são

construídos, elaborados pelos alunos. Os conceitos geográficos mais abrangentes, que eu tenho trabalhado são: paisagem, lugar, região, natureza, sociedade e território.

4- *Desenvolvimento da capacidade de leitura e mapeamento da realidade pela linguagem gráfica e cartográfica.* As indicações metodológicas ligadas ao desenvolvimento dessa capacidade têm sido recorrente nessas duas últimas décadas. Vários são os estudiosos (cf., por exemplo, Simielli, 1999, 2007; Paganelli, 2007; Almeida, 2007 Passini, 2007) que têm contribuído para esclarecer os caminhos para esse desenvolvimento, definindo como um dos eixos do ensino de Geografia a alfabetização cartográfica - a habilidade de representação de mundos visíveis, objetivos e subjetivos, não se limitando ao mapeamento e à localização objetiva e fixa das coisas. Destacam-se, nesse sentido, os mapas mentais, como construções simbólicas, imersas em ambientes sociais, espaciais e históricos que referenciam as elaborações singulares. Quando se investiga sobre os mapas mentais ou desenhos sobre lugares esses estudos estão marcados predominantemente pela sua relação com a habilidade de elaborar mapas. Porém, há também o desafio de desenvolver abordagens do ensino que busquem incluir o desenho em outra perspectiva, com o objetivo de desenvolver uma habilidade específica de desenhar, e não só como instrumento para aprender o mapa (Miranda, 2005)³. O desenho é revelador de aprendizagens porque permite e exige escolhas que mostram um quadro geral da concepção geográfica. Quando o aluno desenha, ou elabora um mapa mental, ele escolhe, seleciona elementos da realidade, local/global, faz uma abstração, expressando assimilação de conhecimentos nem sempre passíveis de expressão verbal. Para a Geografia, portanto, a imagem, o desenho e o mapa são recursos fundamentais que permitem a mediação entre o sujeito e o conhecimento, por um lado ao ser apresentado como expressão de algum fato, fenômeno, acontecimento geográfico, por outro ao ser construído pelo sujeito levando-o a expressar uma síntese

³ Para Miranda (idem), o lugar do desenho no ensino de Geografia ainda é um lugar de passagem, existe e é mantido em função do mapa.

em elaboração, um conceito em construção. Os desenhos podem ser assim parte do processo de construção das noções espaciais e também informação imagética dos locais a partir da qual se pode construir conhecimentos significativos.

5- *Desenvolvimento da habilidade de lidar com linguagens “alternativas” na análise geográfica.* Essa indicação está relacionada à necessidade de incorporar outras formas de linguagem, como o cinema, a música, a literatura, a dramatização, as charges, a Internet, os jogos virtuais e o computador no ensino de Geografia. Aposta-se na possibilidade que essas linguagens têm de servirem à manifestação pelos sujeitos de sua diversidade subjetiva, de seus significados. A linguagem alternativa à verbal tem uma característica importante para considerar nessa mediação: exige articulação entre razão e sensibilidade, requer abordagem interdisciplinar; para a comunicação, exige conhecimento mais sintético, conceitual.

6- *Tratamento crítico das temáticas físico-naturais.* A recomendação aqui é a de que essas temáticas sejam tratadas com o pressuposto da articulação entre natureza e sociedade. Essa abordagem é fundamental para a formação do conceito de natureza como construção social e histórica, como resultado da produção humana. É preciso ter consciência de que nessa relação sociedade/natureza há resultados perversos, mas também há outras possibilidades. É importante ver na história a progressiva substituição de um meio natural por um meio cada vez mais artificializado (meio técnico-científico informacional), e a paisagem, na sua forma cada vez mais artificializada, expressa essa substituição. É, portanto, função da escola e do ensino de Geografia formar um modo de pensar e de perceber a natureza e o ambiente físico não apenas na sua constituição natural, mas como um meio resultante da relação do homem com a natureza, o que resulta numa abordagem diferente da própria concepção de ambiente (BORTOLOZZI e PEREZ FILHO, 2000).

7- *Abordagem do conceito de ambiente e discussão de ética ambiental.* A Educação ambiental é compreendida como uma prática

social e política por meio da qual os indivíduos podem interferir na realidade circundante e transformá-la. Está relacionada com uma mudança de postura da sociedade, de atitudes de cuidado com o ambiente e de respeito mútuo que implicam o respeito à vida em sua diversidade. Indica-se, assim, trabalhar em busca da solução de problemas ambientais da realidade vivida pelos sujeitos do processo de ensino. Essa indicação está bastante consolidada nos meios educacionais, com experiências inter e transdisciplinares e requer sua discussão constante, para ampliar a criticidade de suas metas e para definir caminhos para formar valores ambientais por meio de conteúdos escolares específicos. A Geografia sempre lidou com a questão ambiental, pois estuda a relação entre o homem e a natureza, daí que sua riqueza está justamente nessa abordagem de forma integrada. Assim, após a década de 1980, com as mudanças nas ciências e na Geografia em particular, a concepção de ambiente passou a ser predominantemente a que tinha como base essa relação. Nesse sentido, deve-se ter o objetivo de formar, pela Geografia, um conceito crítico de ambiente que destaca sua dimensão social, sua dimensão ética e política, que propicia a identificação dos problemas ambientais e de sujeitos sociais específicos com níveis de responsabilidade diferentes em relação a esses problemas. Considerando que o advento da problemática ambiental evidencia a questão dos princípios e pilares científicos da ciência moderna, tem-se chamado a atenção para a necessidade de superar a razão moderna por uma razão aberta, ao diálogo entre ordem e desordem, razão e emoção, certeza e incerteza. A Geografia escolar, por essa discussão conceitual, pela natureza de seu objeto de estudo (multidimensional), é uma disciplina privilegiada para o exercício da interdisciplinaridade. Suertegaray (2003), indica uma prática para o ensino de Geografia numa perspectiva interdisciplinar que é buscar a criação de ambiências, uma possibilidade de caminhos para efetivamente constituir uma atitude que partindo do indivíduo faça interconexões coletivamente, ampliando-se a força de transformação, de solidariedade, de trocas de saberes e de responsabilidade social.

8- Abordagem de temas socialmente relevantes. Essa indicação

está relacionada à inclusão de temas do cotidiano dos alunos, veiculados com grande repercussão na mídia, como os referentes ao debate sobre gênero, etnia, raça, migração, conflitos territoriais, para a compreensão da espacialidade contemporânea. Sugere-se uma análise sistemática desses temas, propiciando a divergência e explicando sua complexidade, para ultrapassar uma abordagem superficial, com viés ideológico, preconceituoso e espetacular. Caso (2007), discute recortes conceituais mais significativos para o ensino de Geografia e propõe uma agenda de problemas socioterritoriais, construída com base na articulação entre a problematização do campo disciplinar e a dos conteúdos escolares e nos critérios de “significatividade lógica ou epistemologia”, “relevância social” e “significatividade psicológica”. De forma similar, García Perez e Alba Fernández (2008) propõem que o foco dos conteúdos seja o dos problemas sociais e ambientais relevantes.

9- *Contribuição efetiva à formação da cidadania.* O objetivo é o de salientar os modos como a escola e o ensino de Geografia se inserem na teia das relações sociais e como as relações sociais estão inseridas na escola. Nesse sentido, deve-se pensar a escola como expressão das relações que ocorrem na cidade, como expressão de formas de socialização, como as que ocorrem em outros espaços – como a rua, os equipamentos públicos de lazer, de compras, espaços religiosos, etc. A cidade é a experiência do múltiplo, das diferenças, da diversidade, com isso, há uma pluralidade de sujeitos e de culturas também na escola, o que se manifesta na experiência de aprendizagem diversificada. Assim, não há como impor uma ordem à realidade vivida pelos alunos da escola, eles expressam na escola a ordem vivida na cidade, e isso precisa ser considerado.

Abordagens “praticadas”.... alguns indícios da investigação

O pressuposto do texto, como já foi mencionado, é o de que a Geografia escolar, nutre-se, para sua configuração, de orientações teórico-metodológicas da ciência geográfica e da Didática da Geografia, entre outras referências. Na verdade, acredita-se que essa

configuração é dinâmica e decorre de um processo de interrelações entre diferentes elementos, entre eles os anteriormente citados. Sendo assim, é de se esperar que as orientações da Didática e da ciência geográfica (as abordagens sugeridas), sobretudo aquelas referentes ao papel da Geografia no processo de formação básica e ao tratamento metodológico dos conteúdos geográficos, estejam presentes na prática de ensino, ainda que de modo próprio, reelaborado, recriado..... Espera-se, assim, que o professor, para estruturar a matéria que ensina, mobilize conhecimentos dessas fontes, com autonomia, tendo como eixo: a história do pensamento geográfico; a constituição da área como ciência e como disciplina escolar; as tendências teóricas e as categorias de análise mais instrumentalizadoras de um raciocínio espacial; os procedimentos de investigação e análise do espaço. É pertinente investigar, assim, a Geografia ensinada na prática, tendo como subsídio os seguintes questionamentos: como a Geografia escolar se constitui na prática escolar? Em que medida as orientações teóricas têm ajudado os professores a construir a Geografia a ser ensinada? Que aspectos dessas orientações tem se tornado mais presentes no cotidiano escolar?

Tomando como base alguns indícios da prática⁴, pode-se verificar alguns desafios a enfrentar. O primeiro deles diz respeito a seguir na prática a orientação de se estruturar conteúdos geográficos tendo como referência o lugar do aluno, seu espaço vivido, nas relações com outras escalas de análise: a regional, a global. Ao ser perguntado sobre o que pensam dessa orientação, os professores costumam responder que o papel da Geografia escolar é fazer com que o aluno entenda o mundo em que vive a partir do seu local de vivência, ou seja, a referência ao espaço vivido do aluno faz parte dos saberes docentes e de seus interesses, no entanto, no cotidiano essa referência não é exercitada em plenitude. Embora seja muitas vezes um tema de “início de conversa” nas aulas, uma estratégia para garantir o interesse e a participação do aluno, o lugar não é a

4 Faço aqui referência a resultado de algumas pesquisas que tiveram como objeto a prática cotidiana da Geografia escolar, como os de Bento (2009); Pires (2009), Alves (2008), Oliveira (2008), Santos (2007), Borges (2001), sem a pretensão de generalizar esses resultados.

referência permanente do processo. Parece não haver clareza sobre a articulação entre os saberes referentes aos lugares em que se vive e os princípios teóricos e o instrumental conceitual para pensar esses lugares. As aulas ainda seguem, em muitos casos, o estilo tradicional de transmissão verbal, com a preocupação principal de “passar” o conteúdo que está sistematizado e disponível, com apego à prescrição formal e externa de currículo e ao livro didático⁵, buscando a aprendizagem pela repetição do conteúdo nas atividades em classe ou em casa.

Outro aspecto da prática a ressaltar é que os professores não tem pautado o ensino de Geografia pelo objetivo de formar conceitos geográficos, como indicam os estudiosos da Didática, entendendo que eles seriam mediadores do pensamento espacial. Quando o livro didático traz esses conceitos, alguns professores consideram essa uma abordagem muito teórica e dizem que é “conteúdo pesado”; eles o vêem como definição a ser “passada” para os alunos e não conceitos que devem ser construídos por eles. Porém, é possível ver a influência da formação acadêmica quando se pergunta sobre o ensino de determinado conceito, como o ensino de cidade. Os professores levantam elementos estruturadores desse conceito, como: formação histórica, indústria, expansão, periferia, segregação, hierarquia urbana, e diz que o relaciona com a realidade vivida pelos alunos, que trazem para o debate elementos importantes para discutir sobre o mundo urbano.

Outra orientação da Didática da Geografia destacada anteriormente é referente às linguagens gráficas e cartográficas como ferramenta mediadora do pensamento espacial/geográfico. Como as práticas estão dando conta dessa orientação? Em análises de desenhos feitos por alunos percebe-se ainda pouco desenvolvimento da habilidade de mapeador da realidade, expresso por exemplo na apresentação de proporcionalidade nos desenhos, ou no desenvolvimento do conceito de escala, de orientação e de

⁵ Ele continua sendo o principal recurso e referência para as aulas, representando um papel significativo na condução do processo pelo professor e como fonte de informação e de consulta para os alunos.

representação. Além disso, nas pesquisas, percebe-se que são poucos os trabalhos que tratam de outros tipos de desenhos que não o mapa... ficando o desafio de se interpretar os desenhos dos alunos, sem uma idéia padrão, sem se pautar por etapas rígidas de desenvolvimento cognitivo, considerando a diversidade nas produções gráficas e a individualidade do aluno.

Pelo relato de pesquisas, percebe-se que os professores têm incluído em suas aulas textos de internet, letras de música, principalmente o rap, livros literários, vídeos com filmes ou programa de televisão. No entanto, essas atividades ainda precisam estar mais incorporadas no cotidiano das aulas, e trabalhadas de modo articulado ao conteúdo, como mediador do conteúdo para construção do saber sistematizado e não como algo que foge ao cotidiano, como ilustração de temas. Os professores tentam variar métodos, procedimentos e linguagem, mas ainda há práticas tradicionais: passar atividades do livro, fazer visto nas atividades, pedir leitura de trechos do livro didático. Essas práticas não podem ser avaliadas em si mesmas, nem os livros didáticos e seus conteúdos/atividades, pois muitos deles permitem trabalhos com qualidade em diferentes abordagens do ensino, o que se destaca aqui é o uso acrítico e reprodutivo desses livros.

Sobre a questão do ensino de temáticas físico-naturais, verifica-se que os professores têm dificuldades em trabalhar conteúdos "mais especializados", como eras geológicas, teorias da evolução, rochas, relevo, solos, clima, se apegando para isso no livro didático. Quando tratam dessa temática, ainda o fazem predominantemente com perspectivas não críticas e naturalistas (na qual a sociedade é vista como impactante do ambiente, como responsável indiferenciada dos impactos ambientais), com a visão romântica de uma natureza externalizada, embora já esteja incorporada a discussão da 1ª. e 2ª. natureza. Quanto aos objetivos que o professor tem ao ensinar essa temática, prevalece o de ensinar a importância de se perceber os impactos causados pela ação humana e de se preservar e respeitar o ambiente. Efetivamente, na prática já está incorporada a consciência da necessidade de educação ambiental, procurando-se abordar

temas como o aquecimento global, a água, a questão do lixo, o consumismo, a qualidade de vida, a poluição do ar, a ocupação do solo. E o estudo desses temas é feito predominantemente por meio de projetos didáticos, em alguns casos incluindo trabalhos de campo⁶ e a interdisciplinaridade.

Com tudo isso, infere-se que já se tem a consciência de que a Geografia tem um potencial relevante para a superação da percepção naturalista de ambiente, predominante ainda na prática docente. Mas, no cotidiano das aulas ainda prevalece o tratamento dicotômico e fragmentado de natureza e ambiente; ainda há predominância de atividades práticas para tratar esses temas em detrimento da reflexão, com apelo ao afetivo, baseando-se na crença de uma conscientização ambiental reducionista, direcionada mais à sensibilização e busca de atitude individual que de uma consciência da dimensão social da questão ambiental.

Os professores têm apontado, em depoimentos de diferentes investigações, que estão comprometidos com um projeto de formação dos alunos; muitos afirmam ter expectativa de que seu trabalho contribua para mudar a vida dos seus alunos, para que eles se tornem cidadãos mais críticos, mais participativos, mais conscientes. Muitos afirmam sua convicção de que a Geografia escolar tem importantes contribuições nessa formação. Mas, por outro lado, eles têm consciência dos limites de seu trabalho, dos problemas mais graves decorrentes de suas condições de trabalho.

A investigação tem evidenciado diferentes abordagens do ensino de Geografia, resultante provavelmente de orientações teóricas e práticas. Por um lado, pelos estudos feitos junto à realidade escolar cotidiana foi possível detectar evidências de aprendizagem de uma Geografia estanque, fragmentada, com predomínio de estudos da natureza de forma externa aos estudos do homem. Por outro lado, percebe-se também que alguns passos na direção de uma geografia

⁶ Parece que ainda é um desafio realizar essa atividade com objetivos maiores que um simples passeio ou contemplação da natureza, fazer dessa atividade uma oportunidade para observar, interrogar, problematizar aquilo que se vê, com base nos instrumentos conceituais da Geografia, ou seja, exercitar o olhar geográfico - para isso essa atividade deve estar articulada a um trabalho teórico e metodológico.

mais viva e com mais sentido para o aluno e para os sujeitos da escola já foram dados desde a década de 1980. Portanto, ainda há muitos desafios a enfrentar, para tornar possível a formação pelos alunos do pensamento geográfico complexo, dialético, que se pretende e que se requer para a vida contemporânea. Superá-los depende de uma série de fatores, entre eles pode ser destacada a condição de trabalho do professor e sua formação.

Com efeito, a observação sistemática do cotidiano da escola tem revelado os limites desse espaço como formador do profissional. A escola não tem se constituído como um lugar de estudo do professor, há carência de reflexão, o espaço/tempo do professor na escola se produz no vai-e-vem das sucessivas salas de aula e na “contida” sala de professores; e o tempo é cronometrado, em minutos de aula e de intervalo, em horas semanais (muitas!!!), bimestrais, semestrais..., compressão do espaço/tempo corroborada pelo produtivismo das atividades que resultam em salário/ remuneração no final do mês. Nesse espaço/tempo, as relações sociais/profissionais são frágeis, são superficiais, reforçando a cultura do trabalho docente isolado e individual. Assim, pensar na escola como espaço de formação profissional é ainda um desafio. E enfrentar esse desafio, defendendo o protagonismo da ação do professor na escola, condições de trabalho que permitam dedicação a esse espaço, é fundamental para avançar no sentido de experimentar práticas do ensino de Geografia alimentadas pelos estudos sistemáticos que a academia tem produzido, podendo assim validar ou não esses estudos, com base na sua análise crítica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Silvia de Freitas. *Concepções de Educação Ambiental de professoras de Geografia da rede municipal de ensino de Goiânia: tendências reveladas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

ALMEIDA, Rosângela D. de (org.) *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007.

ANDREIS, Adriana Maria. *Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na educação básica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Unijuí, RS, 2009.

BENTO, Izabella P. Saberes e práticas de professores de Geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado, Goiânia, UFG, 2009.

BORGES, Vilmar José. *Mapeando a Geografia escolar: identidades, saberes e práticas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2001.

BORTOLOZZI, A. e PEREZ FILHO A. Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia. *Cadernos de Pesquisa*, nº 109, p. 145-171, março/2000. Acesso em 07/12/09. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a07.pdf>

CALLAI, Helena C. Estudar o Lugar para compreender o Mundo. In: Antonio Carlos Castrogiovanni; Helena Copetti Callai; Nestor Andre Karecher. (Org.). *Ensino de Geografia- práticas e textualizações no cotidiano*. 5 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

_____. O Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da Aprendizagem. In *Espaços da Escola*, nº47, Ijuí, jan. mar./ 2003.

CARLOS, Ana Fani A. O direito à cidade e a construção da metageografia. *Cidades*. Revista científica/Grupo de Estudos Urbanos. Vol. 2, no. 4, Presidente Prudente, SP, 2005.

CASO, Maria Victoria F. Nuevos temas para pensar la enseñanza de la Geografía. In: _____ (coord.). *Geografía y territorios en transformación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

CAVALCANTI Lana de S. e outros. *Lugar e Cultura urbana: um estudo de saberes de professores de Geografia do Brasil: o caso de Goiânia*. Relatório parcial de pesquisa. Goiânia, UFG, 2005.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique, 1997.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia. In: MENDONÇA, F. e KOZEL, Salette. *Elementos da epistemologia da Geografia contemporânea*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. y ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás De. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? . *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Acesso em: <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/394.htm>. Consultado em 30/04/2009.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Porto Alegre: *Teoria & Educação*, 2, 1990.

LOPES, Alice C. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí, RS, Editora Unijuí, 2007.

_____. Conhecimento Escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. In: *Contexto & Educação no. 45* – Ijuí: Unijuí, 1997.

MIRANDA, Sérgio Luiz. *O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia: contribuição para uma Geografia escolar crítica*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista – UNESP -Instituto de Geociência e Ciências Exatas. Rio Claro, 2005.

MORIM, Edgar e LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

OLIVEIRA, Karla Annyelly T. de. *Saberes docentes e a Geografia urbana escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.]

PAGANELLI, T. I. . Para construção do espaço geográfico na criança. Terra Livre, São Paulo, v. 1, 1986

PCNs. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério de Educação e Cultura. 1998.

PINHEIRO, Antonio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil, Catálogo de Dissertações e Teses*. Goiânia: Editora Vieira. 2005.

PIRES, Lucineide Mendes. *A prática pedagógica do professor de Geografia do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

SANTOS, Célia Regina B. dos. Desenvolvimento profissional de

professoras de Geografia: contribuições de um grupo de estudos sobre o ensino de localidade. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos, São Carlos, 2007.

SHULMAN Lee S. Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 (2005). Acesso em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf> Consultado em: 30/06/2009.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, AFA. (Org.). *A geografia na sala de aula*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1999

SIMIELLI, M. E. R. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: Rosângela Doin de Almeida. (Org.). *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2007

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia física (?) ou geografia e ambiente(?); In: MENDONÇA, F. e KOZEL, Salete. *Elementos da epistemologia da Geografia contemporânea*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

Nesse mesmo processo, salienta-se o multiculturalismo, com a intensificação da convivência entre povos de diferentes lugares do mundo e com diferentes culturas, maior comunicação entre pessoas, maior deslocamento dos povos e facilidade relativa a entradas/saídas de países em diferentes regiões.

² Minha compreensão dessas duas estruturações da Geografia - a acadêmica e a escolar - está explicitada em Cavalcanti (2008).

³ Para Miranda (idem), o lugar do desenho no ensino de Geografia ainda é um lugar de passagem, existe e é mantido em função do mapa.

⁴ Faço aqui referência a resultado de algumas pesquisas que tiveram como objeto a prática cotidiana da Geografia escolar, como os de Bento (2009); Pires (2009), Alves (2008), Oliveira (2008), Santos (2007), Borges (2001), sem a pretensão de generalizar esses resultados.

⁵ Ele continua sendo o principal recurso e referência para as aulas, representando um papel significativo na condução do processo pelo professor e como fonte de informação e de consulta para os alunos.

Parece que inda é um desafio realizar essa atividade com objetivos maiores que um simples passeio ou contemplação da natureza, fazer dessa atividade uma oportunidade para observar, interrogar, problematizar aquilo que se vê, com base nos instrumentos conceituais da Geografia, ou seja, exercitar o olhar geográfico - para isso essa atividade deve estar articulada a um trabalho teórico e metodológico.

TENSÕES E INTERAÇÕES ENTRE O SABER CIENTÍFICO E O ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

Rosalina Batista Braga

Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local

Centro Universitário UNA

INTRODUÇÃO

Para discutir o subtema proposto para esse simpósio, Diferentes Abordagens no Ensino da Geografia, focalizado dentro do tema geral do XV ENDIPE, optou-se por abordar uma convergência que interage com tensões internas às práticas escolares. Essa convergência diz respeito à proposta de redimensionar o lugar dos educandos nos processos pedagógicos, tomando-os como sujeitos da e na construção dos saberes escolares. Nessa tendência os significados e/ou as possibilidades de aprendizagem dos educandos são vistos como elementos definidores e geradores das ações educativas, em especial, das práticas de ensino ligadas às disciplinas escolares.

Pretende-se problematizar algumas manifestações da referida tendência nas disciplinas escolares, e, de forma especial, no ensino de Geografia. As mudanças geradas por ela começaram a ganhar maior visibilidade durante a década de noventa do século passado.

Essa tendência é, entusiasticamente, defendida para as práticas de ensino na escolarização básica, sobretudo, no curso fundamental. Propugna que os educandos, sujeitos fim do trabalho docente, sejam considerados como sujeitos socioculturais e epistêmicos nos processos escolares. Seus fundamentos justificam o abandono das iniciativas pedagógicas que considerem o educando como tabula rasa diante do conhecimento, assim como, das iniciativas que não os tomem como sujeitos, com características e possibilidades

diferenciadas de apreensão do real, segundo suas estruturas mentais e/ou suas inserções e interações socioculturais.

Na atualidade, essa é uma tendência bastante generalizada, sobretudo, no mundo ocidental. Ela está presente em trabalhos de inúmeros pensadores: Ives Jean-Claude Forquin (1993), Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu (1997); Gimeno Sacristán (2000), Pérez Gómez (2000), César Coll (2002), Antoni Zabala (2002) e tantos outros que, ao focalizarem a escola, a cultura escolar, as práticas e os saberes escolares propõem repensar o lugar de seus sujeitos nos processos pedagógicos.

Os educadores que têm sistematizado a tendência em questão aproximam-se por meio da perspectiva de redefinir a escola, de abordar a cultura escolar e o lugar de seus sujeitos, mas distanciam-se quanto às ênfases de suas propostas e ao engajamento sociopolítico das mesmas. Não é objetivo de este trabalho discutir as divergências e nuances no interior desta tendência. Entretanto, ressalta-se que, enquanto uns dão maior atenção à diversidade, às diferenças socioculturais e de origem social dos educandos, os outros se preocupam, centralmente, com a aprendizagem e com as possibilidades de interação entre os educandos e os saberes constituintes de um acervo cultural tomado como patrimônio da humanidade.

No Brasil, a tendência em questão, está presente nas concepções da LDBEN, Lei 9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs —, nos fundamentos da reestruturação curricular das escolas em ciclos, em grande parte dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e em grande número das propostas de ensino das disciplinas escolares organizadas isoladamente, em núcleos ou em projetos. Contudo, observa-se que não existe homogeneidade de concepções entre esses diversos instrumentos de organização da educação básica brasileira. Destacam-se as diferenças entre os fundamentos dos PCNs e dos documentos que orientam a organização das escolas em ciclos.

A preocupação com o distanciamento dos processos escolares em relação aos educandos não é questão nova e nem é característica peculiar da educação brasileira. Esta, com outras ênfases e com

perspectivas sociopolíticas diferentes, estiveram presentes nas formulações de diversos pensadores em variados tempos. No Brasil, têm especial relevância as proposições de Paulo Freire, no Século XX.

Para se discutir as tensões nos processos de ensino, em especial no ensino de Geografia, na realidade brasileira atual, a partir da tendência geral aqui situada, escolheu-se um percurso dividido em duas partes. Na primeira, será abordada a ciência moderna, pensada em sua materialização por meio das disciplinas científicas, sua crise atual, algumas propostas de superação dessa crise e algumas de suas relações com as disciplinas escolares.

Na segunda parte, serão abordadas a Geografia, com ciência, e as relações desta com os conteúdos e práticas da Geografia Escolar. Serão tratadas algumas tensões identificadas em pesquisa realizada pela autora e em seu trabalho como docente. Nesta segunda parte, também será problematizada a necessidade de redefinir a relação dos centros de formação dos docentes com os espaços da escolarização, sobretudo através da construção de diferentes interações com seus sujeitos e práticas mediadas pelas diversas manifestações do conhecimento humano.

AS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS E AS DISCIPLINAS ESCOLARES: TENSÕES, PRÁTICAS E IMPASSES PARA O TRABALHO DOCENTE

Para pensarmos as relações entre as disciplinas científicas e as escolares é conveniente um breve resgate das trajetórias desses dois conceitos.

As disciplinas científicas modernas originaram-se na Revolução Científica, iniciada no século XV. Esta consolidou o questionamento do teocentrismo e a instituição do antropocentrismo, afirmou a visão de que o conhecimento era possível todos os seres humanos, sendo independente da validação teológica ou dos sábios. Exaltou a racionalidade e a possibilidade de identificação das leis que regiam o funcionamento da natureza, assim como, a substituição do pensamento contemplativo

pelo ativismo. Isso levou à revisão das finalidades da ciência e permitiu o surgimento da crença de que a ciência possibilitaria a apropriação e controle da natureza de forma progressiva, positiva e sem limites.

No século XVIII, a “filosofia natural” (BURKE, 2002, 42) aprofunda a Revolução Científica Moderna e estimula o surgimento das disciplinas científicas. No século XIX, ocorre o fortalecimento das universidades modernas e a divisão disciplinar da ciência é instituída em seu interior. No século XX, a produção científica com base disciplinar tem um crescimento alarmante. A partir desse momento, a tecnologia apresenta um desenvolvimento exponencial, por meio da associação entre ciência e técnica.

O desenvolvimento da ciência moderna ocorre simultaneamente e em cooperação contraditória com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Ocorre uma produção científica que, predominantemente, favorece o desenvolvimento de uma relação utilitária com a natureza, voltada para o seu controle e para a sua apropriação privada.

As disciplinas científicas, produção emblemática da ciência contemporânea, são desenvolvidas, inicialmente, tendo como modelo as ciências naturais e como referências os três pilares da cientificidade moderna: delimitação de um objeto bem recortado do real; construção de um percurso metodológico reconhecido e aceito pela ciência da época e a utilização de uma linguagem legitimada pela cultura científica do momento.

A matemática foi, durante longo tempo, a linguagem consagrada pela cultura científica. Assim, expressar os resultados em números era uma expectativa e “garantia” de legitimação científica.

Boaventura Santos, assim expressou os pilares da produção científica moderna:

[..] conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em

que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. [...] o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois pode determinar relações sistemáticas entre o que se separou (SANTOS, 1999, 15).

Sobre a inserção das disciplinas científicas no interior da ciência, Edgar Morin diz que ela

[...] pode ser definida como uma categoria organizadora do conhecimento científico: ela institui a divisão e a especialização do trabalho, e responde à diversidade dos domínios que recobrem as ciências. [...] uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que ela constitui, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (MORIN, 2004, 65-66)

O desenvolvimento da ciência moderna e a multiplicação das disciplinas científicas proporcionaram inquestionáveis benefícios para a sociedade humana.

Entretanto, o esfacelamento da ciência, investigando objetos cada vez mais pontuais e o surgimento de novos problemas, impossíveis de serem respondidos por uma única disciplina, evidenciam que as perdas com a excessiva divisão da ciência são enormes. Isso tem revelado uma crise na ciência moderna e a urgência de mudanças no processo de produção do conhecimento científico hodierno.

De fato, a ciência moderna não tem contribuído para o equacionamento de várias grandes questões da sociedade atual como a questão ambiental, a saúde coletiva, a violência, os desafios de ordem ética, etc. Nasarab Nicolescu (2000) vê, no momento, um “declínio das civilizações” (p.13), assentado no que ele denomina de “big-bang disciplinar e “babelização do conhecimento” (p.14). Segundo

esse autor a

harmonia entre as mentalidades e os saberes pressupõe que estes saberes sejam inteligíveis, compreensíveis. Todavia, ainda seria possível existir uma compreensão na era do big-bang disciplinar e da especialização exagerada? [...] a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois a soma das competências não é a competência: no plano técnico, a interseção entre os diversos campos do saber é um conjunto vazio (NICOLESCU, 2000, p.14).

Os debates sobre os problemas e a crise na produção científica, nas últimas décadas do século XX, propiciaram a superação de alguns impasses e avanços em outras polêmicas, sugerindo a possibilidade de superação das mesmas. Entretanto, permanecem algumas inquestionáveis manifestações da crise que, às vezes, se manifestam como perplexidade.

Ocorreram avanços significativos, sobretudo no interior das disciplinas ligadas às ciências sociais e humanas, em relação à questão das linguagens para a expressão do conhecimento científico e à legitimação de alternativas metodológicas orientadas por paradigmas qualitativos. Muitos autores já sistematizaram esses avanços, demonstrando a validação das metodologias qualitativas na produção científica (BOGDAN e BIKLEN, 1994; ALVES-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998; SANTOS, 1999. MORIN 2000, MINAYO e DESLANDES, 2002). Essa problematização, em alguns aspectos, redimensionou a cultura científica no final do século XX. Gerou, também, certa revisão de parte dos/as produtores/as de ciência em relação ao engajamento ético-político desta prática social. Destes questionamentos, a crença na neutralidade científica, tão cara a amplos setores da ciência, saiu profundamente abalada.

Contudo, as conseqüências da excessiva divisão do

conhecimento científico e a perda da possibilidade do retorno, o que Nicolescu (2000) denomina de “babelização do conhecimento” ainda é um impasse gigantesco. Esse gera perplexidade diante da premência de equacionamento para alguns sérios e urgentes problemas, como os derivados da crise ambiental, que demandam, necessariamente, a integração dos saberes.

No interior da epistemologia, alternativas para a superação do “big-bang disciplinar” têm sido bastante discutidas. A construção do pensamento complexo, em especial, as proposições de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade têm sido muito estimuladas.

Entretanto, uma busca de conceituação para as alternativas de associação, integração ou superação das disciplinas científicas revela lacunas e polissemia. Thiesen (2008) alerta para a dificuldade de existir um conceito único para interdisciplinaridade e a inconveniência desta busca, uma vez que, isso poderá reforçar a ótica disciplinar. Entretanto, é desejável que haja convergências gerais que possam orientar atitudes e ações e evitar que se agregue a essas propostas discursos esvaziado, fundado apenas no modismo ou no desejo de mudança.

A discussão da interdisciplinaridade ganha densidade a partir da década de sessenta do século passado e início do atual: GUSDORF, 1967; PIAGET, 1973; JAPIASSU, 1976;; FAZENDA, 1991; NICOLESCU, 2000; POMBO, 2005. É relevante buscar uma síntese conceitual que contribua para articular a questão da interdisciplinaridade e as disciplinas escolares.

Nicolescu (2000) conceitua os termos a partir da epistemologia, com foco nos três pilares da disciplinaridade. Para o autor a “pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um único objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo” (p.14). Japiassu (1976) considera um nível de interação diferenciado entre a multi e pluridisciplinaridade, sendo que na primeira existe o tratamento do mesmo objeto sem haver coordenação entre as disciplinas e, na segunda, ocorre uma coordenação entre elas.

Entretanto, os dois autores concordam com o fato de não haver em ambas as interações metodológicas. Assim, o método de investigação continuará sendo o mesmo em cada uma das disciplinas. Para Nicolescu a “*interdisciplinaridade* diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra” [...] tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade”. (2000 p.15. *Grifos do autor*).

Para Fazenda a perspectiva interdisciplinar é, sobretudo, uma atitude, um comportamento: “no projeto interdisciplinar não se *ensina*, nem se *aprende*: vive-se, exerce-se (1991, 17. *Grifos da autora*). Fazenda não assenta a interdisciplinaridade na base disciplinaridade.

Entretanto, o senso comum, quando interpenetrado do conhecimento científico, pode ser a origem de uma nova racionalidade, pode conduzir a uma ruptura epistemológica em que não é possível pensar-se numa racionalidade pura, mas em racionalidades — o conhecimento não seria assim privilégio de um, mas de vários. [...] nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas (FAZENDA, 1991, 17. Grifos da autora).

Nicolescu (*op. cit.*) após dizer que a “*transdisciplinaridade*, como o prefixo ‘*trans*’ indica, diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina” (p.15. *Grifos do autor*), chama atenção para a necessidade de não se eliminar a base disciplinar. “*A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento*” (*Ibid.*, p.17. *Grifos do autor*).

Olga Pombo (2005), em exposição no seminário “Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes” aproxima-se de Nicolescu e Japiassu ao afirmar que

[..] por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e

transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra disciplina. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: multi, pluri, a idéia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma acção recíproca. O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina. [...] há qualquer coisa que atravessa a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Que essa qualquer coisa é, em todos os casos, uma tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas. Mas que essa tentativa se pode fazer em diferentes níveis, em diferentes graus. (POMBO, 2005, 5. Grifos da autora).

Ivani Fazenda, ao discutir interdisciplinaridade, está realizando um esforço de adaptação conceitual às possibilidades de apropriação pelos professores na escola básica. Sendo assim, as reflexões da autora nos fazem retornar à escola básica e as disciplinas escolares. Por isso, suas formulações serão retomadas, posteriormente.

Na escola básica a interdisciplinaridade tem sido apresentada como solução para a abordagem do conhecimento escolar. É anunciada como uma alternativa preta de positividade e essencialmente redentora. Contudo, a apropriação conceitual da interdisciplinaridade na escola, tem revelado uma grande plasticidade de significados, um querer fazer orientado por vagas e diversas visões.

O questionamento da ciência moderna, na escola, chega associado às novas questões colocadas pela *sociedade da informação* (CASTELLS, 1999). Progressivamente, a Internet ganha espaço na escola e com ela o exponencial crescimento do acesso à comunicação e informação, criando a possibilidade, para todos os incluídos na linguagem digital, de transitarem do local ao globo por meio de simples

movimentos de dedos. *A sociedade da informação* e a disseminação das novas Tecnologias da Informação e Comunicação — TICs — redimensionam o cotidiano escolar e colocam questões novas para o processo de apropriação e produção dos saberes escolares.

Então, pensar as relações entre escola e conhecimento científico, entre escola e *sociedade da informação* a parti **do lugar dos educandos nos processos pedagógicos**, pressupõe refletir sobre a natureza do conhecimento escolar. Essa reflexão trás consigo uma infinidade de interrogações, tensões e impasses.

A escola básica é, aqui, pensada como um *lugar social* voltado pra desenvolver uma formação humana orientada para a construção de uma cidadania crítica e participativa e, ao mesmo tempo, com igual importância e de forma articulada, dar acesso e/ou produzir um conhecimento socialmente significativo.

Pensar essa articulação remete para a necessidade de refletir sobre os saberes escolares e sobre as disciplinares escolares. Da mesma forma, a temática aponta para a necessidade de pensar sobre a formação dos docentes, sujeitos mediadores nos processos de socialização e/ou produção dos saberes escolares.

No Brasil, a formação científica específica e a formação científica pedagógica dos docentes denominados especialistas, (professores de Geografia, de Física, de História, etc.), até o início do século atual, foram realizadas por meio do conhecido esquema três mais um (3+1), que separava os dois campos de formação.

Essa separação ainda está profundamente marcada na identidade dos docentes, apesar da publicação das Resoluções CNE/CP1 de 18/02/2002 e CNE/CP2 de 19/02/2002 que instituíram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Os currículos dos cursos de licenciaturas foram, após 2002, adaptados às exigências daqueles decretos, sendo a integração curricular um dos seus princípios. Entretanto, a cultura universitária, fundada na base científica disciplinar, desde o século XIX, ainda não alterou, significativamente.

Essa cultura sustenta uma compreensão da escola básica que

a entende, centralmente, como uma instituição privilegiada para a vulgarização dos conhecimentos científicos, construídos nos cursos superiores.

Conceber as disciplinas escolares como espaços para a vulgarização da produção científica implica em avaliar que aos seus sujeitos, sobretudo, crianças e adolescente, é possível e significativo uma apropriação direta e imediata desses saberes, assim como, pensar a formação básica inteiramente definida pelas ciências. Necessariamente, essa concepção leva à negação da condição de sujeitos aos educandos da escola básica.

A abordagem da cultura e das disciplinas escolares em estudos realizados no interior da Sociologia do Currículo, dando ênfase à História dos Currículos, nos finais dos anos setenta do século passado, deram origem a um novo campo de pesquisa: História das Disciplinas Escolares — HDE —. Esse campo de investigação, ao olhar a cultura escolar do *lugar* de sua realização, acaba por descobrir que as disciplinas escolares, tinham construído alteridade, não se confundindo com a vulgarização dos saberes científicos, embora, a maioria delas, tivesse uma relação de intercâmbio, mais ou menos estreito, com uma determinada disciplina científica. Essa disciplina científica passou, então, a ser considerada, nos estudos de HDE, como “ciência de referência”.

Esse novo campo de pesquisa tem produzido importantes trabalhos que redimensionam as concepções sobre a cultura escolar (GOODSON, 1990, 1995; CHERVEL, 1990; SANTOS, 1990; PESSANHA, 2001; JULIÁ, 2002; BITTENCOURT, 2003).

Yves Chevallard (1985) apropriando de uma construção anterior de Michel Verret (1975) construiu um posicionamento intermediário entre aquele que considera os saberes escolares como simples vulgarização dos científicos e aqueles que percebem certa alteridade nas disciplinas escolares. Essa alteridade expressada nos objetos, objetivos, função e formas de apropriação dos saberes próprias às práticas escolares, às vezes, sem vínculo algum com aos saberes científicos. Por meio desse construto teórico denominado de

transposição didática Chevallard propõe estudar as transformações de um saber científico, denominado de *saber sábio*, em saber escolar.

A transposição didática, embora não conceba os saberes escolares como simples vulgarização da ciência, porque admite um processo de transformação para adequá-los à realidade escolar, ainda se mantêm muito dependente dos saberes científicos, pois são apenas eles os que sofrerão o processo de *transposição didática*. Esta transforma o saber científico em escolar e a origem do segundo continua sendo, única e exclusivamente, o primeiro.

A autora deste trabalho, ao coordenar debates ocorridos para a adequação dos currículos das licenciaturas às exigências das Resoluções CNE/CP1 de 18/02/2002 e CNE/CP2, observou que os docentes aproximaram-se, com certo conforto, do conceito de *transposição didática*. Este fato revelou que os formadores dos formadores, tendem a ultrapassar a percepção da escola básica como simples espaço para a vulgarização dos saberes científicos. Entretanto, o mesmo fato pode indicar, também, que não a percebem, ainda, como um espaço de práticas formativas que têm trajetórias, objetivos, funções e funcionamento próprios, definidos por sua inserção social que contém as interações com a produção acadêmica, mas não se resume a elas.

GEOGRAFIA(S) CIENTÍFICA E GEOGRAFIA ESCOLAR: TENSÕES E INTERAÇÃO ENTRE SEUS SUJEITOS E SABERES

Em pesquisa realizada para doutoramento, a autora deste trabalho, buscou identificar junto aos docentes da primeira parte do ensino fundamental: qual geografia estava ali presente, quais relações pedagógicas estavam vinculadas a esse ensino e quais perspectivas estavam em curso na educação geográfica.

Os dados empíricos coletados através de entrevistas com expressivos docentes de Geografia de diversos períodos da escolarização brasileira (1930-1994), a descrição de suas práticas pedagógicas, a análise dos livros didáticos utilizados pelos mesmos,

os cadernos de plano de aulas dos docentes (*cadernos de pontos*) e alguns cadernos de anotações de alunos revelaram surpreendentes dados. Parte desses resultados chocou-se com algumas das hipóteses implícitas na construção do projeto de pesquisa.

Antes da coleta de dados, um referencial teórico centrado na construção da ciência geográfica e nas relações pedagógica foi construído. Inicialmente, foi elaborada uma síntese, regatando a produção da Geográfica, desde a sua institucionalização nas universidades, no século XIX, até a última década do século XX. O resgate dessa trajetória foi elaborado a partir da busca de dois dos três pilares da cientificidade moderna: identificação dos *objetos de estudo* e dos referenciais *metodológicos* da produção.

Ainda na construção dos referenciais teóricos, foram problematizadas as relações pedagógicas, entendidas como as interações recíprocas entre os saberes da ciência geográfica, logo saberes científicos, os saberes espaciais dos alunos, sujeitos fim do processo pedagógico e os docentes. Grande destaque foi dado à abordagem dos alunos como sujeitos epistêmicos, tendo como referências as elaborações de Jean Piaget (1993) e Vigotsky (1984).

Entre os principais resultados da pesquisa, destacaram-se: a elaboração de uma periodização do ensino de Geografia a partir de suas características; a identificação de uma progressiva redução quantitativa dos conteúdos geográficos no ensino, associada à ascensão das pedagogias ativas e à implantação dos Estudos Sociais nos currículos e, por fim, um questionamento sobre a presença da Geográfica na maioria das práticas analisadas.

Interessa, especialmente, para esse trabalho a análise do último resultado, apresentado no trecho a seguir.

O predominante ainda na escola básica é aquela concepção popular, provavelmente construída pela própria escola, que considera a Geografia como sendo a disciplina que estuda tudo, ou aspectos de tudo. Sendo assim, ter-se-ia que concordar com TOLSTÓI, pois ela

seria uma “disciplina enorme” que não seria possível a nenhum espírito humano.

Tudo indica que ainda se acredita que a Geografia deve estudar as coisas, e elas, as coisas, são os objetos da Geografia: a montanha, o rio, a floresta, o solo, a indústria, agricultura, a cidade, os transportes, o viaduto, o shopping Center, etc. (BRAGA, 1996, 216).

Entende-se que um objeto de estudo é um recorte do real, extraído de um problema, inserido no temário de uma disciplina e que esse recorte, deva ser “lapidado” pelos objetivos e o sentido da investigação. Ora, se a prática de ensino elege como conteúdo dos estudos *a coisa*, estaria o ensino de Geografia construindo interpretações geográficas? Poderia esse estudo chegar a uma interpretação da realidade espacial dos alunos, articulada com as demais disciplinas escolares?

A hipótese de que no ensino de Geografia investigado seria encontrada, predominantemente, uma Geografia fundada na Geografia Regional, sistematizada pelo por Vidal de La Blache no século XIX foi refutada, pois, na maior parte das descrições das experiências de ensino a Geografia não foi encontrada.

Este resultado nos remete para a discussão das possibilidades de ocorrerem práticas interdisciplinares na escola básica. Projetar práticas *multi, pluri, inter, e transdisciplinares*, segundo as referências situadas por Bombo, Japiassu e Nicolescu, deve ter como pressuposto um determinado nível de aproximação com a disciplinaridade. Não existindo no ensino elementos da disciplinaridade como falar de interdisciplinaridade? Parte dos docentes investigados não possuía formação específica em Geografia. Contudo, entre os que possuíam essa formação, a situação não era qualitativamente muito diversa.

A situação identificada aponta para a necessidade de uma maior articulação entre a formação inicial dos docentes e as práticas escolares. Sugere que os vínculos entre as disciplinas escolares e

formação universitária sejam revistos, tanto em relação às “ciências de referência”, quanto em relação às ciências da educação.

Contudo, é desejável que essa revisão seja construída a partir de um diálogo colaborativo e solidário entre os sujeitos envolvidos. Um olhar do interior da prática social de formação básica pode contribuir para a identificação de suas necessidades e ajudar na superação de quaisquer idiosincrasias de grupos, disciplinas ou áreas.

Desde a conclusão da pesquisa aqui situada, a autora, tem acompanhado as práticas de ensino de Geografia, através da docência em cursos de formação de professores. Inegavelmente, ocorreram avanços, embora, os traços principais da tradição didática do ensino de geografia, alguns dos quais muito limitadores, ainda não foram, de forma definitiva, superados (BRAGA, 2003). Os avanços ocorridos nos últimos anos estão ligados a iniciativas, na formação inicial, voltadas para a educação geográfica. Dentre eles, destacam-se: uma revisão contextualizada das temáticas de ensino, presentes em alguns materiais didáticos; uma ênfase na discussão metodológica da interpretação geográfica, centrada em seus conceitos estruturantes, na formação inicial e continuada e um aumento significativo do número de pesquisas sobre ensino de Geografia.

Entretanto, sem desqualificar os avanços ocorridos é importante observar-se alguns limites dos mesmos. Os materiais didáticos são produzidos para o ensino e não em conjunto, nos espaços onde serão utilizados.

A maioria das pesquisas constrói seus objetos sobre o ensino de geografia e não a partir de seu interior. Independente, da qualidade dessas produções, elas correm sério risco de não serem apropriada pelas práticas de ensino. O mesmo pode ser dito sobre a produção dos materiais didáticos.

Existe ainda carência de iniciativas que falem do lugar das práticas escolares. Elas fortaleceriam, no universo acadêmico, a produção do campo da História da Geografia Escolar Brasileira e contribuiriam, de forma mais efetiva, para a sua transformação.

Existem poucos construtos teóricos sobre o ensino que

possam ser transformado em *mediação pedagógico*. Essas precisam ser construídas através da interlocução entre os saberes presentes na escola, incluindo, naturalmente, os saberes científicos disciplinares, os sabres da prática e os saberes dos alunos. A atualmente, na maioria das tentativas de considerar os saberes dos alunos, raramente existe uma problematização e teorização que permita (re) significá-los. Grande parte destas práticas termina em processos esvaziados ou fazendo apologia dos saberes dos alunos. Colocar em diálogo na forma de associação ou interação saberes de natureza diversa, como propõe Ivani Fazenda, requer uma construção teórica e prática cuidadosa e rigorosa. Avalia-se que os projetos construídos e executados em parceiras têm maiores chances de chegar a uma (re) significação positiva.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar os educandos como sujeitos de sua formação, é, em princípio, uma perspectiva democrática, humanizadora e, conseqüentemente, inclusiva. Entretanto, fazer propostas de considerar os saberes dos educandos, desconhecendo que a escola básica é um espaço de convergência de saberes de natureza e origens diferentes e que esses devem ser problematizados e (re) significados, pode levar a um esvaziamento dos saberes escolares e das funções sociais da escola. Esse resultado não teria como conseqüência a inclusão social.

Vive-se um momento de grandes possibilidades de acesso às informações através das TICs, mas as informações, por si só, de forma espontânea, não se transformam em conhecimento. São necessários processos mediatos e eles precisam ser projetados, criteriosamente para a escola básica. Atualmente, na escola básica, deságuam todas as tensões e conflitos sociais, incluindo os derivados da crise do conhecimento. Ter uma postura solidária com os sujeitos da escola básica requer disponibilidade para a construção de parcerias que considerem os seus sujeitos e suas práticas em seu acontecer.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2 ed. 1999.

BITTENCOURT, Circe M.F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus T.; RANZI, Serlei M. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. 1994.

BRAGA, Rosalina Batista. A Geografia como ciência e como disciplina escolar. In SALGADO, M U. C e MIRANDA, Glaura V. (orgs.). *Veredas - Formação de professores*. Módulo 3, v.3- SEE-MG . Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. P.53-86.

BRAGA, Rosalina Batista *Construindo o amanhã: caminhos e (des) caminhos dos conteúdos geográficos na Escola Elementar*. (1996) São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1996. 262p. (Tese de doutoramento).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19.394.htm> Acesso em 15 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BURKE, Peter. *Uma história Social do Conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Trad. Plínio Denzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: Economia, sociedade e cultura. O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, v.2, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 2, 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*, Paris: Ed. La Pensée Sauvage, 1985.

COLL, César. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre:

Artmed. 1997.

FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.205 p.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

GURDORF, G. *Professores para que?* Lisboa: Moraes, 1967.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago. 1976

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES,

Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MINAYO , Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002

MOREIRA, A. F. e SILVA, T.T. (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários À Educação do Futuro*. Trad. de Catarina Eleonora e Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALAVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs). 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. P. 65-80

PESSANHA, Eurize. *Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa sobre história do currículo*. 26º ANPED, Caxambu, 2003.

PÉREZ GÓMES, A. I. *La cultura escolar em la sociedad posmoderna*. In: Cuadernos de pedagogias, Barcelona, Nov. 1993

PIAGET, Piaget, Jean e INHELDER Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 507 p.

Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. In: *Liin em Revista*. Lisboa: v.1, n.º 1, março de 2005. P. 3-15. Disponível em: <[HTTP://www.ibicit.br/liiinc](http://www.ibicit.br/liiinc)> Acesso em 10/02/2010.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: *O Ensino de Geografia no Século XXI*. Jose William Vesentini. Campinas/SP: Papirus, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.^a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a Ciência* 11 edição, Coimbra: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Lucíola. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*. n. 2, 1990.

THIESEN, Juarez da Silva. A Interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.39, p.545-554, set/dez.2008.

VIGOTSKY, Lev Sememovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barrelo, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.168 p.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES

Helena Copetti Callai

UNIJUI – IJUI - RS

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A pesquisa sobre formação de professores de geografia tem avançado, tanto em número quanto em qualidade nos últimos anos. O fato de estar se tornando uma linha de pesquisa nos cursos de pós-graduação do país tem incentivado esta dimensão da pesquisa em geografia. E, no bojo desta discussão tem se acentuado o embate entre os significados da ciência geográfica e a geografia ensinada. A principal decorrência se caracteriza pela discussão e a apresentação daquilo que se denomina de *educação geográfica*.

Este é um conceito que está sendo construído e diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive, e, compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para sua compreensão. Educação geográfica significa, então, transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender o a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania.

Vários autores têm atualmente trabalhado com este conceito em produções científicas, análises teóricas, realização de pesquisas,

produção de artigos, orientações de dissertações e teses. Dentre estes, se pode destacar o grupo constituído por Callai, Castellar e Cavalcanti, (1994,2001, 2003, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009), com produções compartilhadas e individuais, bem como orientações em mestrado e doutorado. Também merece destaque Garrido (2005, 2009), e os integrantes da Rede REDLAGEO* - através de discussões, encontros e produção de textos e apresentação de resultados de pesquisa. (2007, 2008, 2009).

A idéia e entendimento, portanto é fazer a formação docente na perspectiva de uma educação geográfica. E, com estes pressupostos abordo a proposta desse simpósio que propõe o tratamento da temática denominada “Convergências e tensões na formação de professores de geografia.” A questão pode ser considerada a partir da discussão sobre: - qual o sentido da formação do professor de geografia? O objetivo que mais aparece, é, sem dúvida, a habilitação, a formação para o exercício profissional, que traz em si o questionamento sobre: conhecer geografia, saber ensinar geografia; saber como fazer as práticas de ensino de geografia. Diante disso não há como olvidar que existe uma permanente tensão entre o que se espera da formação: - de parte dos professores; de parte dos graduandos: - a nível teórico; - a nível metodológico; - e dos conteúdos: no que diz respeito ao seu tratamento nos cursos de formação e no seu processo de ensino na escola básica.

Uma primeira questão que se coloca refere-se a perspectiva teórica que considera a distinção entre a geografia científica e a geografia escolar. Descartando a idéia de uma simples transposição didática (ou curricular) emerge a discussão do que seja, a geografia ensinada e a ciência geográfica.

Vários estudiosos que trabalham com a investigação sobre o ensino da geografia consideram que são dois níveis diferenciados de um mesmo objeto. Pode-se destacar: Lestegás (2002, 2007) que acentua o fato de ser a ciência o meio de responder aos problemas que a sociedade coloca e ao ensino da geografia cabe responder a demandas específicas da escola e de seus componentes curriculares.

E também, Garcia Perez (2002, 2009) que aborda a questão de ensino da geografia no contexto escolar considerando a cultura escolar.

Além destes, para Cavalcanti (2008) a geografia escolar não se identifica com a geografia acadêmica embora, seja esta a fonte básica de sua legitimidade. A autora avança, dizendo que a partir dos referenciais da geografia acadêmica se estabelecem os referenciais para a geografia escolar e que a geografia escolar é aquele conhecimento geográfico efetivamente trabalhado em sala de aula. Com base na afirmação da autora e avançando, pode-se ressaltar que a geografia escolar, é resultado da seleção de conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica (seu objeto). Mas, (que) se estrutura a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento de um conhecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou como geografia escolar. Estes elementos são dados pelo coletivo dos professores no seu trabalho profissional e nas relações estabelecidas a partir dele. Mas, também nas crenças adquiridas ao longo da formação docente, nos saberes adquiridos nas vivências do professor como cidadão além de profissional, na formação inicial, nos processos de formação continuada, no cotidiano da escola, nos processos de gestão e de ensino. Enfim, nos embates de poder, dentro e fora da escola.

Diante desta realidade é que podem ser pautadas as *tensões e convergências* na formação do professor de geografia. Elas se expressam através da *relação*: - *professor-aluno*, nos cursos de formação docente caracterizado pelo que se quer ensinar e aquilo que o graduando aprende; - *conteúdo e didática*, trabalhados nos cursos superiores - expresso através da necessidade de selecionar o conteúdo e fazer o tratamento didático do mesmo de acordo com os referenciais adotados e com o contexto do lugar; - *teoria e prática* – referida ao que é a escola em suas práticas e ao que se diz a respeito dela e, também ao que seja a geografia trabalhada na universidade e aquela da escola; - ao *local e global*, expressos através das políticas públicas, da normatização da escolaridade, do regramento curricular e

das características do contexto e da cultura escolar.

QUAL A REFERÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA QUE SUSTENTA A ANÁLISE

No sentido de uma base teórica que encaminhe esta discussão pode-se verificar aquilo que diz Meirieu (2005) ao trabalhar com o tema - *O professor: tensão para um ofício*. O autor caracteriza o termo de acordo com a sua origem a partir do latim que é: *tensio*, de *tendere*, estender. E, para o que interessa nesta análise, nos utilizamos da reflexão do autor que diz em seu texto: “No sentido pedagógico: utilizado como metáfora, para descrever o estado de um educador que deve fazer frente a exigências contraditórias e não pode – o que seria uma incoerência – abandonar nenhuma”, (Meirieu recorre a Merleau Ponty para acentuar) “O homem ‘são’ não é aquele que eliminou de si mesmo as contradições; é aquele que as utiliza e as entranha em seu trabalho,” (MEIRIEU: 2005: 73).

O autor acentua que “a pedagogia trabalha particularmente sobre as contradições consubstanciais ao ato educativo” (Meirieu, 2005, p.73) e, que há muitos registros informando as contradições com que o professor se depara ao longo da história e continuam atuais. Seguindo diz que diante das inúmeras contradições que enfrenta, o educador tem uma gama de possibilidades, as quais se apresentam assim: “ 1) abandonar uma das alternativas de maneira arbitrária; 2) oscilar entre uma e outra dependendo do momento; 3) assumir as contradições sob a forma de uma tensão interna fecunda, capaz de contribuir para a invenção de dispositivos que permitam integrar e, se possível, ultrapassar os dois pólos.” (74). E complementa que diante destas possibilidades a pedagogia tende para a última, pois diz ele que conforme o que explica Edgar Morin, “o problema do pensamento complexo, é pensar juntas, sem incoerência, duas idéias contrárias” (MEIRIEU. 2005: 74)

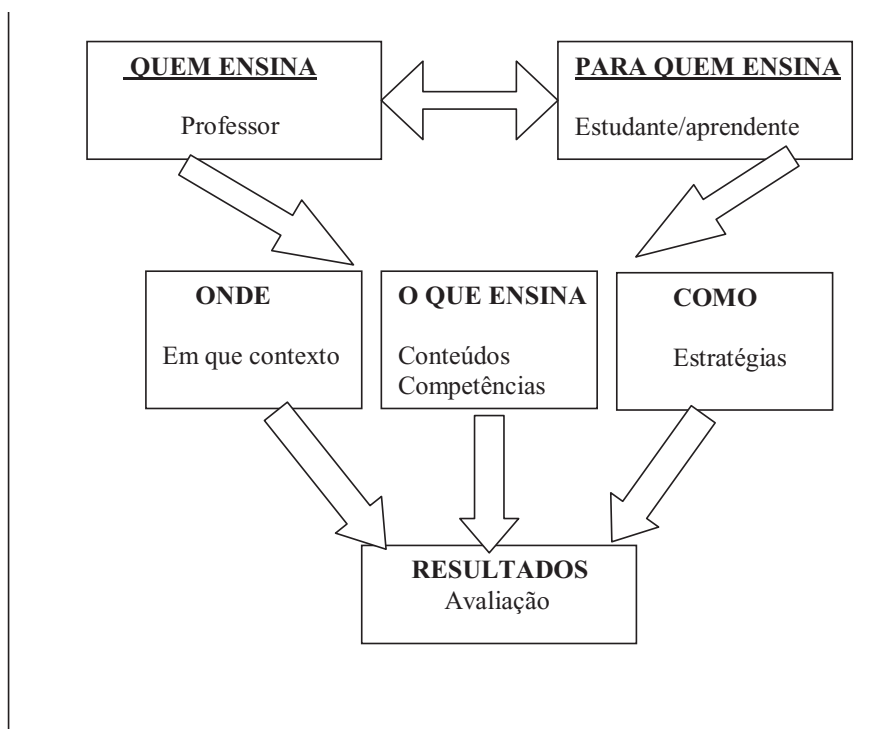
Transpondo essa premissa para o tema que aqui interessa, pode-se deixar claro que a tensão será sempre latente e as

convergências encontradas para a realização da função de formação do professor de Geografia podem (e deveriam) ser, não no sentido de camuflar, mas de encará-las em sua plenitude. Isso pode significar o desafio para encarar a realidade, verificando os caminhos possíveis para a efetivação de uma formação que permita ao professor se mover diante daquilo que é inevitável, mas com suporte capaz de lhe permitir ter clareza daquilo que está fazendo.

Com o pressuposto de que não há como acabar com as tensões nos processos de formação docente, mas que se pode a partir das mesmas chegar a alguns pontos de convergência, é importante sinalizar quais os caminhos para tanto. Um aspecto relevante a ser considerado é o fato de que investigar e analisar essas questões deve ter por base a observação direta com os envolvidos. Nesse sentido, são importantes as pesquisas que tem como fonte de informação e caminhos para a reflexão, o trato direto com os docentes que formam professores e com estes (os graduandos) em seus processos de formação.

Além de situações do cotidiano da sala de aula, que o professor deve se deparar constantemente e que em muitas vezes a tensão é de tal forma acentuada que até supera a possibilidade de convergência, existem outros aspectos de maior dimensão. Maior, não no sentido de importância, mas de que são questões mais abrangentes, considerando-se os processos de formação.

Para se fazer uma análise a este respeito, tomo como ponto de partida que é necessário considerar os elementos que compõem os processos de ensino e de aprendizagem. São estes elementos, importantes para fazer a investigação a respeito do que acontece nos processos de formação de professores. Além do mais, estes, são referidos a determinada concepção teórica que fundamenta a concepção que se tem de educação, e as ações que podem se desenvolver a partir daí, bem como aquelas que acontecem singularizadamente. Estes elementos podem ser apresentados, assim, no quadro 1.

QUADRO 1

Na mesma perspectiva, Novak (1998) ao trabalhar com mapas conceituais como ferramentas para facilitação da aprendizagem propõem 5 elementos e traça um quadro que permite visualizar a sua concepção. Diz ele que na escola há que se entender que o mundo do professor e do aprendiz são diversos e como tal, “hay que tener en cuenta que el mundo del aprendiz y el del profesor no son iguales. Hay que considerar, por tanto, que la interacción entre el aprendiz y el profesor implica dos conjuntos distintos de elementos interactivos.” (NOVAK 1998: 32).

O autor apresenta um quadro com, “los cinco elementos que comprende un hecho educativo: el aprendiz, el profesor, el conocimiento, la evaluación y el contexto. Todos los elementos se hallan presentes en el hecho educativo e se combinan para construir o reconstruir el significado de la experiencia.” (NOVAK, 1998:

31). Este quadro mostra que a educação deve ter em conta os 5 elementos básicos e que estes interatuam entre si para construir a experiência, que resulta de uma aprendizagem significativa. E essa idéia postula a concepção de educação e de ensino em que o desafio não é apenas passar informações ou aplicar conteúdos de “maneira mecânica em situações do cotidiano, mas compreendê-los para que, na aplicação, haja sentido e coerência com a realidade, ou seja, articular as referências teóricas com a prática” (CASTELLAR: 2010: pg.6). Trabalhar para que aconteça uma aprendizagem significativa requer que existam pressupostos que estejam sendo considerados. E mais que isso, estes pressupostos devem conter a clareza da postura teórica adotada seja da Geografia, seja da didática.

A articulação entre o saber e o fazer pode aprofundar a consistência e a coerência no trabalho educativo. E tendo clareza teórica que sustente as ações, as escolhas e a definição dos caminhos pode oportunizar maiores e melhores efeitos no trabalho de ensinar e de formação docente. Sem entrar ainda nos embates que permeiam toda esta relação é importante assinalar que a proposição de uma aprendizagem significativa é a constante busca da efetividade da ação nos cursos de formação. É recorrente, mas importante acentuar que, se, no curso de formação docente, o graduando consegue entender estes pressupostos ele poderá como professor atuar no mesmo sentido. A formação sólida, portanto, não se resume, a saber, o conteúdo da matéria, mas, a saber, muitos outros aspectos que acompanham este elemento (conteúdo/conhecimento).

Além da necessária interligação do saber acadêmico com o saber escolar, vale lembrar que a aprendizagem significativa se “contrapõe a uma abordagem repetitiva com práticas viciadas em memorização relacionadas às atividades de repetição e associação que visam apenas à apreensão das informações.”(CASTELLAR, 2010: 6). Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para

ensinar a geografia.

Retomando as proposições de Novak noutro quadro, que ele denomina: “Los profesores y aprendices deben buscar un punto de vista compartido” ele repete os elementos e a sequência proposta colocando lado a lado a mesma composição referida ao ponto de vista do aluno e ao ponto de vista do professor. E na indicação dos 5 elementos coloca a observação seguinte: “Todos los elementos del profesor y el aprendiz interactúan en el proceso de negociar nuevos significados.” E, diz mais o seguinte: “ el profesor y cada aprendiz tienen sus puntos de vista sobre los cinco elementos que operan en el hecho educativo. El reto consiste en alcanzar un punto de vista compartido en cada un de ellos.” (NOVAK, 1998: 33).

A prática de trabalhar em cursos de formação docente permite que se verifique que esta realidade está presente entre nós. Na medida em que se consegue fazer a mediação entre os pontos de vista, por mais diferentes que sejam eles, se pode encontrar os caminhos para um ensino que leve a uma aprendizagem significativa.

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Diante disso podemos pensar os cinco elementos nos processos de formação docente tendo como parâmetro que as tensões não são para serem superadas ou anuladas e nem para uma sempre ser superior a outra. O que se pretende é um processo de negociação em que as tensões sejam apresentadas de forma clara como componentes dos processos de aprendizagem e de formação. Ao construir as convergências, todos ganham. E, neste momento o importante aqui é, ao destacar o que se entende como papel para cada um dos elementos que compõe o quadro, caracterizar o que existe e como se expressam cada um deles no conjunto do processo.

Então, caracterizar do ponto de vista da formação do professor de geografia cada um destes elementos, pode ser um exercício para desvendar as dificuldades que são enfrentadas no cotidiano tanto nos

cursos, como no trabalho prático do graduando na sua atuação. Com dados preliminares de investigação (em projeto de pesquisa, apoiado pelo CNPq, no período de 2009-20012) que estou desenvolvendo é possível demarcar alguns aspectos. Aos 5 elementos propostos por Novak acrescento mais um o que diz respeito ao como ensinar e aprender. Estes estão demarcados no quadro já apresentado anteriormente.

Aprendiz - quem é o aluno de um curso de graduação que forma professores de geografia, quais os interesses que envolvem a sua formação, quais as expectativas que tem no decorrer do curso. O que interessa a ele aprender e como ele percebe o que lhe está sendo ensinado no curso.

A grande maioria dos alunos que fazem a licenciatura de Geografia são professores, em especial no ensino fundamental. Trazem em sua bagagem, portanto um saber profissional adquirido na vivência continuada da sala de aula. Muitos são docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e, uma característica marcante se expressa pela crítica que se autorizam a fazer às práticas escolares que acontecem no seu ambiente de trabalho e, a partir de sua formação. Em especial, nos aspectos teóricos da geografia ensinada. Aqueles que ainda não exercem a docência têm com referência a geografia que aprenderam quando faziam a escola básica. Aparece neste âmbito a dicotomia entre a questão técnica- aprender a fazer e a dimensão que encaminha a refletir sobre porque e em que bases (como) fazer.

Professor: é o responsável de como se estrutura o trabalho docente em um curso de formação de professores de geografia. Compreender o significado que é dado ao trabalho do professor no contexto do curso, pode ser outro elemento importante para caracterizar e entender o processo de formação docente. De um lado, a perspectiva de ser um professor pesquisador que se dedica a entender o seu ofício, que investiga sobre a sua prática e sobre os conteúdos da sua área de conhecimento. Mas, também é importante a concepção de educação que este professor tem, não em seus discursos apenas, mas na compreensão teórica do que é um professor de geografia.

Quer dizer, entram aqui as questões decorrentes de entendimento da ciência com que trabalha e das teorias de educação e dos aspectos pedagógicos e didáticos que envolvem a sua atuação. Mas, não raro a especialização decorrente (no limite extremo da especialização) da pesquisa e da visão formal da ciência geográfica se coloca como referente para o professor ensinar a sua matéria. Esta é uma questão muito complicada de resolver e se caracteriza realmente como uma das tensões presentes na formação docente. E, para o aluno que está se formando professor, o discurso cai facilmente em “enquadrar o professor naquele que sabe muito e por isso não sabe ensinar”. Na realidade, esta não é a verdade, e o desafio é ensinar os conteúdos de geografia guardando a atenção com a especificidade curricular deste conteúdo e com a sua dimensão pedagógica. (CALLAI: 2003)

Conhecimento: qual é o conhecimento geográfico que está sendo trabalhado na formação docente. Trabalhar os conteúdos de geografia parece ser um dos maiores desafios ao professor. Afinal, são temas do mundo que estamos vivenciando, e dificilmente a escola consegue fazer o tratamento destes conteúdos de forma que eles superem a fragmentação – seja esta em temas, seja em espaços, e na mesma medida a dificuldade de superar a descrição dos elementos que compõe o espaço geográfico. Na medida em que esta é a realidade do professor para trabalhar o conteúdo na educação básica, ela se projeta na formação com o desafio de aprender conteúdos a serem trabalhados posteriormente. E, mais ainda, pelo desafio de aprendê-los da forma didática possível de ser abordado na escola básica (o que muitos denominam de “receitas”).

Reside aí, portanto um dos grandes dilemas que se caracteriza como uma forte tensão entre o que é ensinado na universidade e o que o professor pretende saber para realizar a sua prática. A idéia de transposição didática se coloca de forma bastante acentuada, com a proposta de que deve haver uma simplificação progressiva desde a ciência até a sala de aula. No entanto, mesmo assim persiste o problema, sendo necessário fazer a seleção, as escolhas, e, facilmente os professores caem na armadilha de que é apenas uma

questão metodológica. De que é a forma didática (técnicas) de tratar a temática que resolveria o problema. De qualquer forma, é importante deixar claro que os conteúdos curriculares são sempre pautados, selecionados, escolhidos, por alguém, na maioria das vezes, externo ao estudante. Podem ser instâncias públicas de jurisdição sobre a educação, podem ser as escolas, os livros didáticos, ou os professores da escola. Vai daí que é importante perceber que deve existir algo, em alguma instância estabelecendo o que é fundamental no ensino e na aprendizagem da geografia.

Contexto: a primeira questão apresentada quando se aborda que o contexto escolar é importante, diz respeito a que não se deveria ensinar apenas de acordo com aquilo que o aluno vive. Mas, sim colocá-lo diante de desafios que o estimulem a superar a sua própria condição social, econômica principalmente. Ora, não é desta forma simplificada a intenção de considerar o contexto, mas sim da importância de perceber que diante dos fenômenos de mundialização da economia, e dos processos de globalização, que se acentua cada vez mais, é fundamental considerar que os lugares se diferenciam de acordo com o tipo de sociedade que ali vive e das formas com que se organizam as populações. A perspectiva do local e global se apresenta como marca necessária para considerar os fenômenos, que se sucedem, nos vários lugares. Da mesma forma a sua interligação com o global se apresenta como um dado que merece ser apreciado sempre. A escala social se constitui na análise geográfica um aporte metodológico que deve ser sempre considerado na abordagem do estudo dos lugares e/ou dos fenômenos espacializados. Outra questão importante diz respeito ao fato que diante dos avanços acelerados que a contemporaneidade apresenta, altera-se a espacialidade das pessoas e dos grupos sociais. Essa questão deve ser considerada para ser possível compreender o que acontece com as crianças e os jovens na escola e, com o trabalho dos próprios professores. Estes são os parâmetros que o contexto traz para pensar a formação docente.

Avaliação: as práticas avaliativas são a forma para de verificar se há consistência tanto do ensino quanto da aprendizagem. Sendo

a forma de verificar a eficácia dos processos é fundamental que se tenha clareza sobre, a que estão referidas essas práticas. O processo de avaliação consolida os processos de ensino e de aprendizagem e permite a validação dos mesmos. No caso da formação docente as formas a que foram submetidos os graduandos durante o seu curso passam a se constituir como referência para a avaliação que eles farão na escola. A formação inicial propugna que a avaliação seja instrumento para re-planejamento e reorganização das propostas curriculares no âmbito mais geral e mais especificamente nos planos de ensino, no decorrer do curso, considerando as disciplinas em seu âmbito e estas, nas suas articulações curriculares.

Como: são as estratégias, diz respeito ao tipo de trabalho desenvolvido na sala de aula através das proposições de como fazer o ensino para que se efetive a aprendizagem. Existiria diferença entre o ensino que é feito no ensino superior e aquele realizado na escola básica? Em geral nesse elemento reside muito dos questionamentos e da tensão gerada na formação docente. Ensinar de modo que o aluno ao ser professor saiba como fazer na sua sala de aula é a grande expectativa dos alunos no ensino superior. Este aprender a ensinar, em geral, dispensa a perspectiva social e pedagógica para se assentar na questão técnica. É uma tensão latente durante todo o processo na educação superior.

Além disso, outro aspecto é a necessária interligação entre as propostas teóricas e metodológicas da geografia e sua dimensão pedagógica no fazer geografia. Este fazer geografia diz respeito tanto à investigação realizada pela ciência quanto aquilo que denominamos de educação geográfica. Esta é, no caso deste artigo, a que nos interessa acentuar neste momento.

Retomando a proposição de Novak (1998: .33) de que a educação deve considerar sempre os 5 elementos básicos (que estão sendo aqui tratados), diz ele que todos os elementos do professor e do aprendiz interatuam no processo de negociar novos significados.

Alguns dados da pesquisa referida acima podem dar início a caracterização das tensões e convergências na formação do professor

de geografia, a partir do que pensam os dois segmentos envolvidos. Veja-se o que dizem professores que atuam na formação docente e alunos de cursos de licenciatura, ambos (discentes e docentes) de Geografia, considerando os aspectos teóricos, didáticos, de conteúdos e pedagógicos. Os aspectos teóricos dizem respeito às bases que fundamentam a ciência geográfica e a própria educação geográfica. São as referências teóricas de autores clássicos e atuais que estabelecem aquilo que se entende por Geografia nas suas duas facetas aqui tratadas. Muitas vezes ocorre confusão entre o que exatamente seja o teórico, pois na geografia os conteúdos mais distantes – já que trata de espaços e do mundo, ou aqueles conteúdos que são mais estranhos ao grupo de alunos são chamados de *teórico*. E se expressam, na maioria das vezes, através da realização de leituras e de exposições feitas pelo professor.

Aspectos didáticos traduzem o entendimento que cada segmento tem do trabalho com o ensino e com a aprendizagem de geografia. Em geral se expressam pela dimensão do uso da técnica e das formas metodológicas de como fazer com o trato de cada conteúdo. Isso para os estudantes, e, para os professores a questão se manifesta pela dificuldade em envolver os alunos no entendimento dos aportes metodológicos da geografia e do seu ensino. Os conteúdos são sempre motivo de disputa, pois o licenciando entende que deveriam ser tratados em sala de aula os conteúdos que são da escola básica e a didática deveria mostrar como abordá-los. Os aspectos pedagógicos dizem respeito a superação da dimensão técnica do curso, considerando as formas e mecanismos do fazer, enquanto aos docentes interessa a dimensão pedagógica que motiva pensar porque fazer.

A partir daí se caracterizam as tensões presentes na formação do professor de geografia. Mas existem convergências também entre os dois grupos. E, a negociação se apresenta como importante o que é expresso pelos alunos e pelos professores também. Vejamos o quadro 2 em que é apresentada uma síntese dos resultados preliminares da investigação.

QUADRO 2

Diante desta síntese podem-se levantar alguns pontos que encaminham a necessidade de uma discussão.

A- o que dizem os alunos da universidade, nos cursos de formação docente em geografia:

1. Os alunos em geral acentuam que as aulas são muito teóricas (... abstratas...) e que há dificuldade de transpor o que se aprende na universidade para a escola. Essa idéia de ser aula teórica e/ou abstrata é ela própria um ponto para a discussão. A reclamação não se refere a estudar teorias, mas do entendimento de que tudo o que não é da prática se configura como teórico. E, na Geografia esta idéia é recorrente na medida em que as informações constituem um grande volume do conteúdo escolar e estão a cada dia sendo veiculadas com maior rapidez. Este é um dos problemas. O outro diz respeito às leituras que são propostas tratando de temas mais gerais, com abordagem informativa, mas também com análises a respeito da questão. Um exemplo dessa confusão a respeito do significado de teoria é a afirmação seguinte: *“a teoria que trabalhamos na escola é bem diferente da que aprendemos na universidade e os conteúdos também são diferentes daquilo que acontece na sociedade”*.

2. As leituras são difíceis, de autores que escrevem num nível que eles têm dificuldade em entender. São as leituras que dizem respeito tanto às questões propriamente teóricas quanto aquelas de análises de conteúdos.

3. Falta da prática, desconhecimento de metodologias para aplicar nas aulas, falta de interação com a escola, pouca carga horária para questões práticas e disciplinas que tratem da prática. *“Seria importante mais aulas de didáticas assim como falta maior orientação de como fazer as tarefas práticas, quer dizer como dar as aulas. Falta de preparação para trabalhar com o aluno.*

4. No decorrer do curso existe a falta de interligação teoria e prática desde o início com maior discussão teórica, e com questões práticas de como o aluno aprende. Insistem que a maioria dos

conteúdos acadêmicos está distante do que ensinado na sala de aula na escola, e que há necessidade de priorizar isto na formação para realizar o ensino. Uma reclamação recorrente é de que há grande distancia entre os conteúdos ensinados na universidade e na Educação básica.

5. Há sugestões de trabalhar mais com os conteúdos que são da escola, os dos livros didáticos, e ensinar quais as formas de ensinar aos alunos os mesmos.

6. Como o livro didático é o instrumento primordial na sala de aula a universidade deveria preparar para o seu uso e ensinar aqueles conteúdos que estão no livro texto, dizem os acadêmicos.

B- O que dizem os professores dos cursos de formação docente se apresenta em dois grupos de problemas. O primeiro - (sem ordem de importância), diz respeito à dificuldade que o professor do ensino superior tem em perceber que deve dar um tratamento didático-pedagógico aos conteúdos com que trabalha. Não é o caso de simplificação dos conteúdos, mas de dar consistência teórica e também pedagógica ao conteúdo abordado. Muitos ficam na sua especialidade e tem dificultado o próprio trabalho de docência por conta de que trabalham com fragmentos e não com uma análise geográfica que permita entender o que seja a especificidade da Geografia. Decorrente deste está a outra questão que diz respeito a trabalhar com o conteúdo, ao nível, ou da pesquisa que realiza, ou dos aparatos técnicos de que se utilizam para fazer a mesma. Uma das questões diz respeito, então aos docentes e sua relação interna no curso. A outra refere aos alunos, que não demonstram interesse e/ou capacidade de acompanhar o ensino que se quer dar.

1. Remete-se a este enunciado o problema que os estudantes apresentam – de ser um conteúdo teórico, sem sentido para quem vai ser professor e ensinar na escola básica. Acresça-se que a dificuldade de estabelecer o que seja o objeto da geografia escolar pode ser o problema maior. A ciência tem seus parâmetros com os quais o professor/pesquisador investiga, mas a geografia escolar ainda carece de ter suas delimitações claras e adequadas ao que se destina.

2. O curso pretende tratar de questões que os alunos não conseguem incorporar, por exemplo: fazer a análise geográfica; trabalhar com as escalas de análise; superação dos discursos fáceis assentados em denúncias - em especial de problemas urbanos e ambientais.

Como se pode constatar a geografia, apesar de todos os avanços que apresenta nos últimos anos, em seu ensino, ainda tem as marcas da forma tradicional como era ensinada. Em geral, na escola básica, se trabalha com fragmentos de conteúdo, parcelados e soltos; os conteúdos são baseados em informações sem o cuidado de que estas são rapidamente superadas. Na universidade, quando da formação, acentua-se o tratamento de questões da temática da geografia, novamente de forma fragmentada a partir das pesquisas que os docentes do curso superior realizam. Além disso, muitas vezes a questão técnica se sobrepõe à dimensão pedagógica do/no tratamento do conteúdo.

As tensões acontecidas no ensino nos cursos de formação dos professores têm nesta reflexão o início de uma caracterização. Percebe-se que são muitas, e que se delineiam quase que exclusivamente a partir das necessidades surgidas do/no trabalho profissional, quer dizer, da prática escolar no cotidiano da escola. Mas, é muito claro também que os cursos no nível de formação docente apresentam grandes dificuldades de tratar das questões de sala de aula. Na geografia não é diferente. A questão é de ensino e de aprendizagem escolar. No caso da geografia pode-se dizer que as tensões demarcam ainda outro aspecto, que diz respeito à desconsideração sobre o aprendizado deste conteúdo. De parte dos professores que atuam na formação e docente e destes inclusive percebe-se uma convergência interessante e importante que diz respeito à educação geográfica.

Nota

*REDLAGEO- Rede latino americana de geografia. O grupo envolve docentes pesquisadores em ensino de geografia, que atuam vários países da América latina. Realizam encontros desde 2007,

tendo programado já duas publicações com artigos dos seus membros, abordando questões de ensino da geografia.

REFERÊNCIAS

.CALLAI, Helena Copetti. O lugar e o ensino-aprendizagem da geografia. In: GARRIDO, Marcelo.(editor) *La espesura Del lugar-reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago (Chile) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.

_____.-Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *CADERNO CEDES*. 25, 66, maio-ago. 2005. p. 227-247.

_____. O Emílio, de Rousseau: contribuições para o estudo do espaço em geografia. In.: CASTELLAR, Sônia. Org. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 20-37.

_____. *A formação do profissional da geografia*. 2.ed. Ijuí: Editora Unijui, 2003

_____. Estudar o lugar para estudar o mundo. In.: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (Org.). **Ensino de geografia**, práticas e textualizações no cotidiano Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p.83-134.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia a Geografia? Muda o Ensino? *Terra Livre* n. 16. AGB - São Paulo, 2001.

CALLAI, Helena Copetti & CALLAI, Jaeme Luiz. Grupo, espaço e tempo nas Séries Iniciais. **ESPAÇOS DA ESCOLA**. Ijuí, ano 3, nº 11, Jan./Mar. 1994. p. 5-8.

CALLAI.Helena Copetti Callai; CAVALCANTI, Lana de Souza;

CASTELLAR, Sonia Maria Valenzuela. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. *TERRA LIVRE*. 23, 1, Jan-Jun. 2007. p. 91-108.

CASTELLAR, Sonia. Org. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: CASTELLAR, Sônia. Org. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 38-50.

_____. Educação escolar: a psicogenética e o conhecimento escolar. *CADERNO CEDES*. 25, 66, maio-ago. 2005. p. 209-225.

_____ & VILHENA, Jerusa. *Ensino de geografia*. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de geografia. In: GARRIDO, Marcelo.(editor) *La espesura Del lugar- reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago (Chile) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2010.

_____ Ensino de geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In.: CASTELLAR, Sônia. Org. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78

_____. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotsky ao ensino de geografia. *CADERNO CEDES*. 25, 66, maio-ago. 2005. p. 185-207.

GARCIA PÉREZ, F. Concepciones de alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza em Ciencias*

sociales, 2002.

GARRIDO, Marcelo. El lugar donde brota agua desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios. In: GARRIDO, Marcelo.(editor) La espesura Del lugar- reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago (Chile) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.

_____ El espacio por aprender,el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. CADERNO CEDES. 25, 66, maio-ago. 2005. p. 137-163.

LESTEGAS. Francisco Rodrigues. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. In: Boletín de geógrafos españoles, Madrid, n.33. 2002.

_____ Francisco Rodríguez. El Problema de la Transposición en la enseñanza de la Geografía; ¿y se la transposición fuese el problema? : In: RUIZ, R. M. Á.; ATXURRA, R. L. LARREA, E. F. de .Las Competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo de la globalización. Bilbao (España) Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.2007.p.33-54.

MEIRIEU, Philippe.O cotidiano da escola e a sala de aula- o fazer e o compreender. Porto Alegre. Artmed.2005.

_____. *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2001.

NOVAK D., Joseph. Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid: Alianza Editoriales, 1998.

QUADRO2

ASPECTOS	PROFESSOR	ALUNO
Teóricos	<p>Dificuldade de fazer a discussão teórico-conceitual em certas disciplinas;</p> <p>Dificuldade no entendimento dos conceitos básicos da geografia, por falta de referenciais;</p> <p>O não conhecimento da história do pensamento geográfico e do ensino da geografia escolar se apresenta como entrave.</p>	<p>Tem muita teoria, mas que na pratica não ajuda;</p> <p>A teoria é importante por trazer muitas informações;</p> <p>Autores difíceis e textos muito complexos, desligados da pratica;</p> <p>A teoria da universidade é muito diferente da teoria da escola;</p> <p>Muitas leituras não ajudam aprender como fazer na sala de aula.</p>
Didáticos	<p>Falta de compreensão da dinâmica de construção do conhecimento de parte do aluno e de muitos professore;s</p> <p>Atenção aos aspectos técnicos sem a devida discussão que os referencie.</p>	<p>Falta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - maior aprofundamento de como trabalhar em sala de aula; - disciplinas que tratem da dinâmica da sala de aula; -ensinar a preparar planos de aula; <p>Não sabemos como tratar os conteúdos;.</p> <p>Aprendemos através de leitura e pesquisa e na escola temos que trabalhar a construção do conhecimento do aluno;</p> <p>Falta material pratico.</p>

<p>Conteúdos</p>	<p>O graduando acredita que o conhecimento está no livro e não consegue incorporar como seu conhecimento; Dificuldade em: - fazer a leitura da paisagem;; -trabalhar com os conceitos Estudo “dos pedaços” e posteriormente aparece a dificuldade de juntar os mesmos; Presença muito acentuada do senso comum, de parte do aluno e de perspectivas técnicas de parte do professor; Desconhecimento de conceitos e de termos técnicos; Na universidade o aluno entra despreparado para “cuidar da sua aprendizagem”; Tem informações precárias e falta de tempo para estudar.</p>	<p>Os conteúdos da universidade e da escola são muito diferentes, os da universidade estão muito acima dos da escola; São trabalhados de forma diferente; Na universidade não se aprende o que se deve trabalhar na escola; Na universidade não tem relação com o conteúdo da escola, são conteúdos vagos, amplos demais; O professor vai precisar muito do livro didático, pois na escola o conteúdo é todo do livro didático; Falta alfabetização cartográfica na universidade; Na escola são dados mais concretos e na universidade mais teoria; Faltam conteúdos de didática e de psicologia para trabalhar na escola; Os livros didáticos e os conteúdos são o material de trabalho na escola e na universidade são desconhecidos.</p>
------------------	---	---

Pedagógicos	<p>Trabalhar com a discussão e resolução de problemas; A escola está atrasada no século; O conhecimento é conceitual, processual, não é um conhecimento pronto; A dimensão política da geografia está esquecida em nome de modismos muito presentes na geografia brasileira; Falta informação, mas esta dificilmente fica guardada, pois não se consegue perceber o sentido da informação; Ainda trabalhamos com a geografia física e humana; Dificuldade em trabalharas questões aplicando os conceitos e fazendo a análise geográfica; O conceito e a prática do ensino têm que ser construídas a partir dos próprios conteúdos.</p>	<p>Os cursos de graduação deveriam estar mais em contato com as escolas; Muita diferença entre o que é estudado na universidade e na escola; Maior atenção com as orientações do MEC; Maior interação com a escola desde o início do curso; Falta preparação para enfrentar concursos; É necessário trabalhar os conteúdos e mostrar como se pode trabalhar com eles na educação básica.</p>
-------------	---	---

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CONSENSOS PRODUZIDOS PELA MÍDIA

Iara Guimarães

Professora da Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

Nas páginas da imprensa brasileira encontramos uma significativa produção discursiva sobre as escolas, sobre os objetivos, o papel e o trabalho que essas instituições devem desempenhar diante das urgências e dos desafios da sociedade atual. Nelas, um sujeito em especial se torna alvo do discurso jornalístico: o professor. Nosso objetivo na presente análise é discutir o modo como se constrói nos textos da mídia consensos e “verdades” sobre o professor e as repercussões que podemos antever para a formação do professor de Geografia.

A partir do mergulho mais detido e intenso sobre os textos da mídia⁷, dirigimos o nosso olhar para as questões e os elementos recorrentes e privilegiados quando o discurso jornalístico coloca em foco o professor. Procuramos, então, identificar o que o jornalismo diz sobre o professor e para o professor, indagando os textos sobre: como se constrói o discurso sobre ser professor no contexto atual? O que o jornalismo diz ao professor e sobre o professor? Que estereótipos de professor o jornalismo constrói? Essas questões nos direcionaram na análise de como se engendra o discurso sobre o professor nas páginas do *Jornal Folha de São Paulo*, hoje o maior jornal brasileiro

⁷ Esta análise, em grande parte, é fruto da minha tese de doutorado, que teve como objetivo principal analisar as relações entre o discurso jornalístico e o ensino de Geografia, enfocando de modo particular o processo de formação de professores. O referido trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, em 2006, orientado pela Dra Nídia Nacib Pontuschka.

em circulação e tiragem.⁸

Consideramos que a produção discursiva da mídia não pode deixar de ser objeto de análise na formação inicial e continuada de professores. É necessário que os docentes tenham a oportunidade de refletir sobre a rede de formulações tecida em torno da escola, da prática de ensino e das possibilidades da educação escolar ensinar sobre o mundo. Sabemos, entretanto, que essa é uma tarefa desafiadora, embora seja urgente para os professores de Geografia, que não podem ficar indiferentes ao processo discursivo construído pela mídia sobre o ofício e a prática docente.

A aposta que se faz na importância do professor para melhorar a qualidade da escola atual é marca dos discursos e consensos produzidos pela mídia em torno da questão. Tal situação tem provocado uma incômoda situação para a atuação profissional dos docentes, pois, eles são considerados os grandes responsáveis por mudar as feições da escola, e ao mesmo tempo os responsáveis pelo anunciado fracasso dessa instituição na atualidade. Esse anunciado fracasso da escola tem sido atribuído a diversos fatores, mas, fundamentalmente, ao fato desta instituição não conseguir preparar os alunos de forma satisfatória para responder às demandas do tempo presente.

Críticas exacerbadas, assim como expectativas exageradas em relação aos professores são fatores que merecem a nossa atenção e reflexão. É necessário pensar de forma crítica sobre os consensos produzidos em torno desse sujeito, sobre os discursos que muitas vezes nos dizem sobre quem são, como são e como deveriam ser os professores. Isto se faz imprescindível para que prevaleça nossa criatividade para reinventar o que gostaríamos que fosse mudado e enriquecer o trabalho teórico-metodológico que envolve a formação docente.

8 De acordo com o IVC (Instituto Verificador de Circulação), empresa que audita a circulação de jornais no país os maiores jornais brasileiros em circulação no ano de 2008 foram: Folha de São Paulo (311.287 exemplares/dia), Super Notícia (303.087 exemplares/dia), Extra (287.382 exemplares/dia), O Globo (281.407 exemplares/dia) e O Estado de São Paulo (245.966 exemplares/dia).

O PROFESSOR COMO ALVO DO DISCURSO JORNALÍSTICO

Ao trabalhar com o material produzido pela imprensa, no sentido de identificar o que une as enunciações e que traços podem ser percebidos como persistentes e comuns entre elas, identificamos uma situação ambivalente. Quando o professor é alvo do discurso jornalístico duas questões sempre entram em jogo: de um lado a sua importância e, de outro, a sua fragilidade, miséria, impotência. É com base nesta ambivalência que o sujeito professor torna-se visível em textos, imagens, gráficos e estatísticas nas páginas do jornal. Podemos entrever esse professor nos exemplos:

Responsáveis pela educação de 57, 7 milhões de brasileiros, grande parte dos professores no nosso país tem uma média salarial bem abaixo de outras profissões, leciona em escolas com infra-estrutura precária e tem jornada acima de 30 horas semanais. Mesmo assim, em todos os níveis de ensino, de 1996 a 2002, a formação desses profissionais melhorou. Mas o quadro de crise gerou uma consequência: a decisão de ser professor não tem se mostrado atrativa tanto em relação ao mercado como em relação às condições de trabalho. O resultado é que podem faltar professores nos próximos dez anos. (Folha de São Paulo, Luciana Constantino, 16/10/2003, p. C1)

O que leva alguém a querer tornar-se professor? Essa é uma boa pergunta. A resposta evidentemente não está no salário. De acordo com estudo recém-divulgado pelo Ministério da Educação, docentes que lecionam em turmas da 1ª a 4ª série do ensino fundamental recebem R\$ 462. No nível médio, o salário melhora: R\$ 866. É verdade que o Brasil é um país pobre e os professores são muitos. Formam um exército de 2,6 milhões de

peçoas. Mas os vencimentos são irrisórios mesmo na comparação com outras carreiras de Estado. (Folha de São Paulo, Editorial, 20/10/2003) p. A2)

Ser professor, no discurso jornalístico, é exercer uma tarefa importante, mas também desvalorizada, mal remunerada, ter péssimas condições de trabalho, trabalhar longas jornadas, enfrentar salas de aulas superlotadas de alunos desmotivados e indisciplinados. É o retrato de um professor fragilizado, desarmado e impotente diante da realidade adversa e das péssimas condições de trabalho a que são submetidos.

A partir desse consenso que se constrói em torno do professor, ganham destaque, no discurso jornalístico, a questão da qualidade do trabalho e a competência do professor. Nesse aspecto, o diagnóstico jornalístico apresenta-se e dirige-se ao professor de forma muito dura:

Professor sabe-nada

Foi divulgada na segunda, numa pesquisa da Unesco sobre o perfil do professor brasileiro das redes pública e privada. Veja o drama: 1) 45% nunca foram ou foram só uma vez a um museu; 2) 40% nunca foram ou foram só uma vez ao teatro; 3) 25% nunca foram ou foram só uma vez ao cinema. Na chamada era do conhecimento, cerca de 60% não usam Internet ou e-mail. Até porque sabem bem onde trabalham, alguns dos professores de escolas públicas optam (outros, se pudessem, optariam) por matricular seus filhos numa instituição particular. Alguém sabe como se cria uma nação democrática sem escola pública de qualidade? Alguém sabe como se faz uma boa escola sem bons professores, conectados com o mundo? Resposta óbvia: isso é impossível. (...) Professor sem Internet, que não lê jornal nem livro, não vai a museu nem a teatro, pode ser qualquer coisa menos um bom professor. É um professor que até pode

conhecer alguns conteúdos curriculares mas que, na prática, não sabe nada (Folha de São Paulo, Gilberto Dimenstein, 30/05/2004, p. C8)

O fato de a sociedade estar passando por aceleradas mudanças faz com que aqueles que têm como papel preparar as gerações presentes e futuras sejam profissionais colocados em xeque nos momentos de turbulência. Essas turbulências atingem concretamente os professores, determinando as necessidades e urgências referentes à sua atuação e seu processo de formação. Deste modo, têm-se apresentado novas questões ao trabalho, ao desenvolvimento profissional e ao que se espera do “novo professor”. No âmbito do jornal analisado, um fulminante discurso tem sido dirigido aos professores no sentido de estabelecer novas capacidades, competências e papéis a serem desempenhados. A esse sujeito social tem sido atribuída a função de construir uma outra escola mais conectada aos eventos contemporâneos e à sociedade globalizada. Nesse sentido, a idéia de incompetência e de necessidade de formação marca o discurso jornalístico endereçado ao professor, um discurso implacável no qual o professor ora aparece como vítima e, contraditoriamente, ora como algoz.

Tanto a escola como os professores estão convivendo com um contexto marcado por mudanças e incertezas. As mudanças em curso no campo da educação e os novos desafios que se apresentam à profissão docente estão integrados as mudanças no contexto social mais amplo. A esse respeito Hargreaves (1996), nos mostra que as transformações educativas aceleradas são globais e incidem diretamente no trabalho dos professores, sujeitos que não são apenas aprendizes técnicos, são também aprendizes sociais. Deste modo, a vida e a prática do professor são permeadas pelas vivências, experiências e saberes sobre a sociedade. Sociedade que vive sobre a égide de um discurso único, que procura reafirmar o seu caráter globalizado sobre o qual a mídia faz circular toda uma gama de saberes sobre o mundo e sobre como viver nesse mundo. As mudanças sociais, que a mídia não cansa de anunciar, adquirem importância especial

para os professores. Nesse sentido, o autor argumenta que

há sempre a pretensão de que os professores se transformem. É difícil encontrar um momento em que esta afirmação tenha tido mais vigência do que nos últimos anos. Essa época de competitividade global, como todos os momentos de crise econômica, está produzindo um pânico moral em relação à forma de preparar as gerações do futuro em nossas respectivas nações. (Hargreaves, 1996, p. 31. Tradução nossa)

Os desafios dos professores são grandes diante da sociedade em acelerado processo de mudança. Nesse momento, as inquietações sociais materializam-se em novas exigências, em mudanças de posturas e em um acréscimo significativo do volume de atividades e obrigações desse profissional. A mídia dá visibilidade à falta de preparo do professor para responder às exigências do presente, acentua o anacronismo da sua atuação. Assim, são inúmeras as prescrições feitas à instituição escolar e, em especial, ao papel a ser desempenhado pelo professor.

O texto de Gilberto Dimenstein, citado anteriormente, é impositivo para mostrar que é preciso bem mais do que o domínio de conteúdos curriculares, caso contrário, estaremos diante do chamado “o professor sabe-nada”. De maneira geral, espera-se que o docente desenvolva novas competências sociais, tornando-se capaz de: 1) lidar com o grande acúmulo e a intensa circulação de conhecimentos na sociedade globalizada, no sentido de selecionar, organizar e analisar aqueles que interessam ao professor e a seu contexto; 2) saber trabalhar com as tecnologias da comunicação e da informação, em especial, com o computador; 3) ser usuário permanente dos bens culturais da sociedade atual (teatro cinema, museus, livros, revistas, jornais); 4) saber trabalhar em equipe e ter flexibilidade para lidar com os imprevistos tanto dentro da sala de aula como no trabalho realizado no âmbito da instituição escolar; 5) participar de forma ativa dos

projetos da escola, dos intercâmbios com pais e de outras atividades além do trabalho em sala de aula; 6) compreender e trabalhar com os alunos, novas temáticas sobre o mundo contemporâneo; 7) estar em contínuo processo de capacitação profissional.

Esse novo elenco de competências gera conflitos e ansiedade no professor, pois os antigos objetivos e metas da docência são interrogadas. Mais que isso, as novas demandas exigidas pela sociedade são cada vez mais volumosas, gerando, nos professores, uma sobrecarga de trabalho e uma sensação de que todo o seu esforço, no âmbito da docência, é pouco diante das solicitações e exigências da sociedade.

A avaliação negativa da competência do professor e da qualidade do seu trabalho provoca a emergência de um discurso prescritivo, destinado a orientar os pais e professores na tarefa de educar as crianças e os jovens. Vimos delinear nos textos, um amplo receituário sobre o que o professor deve fazer, como agir e, nessa medida, como os pais devem cobrar da escola e dos docentes as suas ações. Para isso, convoca-se o especialista para nos educar com o seu saber:

As tarefas que a escola não cumpre

A relação entre a escola e os pais de seus alunos anda, de um modo geral, bastante tensa. Professores, de um lado, reclamam das atitudes dos pais e estes, por sua vez, se sentem muito descontentes com a atuação das escolas diante das dificuldades que os filhos apresentam no espaço escolar (...). Quando não dá conta do que é da sua competência e chama os pais procurando responsabilizá-los, a escola mostra toda a sua fragilidade na prática do seu ofício. Lição de casa e aluno desatento em sala de aula são problemas para a escola resolver. Se considerarmos que só os alunos que são acompanhados pelos pais em suas tarefas escolares em casa terão bom

aproveitamento no aprendizado, estaremos destinando a escola a poucos, não é verdade? (...) Talvez os pais devam pensar em formar associações para que possam, de modo mais organizado, contestar, questionar e cobrar da escola que ela faça o que deveria saber fazer com maestria. Desse modo, a escola poderia ser mais bem interpelada e, assim – quem sabe? – corrigir seus rumos e refletir um pouco mais sobre as ações que pratica. (Folha de São Paulo, Rosely Sayão, 23/09/2004 – Folha Equilíbrio, p. 12)

A definição sobre o papel da escola e, por sua vez, como deve ser a relação dos pais com a instituição chama-nos a atenção. Ao que tudo indica, na visão da columnista, toda a responsabilidade que envolve a educação escolar dos alunos é fundamentalmente da escola. Em seu dizer: *lição de casa e aluno desatento em sala de aula são problemas para a escola resolver*. Seria muito interessante saber o que os professores sentiram ao ler essa matéria. Imaginamos que pelo menos uma pergunta de imediato, lhe ocorreu: se até a tarefa de casa é problema a ser resolvido pela escola então qual é papel dos pais? A especialista então responde: *contestar, cobrar, questionar, interpelar a escola*.

Mas, certamente, os professores e mesmo os pais se sentiram desorientados: será que falta de atenção em sala de aula e tarefa de casa são da competência exclusiva da escola? Não seria esperar demais da competência da escola e dos professores? Não seria mais interessante para a formação do aluno que a família esteja presente de forma ativa em sua vida escolar? Essas responsabilidades não podem ser compartilhadas pela escola e os pais? Conforme afirma Esteve (2004, p. 177), *o fator humano é o elemento fundamental na conquista de maior qualidade da educação, que será impossível enquanto tivermos corpos docentes desorientados com relação à sua responsabilidade e desmoralizado diante do escasso apoio que recebem de nossa sociedade*. Nesta perspectiva, é fundamental

que a escola peça o apoio dos pais para o trabalho educativo que realiza. Os professores não são capazes de assumir sozinho, essa responsabilidade.

Os “pedagogos da mídia” tomam para si a tarefa de ensinar não só os pais mas, também os professores, a educar as crianças e jovens:

O que o professor gera ao eleger os queridinhos

(...) Os “queridinhos” dos professores são os que se consideram e são considerados pelos colegas como objetos de afeto deles. Isso significa que a maioria se sente excluída desse processo e considera que os professores expressam seus afetos, de um modo ou de outro. Por mais que os professores afirmem – como consta na matéria referida- que isso não deve ocorrer, o fato é que ocorre, e são os alunos que denunciam isso. E a questão é que isso influencia o comportamento dos alunos e a educação praticada. Como já observei, não é possível impedir -nem obrigar- o professor a gostar de alguns de seus alunos. Mas ele precisa ser justo em seu papel. E isso só é possível se ele reconhecer que o afeto não deve ser priorizado no processo educativo ocorrido na escola. (Folha de São Paulo, Rosely Sayão, 28/08/2003 – Folha Equilíbrio, p. 11)

Podemos apontar para uma convergência de enunciados que sinalizam para o fato de que a mídia impõe um saber à prática do professor, acentuando como esse profissional deve se portar, como agir, como se relacionar com os alunos, que características lhe são mais adequadas. Enfim, como deve ser o mestre. Para isso, os especialistas, muitas vezes de maneira implícita, apresentam-se como detentores da verdade sobre o trabalho da escola e a prática docente.

O discurso jornalístico analisado acusa a defasagem dos

professores, pede que assumam novas responsabilidades por serem considerados os personagens principais das mudanças que se deve fazer na escola, cabem a eles compreender e atuar no sentido de interpretar o novo contexto e redimensionar o trabalho educativo para construir a escola desejada. De tudo o que pudemos analisar, encontramos muito pouco que mostrasse os sucessos e os êxitos das escolas e dos professores. Circula de maneira generalizada nos textos da mídia a idéia de fracasso, anacronismo, baixa qualidade do ensino, da escola, dos professores e dos alunos.

DESLIZAMENTOS DE SENTIDOS

Precisamos examinar como o discurso jornalístico retoma o já-dito, o repetível em torno da anunciada incompetência, do despreparo e do anacronismo dos professores. Isso nos possibilitará compreender como esses enunciados vão produzindo efeitos de sentido e a relação que mantêm com a ordem do repetível, do consenso já estabelecido em torno da questão.

O texto, a seguir, é ilustrativo para pensarmos a questão:

Você acha que o respeito e a admiração que um aluno tenha pelo conhecimento e pela didática de seus professores são determinantes no processo de aprendizagem? Não são. Trabalho inédito do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), invulgar pela extensão e profundidade, acaba de provar que o aluno do ensino médio brasileiro adora seus professores tanto quanto vai mal na escola. Apenas para servir de parâmetro, enquanto 61,22% do alunado acha que os laboratórios das suas escolas são “insuficientes a regulares”, apenas 8,87% dá essa avaliação ao “conhecimento que seus professores têm das matérias e à maneira de transmiti-los”. Um em cada três alunos considera seus professores “bons a excelentes” nesse quesito. Nada

*menos que 90,19% dos alunos acham seus professores respeitosos. Outros predicados apontados pela imensa maioria: “dedicados, “atenciosos”, “firmes, porém não autoritários”. Com professores tão sensacionais, a lógica apontaria para performances também sensacionais dos alunos na prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Esqueça a lógica. A nota média na prova objetiva foi 49,55, numa escala de zero a cem. Em redação a média ficou em 55,36. “Os alunos avaliaram seus professores pelo viés do afeto, explica a psicóloga Rosely Sayão, especialista em educação e colunista da **Folha**. “Eles gostam dos professores e estão aprisionados por esse afeto” interpreta. “Isso impede-os de avaliar com rigor seus professores e, em contrapartida, leva-os a se auto responsabilizar pelo fracasso escolar, o que é um massacre na auto estima desses meninos e meninas, diz Sayão. O educador que dá nome ao Inep é Anísio Teixeira (1900-1971), um dos mais respeitados pensadores da escola brasileira. Sobre o perfil do novo mestre, dizia o educador: “Ele parecerá com uma mistura de certos jornalistas de revistas e páginas científicas, um pouco de autores de enciclopédias e livros de referência. Ao mesmo tempo, deverá ser mais do que tudo isso”. Parece coisa de ficção científica e, no entanto, é urgentíssimo. (Folha de São Paulo, Laura Capriglione, 19/07/2004, p. C1)*

Sem dúvida, estamos diante de fatos que poderiam instabilizar a ordem do repetível no discurso jornalístico. A pesquisa realizada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) mostra que mais de 90% dos alunos brasileiros avaliaram de maneira positiva os seus professores, considerando-os *dedicados, atenciosos, firmes porém não autoritários e competentes em relação ao conhecimento que têm das matérias e à maneira de transmiti-los*. São dados que desestabilizam o consenso estabelecido em torno do anunciado

despreparo, incompetência e fragilidade do professor. Seria, então, o caso de refletir sobre o consenso, mostrar suas fissuras, produzir um deslocamento na análise. No entanto, a estratégia discursiva adotada vai por um outro caminho, e a notícia é produzida contra os dados da pesquisa, sendo apresentada já como opinião, uma opinião que desqualifica o posicionamento dos alunos em relação aos seus professores.

Para reafirmar o já-dito, o consenso sobre a miséria e a desqualificação do professor, a escrita jornalística declara: os alunos não sabem o que estão dizendo. Eles avaliaram seus professores pelo viés do afeto, e esse afeto entre professores e alunos é algo negativo e encobre a “verdade”. Para atestar a opinião jornalística e deslegitimar os dados levantados pela pesquisa do Inep, foi necessário questionar a competência dos alunos para fazer tal avaliação. Aí, como estratégia discursiva, recorre-se à ironia: *com professores tão sensacionais, a lógica apontaria para performances também sensacionais dos alunos na prova do Enem. Esqueça a lógica*. Estrategicamente, são usados dados da avaliação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que acusam o mau rendimento dos alunos, para provar a tese de que os alunos não sabem o que dizem ao avaliar seus professores como sendo bons em conteúdo e didática. As estatísticas do Enem (em que os alunos tiraram notas baixas) servem, desse modo, para desqualificar a opinião dos alunos sobre os seus mestres e para dar credibilidade ao discurso jornalístico.

Para o discurso jornalístico, é possível traduzir a análise sobre a competência dos professores em uma equação lógica: bons professores são aqueles cujos alunos têm notas boas. Pressupõe-se, então, que exista uma relação direta e inequívoca entre ser bom professor é ter alunos que conseguem um bom desempenho de notas, pois há uma lógica que permite relacionar de maneira automática uma e outra questão. O que autoriza essa articulação? A memória discursiva constitutiva do consenso sobre a incompetência dos professores permitiu que essa construção discursiva pudesse ser feita; o já dito aparece no que está sendo dito, simulando uma relação lógica

entre causa e consequência: os alunos teriam boas notas se tivessem bons professores. Sabemos, no entanto, que essa estabilidade não se revela sempre como uma verdade absoluta e inquestionável. Há inúmeras outras questões que se apresentam no jogo para dizer quem e como são os alunos, os professores e as escolas.

É interessante perceber que, ao contrário do que aconteceu com os dados da pesquisa do Inep, a matéria jornalística não levanta dúvidas sobre os resultados do Enem. Pelo contrário, recorre a eles como verdade que atesta o baixo nível dos alunos brasileiros, um dado infalível para condenar os professores e justificar que algo está errado na avaliação feita pelos alunos sobre a sua competência. Retoma-se, então, o consenso de que os alunos são fracos, pois estudam em escolas fracas e têm professores despreparados e incompetentes. Aqui, podemos observar que a avaliação do professor confunde-se com a avaliação da escola e dos alunos.

A voz do especialista, autorizado a falar sobre educação, também comparece para afirmar que os alunos avaliaram de maneira equivocada os seus professores. Rosely Sayão nos expõe que *os alunos avaliaram seus professores pelo viés do afeto, eles gostam dos professores e estão aprisionados por esse afeto. Isso os impede de avaliar com rigor seus professores e, em contrapartida, leva-os a se auto responsabilizar pelo fracasso escolar, o que é um massacre na auto estima desses meninos e menina*. Na voz do especialista, o aluno é uma vítima, pois, ao avaliar de maneira favorável o seu professor, ele assume sozinho, a responsabilidade pelo fracasso escolar. O fracasso escolar, por sua vez, aparece como uma verdade inquestionável. Vemos, aqui, ressoar o já dito, os sentidos já postos, a ordem do repetível marcando o discurso jornalístico: a péssima qualidade do ensino e o fracasso escolar são um referencial irrefutável para se pensar as questões que envolvem a educação em nosso país.

Nessa perspectiva, podemos questionar: as vozes dos alunos e professores foram ouvidas? Estão presentes nessa matéria jornalística? Mesmo diante de um dado tão curioso, para mostrar as fissuras do consenso do discurso jornalístico produzido em torno

da questão, as vozes dos alunos e dos professores continuaram silenciadas. Esses sujeitos, apesar de serem o foco da matéria, não foram ouvidos, não falaram. Pelo contrário são falados pelo jornalista, pelos dados, avaliações e notas, pela voz do poder e dos especialistas. Nesse recorte analisado, as fontes e vozes autorizadas que têm a palavra no discurso jornalístico não questionaram e nem deixaram abrir as fissuras do consenso. Apesar de, muitas vezes, serem silenciados pelo discurso jornalístico os alunos, os professores, enfim, o cidadão comum está *muito disposto a falar. Triste é que não seja ouvido. Que tudo o que tem para contar fique sufocado dentro de si, pois o mediador já sabe o que precisa ser dito e 'não tem tempo' para ir até esse homem.* (Barros, 2001, p. 169). É essa a situação que pudemos identificar no recorte analisado. Entretanto o próprio jornal denuncia, com freqüência, essa falta de exercício crítico:

Os jornais vivem de boas histórias. E elas estão cada vez mais raras em suas páginas. Não que não aconteçam, é que nem sempre são captadas. (...) Muitas vezes, folheamos suas páginas e acabamos com a sensação de que não havia nada para ler. Não é que não houvesse. Havia, mas eram aspás (discursos, declarações, acusações, frases de efeito, promessas) e números (pesquisas levantamentos, indicadores). Faltavam as histórias, as boas histórias. Daí aquela sensação de vazio, de falta de prazer na leitura. (Folha de São Paulo, Ombudsman, Marcelo Beraba, 19/09/2004, p. A8)

Como se pode ver, no conjunto do material analisado, perpassa uma pluralidade de vozes e a coexistência de diferentes dizeres e sentidos, que nos permitem identificar contradições e entendê-las como constitutivas do próprio funcionamento do discurso jornalístico. Identificamos situações em que ocorre um deslizamento de sentido em relação às regularidades discursivas e ao consenso produzido em torno da falta de qualidade, competência e preparo da escola e do

professor para ensinar sobre o mundo complexo em que vivemos.

Para Foucault (1995, p. 174), é a própria historicidade o princípio que faz com que a contradição seja uma condição do funcionamento discursivo. Neste sentido, *analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência*. É possível perceber que a matéria, analisada anteriormente, sobre a avaliação favorável dos mestres pelos alunos, detectada pela pesquisa do Inep, ao lidar com a contradição posta, que imprimia um outro sentido para a competência do professor e a qualidade do seu trabalho, como Foucault (1995) assinala, *emprestou-lhes uma fugidia aparência*. Ao contrário de permitir ao leitor a formação de opinião sobre o fato noticiado, este foi, desde o início, apresentado como opinião. Ou seja, antes que o leitor pudesse opinar sobre a avaliação favorável dos alunos a respeito da competência pedagógica dos seus professores, o discurso jornalístico antecipou-se apresentando uma opinião pronta, como se fosse ela a própria notícia.

Deste modo, é preciso perceber como se constrói o jogo discursivo em que as contradições aparecem e desaparecem. Isso significa perceber a contradição como condição do funcionamento discursivo. Nesse sentido, o texto a seguir merece atenção:

Pesquisa derruba “achismos” sobre escola

No Brasil, educação é terra de “achismos”. Todo mundo acha que a escola pública é ruim, que a particular é cara e que a mensalidade é fundamental na hora de escolher a instituição. Mas uma pesquisa inédita, realizada pelo Datafolha neste mês, mostra que os pais com filhos em colégios da cidade contrariam a maioria desses pressupostos. (...) Na visão dos pais ouvidos pela pesquisa do Datafolha, a escola de seus filhos está aprovada: 39% consideram que ela é boa e 33% ótima.

As taxas de ruim e péssimo foram baixas (3% para cada). Quando o universo se restringe às escolas particulares, a aprovação é ainda maior, com 50% de índice de ótimo e 44% de bom. A nota média atribuída aos colégios pagos foi de 8,4 numa escala de zero a dez. Pode-se considerar uma surpresa a avaliação positiva também das escolas públicas, que obtiveram 7,7 de média. Entre os pais cujos filhos estudam num colégio municipal ou estadual, 37% o consideraram bom e 28% ótimo. “O problema que cerca a escola pública é a generalização. Há instituições muito boas na cidade, mas as famílias de classe média tendem a achar que todas são muito ruins”, diz Maria S. Bonini, 56, do Cenpec. A boa avaliação das escolas é refletida também no grande número de pais que não deseja mudar seus filhos de colégio no próximo ano: 84%. (Folha de São Paulo, Débora Yuri, 28/09/2003, p. C8)

Diante da eminência de noticiar sobre dados estatísticos levantados pelo próprio instituto de pesquisa do Grupo Folha, o Datafolha, os enunciados deslizam para mostrar que existem “achismos” quando se fala em escola. A contradição aqui ganha corpo, visibilidade, aparece enfim: os pais avaliam de forma bastante favorável o desempenho da escola em que seus filhos estudam. Abre-se espaço para um especialista em educação dizer que *o problema que cerca a visão de parcela da sociedade sobre a escola pública é a generalização*. Percebemos emergir, então, um deslocamento dos sentidos produzidos sobre a escola.

Tem-se, assim, uma contradição posta em relação a toda uma produção discursiva do jornal em circulação que repete insistentemente a idéia de que a imagem da escola, dos professores, do ensino e da aprendizagem dos alunos como sendo um verdadeiro fracasso. O título dessa matéria, *Pesquisa derruba ‘achismos’ sobre escola*, é bastante ilustrativo para nos mostrar isso. Podemos sugerir e interrogar se a *Folha* tem produzido cotidianamente, também, um discurso baseado

em “achismo” sobre a escola, os professores, os alunos? Quem produz e coloca em circulação esses “achismos”? Emerge daí um problema que coloca em xeque toda a produção que o próprio jornal faz em torno da questão, já que os funcionamentos regulares da sua escrita mostram a educação e o ensino escolar público como um verdadeiro desastre em nosso país.

De tudo o que pudemos perceber na análise do material, destaca-se o fato de que é necessário questionar a idéia simplificadora, linear e unânime apresentada pela mídia de que os pais e alunos reprovam a escola, o ensino e o trabalho dos professores. Apesar de a mídia não conseguir romper com o consenso produzido em muitos momentos, ela se trai e deixa transparecer as contradições, as fissuras do consenso que indicam ser possível a existência de outras verdades sobre o mundo.

O funcionamento discursivo analisado, neste trabalho, evidencia que, em decorrência das regularidades e insistências em torno da incompetência, desqualificação do professor e da escola, é preciso considerar, como nos mostra um colunista da *Folha*, que *entre tantos índices, porcentos e siglas, que economistas e um punhado de jornalistas tricotam como nossas velhas avós com suas linhas sem fim, poucos são os que interessam mesmo: refletem a vida, falam de mulheres e homens, de idosos e crianças.* (Folha de São Paulo, Jânio de Freitas, 21/09/2003, p. A5)

SOBRE CERTEZAS E VERDADES

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa do porquê se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e o outro um lado diferente. Não: cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via

uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão.

Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.

Fernando Pessoa

Em seu livro, *Encontros com a Poesia*, Fernando Pessoa (1991) descreve essa pequena história em que é levado a duvidar da existência da verdade única. O poeta mostra-nos que a verdade é criada pelos homens, sendo mais apropriado falar em verdades, no plural. Essa questão mostra-se significativa para pensarmos a nossa relação com as verdades produzidas pelo jornalismo midiático, em especial, porque nos permite visualizar que outros sentidos são possíveis de ser construídos. Pensar sobre certezas e verdades é fundamental quando nos propomos a pensar sobre o processo de formação dos professores de Geografia.

Analizamos anteriormente alguns sentidos em relação de dominância na sociedade, produzidos e disseminados pelo discurso jornalístico. Procuramos demonstrar como a mídia fala ao professor e sobre o professor, além de refletir sobre as expectativas, os consensos produzidos, e os discursos dirigidos ao docente. A análise realizada sobre a produção discursiva do jornal *Folha de São Paulo* permitiu-nos identificar que a imagem da educação escolar pública é, de forma enfática e recorrente, associada ao fracasso, à ineficiência, à incompetência e à baixa qualidade. A análise apontou para o fato de que os sucessos e os êxitos da escola e dos professores ficam silenciados, e os docentes são mais objetos do que propriamente sujeitos do discurso jornalístico. Fala-se sobre os professores, mas as suas vozes, os seus próprios dizeres são apagados. O discurso jornalístico, caracterizado como um discurso “sobre”, vai então arquitetando dizeres sobre o professor e suas práticas e, nesse processo, toda uma gama de sentidos ficam silenciados, transformando-se em coisas não-ditas.

Certamente, a mídia é um lugar privilegiado para o exercício da observação dos sentidos que estão sendo construídos em torno

das ações, do trabalho e das perspectivas dos professores. Vale a pena assinalar que esse profissional, em especial o professor de Geografia, não pode ficar à deriva dessa discussão e, para que isso ocorra, consideramos fundamental o exercício de reflexão sobre as verdades e a nossa relação com as verdades. Em primeiro lugar, é preciso resgatar a perspectiva de que, para termos acesso ao mundo, é preciso discursivizá-lo e, por isso, a realidade sempre é passível de ser outra, ou seja, será sempre possível usar outras palavras e expressões para explicar a realidade e apreender o mundo. Assim, podemos questionar, conforme faz Foucault (1995), como em um dado contexto apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?

Ao apreender o mundo e explicá-lo de maneira didática para o leitor, o discurso jornalístico engendra realidades e nos dá a conhecê-las como um *sistema de evidência e significações percebidas, aceitas, experimentadas* (Pêcheux, 1997, p. 162). Quanto mais efeito de sentido de verdade o discurso jornalístico produzir maior será a sua credibilidade no contexto social. Isto mobiliza os jornalistas a exercitar a habilidade de produzir discursos como sendo a verdade e não uma construção (ou versão) sobre ela. Entretanto não podemos perder a perspectiva de que, por mais hábil que seja a produção discursiva de um determinado campo, é sempre possível ao sujeito identificar-se e desidentificar com as verdades dominantes produzidas, porque a contradição é constitutiva do processo.

É necessário considerar, conforme argumenta Esteve (2004, p. 89), que

os meios de comunicação tendem a apresentar uma imagem estereotipadamente catastrófica dos conflitos nas escolas. Isso contribuiu para aumentar o sentimento de fracasso de nossos professores e sua desmoralização coletiva, uma vez que, justamente quando sua situação é mais difícil, e seu cotidiano mais duro, a imagem social do seu trabalho, transmitida pelo meios de comunicação

social, praticamente não menciona os êxitos do sistema educacional, e passa uma impressão geral de catástrofe, na qual, em muitos casos, os professores aparecem como bodes expiatórios, passando alternativamente do papel de vítimas ao de carrascos. Ninguém pode estranhar que uma profissão que só aparece nos meios de comunicação relacionada a desastres não atraia os jovens na hora de escolher seu futuro.

Evidentemente, os consensos produzidos e postos em circulação pelo discurso jornalístico não representam mais do que versões ou pontos de vista sobre a realidade. Entretanto, de maneira geral, essas versões apresentam-se na opinião pública como verdades. Esse efeito de sentido produzido pelo campo jornalístico é intencionalmente forjado pelas empresas de comunicação, que querem vender para os leitores o mito do jornalismo verdade, do que é crível e objetivo no texto jornalístico. Tal fato incide diretamente sobre os antigos e novos problemas que os professores são obrigados a enfrentar. Que sentido tem para o professor de Geografia pensar em novos caminhos, preparar aulas, trabalhar com os alunos de modo perseverante, avaliar, participar da construção de projetos na escola, se o seu trabalho é moralmente desvalorizado? Como pensar em possibilidades diante do consenso de que a escola é um lugar de sofrimento, de fracasso e os docentes subestimados e incompetentes?

Podemos questionar ainda como um professor de Geografia pode assumir-se capaz de ajudar as crianças e os jovens a compreender o mundo, se a sua imagem social mostra-se tão degradada? É possível, nesse sentido, observar que muitos saberes da Geografia foram incorporados pela opinião pública como exemplo recorrente, quando se quer falar sobre o fracasso da escola, a inutilidade e a falta de significado dos conteúdos escolares, além da memorização excessiva a que são submetidos os estudantes. A pergunta sobre “quais são os afluentes da margem esquerda ou direita do Rio Amazonas”, por exemplo, constitui-se em uma recorrência habitual para mostrar como

a escola é anacrônica, improdutiva e ineficaz para ensinar sobre o mundo.

Somam-se a esse contexto pouco favorável à ação docente as inúmeras prescrições e novas responsabilidades atribuídas à escola e aos professores. O cenário mostra-se confuso para que o professor organize novos trajetos e possibilidades de elaborar, rever, construir o seu percurso profissional e reinventar o seu processo de formação.

Analisar a produção discursiva sobre os efeitos de verdade que a mídia produz sobre a educação escolar e o ofício do professor deve ser um tema para a formação dos professores de Geografia. Na sociedade globalizada, tornou-se essencial um processo formativo que valorize o domínio das configurações discursivas sobre o mundo atual, permitindo aos docentes compreender o conteúdo das exigências feitas aos trabalhadores de hoje, especialmente aos próprios docentes. Deste modo, é possível pensar no discurso único sobre o mundo globalizado e interrogar o modelo de educação ideal construído nas páginas dos jornais e revistas. No atual momento político, social e educacional como o que enfrentamos em nosso país, conforme argumenta Candau (1996, p. 152), *de clara hegemonia do projeto neoliberal, questões de fundo como “que tipo de educação queremos promover?” e “para que tipo de sociedade?” não podem estar ausentes do debate cotidiano dos professores.*

Identificamos que há uma vasta produção discursiva que reduz o professor a um instrumento do processo de produção que deve ser abastecido de palavras, sugestões, prescrições sobre como deve ser sua prática pedagógica e o seu processo de formação. São muitas as vozes, distantes da escola, da sala de aula e do contexto sócio-cultural dos docentes, que imaginam e estabelecem o que eles necessitam fazer e aprender. Agem amparados em um entendimento da sociedade atual e de suas exigências demarcadas pelo mercado capitalista em sua fase globalizada. Mas o que querem os professores de Geografia? Quais são os seus desejos e necessidades? Que formação se mostra mais pertinente neste novo contexto social? Em que medida os professores podem ter idéias e, particularmente,

suas idéias? Consideramos que estas são questões importantes para compreender os desafios da formação e da prática docente no contexto da onipresença da mídia e da superabundância de notícias constitutivas da sociedade globalizada.

É preciso levar em conta que os enunciados sempre podem ser outros e que, por isso, se faz necessário inaugurar outras práticas de leitura. São os gestos de interpretação, o olhar para o contexto e para a experiência que vão possibilitar aos professores refletir sobre os consensos elaborados e disseminados em torno da escola e do fazer docente, especialmente, aqueles produzidos pelo discurso jornalístico. Assim, é necessário estabelecer a escola como lócus para a formação dos professores e os seus saberes como uma referência central do processo. Sabemos que o professor forma-se, continuamente, refletindo sobre sua prática, sobre as suas experiências cotidianas com as quais tem a oportunidade de fazer, refazer, elaborar e redefinir caminhos. Isso implica valorizar a prática docente e entendê-la como uma prática produtora de conhecimentos.

Nessas circunstâncias, o professor de Geografia deve buscar outros sentidos possíveis para o desastre anunciado sobre a escola e a prática docente na produção discursiva da mídia. Conforme nos mostra Morin (2000, p. 85), *a nossa realidade não é outra senão a nossa idéia de realidade. Por isso, importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real*. Assim, é preciso questionar se os professores são realmente incapazes de ajudar os alunos a compreender o mundo e realizar uma prática de ensino capaz de formar para a cidadania, colocando em evidência como devemos nos posicionar diante do desafio da explicação do mundo e da nossa relação com o mundo. Para isso, é essencial ter um entendimento mais amplo sobre o seu contexto de atuação e sobre como a educação escolar está sendo dimensionada e significada pela rede discursiva que circula na sociedade. Mais do que nunca, é urgente a revalorização social da profissão de professor. Caso contrário, conforme argumenta Esteve (2004, p. 176), *vamos continuar a enfrentar o mesmo drama: todos*

falando daquilo que nossos professores devem fazer, e um número cada vez menor de pessoas de qualidade querendo ser professor.

Acreditamos que a revalorização da profissão docente deve ser assumida pelos professores, por meio da reflexão sobre as redes de significados urdidas sobre a questão, que revelam como a sociedade de uma determinada época pensa, partilha preocupações e significações. Cabe ao professor de Geografia identificar e compreender como os nós que sustentam essa rede estão interconectados, para que ele possa desembaraçar os fios e tecer outros nós.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. T. M. P. *Jornalismo, magia, cotidiano*. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2001.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, M. A. e MIZUCAMI, M. da G. *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos, SP: Edufscar, 1996.

ESTEVE, J. M. *A terceira revolução educacional*. São Paulo: Moderna, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: DEBATES

Nídia Nacib Pontuschka

Professora da Faculdade de Educação da USP

CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA - A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: DEBATES

A formação inicial do professor é foco de discussões acadêmicas nos encontros de instituições científico culturais em que os professores de Geografia se inserem, seja na AGB –Associação dos Geógrafos Brasileiros, seja nos encontros multidisciplinares, nos quais também participam professores de outras áreas do conhecimento.

Esses debates se acirram nos momentos em que políticas públicas não esperadas obrigam a mudanças curriculares nas escolas de educação básica, com a ruptura de caminhos pedagógicos já construídos.

Interferem também na formação dos estagiários na medida em que os seus projetos de ensino não podem mais serem concretizados.

Desse modo, as tensões existentes são acirradas e hoje, os professores se unem nas escolas e nas demais instituições para entender o que existe por trás dessas políticas estaduais que em determinados pontos contestam até mesmo as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação-MEC, 2002. Os cursos de Geografia, seja da licenciatura ou aqueles que têm também o bacharelado estão colaborando para essa formação tanto inicial como permanente? A estrutura curricular colabora através de pesquisas para a constituição de um sólido conhecimento geográfico? As interações existentes entre a sociedade e a natureza contribuem para a formação do geógrafo e do geógrafo educador?

As relações estabelecidas entre as instituições: universidade e

a escola campo de estágio precisam ser articuladas e para construir saberes docentes e contribuir para a constituição da profissionalidade do futuro educador, por meio de pesquisas com os alunos da educação básica.

A Formação do Professor de Geografia processa-se no meio das muitas tensões colocadas como questões entre as políticas públicas dos diferentes governos, os discursos dos pesquisadores da Educação e da Geografia e as contradições emersas no entrelaçamento das falas e ações desses sujeitos.

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUNS DISCURSOS

Como ponto de partida, podemos começar pela universidade e a formação do professor. Estando o Brasil entre os maiores países do mundo do ponto de vista territorial e populacional há diferenças nos projetos de formação entre as universidades públicas e privadas; entre as universidades federais, estaduais e comunitárias, entre as que mercantilizam a educação e as que têm objetivos diferenciados em relação ao papel representado pelo ensino superior no compromisso profissional perante as transformações que o País necessita realizar.

Apesar de as instituições superiores que têm licenciatura sejam regidas por mesma legislação, elas se diferenciam de acordo com a história da fundação, da qualificação de seus professores, do maior ou menor auxílio das agências de financiamento; das matrizes curriculares, da diversidade das condições socioculturais dos alunos. Assim, a gestão universitária e a formação do professor vai se constituindo de formas bastante desiguais na imensidão deste país e nos fluxos e refluxos populacionais nele existentes.

As pesquisas educacionais e geográficas propõem discursos na universidade tanto para a formação dos alunos futuros professores como para o ensino e aprendizagem da Geografia e de outras disciplinas escolares. E o que dizem em relação a formação inicial do professor?

Isabel de Almeida caracteriza o cenário da formação do professor, polemizando sobre alguns pontos bastante problemáticos:

justaposição dos conhecimentos específicos aos conhecimentos pedagógicos, em que as instituições que oferecem bacharelado, o curso da formação técnico científica, não se articula com os departamentos ou faculdades de educação que tratam das disciplinas educacionais, quando essas são responsabilizadas pela formação de professores, muitas vezes, oferecendo apenas 6 disciplinas e os estágios supervisionados, o que dificulta a formação qualificada dos professores no contexto em que atuam ou vão atuar.

2. a desvinculação existente entre as próprias disciplinas pedagógicas e as atividades de estágio o que não favorece a apropriação da formação docente e solidez nas observações e reflexão das práticas em que o estagiário participou na escola de ensino fundamental e médio, o que pode resultar em deficiência na interação entre a teoria e a prática pela compartimentação processada no ensino superior.

3. as inúmeras dificuldades postas aos professores, em todos os níveis de trabalho na escola, no âmbito da organização, dos sistemas e das transformações sociais na vida dos alunos e dos professores em nosso país, onde as desigualdades são flagrantes.

4. as dificuldades que os educadores encontram para ter acesso aos avanços disponibilizados pelas pesquisas, estudos, reflexões e elaboração teórica a respeito da formação, do ensino, da profissão docente com o universo da prática educativa escolarizada. Aqui estão colocadas as condições de trabalho e de salário dos professores em todos os níveis da escolarização. É neste universo tenso, complexo e contraditório que temos de nos movimentar e tentar melhorar a Formação do Professor. ALMEIDA, 2008.

As observações acima foram baseadas na fala de uma professora de Didática da FEUSP., que apresenta algumas das tensões existentes entre os educadores e as instituições que formam professores. Vejamos a seguir as considerações de Doin, geógrafa, pesquisadora na área de prática e metodologia do ensino de Geografia,

no campus de Rio Claro: A preocupação da Professora Rosângela Doin de Almeida (2002) corrobora com algumas das considerações de Maria Isabel ao mencionar que

o curso de bacharelado, está dando ênfase a estudos teóricos em disciplinas estanques, fechadas em si mesmas, apresentando um currículo fragmentado. Assim, as disciplinas pedagógicas precisam dar conta da formação do professor e estão restritas aos dois últimos anos da licenciatura, sob a responsabilidade do Departamento de Educação ou das Faculdades de Educação, quando essas existem.

Continua Rosângela Doin:

Pensar sobre o estágio de alunos da rede pública tem sido uma tarefa difícil com muitos dilemas. As escolas têm sofrido sucessivas mudanças administrativas que, parece-me, não aliviam o peso das atividades burocráticas. Como consequência das medidas de implantação da LDB, 9394/96 e dos PCNs,1996, os professores encontram-se confusos, pois não conseguem transpor as “novas propostas” para suas práticas. (2002).

De onde vem a confusão dos professores? Por que eles têm dificuldades de inserir nas práticas pedagógicas os pressupostos e conceituações determinados pelas leis e propostas? Tentarei responder a essas questões na parte final deste artigo.

Vesentini, outro geógrafo que se dedica a analisar as questões do ensino da Geografia no Brasil afirma:

O ensino de Geografia no Brasil vive uma fase decisiva, um movimento de redefinições impostas tanto pela sociedade em geral – pelo avançar da Terceira Revolução Industrial - e da globalização pela necessidade de (re)construir um sistema escolar que contribua para a formação de

cidadãos conscientes e ativos – como também pelas modificações que ocorrem na ciência geográfica. ... O sistema escolar vive uma fase de profundas re-estruturações e, no seu bojo o ensino de Geografia sofre questionamentos, propostas de mudanças radicais, tentativas de eliminação ou minimização por parte de alguns e de maior valorização, por parte de outros. ... (2005, p.220)

O autor conclui que o ensino da Geografia fundamentado na Terra e no Homem (Geografia dita tradicional) “*não tem lugar na escola do século XXI*”. Apesar de empiricamente sabermos que a bibliografia mais recente (décadas de 90 e a atual) não se baseia mais nessas concepções, mas ainda em grandes partes do país, as fundamentações criticadas pelo autor ainda persistem nas escolas do ensino básico.

Devemos considerar os múltiplos fatores responsáveis pela permanência de maneiras obsoletas de estudar o espaço geográfico. Apenas para lembrar um fator, a quantidade de professores não formados em Geografia e que lecionam por meio de livros didáticos, os considerados mais fáceis, ou adotam apenas os livros disponibilizados pela escola. Não podemos culpá-los por suas aulas serem dadas de formas estanques e descontextualizadas, isentas de questionamento das propostas dos autores e dos conteúdos de Geografia.

Hoje, as bibliografias existentes estão baseadas em teorias marxistas- as chamadas Geografias Críticas, na Fenomenologia ou na Geografia Cultural.

Não existe consenso entre os geógrafos preocupados com a educação sobre quais os objetivos, as técnicas e as linguagens mais adequadas para ensinar Geografia;. Assim, notam-se diferenças e divergências entre eles.

A pluralidade pode ser benéfica se elas puderem formar seres pensantes e críticos capazes de analisar as questões políticas, sociais e econômicas que interferem tanto na produção do espaço geográfico,

como nos diversos níveis de escolaridade e no trabalho docente.

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO FORMADOR NOS ESTÁGIOS

A respeito dos estágios também há profundas diferenças entre as orientações e os projetos de ensino construídos pelas escolas de ensino superior.

Há escolas que entendem o estágio como um momento importante de investigações educacionais, seja com o conjunto da escola, seja com um conhecimento específico na qual o licenciando realiza o estágio.

Pedro Demo, em entrevista acessada na internet, disse considerar a pesquisa como princípio educativo. Ao ser perguntado, como a pesquisa pode ser incorporada nos níveis mais elementares da educação, o entrevistado respondeu:

é preciso distinguir entre a pesquisa como princípio científico⁹ e a pesquisa como princípio educativo. A pesquisa como modo de educar e não apenas como construção técnica do conhecimento. A pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É o sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. Isso tudo agrega todo o patrimônio de Paulo Freire e da “politicidade”, porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada. (acesso em 18/02/2010)

A questão da formação do professor com pesquisa está amplamente estudada tanto pelos educadores que trabalham com a Didática na Formação de Professores como os que trabalham com a Geografia ou em outras áreas específicas, mas a questão é:

⁹ A pesquisa científica em que fazemos recortes para nos aprofundarmos e compreendermos melhor os fenômenos ou fatos, à luz de bibliografias ou experimentos e produzimos novos conhecimentos.

como inserir a pesquisa no estágio? E como inserir na prática dos professores? Essa inserção pode beneficiar de alguma maneira o aluno da educação básica?

Se o professor, em sua formação, apenas reproduz o que outros escrevem ou fazem, tendo uma participação passiva tão somente executando as propostas pensadas por agentes externos, não é um professor pesquisador e nem terá o reconhecimento de seus pares e alunos na comunidade da qual participa. Se o professor não sabe pesquisar, ele não é capaz de orientar os alunos na direção da descoberta, da investigação.

Marli André uma educadora bastante empenhada nessa discussão, em algumas de suas palestras pergunta: Qual é o professor necessário para fazer da escola um espaço formativo, mobilizador e transformador? Quais são as bases teóricas e práticas capazes de sustentar a profissão docente?

Sobre essa mesma problemática, Maria Isabel de Almeida discorre:

A docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, devendo dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelo professor, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões que sustenta os encaminhamentos de suas ações. Um profissional ativo, crítico, participativo e consciente frente à realidade da escola e das situações problemáticas que se colocam como estrangulamentos ao seu modo de agir. (2008).

Um professor conseguirá superar essa fase se puder integrar-se a um grupo de discussão e principalmente, se vincular em investigações sobre a educação ou sobre a Geografia que exijam articulação entre teoria e prática, que lhe permitam a libertação da dependência de outrem e assim tomar suas próprias decisões.

É necessária a constituição de parcerias entre a Universidade e os sistemas de ensino básico, na identificação de problemas a serem enfrentados e pesquisados de maneira colaborativa.

A Geografia é um campo aberto para pesquisas porque o homem vive um tempo e um espaço e a todo momento vivencia fatos, problemas, situações e procura dar-lhes as mais variadas explicações e tenta agir sobre as situações. Ele pode dar explicações razoáveis por já ter vivido fatos semelhantes repetidas vezes, mas também pode dar explicações totalmente absurdas pela total ignorância sobre os fatos inusitados ou pouco conhecidos.

Se as pesquisas geográficas não ficarem apenas nos cursos de bacharelado e interajam com a licenciatura então haverá a integração entre o descobrir, o aprender e o ensinar: o aluno pesquisador de Geografia pode emergir e ser capaz de levar a pesquisa para os seus futuros alunos do ensino fundamental e médio.

Os textos abstratos produzidos e muitas vezes, pouco compreendidos podem ser motivo de questionamentos por parte de professores e alunos, quando aspectos da realidade interagem com textos “abstratos” e, por meio de uma leitura crítica, produzir conhecimentos novos pela comparação, pela contestação e pela contextualização. A leitura crítica constitui-se em um passo importante na pesquisa.

Nós educadores, professores de Geografia falamos para os licenciandos em investigação, pesquisa educacional, pesquisa científica, investigamos junto com os alunos, em sala de aula, nos trabalhos de campo, nos estudos do meio, fazemos registros, relacionamos os fatos e chegamos a algumas conclusões. No final, consideramos que dentro das condições oferecidas pela universidade construímos algo em relação à formação do professor, mas de repente o aluno consegue o seu estágio em uma escola pública e daí o que acontece...

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROPOSTAS CURRICULARES

Para o entendimento do que acontece nas escolas da rede estadual hoje é imprescindível ler a crítica feita por respeitáveis educadores da comunidade acadêmica educacional paulista sobre a implantação da nova Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e os seus efeitos sobre a escola, os alunos e estagiários.¹⁰

Dentre os textos escolhi a crítica da Professora Selma Garrido Pimenta porque ela demonstra conhecer o movimento de escola, e será neste espaço social, que os nossos estagiários vão se encontrar e realizar as atividades docentes:

A escola se caracteriza como um caldeirão de culturas em efervescência: a cultura científica (conhecimentos de matemática, da história, das artes, da geografia, das ciências, do movimento do corpo, da língua portuguesa); acadêmica (formação e o modo de ser dos profissionais que nela atuam); a pedagógica (o currículo, as formas de organizar as turmas; o horário; as metodologias; as avaliações; as formas de administrar e controlar; as relações de poder; a social (formas de sentir, ver e pensar, os valores, as crenças das classes sociais das quais os alunos e os profissionais se originam; a cultura do mundo infantil e dos jovens; a cultura das mídias. Essas culturas carregadas de valores, tradições, expectativas, projetos e intenções divergentes, conflitivos compõem a cultura da escola. Qualquer proposta que não considerar esse movimento está fadada ao fracasso porque corre o risco de ser meramente burocráticas. (PIMENTA, 2008, p. 14)

10 Os educadores que expuseram suas críticas no documento da APEOESP, APASE e CPP foram: Maria Izabel Azevedo Noronha (Presidente da APEOESP; Palmiro Mennucci (Presidente do Centro do Professorado Paulista); Maria Regina Martins Jacomelli (Doutora em Educação e Professora da FE-Unicamp); José Claudinei Lombardi (Doutor em Educação e Professor na FE-Unicamp); Selma Garrido Pimenta (Doutora em Educação e Pró Reitora de Graduação da USP); Maria Isabel de Almeida, (Professora Doutora do Depto de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FE-USP); Luiz Bezerra Neto (Doutor em Educação e Professor da UFSCAR); Nereide Saviani (Docente pesquisadora, Doutora em Educação da Universidade Católica de Santos).

Terão os estagiários de Geografia e das demais áreas do conhecimento a oportunidade de dar início à profissionalidade e a ampliação dos saberes docentes, no movimento da cultura escolar ali existente, a nova Proposta irá, de alguma forma contribuir para a formação inicial dos estagiários e para a formação permanente dos professores da escola?

Conhecer o movimento de uma escola pública tal como apresentado pela Professora Selma é importantíssimo para o estagiário de Geografia, pois ele não vai se restringir apenas à docência da Geografia. Terá muitos outros papéis a desempenhar no interior deste universo escolar, que para se situar e se apropriar da cultura da escola necessitará dar os primeiros passos na direção de seu conhecimento.

Mas vamos analisar com o que o licenciando desta escola vai se deparar nas aulas de Geografia. Se ele encontrar um professor que não aceitou a Proposta, por já ter percorrido um caminho no ensino e na aprendizagem da Geografia, no sentido de uma real reflexão sobre a importância do espaço geográfico para a sua própria vida e do aluno, ele em desobediência civil foi a busca de brechas na Lei maior “Diretrizes Curriculares Nacionais” e conseguiu lecionar norteado pelos objetivos anteriormente traçados e orientar bem os alunos. O estagiário vai perceber toda a gama de cobranças que recairá sobre este professor por parte dos gestores da escola, que por sua vez sofrem pressão da Secretaria Estadual de Educação.

Este caso de professor desobediente é muito mais raro, no entanto existe e será um aprendizado para o estagiário, porque ele tem um exemplo da razão pela qual o educador consegue defender a sua autonomia: o professor está preparado do ponto de vista teórico e metodológico, tanto em Geografia como em Educação, além de ser conhecedor das leis que regem o seu trabalho e o da escola, mas não é fácil caminhar contra a correnteza do Estado.

É mais provável que não é isso que o futuro professor irá encontrar no seu estágio, pois há fatores favoráveis ao governo para a aceitação da proposta pelo professor. Esse aceite pode significar alívio ao trabalho docente. Levanto aqui alguns dos principais

problemas conhecidos por todos nós: o professor para ter um ganho suficiente leciona em duas ou até mesmo três escolas, por vezes, em lugares distantes de sua residência; tem classes numerosas e no caso da Geografia, com duas aulas semanais é obrigado a ter muitas classes e trabalhos de alunos para corrigir; na maioria das escolas o material didático de livros, mapas e o acesso à internet, quando existem computadores, muitas vezes com funcionamento deficiente. A biblioteca pode existir, mas pode não ter bibliotecário ou então pessoas inconscientes podem deixar a sala fechada com a desculpa de que os alunos irão estragar os livros, sem avaliar o significado da biblioteca para a ampliação do conhecimento e para descobertas inimagináveis que ali podem ocorrer.

Essas condições desfavoráveis rapidamente se revelam ao estagiário que chega à escola, e ele pode ter duas atitudes ao se formar: buscar outra profissão ou se sensibilizar enfrentando conscientemente a importância de ser professor e, ainda como estagiário, tentar dar o melhor de si no auxílio à escola e aos alunos, apesar de sua posição frágil como um personagem que está na escola, porém não é professor e nem aluno.

Os professores da escola, diante das condições de trabalho deterioradas, ao longo pelo menos de quatro décadas, vêem a proposta com certo alívio, pois aparentemente tudo vem pronto, tudo está pensado e com o material didático já presente, cadernos de formatos simplificados, para não dizer simplórios, tudo parece contribuir a favor do trabalho docente, diante de todo o estresse da profissão.

No entanto, boa parcela dos professores analisaram a proposta com bastante cuidado e não a aceitam porque foi lhes tirada a autonomia, a possibilidade de criação e decisão sobre os métodos, as técnicas e avaliação a serem desenvolvidas em sua sala de aula. Seus projetos de ensino, o seu trabalho de equipe e as saídas a campo não podem mais serem efetivadas.

Já existe grande dificuldade para os licenciandos de Geografia realizarem estágios porque as escolas e os professores que os recebem quase nada têm nada de retorno, o que pode ser uma sobrecarga

para eles que têm de dar conta das atividades e da avaliação, de muitos alunos e escolas. Agora pergunto: como os estagiários vão dar início à sua profissionalidade vendo uma escola trabalhar de forma fechada com alunos do ensino fundamental e médio que possuem necessidades diferentes do que está posto?

As propostas curriculares, os guias do Estado de São Paulo sempre foram de cima para baixo, ou seja, autoritariamente impostas às escolas. A única exceção que conheço refere-se à Proposta Curricular da CENP de Geografia, década de 1980, que teve outra dinâmica, pois deu voz aos professores, antes da versão definitiva, mesmo que não estivesse a salvo de críticas por parcela da comunidade acadêmica.

Os Parâmetros Curriculares da década de 1990, elaboradas pelo MEC também chegaram às escolas de todo o Brasil ignorando os protagonistas da sala de aula: professor e aluno, não se importando com as grandes diferenças e desigualdades locais e regionais do País, o que segundo nós educadores foi um erro crasso. O controle não foi tão drástico como está acontecendo hoje nas escolas de São Paulo, mesmo que as provas de âmbito nacional e os concursos para os professores e o ENEM- Exame Nacional de Ensino Médio se façam baseados nos Parâmetros e tenham conseqüências, contudo o controle e a massificação não atingiram de forma tão direta na sala de aula, direcionando o trabalho do Professor.

Agora as aulas têm que se pautar pelo caderno do professor e o aluno tem que resolver as questões conforme o seu caderno.

No caderno do Professor há algumas sugestões e bibliografias que poderiam ser usadas em aula, porém não há tempo para tal. Sobre a bibliografia citam nomes de expoentes do pensamento científico como Milton Santos e Ecléa Bosi para a 5ª série, porém, não indicam livros juvenis que poderiam falar da Geografia através de histórias em que crianças e adolescentes sejam os personagens.

Para o adolescente de 5ª série ainda a Geografia é uma grande desconhecida e o egocentrismo, embora tenha diminuído nesta faixa etária, muito ainda tem que ser considerado. Pergunto todas as classes podem absorver os conteúdos impostos da mesma maneira?

São desconhecidos pelos elaboradores os ritmos das crianças e das diferentes classes de alunos entre si. Uma classe de 40 alunos de crianças bem alfabetizadas é totalmente diferente de outra com alunos de diferentes idades, com dificuldades na aprendizagem. Isso não está sendo considerado. Exemplifico, no Caderno do Professor, Geografia, 5ª série, vol 1 – 2009, p. 14, há um quadro, que aqui reproduzo:

Tempo previsto: 3 aulas

Conteúdos: paisagem; objetos naturais ; objetos sociais

Competências e habilidades: construir e aplicar o conceito de paisagem; descrever elementos constitutivos de uma paisagem, relacionar informações que permitam a percepção dos diferentes elementos da paisagem; identificar em imagens diferentes manifestações de objetos produzidos em temporalidades distintas tanto na escala da história natural quanto na história humana; a partir da observação da imagem, levantar hipóteses que expliquem as mudanças ocorridas na paisagem.

Estratégias: produção de imagens:aulas expositivas; trabalho com imagens

Recursos: fotografias

Avaliação:roteiro de perguntas.

Quem é professor ou conhece a situação das escolas da rede estadual tem presente a diversidade e mobilidade das crianças por razões as mais variadas, como mudança de trabalho dos pais; crianças que trabalham para o sustento da família e mudanças provocadas pelas desapropriações que são muitas na cidade de São Paulo. Como podem as autoridades responsáveis por políticas públicas ignorar tudo isso, definir e exigir dos professores que dêem em 3 aulas todo o conteúdo sobre paisagem?

É estranho também assumir que em um bimestre o professor consiga desenvolver, ao mesmo tempo, todas as habilidades e competências discriminadas no quadro acima.

O uso da linguagem fotográfica é algo desejável na 5ª. série, no entanto, o roteiro de perguntas colocadas nas páginas finais com as respectivas respostas deve deixar os professores extremamente descontentes por serem considerados desconhecedores da Geografia,

quase analfabetos. Usar a dicotomia do falso e verdadeiro, em um contexto no qual quando a proposta enfatiza a necessidade de o aluno ler e escrever, é uma grande contradição da Secretaria Estadual da Educação e de seus elaboradores.

Apesar de aqui analisar apenas o caderno do professor acima mencionado, os demais cadernos pautam pela mesma estrutura e definição do número de aulas para cada conteúdo e bimestre.

O grande acervo existente sobre educação, geografia e outras disciplinas e avaliação foi desconsiderado pela proposta que deveria ter outros encaminhamentos, e outras metas mais adequadas na construção de escolas mais democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da atual realidade da definição do que e como o professor de Geografia deve atuar com seus alunos, considero que essa proposta deveria ter outro nome, que refletisse o autoritarismo subjacente. Percebe-se, ao analisar minimamente a proposta, que os professores de Geografia, orientadores de estágio, vão ter que considerar os limites para a realização das atividades da docência, devido à menor mobilidade nas escolas no sentido de fazer proposições pedagógicas. Certamente não poderão fazer projetos de ensino como foram feitos, antes de 2008, em que o estagiário juntamente com o professor propunham temáticas de interesse comum, utilizando linguagens diferentes para o estudo da Geografia do Brasil, tais como Energia e a construção de barragens; a Urbanização de São Paulo; a Importância das Áreas Verdes nas cidades; A Geografia mostrada pela mídia e muitos outros temas. Dependendo do professor da classe, os projetos eram inicialmente discutidos com os alunos para que se sentissem protagonistas dos mesmos e se empenhassem em seus resultados.

No entanto, o professor orientador de estágio pode juntamente com o aluno estagiário descobrir outros caminhos criando um projeto de pesquisa acoplado às observações da escola, das aulas de Geografia e das teorias e história do currículo à luz de pesquisadores, sejam eles brasileiros ou não, para saber o que existe subjacente na implantação tão rápida e tão controlada de uma proposta realizada no espaço de São Paulo, em um tempo de efervescência no cenário político em um país que pretende se autoafirmar como democrático.

Nós educadores, esperamos que esta proposta não se sustente e, em breve, fique figurando apenas na história, como exemplo de uma política pública burocrática **indesejável** do ponto de vista da formação de nossos docentes, de nossos futuros educadores e pela formação democrática de nossas crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel. (2008) *Ensino com pesquisa na licenciatura com base na formação docente*. In: XIV ENDIPE, Livro 2: Porto Alegre. p. 473- 487.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de.(2004) *Imagens de uma escola: a produção de vídeo no Estágio de Prática de Ensino*. In: PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) *Geografia em Perspectiva*. 2ªed. São Paulo: Contexto.p. 267-273.
- ANDRÉ, Marli.(2006) *Ensinar a pesquisar... como e para que?* In:*Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife:XIII ENDIPE. p. 221-233.
- MEC-CNE-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2002) *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília.
- DEMO, Pedro. Entrevista. www.educacional.com.br/acessado em 18/02/2010.
- PIMENTA, Selma Garrido.(2008). *Sobre a Implantação dos Parâmetros Curriculares da SEESP*. In:. *DOCUMENTOS – Proposta Curricular do Estado de São Paulo:uma leitura crítica*. São Paulo: APEOESP, APASE e CPP.p. 14.
- SÃO PAULO (Estado) (1988) *Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*. *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia; 1º grau*. São Paulo, SE/CENP.
- SÃO PAULO (Estado) (2008) *Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Coord. Maria Inês Fini. –São Paulo: SEE.
- SÃO PAULO (Estado) (2009)*Secretaria da Educação.Ciências Humanas e suas tecnologias GEOGRAFIA-Caderno do Professor: GEOGRAFIA 5ª série vol. 1/ . Coord. Maria Inês Fini. –São Paulo: SEE.*
- VESENTINI, José William.(2004) (org.) *O Ensino de Geografia no século XXI*. 2ªed. Campinas-SP: Papirus, p.219-2

PARTE IV

ENSINO DE HISTÓRIA: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Júnia Sales Pereira
Lana Mara de Castro Siman
Organizadoras

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne reflexões sobre Ensino de História propostas por pesquisadores que há muito se dedicam a qualificar o debate sobre a pesquisa, a didática e a prática de ensino de história. As análises apresentadas aproximam o leitor de algumas questões em curso no ensino de história no Brasil contemporâneo: a reflexão sobre os (des) caminhos da Didática da história, a problemática e instigante questão que envolve os livros didáticos de história nos últimos 20 anos e o desafio, re-posto com vitalidade neste início de século, de proposição de olhar renovado para a capacidade educadora e sensível da cidade para a formação em história.

A organização do livro segue a dinâmica criada pela concepção do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Faculdade de Educação, UFMG, 2010.

Na primeira parte da obra, intitulada **A Didática da História na formação de professores**, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), Flávia Eloisa Caimi (Universidade de Passo Fundo) e Selva Guimarães Fonseca (UFU) discutem, sob diferentes perspectivas, problemas e desafios postos à didática da história na formação docente. As reflexões fundamentais voltam-se à análise dos processos de rompimento com concepções que fundamentaram historicamente a didática como campo de “instrumentalização” formativa de professores para o desenvolvimento do ensino nos diferentes níveis da educação básica e superior e acerca do papel atribuído à Didática da História em determinados contextos formativos.

No texto **Didática da história e teoria da história: produção do conhecimento na formação de professores**, Ana Maria Monteiro discute problemas e desafios relacionados à didática da história na perspectiva da pesquisa, da prática pedagógica e da formação de professores. Expõe as disputas travadas no Brasil entre os campos do currículo e da didática, ponderando aspectos da necessária articulação entre Didática e historiografia/teoria da história, em diálogo com a produção acadêmica num campo de fronteira entre Educação e

História, de interesse para a formação de professores.

No texto **Desafios e possibilidades formativas no ensino e pesquisa da didática da história** Flávia Caimi localiza as principais dificuldades enfrentadas por professores e pesquisadores neste campo de pesquisa e atuação, problematizando a dicotomia presente no debate entre a chamada didática geral e as didáticas específicas. Em sua análise, a autora vislumbra a proposição de uma agenda de investigação para potencializar a Didática da História como campo autônomo de ensino e pesquisa, apontando como maior desafio da didática da História na atualidade a necessidade de impactar mais efetivamente sobre a qualidade do ensino e a aprendizagem da História na educação básica.

No texto **Saberes e práticas docentes de formadores de professores de História: reflexões e desafios** Selva Guimarães Fonseca, em co-autoria com Liliane Campos Machado, propõe análise das relações entre os sujeitos formadores de professores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores problematizando de que maneira essas relações se expressam nos currículos dos Cursos de Licenciatura, em Pedagogia e História, tomando por referência empírica a realidade de uma Instituição de Ensino Superior localizada na cidade de Montes Claros, MG, Brasil.

Na segunda parte deste livro são discutidos aspectos relativos à produção, avaliação e recepção de **Livros didáticos de História no Brasil nas últimas décadas**, por Circe Maria Fernandes Bittencourt (PUC-SP) e Décio Gatti Júnior (UFU).

Em **Livros didáticos de História: práticas e formação docente**, Circe Bittencourt aborda as relações entre professores e livros didáticos de História em uma perspectiva histórica. A autora apresenta e discute críticas correntes em relação à produção de livros didáticos, produção que, ao mesmo tempo, mantém-se presente e constante nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino das escolas brasileiras. Em sua análise considera as relações entre o processo de produção do livro didático e os professores, localizando o papel das autorias,

o perfil dos autores e editores e seu público leitor; problematiza as propostas de práticas de uso dos livros didáticos em sala de aula em vários momentos da história escolar até as formulações atuais dos Livros dos Professores, finalizando com um estudo comparado da proposta de usos de um livro didático de História- submetido a processos de análises pelo PNLD-, e da atual proposta do sistema apostilado da Secretaria de Educação de São Paulo.

No texto **Modernidade, escolarização e sociedade de direitos: a questão do livro didático de história no Brasil (1988-2010)**, Décio Gatti estuda a dinâmica de configuração do livro didático de História no Brasil, com ênfase no impacto do processo recente de redemocratização sobre a vida social brasileira e, particularmente, da influência da doutrina do liberalismo social, contido na Constituição Brasileira de 1988, sobre as políticas de estado e ações governamentais em torno da questão do livro didático, de modo geral, e do livro didático de História, de modo particular.

A cidade como espaço de aprendizagem da História é tema da terceira parte da obra, que conta com as colaborações de Lana Mara de Castro Siman (UEMG), Maria Carolina Bovério Galzerani (UNICAMP) e Sônia Regina Miranda (UFJF). As autoras, a partir de tematizações diversas vislumbram, em comum, possibilidades de professores, alunos e sociedade se educarem nas cidades, - construídas e reconstruídas sob o signo da modernidade urbana-, a partir do desenvolvimento de novas visões e sensibilidades históricas.

No texto **A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial** Maria Carolina Bovério Galzerani apresenta, a partir dos itinerários investigativos proporcionados por leituras de Walter Benjamin, os referenciais metodológicos e teóricos que embasaram o desenvolvimento de um projeto de educação patrimonial na cidade de Campinas/SP- “Marcos históricos e geográficos de Campinas” – junto aos 594 (quinhentos e cinquenta e quatro) guardas municipais da cidade. Nesse projeto envolveram-se, sob sua coordenação,

alunos de licenciaturas e pós-graduando da Faculdade de educação da Unicamp, professores da rede municipal de ensino de Campinas e diversos profissionais da área cultural da cidade que juntos compartilharam processos de formação. As repercussões desse projeto junto a esses sujeitos puderam confirmar que é possível engendrar educacionalmente outras práticas, visões e sensibilidades, face às múltiplas e diversas vivências nas cidades modernas.

Sônia Regina Miranda em **Olhares sobre a cidade, atravessados pelo tempo: o urbano em seus subterrâneos educativos**, tomando a realidade histórica de Juiz de Fora/MG, discute as relações entre a dinâmica urbana no processo de constituição da modernidade capitalista e o cenário de definição de práticas educativas não escolares, nas quais a constituição de marcas de Memória no espaço urbano torna-se importante para se discutir a natureza específica do saber histórico escolar, contribuindo para visões e práticas inovadoras de história e memória local. A autora, numa construção teórica que abarca estudos sobre a memória e história na modernidade capitalista convida também o leitor a pensar no quanto as relações entre a cidade e aprendizagem da História implicam na captura dos movimentos mais profundos que operam com cenários de silenciamento, conflitos, poder e constituição de identidades em torno dos discursos sobre a Memória.

Entre o asfalto e a terra: a fecundidade educativa do cotidiano poético da cidade é o título do texto de Lana Mara de Castro Siman, da Universidade Estadual de Minas Gerais. O texto é um convite aos professores a se formarem para ler e viver a cidade como obra e arte, como lugar repleto de limiares que engendram novas relações entre o passado, o presente e o futuro. O flâneur é explorado como um personagem reflexivo que vive entre dois mundos – o do dinheiro e da magia- e, portanto, capaz de flagrar limiares da cidade em situações e obras produzidas por sujeitos que escapam ao domínio da mercadoria, que subvertem a ordem e apresentam inventividade no seu fazer, agir e pensar cotidianos. A micro-história

associada à macro-história é a perspectiva teórica e metodológica da história sobre a qual a abordagem é realizada e onde se entrecruzam estudos da modernidade urbana capitalista e da cidade enquanto lugar de educação da sensibilidade histórica.

Convidamos o leitor à partilha das inquietações, tensões e perspectivas colocadas ao campo do ensino de história contemporaneamente e ao diálogo profícuo advindo do encontro de pesquisadores atuantes em diferentes pontos do país e com rica e diversa experiência de estudo, pesquisa e prática de ensino de história.

Boa leitura!

Lana Mara de Castro Siman e Júnia Sales Pereira

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E TEORIA DA HISTÓRIA: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Maria Monteiro

UFRJ

A Didática tem sido objeto no Brasil, desde a década de 1980, de grandes debates nos quais o primado da chamada racionalidade técnica é questionado. De uma maneira geral, esta disciplina é denunciada por ser um espaço de instrumentalização de professores para o desenvolvimento do ensino nos diferentes níveis da educação básica e superior. Muitos, inclusive, defendiam, e defendem ainda hoje, a retirada desta disciplina dos currículos de formação de professores baseados na premissa de sua superação e subsunção ao campo o currículo, principalmente no âmbito das chamadas teorias críticas e pós-críticas, cujos autores avançaram nas possibilidades teóricas da pesquisa do ensino ao incorporar a perspectiva política e cultural à análise das questões pedagógicas envolvidas no ensino.

No entanto, pesquisadores e especialistas destes dois campos continuam a desenvolver estudos e pesquisas com produções significativas que são apresentadas em importantes fóruns da área da Educação como a Anped, que tem em sua organização um GT de Didática e um GT de Currículo, e o ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, que neste ano de 2010, realiza sua XV edição, e divulgadas em periódicos e livros no país. Estes profissionais, que ocupam espaços de pesquisa demarcados, compartilham, nas universidades e outras instituições formadoras, os desafios da formação docente ao abordar temas relacionados ao ensino, muitas vezes ficando responsáveis alternadamente pela docência de ambas as disciplinas.

Por esses aspectos, podemos concluir que as fronteiras entre estas duas disciplinas acadêmicas são tênues. Ou seriam inexistentes?

Ou podemos identificar uma tendência pela fusão das duas disciplinas sendo uma delas subsumida pela outra? Ou esta questão nos remete a pensar a questão da fronteira no contexto das diferentes disciplinas? Como esta questão tem sido expressa na área do ensino da história? O ensino de história situa-se no campo da educação e está afeto a estas questões ou deve ser objeto de estudos e pesquisas dos historiadores, em perspectiva teórica referenciada à historiografia? A didática da história tem contribuições relevantes a oferecer em um currículo de formação de professores de história?

Neste trabalho discuto problemas e desafios relacionados à didática da história na perspectiva da pesquisa, da prática pedagógica e da formação de professores. Na primeira parte, focalizo a área da Educação e faço uma breve exposição das disputas travadas no Brasil entre os campos do Currículo e da Didática em relação aos temas “conteúdos escolares” e “ensino”, o que envolve questões relacionadas à prática pedagógica.

Na segunda parte analiso alguns aspectos relacionados ao constructo teórico no qual me apoio para desenvolver as pesquisas sobre o ensino de história e que está situado em “lugar de fronteira” entre Educação e História.

Na terceira parte discuto algumas questões relacionadas à articulação necessária entre Didática e historiografia/teoria da história que devem ser consideradas quando do desenvolvimento de pesquisas nesta área.

Na quarta e última parte, discuto algumas repercussões e contribuições da utilização deste referencial teórico para a formação de professores.

DIDÁTICA OU CURRÍCULO: AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES, INTERFERÊNCIAS

Moreira, em trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd em 1997, questionava as fronteiras entre Didática e Currículo. Iniciava sua argumentação afirmando que se “o ensino se efetiva

a partir de um currículo e este só se materializa no momento do ensino” (Moreira, 1998(a), 12), qual o sentido da fronteira entre estes dois campos que se constituíram no Brasil, inicialmente a partir de influências norte-americanas associadas ao pragmatismo – o currículo – e européias, com base no enciclopedismo francês, em Herbart e Comenius – a Didática.

Por meio de breve histórico dos temas e questões abordados pelos dois campos ao longo das décadas de sessenta a noventa do século XX no Brasil, Moreira argumenta que, apesar de pesquisadores do campo da Didática terem se voltado para as questões metodológicas do ensino e a discussão sobre o que ensinar ter sido foco central do pensamento curricular, a didática não pode considerar o ensino sem considerar os conteúdos ensinados. Por sua vez, pesquisadores do campo do currículo, ao longo desse período, passaram a se preocupar com o modo como o projeto educativo se realiza nas aulas, voltando sua atenção para a dinâmica do ensino na prática pedagógica. (Moreira, op. cit., 16,17).

Moreira defende que “é a teorização curricular contemporânea a que melhor vem discutindo e integrando os temas ligados à justificativa, à articulação, à realização e à avaliação de um determinado projeto educativo para o qual foram selecionados determinados conteúdos e atividades. Ou seja, é a tradição curricular que melhor recupera a discussão fundamental da configuração, do desenho e do desenvolvimento prático do projeto educativo e cultural da escola.” (Moreira, op.cit, 17)

Por outro lado, a pesquisa no campo da Didática, desde a década de 1980 no Brasil, ao mesmo tempo em que sofre a negação de seus pressupostos instrumentais, busca afirmação em novas bases, voltando-se para vários temas e questões entre eles: o estatuto epistemológico da Didática; o professor e seus saberes, reflexões, identidade e prática profissional; os processos de constituição do conhecimento escolar; as questões de interdisciplinaridade; a escola, o ensino e as culturas, entre outros.

Ambos os campos têm sido acusados de estar em crise uma vez

que os estudos e pesquisas realizados não teriam contribuído para que superássemos problemas e desafios candentes na educação brasileira. No entanto, um número crescente de pesquisadores e estudantes têm se debruçado nesses campos sobre questões emergentes na busca de investigar e compreender processos em curso.

Alguns, de certa forma, atendem à proposta de Moreira que defende, com base em Said (1987), um “programa de interferência”, ou seja, “ser preciso ocorrer, no campo educacional, interferência, rompimento de barreiras e obstáculos, tentativa de generalização”. Avançam na perspectiva de flexibilizar as fronteiras, superar especializações, socializar os saberes restritos a pequenos grupos de especialistas, de examinar o fenômeno educacional secularmente. (Moreira, op.cit. 22,23)

Este autor defende ainda que Educação não é ciência e sim prática social historicamente determinada, capaz de ser compreendida com o auxílio de diferentes ciências o que não impede que seus temas e problemas sejam tratados com rigor teórico-metodológico. O que acontece, portanto, segundo Moreira, é que os temas e problemas investigados por pesquisadores do campo do Currículo e da Didática acabam por se superpor de tal modo que não é possível pesquisar um deles sem considerar o outro. “Questões de currículo, ensino e pedagogia somente são isoláveis para fins de análise...” (Moreira, op.cit. 22) Assim, ainda segundo Moreira, neste programa de interferência, a **prática** deve ocupar lugar central para as pesquisas o que não significa desvalorizar a teoria.

A prática como objeto de investigações teoricamente fundamentadas certamente nos ajuda a compreender problemas e impasses, e identificar alternativas de inovação, ou permanências que se mostram relevantes, realizadas por seus atores e que precisam ser divulgadas e promovidas em diálogo profícuo não somente entre pesquisadores dos dois campos mas também com os professores e gestores educacionais envolvidos na prática educativa. Mas isto não implica afirmar que questões relacionadas à história do currículo, da educação, à constituição destes dois campos, à formação e

profissionalização dos professores, dos formadores de professores, por exemplo, sejam abandonadas. Na última década, estudos e pesquisas têm mostrado a amplitude de temas e questões pertinentes ao campo educacional e o potencial dos diálogos estabelecidos entre os diferentes pesquisadores.

A PESQUISA DO ENSINO DE HISTÓRIA EM LUGAR DE FRONTEIRA

Esta discussão é resgatada neste trabalho não para demarcar e reafirmar as fronteiras entre os dois campos, mas porque considero fundamental esclarecer o lugar de onde eu falo. Pesquisadora do ensino da História, a partir do campo do currículo e, portanto, em diálogo fundamental com autores deste campo, tenho me voltado para as questões do ensino desta disciplina com o objetivo de compreender os processos de produção, transmissão e distribuição do conhecimento histórico escolar. Nesse sentido, necessariamente, articulo contribuições de autores do campo do currículo (Apple, 1982; Ball, 2006; Forquin, 1992, 1993; Giroux, 1997, 1999; Goodson, 1995; Ferreira, 2005; Lopes, 1997, 1999; Lopes e Macedo, 2002; Macedo 2006, Moreira, 1997, 1998, 1999; Moreira e Macedo, 2002; Moreira e Silva, 1994; Young, 2000, entre outros) com aquelas oriundas de autores do campo da Didática (Candau, 1983, 1988, 2002, 2005, 2008; Chevallard, 1991, Develay, 1992, 1995; Laville, 2005; Pimenta, 1994, 1996, 2005) entre outros.

Ao focalizar as questões relacionadas aos processos de constituição do conhecimento histórico escolar, o faço com base em perspectiva teórica que reconhece a especificidade epistemológica deste conhecimento, produzido no âmbito da cultura escolar, que gera configurações cognitivas próprias ao contexto sócio-cultural desta instituição, criada na modernidade e mantida nas sociedades contemporâneas com a finalidade de desenvolver os processos educativos das novas gerações de crianças, adolescentes e jovens.

Este constructo teórico, referenciado inicialmente em Forquin

(1992,1993) nos aspectos relacionados à cultura escolar, incorpora contribuições de Chevallard (1991) e Lopes (1999) e Develay (1995) ao reconhecer que, embora apresente uma especificidade, a cultura escolar não é produzida exclusivamente no âmbito da escola, mas mantém necessariamente conexões e inter-relações com os demais saberes que circulam na cultura mais ampla da sociedade onde está inserida e, certamente, com a produção científica contemporânea que produz novos conhecimentos que precisam ser divulgados na sociedade, e que encontram na escola uma instituição estratégica.

Em pesquisa concluída em 2002 (Monteiro, 2002, 2007) operei com este referencial para reconhecer e buscar compreender os processos de constituição deste conhecimento no âmbito do ensino de História, avançando em perspectiva orientada por uma epistemologia social escolar.

“A perspectiva da epistemologia social escolar se propõe a incorporar, de forma articulada, as contribuições da epistemologia escolar e das teorias críticas e pós-críticas do currículo. De um lado ela se preocupa com a problemática da construção dos saberes que circulam na escola, a partir do reconhecimento da especificidade de suas condições de produção e transmissão. De outro, ela pressupõe a assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento que se legitima também através das relações de poder.” (Gabriel, 2006,3).

Essa perspectiva teórica tem se revelado muito fértil para orientar pesquisas sobre o ensino de história que realizo, pois possibilita analisar a constituição deste conhecimento com base no reconhecimento de sua especificidade epistemológica, o que permite avançar em relação às pesquisas que se voltavam para identificar erros, distorções no ensino quando comparado ao conhecimento científico – no caso, historiográfico - que, segundo concepções vigentes, deveria ser transmitido na escola em sua integralidade e racionalidade próprias.

É importante afirmar que essa perspectiva não significa a

aceitação de erros e validação de equívocos. Mas cria alternativas para a busca da compreensão das configurações cognitivas/culturais próprias à cultura escolar e, especialmente, no contexto da prática, quando diferentes constrangimentos e injunções criam contextos originais e desafiadores para a realização do ensino.

Essa perspectiva implica, também, necessariamente considerar a mobilização destes saberes pelos sujeitos atores/autores neste processo: os professores.

Nesse sentido, nosso foco se volta para a análise das relações dos docentes com os saberes entendendo que aquilo que é ensinado não é algo naturalmente derivado de uma matéria previamente definida e pré-existente, produto da pesquisa científica e, portanto universalmente aceita e válida. Pelo contrário, é uma produção sócio-cultural, historicamente construída e mediada por relações de poder ali presentes para serem legitimadas, afirmadas, contestadas, negadas na sociedade mais ampla e no contexto micro do cotidiano escolar. Relações tão imbricadas que, naturalizadas se tornam invisíveis e são reproduzidas, muitas vezes, acriticamente.

Nosso foco, portanto, não se volta para um conhecimento universal, verdadeiro e que tem na escola um espaço estratégico para sua reprodução. Volta-se para a busca da compreensão de como aqueles saberes, selecionados como aqueles que devem e precisam ser ensinados às novas gerações, são recriados, reelaborados pelos professores que, por sua vez, dominam e mobilizam saberes próprios à docência e aqueles da sua experiência para o desenvolvimento deste processo. (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991; Tardif, 2002; Shulman, 1986, 1987).

Não compartilho de posicionamentos que entendem este processo como tradução, mas sim como produção/reelaboração porque entendo que uma tradução transpõe para outro idioma um saber que mantém sua estrutura e racionalidade.

Defendo que, na prática pedagógica, nas aulas de história neste caso, saberes são produzidos em processo que articula conhecimentos oriundos da disciplina específica – a História, tanto no que se refere

às diferentes versões e resultados da pesquisa acadêmica como, principalmente, aspectos relacionados à teoria da história - com aqueles dominados e mobilizados pelos professores, pelos alunos, e aqueles que circulam na escola e na sociedade de forma mais ampla. Esta elaboração é mediada por escolhas axiológicas, resultado das opções dos professores envolvidos no processo. Ao mencionar valores, não menciono conteúdos explícitos relacionados a questões éticas ou morais – que podem estar presentes – mas, sim, valores que orientam escolhas, ênfases, críticas, ironias e que moldam a construção do conhecimento escolar na prática pedagógica conforme foi analisado, por exemplo, em pesquisa de Soares(2008) sobre a construção de marcas identitárias no currículo de história.

Resumindo, tem sido muito fértil a perspectiva teórica que articula contribuições do campo do currículo com aquelas do campo da didática para a análise dos processos de constituição do conhecimento histórico escolar, e focalizado a partir de sua mobilização por professores no contexto da prática.

Assim, essa perspectiva incorpora necessariamente a historicidade desta construção tanto no que diz respeito ao conhecimento ensinado como em relação aos sujeitos envolvidos neste processo: docentes e alunos.

Por outro lado, esta opção me encaminhou para o diálogo com autores que têm se voltado para a incorporação das questões culturais na análise do ensino. (Candau, 2002, 2005; Moreira e Candau, 2008; Gabriel 2006, 2008).

Esses autores têm se voltado para a busca da compreensão dos desafios presentes na prática pedagógica a partir de um olhar que tem na cultura uma dimensão estratégica e que assume posicionamento político claro pela afirmação da necessidade do reconhecimento da diferença cultural para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que avance na superação da desigualdade social. A contribuição dos Estudos Culturais (Hall, 1997) é reconhecida e tem aberto possibilidades de pesquisa de grande potencial.

A epistemologia social escolar na qual me apoio, portanto,

se fundamenta em perspectiva pluralista da cultura que reconhece a existência de diferentes saberes sociais com diferentes critérios de representação e validação. (Lopes, 1999, 35-59) Mas reconhece também que neste processo o conhecimento científico, produzido pelos historiadores (neste caso em análise) é apropriado e hibridizado com os diferentes saberes que circulam neste **espaço tempo de fronteira** (Macedo, 2006) que é o currículo.

Nesse sentido, defendo que a didática da história implica considerar necessariamente questões oriundas do campo da historiografia – aqui considerada tanto enquanto conjunto de obras produzidas pelos historiadores quanto à escrita da história - operação histórica (Certeau, 1976), em ambos os casos expressões de configurações e problemas pertinentes à teoria da história - com aquelas pertinentes ao campo do Currículo e da Didática no âmbito da Educação.

Lugar de fronteira, “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural.”

(MONTEIRO, 2007(b)).

Essa perspectiva nos desafia no enfrentamento das questões relacionadas aos saberes mobilizados na história ensinada que se volta para a produção de sentidos historicamente construídos e reconstruídos no cotidiano das salas de aula.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E TEORIA DA HISTÓRIA/ HISTORIOGRAFIA

Tendo por base o que foi discutido anteriormente neste trabalho, defendo que a didática da história, disciplina que se volta para os processos envolvidos no ensino desta disciplina, é “lugar de

fronteira” que envolve questões relacionadas à seleção dos saberes a ser ensinados e à sua reelaboração didática, na constituição do conhecimento escolar. No diálogo com a educação, implica em considerar aspectos de ordem política, epistemológica e cultural, mas sem perder de vista que sua prática e pesquisa são historicamente determinadas. Essa perspectiva implica imediata conexão com as questões do campo do **currículo** que se voltam para a busca da compreensão das implicações sociais e políticas de opções/negações de saberes a serem ensinados/aprendidos e também dos processos de mediação **didática** (Lopes, 1999) que implicam em possibilidades diferenciadas de produção de significados e identidades.

Fronteira que aproxima e põe em diálogo necessariamente a teoria da história que, ao se voltar para as questões pertinentes à produção de conhecimento histórico, oferece referências que não podem ser omitidas nos processos de ensino sob pena de ficarmos reféns da reprodução do senso comum. Modelos explicativos, a utilização das fontes, o documento, a temporalidade, a operação historiográfica, o discurso, a narrativa, a construção do fato, entre outros são questões que são abordadas e estruturam o ensino da história, mas com objetivo diferenciado em relação àquele que orienta o trabalho dos historiadores de ofício: produção de conhecimento com rigor teórico e metodológico, conhecimento que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações.

Na didática da história, essas questões são abordadas com o objetivo, por exemplo, de possibilitar aos professores em formação não apenas a compreensão da diferença entre história vivida e a historiografia, conhecimento produzido pelos historiadores na busca de atribuir sentido e explicar os processos e fatos que emergem como questões no tempo presente, mas também a discussão de alternativas de desenvolvimento de atividades no ensino que tornem possível a compreensão desta diferença pelos alunos.

A compreensão de que as sociedades humanas foram e são construídas pela ação humana, que são historicamente produzidas,

abre espaço para que os futuros docentes possam desenvolver visão crítica sobre a relação história e memória, e as repercussões de sua presença no ensino de história ao referenciar a produção de identidades e sentimentos de pertencimento.

A organização cronológica linear dos conteúdos para o ensino de fatos e processos, por exemplo, precisa do referencial oriundo da teoria da história no que se refere a modelos explicativos para a sua compreensão e crítica no âmbito da Didática da História.

Essa concepção sobre a didática que incorpora a teoria da história é, por sua vez, historicamente construída e não é a única perspectiva possível de ser adotada.

Ainda é muito comum o entendimento de que é suficiente dominar os conteúdos para saber ensiná-los como se existisse uma homologia entre o conhecimento fruto da pesquisa e aquele transmitido no ensino - mesma racionalidade e conjunto de informações. Ao adotar esse encaminhamento, esquecem seus seguidores de levantar questões decorrentes da problematização histórica: porque estes e não outros saberes? Quem os selecionou? Que finalidades são contempladas? Quem é favorecido? Que sentidos estão sendo atribuídos ao que é transmitido? Que retórica é utilizada pelos professores para realizar a comunicação ou negociar a distância entre orador e auditório?

Defendo, com base em pesquisas por mim realizadas, que a teoria da história é componente estruturante da Didática da História no processo de produção de configurações cognitivas próprias da cultura escolar, cuja originalidade decorre de sua finalidade educativa que incorpora valores em sua constituição, e da diversidade de sujeitos e instituições envolvidos sejam eles docentes e estudantes. Esta perspectiva, por sua vez, como já afirmei, é historicamente produzida e disputa com outras concepções a hegemonia no campo discursivo relacionado à Didática da História. Afirmar que a teoria da história é estruturante da Didática não significa reafirmar que o ensino é transpor a ciência *stricto sensu* para o ensino. A teoria, ela própria é também reconfigurada.

Knauss, em artigo publicado em 2005, discute a questão da

ciência no ensino de história. Defende que “a aprendizagem escolar pode ser caracterizada como uma iniciação científica, colocando no centro de suas preocupações as diferentes bases lógicas da construção do conhecimento científico” (2005, p. 279).

Embora inicialmente sua proposta pareça caminhar em sentido oposto àquele por mim defendido, é possível verificar, ao longo do artigo, que o autor busca caracterizar como o saber disciplinar acadêmico é “**reconfigurado**” (grifo adicionado) no contexto escolar.

A utilização do conhecimento científico, em sua proposição, deve estar presente para que os estudantes possam identificar os diferentes modelos explicativos e a diversidade da ciência, avançando na superação do senso comum que tende a naturalizar o social.

De acordo com Knauss, interessa menos a última versão da pesquisa acadêmica sobre determinado fato da história e sim a possibilidade de explorar uma velha ou nova interpretação da história no processo de ensino-aprendizagem, confrontando as qualidades das diferentes explicações da história.

Sua instigante proposta representa, em meu entendimento, um exemplo claro do da presença da teoria da história no processo de reelaboração didática que se realiza na produção do conhecimento escolar. Os modelos explicativos, por ele citados com base em Nagel (1991), são trazidos para a sala de aula não para a pesquisa e análise de um determinado tema – conforme é a prática do historiador e que deve operar com um modelo e referencial teórico pertinente ao seu problema de pesquisa. São trazidos como formas de propiciar uma compreensão sobre o fazer historiográfico, sobre os processos de produção do conhecimento histórico que pode ser elaborado, de acordo com as concepções contemporâneas de ciência, a partir de várias perspectivas.

A disciplina escolar torna-se, assim, de acordo com este autor, um campo epistemológico a ser experimentado na sala de aula, “**autonomizando-se** (grifo adicionado) em relação ao saber acadêmico ao permitir-se explorar os diferentes modelos científicos e não se comprometendo com a exclusividade de uma lógica explicativa

(o que pode ser caracterizado como próprio do saber acadêmico e que caracteriza a marca autoral de um grupo de pesquisa ou pesquisador).” (idem, 293)

Assim, o trabalho com as contribuições da ciência da história - necessárias e fundamentais para o ensino e aprendizagem do conhecimento histórico - atendem a uma finalidade educativa, de formação cidadã e crítica, que incorpora as contribuições do seu próprio tempo em diálogo profícuo.

Em posição que radicaliza a relação didática da história/teoria da história, Rüsen afirma que “a ciência da história não tem como dispensar-se, em sua especialização, dos impulsos advindos do ensino e aprendizado de história. A didática ocorre nela permanentemente pois aprender é um ato elementar da vida prática, do qual decorre o conhecimento histórico e no qual este desempenha (ou pode desempenhar) seu papel próprio, correspondente à cientificidade. Inversamente, a didática da história passa à teoria da história sempre que pergunte o que significa para o aprendizado a cientificidade do conhecimento histórico.” (Rüsen, 2007, 91-92)

Para este autor, a teoria da história, que analisa os fundamentos dos estudos históricos, e a didática da história, que analisa os fundamentos da educação histórica, coincidem em suas análises das operações narrativas da consciência histórica com suas conseqüentes conexões sistemáticas. Assim, analisar a natureza, função e importância da consciência histórica é, segundo Rüsen, a discussão mais interessante para os pesquisadores dos estudos históricos.

Não tenho trabalhado com o referencial teórico deste autor em minhas pesquisas. No entanto, considero que suas proposições são instigantes e confirmam a estrutural relação existente entre didática da história e teoria da história. Preocupado com a questão da consciência histórica e em destacar a inserção social e cultural –histórica - do historiador no seu tempo, critica o uso instrumental da didática no ensino. Para ele, o objeto de pesquisa da didática da história é o aprendizado histórico que, por sua vez, é “uma das manifestações da consciência histórica, ou seja, como o passado é experienciado

e interpretado de modo a compreender o presente e “antecipar” o futuro.” (Rüsen, 2006,16). Vemos assim que este autor preocupava-se fundamentalmente com as questões relacionadas à formação da consciência histórica e ao aprendizado. Sua contribuição para a minha pesquisa se configura em nos ajudar a pensar e analisar de que forma o saber ensinado nas aulas de história busca atender/atende a essa exigência.

“Com respeito às reflexões sobre o processo específico sobre ensino e aprendizagem m sala de aula, a **didática da história pode escolher os elementos da pedagogia pertinentes à peculiaridade da consciência histórica.**” (grifo adicionado) (op.cit, 2006, 16).

Sua proposição certamente abre novas perspectivas para a pesquisa da didática da história e acredito que suas palavras reafirmam a necessidade e validade do “programa de interferência” proposto por Moreira e no qual a articulação entre didática, currículo, didática da história e teoria da história se apresentam com grande potencial teórico.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Face ao exposto, cabe indagar de que forma as questões apresentadas neste trabalho afetam a formação de professores ou podem contribuir para renová-la.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar a questão relacionada aos conteúdos a serem ensinados. É muito freqüente o entendimento de que a simples atualização de conteúdos face à produção historiográfica resulta necessariamente em melhor ensino. O fluxo entre produção historiográfica e didática da história deve e precisa ocorrer, mas não podemos esquecer que, no ensino, realiza-se uma seleção dos temas considerados relevantes e que precisam ser ensinados às novas gerações o que, por sua vez, expressa opções políticas. Assim, nunca abordamos tudo que já foi pesquisado e atualizamos imediatamente tudo o que se ensina, embora a busca da atualização seja necessária.

Mas é insuficiente.

Defendo que, nos cursos de formação de professores, é necessário, para além do domínio dos conteúdos a serem ensinados, o domínio dos processos de produção de conhecimento historiográfico e dos processos de reelaboração didática possíveis de serem realizados para a abordagem dos diferentes temas e conceitos históricos.

É preciso considerar que não basta dominar conteúdos, mas ter clareza de que o ensino, ao ser realizado, tem como horizonte a possibilidade de aprendizagem pelos estudantes, o que implica atribuição de sentidos aos temas e processos em estudo. É preciso aprender a se comunicar, a negociar distâncias entre si e seus alunos, o que envolve processos culturais de relativa complexidade. Ao que já foi rotulado de “partir da realidade do aluno”, na verdade, é a tentativa do diálogo e mediação didática que envolve referências culturais diversas entre docentes e alunos e entre estes na diversidade cultural que expressa diferenças.

Estar atento a isso é tarefa urgente para docentes e para formadores de professores que têm como tarefa promover reflexões sobre o ofício docente e problematizar e formar para atuação na prática.

Nesse sentido, as contribuições da didática, do currículo, da teoria da história e da didática da história se mesclam para a análise de situações de ensino aprendizagem em seus múltiplos desafios e para a proposição de alternativas para atender aos diferentes grupos atendidos. A formação de professores é, assim, espaço tempo de **produção de conhecimentos** sobre a docência, elaboração complexa que acontece em lugar de fronteira, com interferências deliberadas para tornar significativos os processos em estudo.

A narratividade, dimensão estruturante da produção do conhecimento histórico, adquire, então, no ensino, nova feição. Questão historiográfica - presente no desafio da escrita da história - é recontextualizada e hibridizada de forma que o senso comum problematizado possibilite a atribuição de novos sentidos criadores de perspectivas de emancipação e liberdade. O reconhecimento da

diferença abre assim caminhos para a superação de discriminações e opressões. Conhecer os diferentes passados nos permite pensar diferentes futuros. Compreender a historicidade das sociedades nos permite compreender possibilidades de participação criativa e crítica.

Assim, por exemplo, reconhecer o papel da narrativa como dimensão estruturante no ensino de história não é defender a ficção nas aulas, mas sim recontextualizar problemas em diálogo com a riqueza da diversidade cultural de nossos alunos para tornar compreensíveis as experiências humanas em estudo. Tarefa complexa para a qual os professores são profissionais cada vez mais necessários.

REFERÊNCIAS:

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: *Currículo sem fronteiras*. v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

CANDAU, V.M.. *Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de JANEIRO: DP&A, 2005.

_____. (Org.) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002

_____. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CERTEAU, M. de. A operação histórica. In: LE GOFF e NORA, P. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactique des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Editeur, 1995.

_____. *De l'Apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF Éditeur, 1992.

FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria&Educação*, nº5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992. 28-49.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em tempos pós. In; MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V.M. (Orgs.) *Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. O processo de produção de saberes no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. 2006. (mimeo)

_____. Um objeto de ensino chamado história - A disciplina escolar história nas tramas da didatização. *Tese de doutorado*. Programa de Pós-graduação em Educação da PUC RIO. Rio de Janeiro: 2003.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação&Realidade*, vol.22, n2, jul-dez, p.15-46.
LAVILLE, C. Em educação histórica, a memória não vale a razão. *Educação em Revista*. 41, 13-41, junho 2005.

FERREIRA, M. S. A disciplina escolar Ciências Colégio Pedro II (1960-1980). *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro: 2005.

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989.

LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1999.

_____. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. *Educação & Realidade*. 22(1):95 –112, jan-jun.1997.

LOPES, A. R. C. e MACEDO, E. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

KNAUSS, P. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Caderno CEDE*. Campinas, vol.25, n.67, p. 279-295, set/dez 2005.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007(a)

_____. Ensino de história: lugar de fronteira. *História: guerra e paz*. XXIII Simpósio Nacional de História. (Org.) ARIAS NETO, M. Londrina: ANPUH/ Mídia, 2007.(b)

_____. Ensino de História: entre saberes e práticas. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-graduação em Educação da PUC RIO. Rio de Janeiro, 2002.

MOREIRA, A. F. B. . *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.

_____. Didática e currículo: questionando fronteiras. *Revista Educação & Realidade*, v.23 n.2, ago/dez 1998(a), p.11-26.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M

V. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998 (b)

_____. *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papirus, 1997.

MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V. (Orgs.) *Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. & MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas identidades*. Porto: Porto Ed., 2002.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NAGEL, E. *La estructura de la ciência: problemas de la lógica de La investigación científica*. Barcelona: Paidós, 1991.

PIMENTA, S.G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

RÜSEN, J. *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Praxis Educativa*. Vol.1, nº2, jul-dez 2006, p. 7-16.

_____. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da*

ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SAID, E.W. Opponents audiences, constituencies and community. In: FOSTER, H. *Postmodern culture*. London: Pluto Press, 1987.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1986, pp.4-14.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Vol.57 N° 1 February 1987. pp.1-21.

SOARES, A.P.T. A disciplina escolar história: identidades sociais no currículo. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

TARDIF M., LESSARD C. e LAHAYE L.. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. N. 4. Porto Alegre, Pannonica Editora, 1991.

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

YOUNG, M. *O Currículo do Futuro: da Nova Sociologia Crítica da Educação a uma Teoria Crítica do Aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO ENSINO E PESQUISA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Flávia Eloisa Caimi

Universidade de Passo Fundo/RS

A caracterização da Didática como disciplina e campo de investigação sempre suscita polêmicas entre estudantes, professores e pesquisadores. É comum ouvir-se dos estudantes de pedagogia e/ou das licenciaturas que a Didática se transformou num mero discurso político ao denunciar as mazelas sociais e seus nefastos efeitos nos contextos escolares, sem, contudo, conseguir consolidar referenciais que sustentem proposições qualificadas de intervenção. Assim, leva a queixas desta natureza: “Aprendemos a criticar, mas desconhecemos o objeto da crítica.” (VEIGA, 1994, p. 12). A insatisfação dos estudantes também se manifesta quanto a uma suposta desconexão entre a teoria e a prática, sob o argumento de que a disciplina “é muito teórica” e não prepara para a sala de aula, ou seja, secundariza-se a dimensão prática do fazer docente em favor da leitura exaustiva de textos cujo sentido nem sempre conseguem visualizar, recaindo no ensino livresco, academicista. Recentemente, em situação informal, uma aluna de licenciatura me confessou que o que ela efetivamente aprendera na cadeira de Didática fora o provérbio “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, pois a condução que a professora dava às aulas, do ponto de vista metodológico e avaliativo, contrariava fortemente as ideias que ela “professava”.

De outra parte, os professores, muitos dos quais são também pesquisadores, veem-se aturdidos num contexto de formação profissional que apresenta novas e cada vez mais complexas demandas, como a de terem alunos-trabalhadores, cujo tempo para aprofundamento de leituras e estudos é cada vez mais precarizado e que, talvez por isso, reivindicam situações formativas de caráter prático, que levem a soluções mais imediatas para enfrentar os dilemas

da sala de aula. Cunha (2008, p. 65) aponta, nesse sentido, que “o aligeiramento da formação e as condições de ingresso dos alunos sugerem uma condição superficial de apropriação do conhecimento específico”. Na mesma medida em que os estudantes reivindicam uma Didática que os instrumentalize para darem conta do ensino escolar, os professores “questionam toda aquela Didática convencional, tradicional, de receituário, ministrada de forma autônoma e solitária, desvinculada do contexto social” (VEIGA, 1994, p. 81), entendendo que uma formação de maior qualidade tem como atributo fundamental o protagonismo intelectual dos futuros professores.

Entre os professores-pesquisadores os dilemas também são relevantes, e não tão recentes, dos quais se destacam a falta de consenso sobre os núcleos conceituais e metodológicos da pesquisa na área da Didática; a indefinição acerca da identidade da disciplina/área de conhecimento e, até mesmo, quanto ao seu objeto; a acentuada dispersão de temas e problemas; a relação tensa e nem sempre bem explicitada (mas certamente necessária) com diferentes áreas de ensino e investigação, tais como a psicologia, a sociologia, a filosofia, dentre outras, e, ainda, o aspecto de maior interesse no debate que nos propomos enfocar neste estudo, a tão conhecida dicotomia existente entre os conhecimentos ditos “específicos” e os ditos “pedagógicos” na formação de professores nas diferentes licenciaturas, sustentada por antinomias do tipo conteúdo-forma, geral-específico, teoria-prática. Dito de outro modo, focalizamos na formação do professor de História as tensões entre a Didática Geral e a Didática da História.

Neste estudo, propomos um exercício de reflexão conjunta, uma tentativa de problematizar as possibilidades e desafios que se colocam em pauta no debate da Didática da História, contudo sem pretender assumir a responsabilidade de apontar os caminhos mais adequados ou as soluções possíveis, até porque, assim agindo, poderíamos dar a falsa impressão de que a discussão sobre a Didática da História já está suficientemente madura, quando, na verdade, está apenas começando. Nesse sentido, o objetivo aqui almejado é colocar em evidência algumas questões que podem ser consideradas

centrais na delimitação do que se entende como *Didática da História*, apresentando os principais problemas e desafios que este campo de investigação coloca aos professores e pesquisadores da História e do ensino de História.

SITUANDO BREVEMENTE A TRAJETÓRIA E OS DIFERENTES ENFOQUES DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, as origens da Didática remontam ao contexto colonial, especificamente à atuação dos jesuítas (1530-1759), cuja tarefa educativa destinava-se primordialmente à catequese dos indígenas e à instrução da elite colonial. Esta última, viabilizada por um plano de instrução consubstanciado na *Ratio Studiorum*, concebia a Didática, então denominada Metodologia de Ensino, como um conjunto de regras e prescrições normativas centradas no método, que visavam à orientação do processo de ensino e estudo numa perspectiva supostamente neutra e desvinculada do contexto sócio-histórico.

A expulsão dos jesuítas em 1759, por ocasião da reforma pombalina, levou a que o Estado assumisse gradativamente a tarefa educativa, fomentando a secularização do ensino pautada em ideais liberais e em princípios de influência positivista, originando o que os pesquisadores denominam “vertente leiga da Pedagogia Tradicional” (VEIGA, 1994, p. 43). Segundo tal vertente, a Didática é compreendida como um conjunto de regras destinadas a orientar o trabalho docente, centrando-se no intelecto, atribuindo caráter dogmático aos conteúdos, pautando-se em métodos universais e lógicos, dando protagonismo ao professor em detrimento do papel do aluno no processo pedagógico.

Os primeiros anos da República, num cenário de transformações políticas, econômicas e socioculturais, engendraram uma significativa expansão do ensino, o surgimento dos chamados profissionais da educação e dos princípios da pedagogia moderna, sob o ideário da Escola Nova. Sem adentrar na complexidade da análise do cenário educacional da época (anos 1930-1945), tarefa já realizada pelos historiadores da educação, pode-se situar a origem da Didática nos

cursos de formação de professores em nível superior, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. Em 1939, pelo decreto-lei 1190, instituiu-se a Didática como curso e disciplina; como curso, era constituído, dentre outras disciplinas, pela Didática Geral e pela Didática Especial. Sob forte influência escolanovista, a Didática construiu-se com base na Psicologia, tendo como fundamentos os princípios de atividade, individualização e liberdade, constituídos na teoria e validados na experiência, entendendo o ensino como processo de pesquisa (VEIGA, 1994, p. 52).

Num novo recorte temporal, nos anos 1946-1960 recrudescceu o papel do ideário escolanovista na Didática, na medida em que passou a ser influenciada também pelos princípios do liberalismo e do pragmatismo. Para Veiga (1994, p. 55), nessa época verifica-se o predomínio do método sobre os conteúdos nas abordagens didáticas, acentuando-se o “enfoque renovador-tecnicista da Didática”. Saviani entende, no entanto, que os cursos de Pedagogia e as licenciaturas organizavam currículos centrados na formação profissional e, nesse sentido, “a força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos não deixou de se impor, mesmo ante a presença do modelo pedagógico-didático”, produzindo o que o autor denomina uma “solução dualista”. “Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelo modelo dos conteúdos cultural-cognitivos, relegando o modelo pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (SAVIANI, 2006, p. 8). A esse tema retornaremos adiante, pela sua centralidade e pela importância que assume no debate sobre formação de professores de História.

Nos anos pós-1964, num novo cenário político-econômico, a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e os sistemas de ensino são reorganizados segundo os padrões de racionalização pedagógico-administrativa, hierarquização de funções, separação entre planejamento e execução e forte controle burocrático-

estatal das escolas. A formação do professor, em tal contexto, é realizada por meio de treinamentos para apropriação dos instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, focado na eficiência, eficácia e qualidade dos produtos do ensino, mesmo que descontextualizados e dissociados do cenário sociopolítico e cultural (MARTINS, 1998). A Didática, então adjetivada como “tecnicista”, desvincula-se da psicologia cognitiva, passando a situar-se no âmbito da tecnologia educacional, numa perspectiva ingênua de neutralidade científica, de supervalorização dos meios e de mecanização dos processos de ensino.

Desde meados da década de 1970 e, mais especialmente, nos anos de 1980, na chamada “era do repensando”, a Didática tem sido “colocada em questão”, parafraseando a denominação do I Seminário A Didática em questão, realizado em 1982 na PUC do Rio de Janeiro. Martins (1998, p. 35) destaca que, nesse contexto, as novas palavras de ordem da Didática são “partir da prática, compromisso político com as camadas populares, transformação social, unidade teoria-prática”, demonstrando que as novas perspectivas dizem respeito à formação de professores comprometidos politicamente com a transformação social. Nesse sentido, propõe-se a superação da tendência instrumental e tecnicista da Didática, advogando-se em favor da dimensão política da ação docente; da contextualização da prática pedagógica; da compreensão das relações entre o contexto escolar e os contextos sociais mais amplos; da valorização do cotidiano escolar como fonte de conhecimento pedagógico, características que traduzem os pressupostos da Didática associada aos fundamentos da Pedagogia Crítica.

Na década de 2000, para concluir esse brevíssimo panorama, a Didática continua a debater muitas daquelas palavras de ordem do final do século passado, revisitando temas clássicos, acrescentando temas emergentes na sua pauta de pesquisa e recolocando posições epistemológico-metodológicas. *Grosso modo*, a Didática passa a ser entendida como “teoria da docência”, tendo como objeto nuclear o ensino, que, por sua vez, é concebido como “prática social concreta,

complexa e laboriosa”, articulando a dimensão do ensino com outras três dimensões: a aprendizagem, a pesquisa e a avaliação (VEIGA, 2008). Na sequência, voltaremos o olhar para a Didática da História, buscando compreender como se configura no contexto acadêmico e escolar mais recente.

ENSINO E PESQUISA EM DIDÁTICA DA HISTÓRIA: POTENCIALIDADES E LIMITES EPISTEMOLÓGICO- METODOLÓGICOS

As discussões acerca das relações entre a Didática dita “geral” e as chamadas “didáticas especiais” não são recentes, nem ocorrem de forma consensual entre os pesquisadores das áreas da Pedagogia e da História, nem mesmo entre os pares no interior de cada comunidade científica. Numa abordagem simplificada da questão identificam-se, de um lado, aqueles que entendem que, independentemente dos conteúdos de ensino, existe um conjunto de questões e problemas que são comuns a todos os processos pedagógicos escolares, tais como a relação professor-aluno; os problemas de disciplina/indisciplina; a avaliação da aprendizagem; a própria aprendizagem, em seu sentido lato; a função social da escola; a relação escola-sociedade, dentre outros, os quais requerem conhecimentos especializados da área da Didática Geral (CORDEIRO, 2007).

Nessa perspectiva, advoga-se a relevância do estudo da Didática nos cursos de licenciatura sob pena de, ao dela prescindir, resumir-se a compreensão do processo de ensino-aprendizagem à transmissão de conteúdos curriculares protagonizada pelo professor, a quem caberia a simplificação dos conhecimentos das respectivas ciências de referência ao nível de compreensão dos alunos. Aponta-se ainda, em relação às didáticas das disciplinas específicas em detrimento da didática geral, o risco de cair “na armadilha da perspectiva comportamentalista no ensino, para a qual o domínio do todo pode ser substituído pelo domínio de cada parte em si mesma considerada” (OLIVEIRA, 2000, p. 80), perdendo-se, assim, a visão dialética sobre

o fenômeno educativo.

De outro lado situam-se aqueles que reivindicam a preponderância da didática especial, neste caso da Didática da História, na formação de professores nas licenciaturas sob vários argumentos, que não são aqui apresentados hierarquicamente, a despeito do suposto ordenamento utilizado. Em primeiro lugar, acreditam que as disciplinas escolares são organizadas segundo especificidades próprias, em diálogo com as ciências de referência, e exigem, para sua apreensão, mais do que um conjunto de competências genéricas. Assim, “a evidência necessária para dar sustentação a um conjunto de assertivas históricas é diferente da que é necessária para provar uma conjectura matemática, e ambas diferem da evidência necessária para testar uma teoria científica” (BRANSFORD et al., 2007, p. 203). Desse ponto de vista, a aprendizagem histórica, por exemplo, mobiliza noções e conceitos próprios e requer capacidades de pensamento distintas das de outras áreas do conhecimento, as quais precisam ser devidamente enfrentadas pela formação profissional.

Um segundo argumento em favor da didática especial fundamenta-se no entendimento de que as especificidades da aprendizagem escolar nas diferentes áreas requerem que os professores – de História, de Matemática, de Ciências – conheçam profundamente a estrutura das suas disciplinas para organizar roteiros de ensino que atuem qualitativamente sobre a aprendizagem, seja selecionando os conteúdos mais adequados, seja adotando as abordagens metodológicas mais pertinentes, seja, ainda, optando pelas práticas avaliativas mais condizentes com as exigências da disciplina. Pesquisas em diferentes áreas mostram que existe estreita “relação entre o modo como se constrói o conhecimento e o objeto de conhecimento que se constrói” (FUMAGALLI, 1998, p. 23). Assim, não seria possível aprender conteúdos de procedimentos separados dos conteúdos conceituais, de tal modo que, para planejar situações de intervenção pedagógica que efetivamente garantam a aprendizagem significativa dos conhecimentos próprios das diferentes disciplinas escolares, os professores precisariam, necessariamente, dominar tais conhecimentos.

Um terceiro argumento sustenta-se na rejeição de uma determinada apropriação das contribuições da psicologia feita pela Didática, que legitimou a impossibilidade de aprendizagem da História e das Ciências nos primeiros anos de escolarização. Na área das Ciências Naturais essa denúncia é formalizada por Fumagalli (1998, p. 14), nos seguintes termos: “devido a interpretações erradas dessas teorias psicológicas, afirmaram que a complexidade do conhecimento científico estava muito longe da capacidade de compreensão das crianças”. Também na área da História difundiu-se uma visão superficial acerca da aprendizagem, calcada numa interpretação aligeirada da teoria dos estágios de desenvolvimento de Piaget, que acabou evocando uma suposta incapacidade dos alunos de construir noções e conceitos históricos antes de terem construído uma estrutura de pensamento formal, por volta de 11-12 anos. Importante dizer que essa ideia está amplamente superada entre os pesquisadores do ensino de História, muito embora ainda reste o desafio de superar a prioridade dada ao ensino das chamadas “disciplinas instrumentais” (matemática e língua portuguesa) nos anos iniciais do ensino fundamental, em detrimento das ciências sociais, cuja presença é, não raras vezes, apenas residual nos programas escolares, como pode ser visualizado no reduzido tempo que lhe é destinado e nos critérios de avaliação diferenciados.

Pontuadas essas diferenças de interpretação quanto ao papel da Didática Geral e da Didática da História nos processos formativos profissionais do professor de História, passemos a analisar as especificidades desta última, buscando compreender como se configura, quais são seus fundamentos epistemológicos, suas proposições investigativas, suas dificuldades e limites como campo de ensino e pesquisa.

No Brasil, a exemplo de outros países, as discussões sobre a Didática da História entendida como um domínio específico de conhecimento são relativamente recentes e ainda se debatem no esforço de constituir marcos investigativos que lhe confirmem identidade conceitual e metodológica. Em recente estudo buscando historiar os

caminhos da Didática da História, Schmidt (2006) analisou três manuais destinados à formação de professores produzidos entre 1935 e 1952, respectivamente, as obras de Jonathas Serrano, *Como se ensina a história* (1935); de Murillo Mendes, *A história no curso secundário* (1935); e de Amélia Domingues de Castro, *Princípios do método no ensino da história* (1952). Nas conclusões do estudo, Schmidt (2006, p. 4107) admite que esses manuais oferecem “alguns elementos originais para análise do código disciplinar” da História, dentre os quais “a forte relação com as diretrizes educacionais propostas pelo Estado, o diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, bem como a chamada ‘pedagogização da História’”. Todavia, ao se pautarem essencialmente em aspectos psicológicos e pedagógicos, os autores não levaram em conta naquele momento “o fato de que o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar”.

Analisando o cenário educacional na Alemanha, Rösen (2006) considera que a Didática da História sofreu uma *virada paradigmática* nas décadas de 1960-1970, quando passou de uma disciplina cuja tarefa se limitava a transmitir o conhecimento histórico produzido pelos historiadores profissionais, sem qualquer participação nessa produção, para “uma reflexão mais profunda e ampla sobre os fundamentos dos estudos históricos e sua interrelação com a vida prática em geral e com a educação em particular” (2006, p. 11). O autor assinala que, num primeiro momento, a Didática da História se envolveu com as questões curriculares, deixando de refletir se deveria agregar-se mais efetivamente à história ou à pedagogia – até mesmo pela recusa dos historiadores profissionais de discutir as funções práticas da história –, o que resultou numa aproximação com a Didática Geral e com os pressupostos pedagógicos do ensino de história, secundarizando o debate com a epistemologia da história. Nos anos finais da década de 1970, um novo deslocamento conceitual reposicionou a Didática da História “de uma disciplina hermenêutica e historicista para uma ciência social histórica” (RÜSEN, 2006, p. 12), voltada para a investigação de

temas como pensamento histórico, consciência histórica, explicação histórica, pautando-se em pressupostos da seguinte ordem:

A didática da história juntou os assuntos orientados pela prática sobre ensino e aprendizagem em sala de aula com uma percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral. Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RÜSEN, 2006, p. 12).

Como pauta atual de investigação em Didática da História na Alemanha, Rüsen destaca os seguintes tópicos: a) a *metodologia da instrução em sala de aula*, que carece de estudos empíricos sobre a especificidade do pensamento histórico para impactar mais efetivamente sobre os processos escolares de ensino e aprendizagem da História; b) *as funções do conhecimento e da explicação histórica na vida pública*, que diz respeito ao diálogo da Didática da História com outras áreas do conhecimento que analisam a vida pública, como, por exemplo, o jornalismo, a sociologia, o cinema; c) *o estabelecimento dos objetivos da educação histórica e o mapeamento de seus resultados*, intencionalidade que está no cerne da própria existência da disciplina escolar, relacionando-se com os interesses das outras ciências e da sociedade em geral, para a definição de um currículo que seja capaz de orientar a vida prática; d) e, por fim, a análise da *natureza, função e importância da consciência histórica*, tema considerado central não só

para os processos de ensino-aprendizagem da História, como também para todas as formas de pensamento histórico.

Na Espanha, autores como Prats (2001) e Ruiz (2004) têm se dedicado a investigar o campo da didática das ciências sociais, em especial da história, trazendo elementos importantes acerca da sua trajetória e delimitação como domínio específico de ensino e pesquisa. Para este último, a didática das ciências sociais se configura como um espaço de reflexão científica, de atividade prática e de intervenção no âmbito social e escolar que, embora mantenha estreitos vínculos com as ciências de referência, com a didática geral, com a psicologia, dentre outras disciplinas pedagógicas, tem condições de elaborar um objeto específico e um componente conceitual autônomo (RUIZ, 2004).

Essa tarefa ainda está em processo de realização na Espanha, como em outros países, podendo-se sumarizar, seguindo Prats (2001), algumas condições para que se alcance êxito, tais como: 1) assumir-se como campo de investigação educativa situado numa zona de fronteira entre um conjunto de disciplinas que se ocupam tradicionalmente do ensino e da aprendizagem e um corpo de conhecimentos que advêm das ciências de referência; 2) compartilhar os procedimentos de investigação de outras ciências sociais, perseguindo o necessário rigor e a desejável pluralidade metodológica próprios das pesquisas nessas áreas; 3) delimitar intencionalidades, finalidades e linhas de investigação fundamentadas na elaboração de teorias explicativas, com vistas a conhecer os agentes do processo didático, suas relações e interações; 4) por fim, intervir de maneira controlada no processo de ensino e aprendizagem, propondo estratégias didáticas e criação de materiais que sejam rigorosamente produzidos, experimentados e avaliados. Segundo a perspectiva de Prats (2001, p. 138), “el fruto de este tipo de actividad supondría un conocimiento científico (conceptos, teorías, métodos etc.) del proceso didáctico en las diversas ciencias sociales, y un ‘retrato fiel’ de la estructura de todos los elementos que lo componen”.

Quanto às demandas relativas a novos temas de investigação,

para cumprir a agenda de pesquisa da área e atender aos novos contextos e necessidades educativas, Ruiz (2004) aponta como centrais o aprofundamento do marco epistemológico da didática das ciências sociais; a cartografia do estado atual do ensino diante das exigências sociais e das expectativas do alunado; a produção de materiais curriculares sustentados em um marco referencial teórico, didático e psicopedagógico; a análise de contextos e instituições de educação formal e não formal; o aprofundamento acerca da condição didático-pedagógica do professor da educação básica em face dos novos currículos; os estudos sobre a formação inicial e continuada de professores e também sobre a atuação em contextos de vulnerabilidade social; a influência dos meios de comunicação social e da internet na formação e na atuação docente; as dificuldades específicas na aprendizagem de conteúdos clássicos das ciências sociais e de temas atuais; por fim, os estudos sobre a complexidade psicogenética dos conteúdos, elucidando as divergências entre a lógica da ciência e da sua transmissão.

PARA FINALIZAR, UMA TENTATIVA DE SÍNTESE CONSENSUAL

Ao encaminhar as considerações finais deste estudo busca-se apontar, na forma de síntese, alguns caminhos possíveis para a didática da história, focalizando duas ordens de questões: (1) os desafios colocados para o ensino da Didática da História na formação de professores e (2) os desafios da pesquisa em Didática da História, ressaltando que não se trata de problemáticas dissociadas entre si. O elemento primordial que unifica as preocupações da pesquisa e do ensino na área da Didática da História é produzir e socializar conhecimentos que contribuam para a qualificação dos processos de formação de professores e para a melhoria dos processos educativos escolares que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem da História. Não há dissenso entre os professores e pesquisadores sobre a fundamental necessidade – certamente o maior dos desafios – de melhorar a formação e atuação dos professores, de modo a ajudá-

los a enfrentar seus “problemas de aula” (SANTISTEBAN, 2006), inovar metodologicamente o ensino da História na escola e produzir conhecimentos que impactem fortemente sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

No que diz respeito ao ensino da didática nos cursos de formação de professores, um dos maiores desafios é superar antigas dicotomias, do tipo conteúdo-método, teoria-prática, dimensão técnica-dimensão política. Parece consensual a ideia de que a história escolar não é a “história dos historiadores” (CHERVEL, 1990). Embora tome como referência a ciência histórica, não se identifica totalmente com ela, nem é mera simplificação ou vulgarização dela. Por outro lado, a Didática da História precisa ajudar o professor a refletir sobre o seu conhecimento disciplinar, assim como operacionalizar estratégias de ensino com base nesse conhecimento disciplinar.

Estudos mostram que as ideias dos professores sobre o conhecimento disciplinar (História, Matemática, Ciências) influenciam diretamente sobre o que ensinar e como ensinar, constituindo uma interdependência de crenças e conhecimentos pedagógicos e disciplinares (BRANSFORD, et al., 2007). Em outra perspectiva, Cerri (2001, p. 108) acentua a complexidade de relações implicadas na aprendizagem histórica, demonstrando que

a idéia de consciência histórica reforça a tese de que a história na escola é um tipo de conhecimento histórico qualitativamente diferente daquele conhecimento produzido pelos especialistas acadêmicos e, mais que isso, são ambos apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo. Reforça-se, em consequência, a recusa de um modelo em que o conhecimento histórico produzido academicamente tem na escola e nos meios de divulgação científica uma correia de transmissão e simplificação de seus enunciados. Após dois séculos de “combates pela história”, o conhecimento histórico acadêmico

logrou tornar-se a principal referência para o pensar historicamente da sociedade, mas o momento exige que se reconheça que não é o único, sob pena de limitar a percepção dos fenômenos que envolvem o surgimento, a circulação e o uso dos significados atribuídos ao grupo no tempo.

A adequada equação dessas operações ainda não está resolvida no ensino da didática e, para avançar, requer um maior diálogo entre os professores dos conteúdos disciplinares e os professores dos conteúdos “ditos pedagógicos”.

Uma proposta que vem ganhando adesão na área da História é alicerçar o estudo disciplinar no campo científico, isto é, superar a visão de ciência como produto e aproximar os futuros professores dos procedimentos de produção do conhecimento histórico, tais como coleta, análise e classificação de fontes; levantamento de hipóteses; análise crítica das informações obtidas nas fontes; estabelecimento dos elementos de causalidade; elaboração de teorias explicativas, etc. (PRATS, 2001). Acredita-se que, percorrendo esse caminho metodológico para apropriar-se do conhecimento histórico no contexto pré-profissional, o professor tenderia a entendê-lo a partir das suas condições de produção, aproximando-se da autoria e desenvolvendo capacidade de mediação entre o conhecimento científico e os saberes prévios/práticos dos seus alunos no momento da prática profissional.

No que se refere à Didática da História como campo investigativo, os desafios não são menores, nem menos relevantes. Pode-se começar apontando a escassa incidência da produção acadêmico-científica sobre o trabalho do professor, no sentido de melhorar os processos de ensinar e aprender História na educação básica. Mais do que reconhecer, apontar e denunciar as dificuldades enfrentadas no âmbito da história escolar, a investigação em didática precisa impactar mais efetivamente sobre a qualidade do ensino de história. Para Santisteban (2006), uma possível razão desse distanciamento entre a pesquisa acadêmica e a prática escolar “podría ser que las

investigaciones no se hayan basado en los problemas reales del profesorado para enseñar o del alumnado para aprender historia”.

Nesse sentido, sem pretender censurar os diferentes interesses de pesquisa, concordamos com o autor quando aponta as seguintes temáticas como prioritárias para o avanço da pesquisa em didática da história: a) as práticas de ensinar a história a partir da interpretação de fontes históricas; b) o estudo da aprendizagem das noções temporais, tais como irreversibilidade, memória, ideia de progresso/revolução, pela sua centralidade na significação de outros conceitos; c) a formação do pensamento histórico crítico, a capacidade de compreensão e interpretação do passado, na sua relação com o tempo presente; d) o desenvolvimento de capacidades como a empatia, a compreensão das mudanças/permanências no tempo e o pensamento criativo para projetar alternativas de futuro. Ampliando essa agenda de pesquisa proposta por Santisteban, poderíamos indicar ainda a necessidade de aprofundar estudos acerca da especificidade da história escolar na relação com os saberes da ciência de referência e também com a cultura escolar e com as práticas sociais contemporâneas; sobre os saberes do professor de História, ou seja, os elementos que constituem o pensamento histórico e a prática de ensinar História dos professores.

No Brasil podem ser identificadas, *grosso modo*, duas grandes vertentes nos estudos acerca da Didática da História. Uma, que poderíamos denominar “vertente” francesa, acompanha os estudos de autores que se dedicam a estudar as disciplinas escolares aproximando-se da noção de transposição didática, tais como Henri Moniot, François Audigier, Michel Develay, Nicole Tutiaux-Guillon, Nicole Lautier, dentre outros. Uma segunda vertente, que poderia ser, precariamente, indicada como “vertente alemã”, toma como base de investigação, especialmente, os estudos do alemão Jörn Rüsen, dialogando, ainda, com diversos pesquisadores de outras nacionalidades, tais como Isabel Barca, Peter Lee, Rosalyn Ashby etc.

Entre as duas vertentes, a despeito de algumas aproximações conceituais e metodológicas, verifica-se uma diferença fundamental:

a primeira compreende que a História escolar se constitui de muitas referências, dentre as quais a cultura escolar, as práticas sociais, a história acadêmica, sem atribuir supremacia a esta última; a segunda, por sua vez, enfatiza que “o método de ensino pressupõe uma relação intrínseca com o método e a filosofia da própria ciência, o qual delimita, não somente os objetivos e finalidades do ensino, mas também a sua forma de ensinar” (SCHMIDT, 2006, 4107). Nesse sentido, os pesquisadores filiados à chamada “vertente alemã” entendem que é na epistemologia da história que se devem buscar os fundamentos para a pesquisa e para o ensino da história escolar, configurando, a partir daí, um conjunto de ideias, valores, regras e rotinas que definem as características do ensino da História na escola básica.

Independentemente dos marcos teórico-metodológicos adotados pelos pesquisadores e professores da Didática da História, a tarefa que se coloca é grandiosa, desafiadora, e requer que todos envidem os maiores esforços no sentido de fortalecer o debate acadêmico-científico e ampliar as repercussões dos estudos e das pesquisas na formação e atuação dos professores, de modo a contribuir para a qualificação das práticas de ensinar e aprender a História escolar.

REFERÊNCIAS

BRANSFORD, J.D.; BROWN, A.L.; COCKING, R.R. (Orgs.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CERRI, L. F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, PR, v.6, n.2, p. 93-112, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p.117-229, 1990.

CORDEIRO, J. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, M.I. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Lições de didática*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FUMAGALLI, L. O ensino das ciências naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, H. (Org.). *Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: ArTmed, 1998.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, M.R.N.S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRATS, J. *Enseñar Historia: notas para uma didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

RUIZ, A. L. La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado - Revista de Currículum*

y Formación del Profesorado, v.8, n. 1, 2004.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SANTISTEBAN, A. Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Córdoba: Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales, V. 4, P. 101-122, 2006.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, IV. 2006, Goiânia. *Anais...* 2006. v. CD-Rom.

SCHMIDT, M.A.M.S. Contribuições ao estudo da didática como disciplina escolar no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação, VI. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. *Anais...*

VEIGA, I.P.A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VEIGA, I.P.A. (Org.). *Lições de didática*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES DE FORMADORES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: REFLEXÕES E DESAFIOS

Selva Guimarães Fonseca

Universidade Federal de Uberlândia

Liliane Campos Machado

Universidade Estadual de Montes Claros

“A teoria é diferente do que vejo no estágio”

Iniciamos este texto com o excerto de uma narrativa de uma graduanda que nos faz lembrar um velho problema (a dicotomia teoria/prática) e nos motiva pensar sobre os novos desafios no campo da Didática e a pesquisar, compreender os processos formativos e seus impactos na construção dos saberes e das práticas pedagógicas. Este artigo apresenta resultados de uma investigação cujo objeto foi constituído pelas relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas docentes no processo de formação de professores e como essas relações se expressam na (re) configuração dos currículos do curso de Licenciatura e nas práticas de ensino de História. O projeto foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa “Formação docente, saberes e práticas de ensino de História”, vinculado à Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com o financiamento do CNPq e da FAPEMIG.

O cenário da investigação foi a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, localizada na cidade de Montes Claros, norte do estado de Minas Gerais, Brasil. A pesquisa constitui-se em um estudo de caso que articulou os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, documental, iconográfica (fotografias e mapas) aplicação de questionários, entrevistas orais temáticas, transcritas e textualizadas. Privilegiou-se a abordagem qualitativa na perspectiva

histórico-cultural.

Uma vez definido o problema geral, outras questões foram levantadas: Qual o contexto sócio, histórico, econômico e cultural da região onde se insere a pesquisa? Como a instituição formadora foi constituída e implantada? Como se configura a proposta pedagógica da Instituição de Ensino Superior formadora de professores? Quem são os professores formadores de professores nos Curso de Licenciatura em História e Pedagogia? Que experiências e saberes docentes esses formadores possuem? Como foram construídos os saberes da docência? Que aspirações têm esses professores formadores? Como foram ou estão sendo construídos os saberes das “novas” tecnologias? O que pensam e dizem os professores formadores sobre sua formação seus saberes e práticas e que relações existem entre os saberes, os dizeres e os fazeres desses professores? Como e de que maneira essas relações se expressam nas configurações curriculares?

A escolha por essa temática, no campo da Didática e da Prática de Ensino, justifica-se por contemplar diversas dimensões da formação, profissionalização, dos currículos, saberes e práticas docentes. Percebemos, nessa linha investigativa, a possibilidade de discutir a formação, os saberes e as práticas dos formadores de professores, bem como as transformações socioculturais na prática pedagógica e nos currículos de formação docente.

Assim, a nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar as relações entre os sujeitos formadores, os saberes e as práticas no processo de formação de professores e como essas relações se expressam nos currículos dos Cursos de Licenciatura, em Pedagogia e História em uma Instituição de Ensino Superior, localizada na cidade de Montes Claros, MG, Brasil.

Como objetivos específicos delimitamos: descrever e interpretar as características geográficas, históricas, sociais, culturais e educacionais da cidade de Montes Claros, MG – Brasil; registrar e analisar os percursos da Educação Superior na formação de professores no processo de constituição da cidade de Montes Claros como pólo regional de desenvolvimento; descrever e analisar o perfil

dos profissionais docentes, formadores de professores nos cursos de História e Pedagogia; analisar o processo de (re) construção das identidades e as aspirações dos professores formadores; analisar como se processou a formação inicial e continuada dos professores formadores de professores; refletir sobre as fontes, abordagens e os processos de constituição dos saberes dos formadores; refletir sobre os movimentos e interfaces entre os saberes e as práticas dos formadores e a (re) configuração dos currículos dos cursos de Licenciatura pesquisados.

Os sujeitos investigados são professores formadores atuantes dos cursos de Licenciatura em História e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Pública do Estado de Minas Gerais, nos anos 2007, 2008 e 2009. Não investigamos os *campi* fora da sede, ou seja, fora da cidade de Montes Claros, MG, Brasil.

O nosso primeiro contato com os sujeitos a serem pesquisados deu-se quando, em uma reunião de professores de cada curso, no ano de 2007 (dois mil e sete), tivemos a oportunidade de apresentar nossa proposta e solicitar-lhes que respondessem ao questionário cujas questões nos possibilitariam conhecer: o perfil sócio-econômico e cultural, a formação acadêmica, as experiências profissionais, os saberes da docência e aspirações profissionais e os saberes das tecnologias de comunicação e informática dos docentes do curso de História e Pedagogia. Os questionários foram entregues a todos os professores atuantes e aos Chefes de Departamentos que nos auxiliaram, ficando com alguns questionários em branco para serem entregues aos docentes que não estavam presentes na reunião. Contamos com colaboração dos estagiários, que prestavam serviços aos Departamentos de cada Curso.

O curso de História contava, em 2007, com 16 (dezesseis) professores que trabalhavam em Montes Claros, desses 11(once) responderam ao questionário. No curso de Pedagogia havia 24 (vinte e quatro) professores no campus sede; 18(dezoito) responderam aos questionários. Alguns docentes não responderam, nem devolveram os

questionários. Após a leitura e análise dos dados dos questionários, organizamos as entrevistas orais que fizemos com professores dos dois cursos pesquisados. Definimos entrevistar 10 (dez) professores de cada curso. Adotamos o princípio da heterogeneidade, quando selecionamos: homens, mulheres, fases distintas na carreira (professores iniciantes, em meio e no final da carreira, Considerando o tempo institucional da carreira universitária no Brasil, definimos as fases da seguinte forma: início de carreira o período entre um e dez anos de serviço; meio de carreira entre onze e vinte anos de serviço e final de carreira os professores que têm mais de vinte e um anos de serviço. Outro critério foi selecionar professores com titulações, em nível de Pós-Graduação, diversas (especialista, mestre e doutor), disponibilidade para participar da entrevista. As entrevistas foram gravadas no primeiro semestre de 2009. No início de cada gravação, indagamos se poderíamos utilizar o nome do professor ou se preferiam que fosse usado um codinome. Mediante a aceitação de alguns e rejeição de outros, decidimos adotar o mesmo critério para todos os professores entrevistados, sendo assim, eles são identificados por letras do alfabeto da Língua Portuguesa. Portanto, os sujeitos, investigados, foram os professores formadores atuantes nos anos de 2007 a 2009 nos Cursos de História e Pedagogia.

Neste espaço, optamos por apresentar alguns resultados específicos sobre os saberes e as práticas dos professores formadores do Curso de História discutindo, no âmbito da pluralidade de abordagens e fontes, processos de constituição de saberes e práticas docentes, estabelecendo um diálogo entre a literatura sobre o tema, recorrente no debate acadêmico acerca da Didática e da Prática de Ensino, e narrativas dos professores formadores investigados.

Como amplamente discutido na literatura da área os saberes docentes são construídos pelos professores ao longo de suas trajetórias, no processo de formação permanente. Para Saviani (1996, p. 147), o trabalho do educador ultrapassa a de professor. Afirma que, sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, identifica cinco categorias

de 'saberes': o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular, entendendo que são estes os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

Saviani (1996, p. 145) alerta para o fato de que o educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: "em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador".

A defesa de Saviani (1996) contribui para a compreensão para a premissa de que o professor/educador /formador possui uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, de conhecimento e que essas concepções "determinam" os tipos de saberes que são mobilizados numa determinada situação dentro e fora da sala de aula.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes formam um conjunto complexo a partir do qual os professores orientam sua profissão. Segundo Pimenta (1999), trata-se de saberes produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes (da experiência) são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação. Porém, complementam os autores citados, os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes, retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional. O saber da experiência também é um 'saber plural'.

Assim sendo, é importante conhecermos os saberes da prática

ou da experiência dos professores formadores, pois nos fornecem pistas necessárias para entendermos como os professores produzem e pensam o seu trabalho pedagógico em cursos de licenciatura.

Tardif (1999) ao analisar os saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, enumera as seguintes características:

a) é especializado e formalizado; b) é adquirido, na maioria das vezes, na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério. (TARDIF, 1999: 10)

Aqui, a noção de saber possui um sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. A pluridimensionalidade do 'saber profissional' dos professores é referendada por diversos autores.

Pacheco, 2002, assegura que ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento coloca. Para Hargreaves, (2004) na sociedade do conhecimento e da informação nascem novos desafios para a construção da profissionalidade docente, progressivamente, pautada por critérios que, de modo algum, podem ignorar o humano e

o profissional.

Na construção de um novo profissionalismo os professores são, para Hargreaves, os catalisadores da sociedade do conhecimento, tornando-se vital que “se envolvam em conjunto na ação, no questionamento e na resolução de problemas, em equipes colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (HARGREAVES, 2004, p. 48).

Desse modo, focando nosso olhar para os sujeitos formadores de professores, inspiradas nos estudos de Perrenoud, Altet e Paquay concebemos o formador de professor de História o docente que possui um conjunto complexo de saberes oriundos das Ciências Humanas, das técnicas, da gestão didático-pedagógica, das Ciências de Referência, no caso a História e da pesquisa no campo da História e da Educação. É um docente que assume uma postura de formador profissional capaz de relacionar, de acompanhar, de orientar e avaliar o profissional em formação. Um professor capaz de compartilhar culturas, situações, contextos diversos, de dialogar e de conviver com as complexidades, erros e incertezas. Concordamos com os autores, um profissional que detenha uma metacompetência, a capacidade reflexiva de práticas de formação, portanto é um profissional polivalente. (PERRENOUD; ALTET e PAQUAY, 2003, p. 239-240).

Considerando a exigência legal de habilitação em nível de pós-graduação para tornar-se formador, ou docente do ensino superior no Brasil, iniciamos nossa interlocução com os professores formadores, indagando-lhes sobre o impacto da Pós-Graduação, na construção dos seus saberes e das práticas de ensino no curso de graduação de formação de professores. Dentre as narrativas destacamos:

Muito grande o impacto, é um impacto não apenas de conteúdo, mas de textos novos que nós professores trouxemos para o nosso curso. Além de estimular os alunos a pensar, fazer pesquisas, participar de congresso, no caso da História, estimular a compreensão dos conceitos historiográficos, por exemplo: eu dou aula

de História do Brasil e procuro apresentar sob várias visões um mesmo tema. Coisa que não tinha na minha época. O impacto é grande, se você pensar a História como múltiplas perspectivas historiográficas e não um estudo de conteúdo. Impactou a reformulação do currículo e a atenção para pesquisa foram as formações mais precisas, derivadas da minha experiência em Pós-Graduação. (Professor L - História)

Fazer repensar os campos do saber e do fazer e, de forma mais objetiva, tornar o ensino dinâmico e formador. (Professor Q - História)

Para o trabalho com a Educação Básica não. Como eu sou professora de prática, eu pego o acadêmico, do meio para o fim do curso, quando ele inicia o estágio. Nesse momento, eu vejo que os professores que deram aula, até o momento, foram “os mestres” e “os doutores”, e eles trabalham num nível elevado de graduação e se o aluno não souber “peneirar” o conteúdo para trabalhar, na Educação Básica, ele vai “detonar” todo o processo, porque nós já encontramos alunos que saíram com textos de Doutorado que os professores ofereceram aqui dentro da UNIMONTES e livros de difícil interpretação, difícil análise que eles pegaram e levaram para o Ensino Médio durante o estágio e a gente teve de parar, repensar e mostrar a realidade. Lá é uma coisa, aqui é outra. Precisamos deixar claro para o acadêmico que aqui ele se forma para a licenciatura e tem formação em pesquisa. Ressalto sempre que nenhum doutor, nenhum mestre depois volta para sala de aula da Educação Básica. É a realidade nossa aqui dentro da universidade. Se ele não volta, quem ocupa esse espaço são os alunos que nós formamos. Por isso, eles precisam ter bom professor de

Didática e um bom professor de Prática de Formação e de Estágio. (Professor J - História)

É importantíssimo. Durante a minha formação no curso História, eu sempre considerei que os professores titulados e qualificados, em uma área, têm mais autoridade inicial para falar (isso é um princípio básico, não precisa ser uma regra, mais é um princípio importante), porque se eu vou ter uma aula sobre totalitarismo e “pego um professor” que fez Doutorado em regime totalitário eu acho que ele está aparentemente mais qualificado para falar do que aquele professor que teve só uma formação disciplinar. Não é uma receita de bolo, você pode encontrar um especialista muito mais qualificado para dar uma aula para você do que um doutor numa área, mas isso é um processo natural. Sendo assim, eu sempre avalei esse processo de titulação, na minha formação, como algo importante principalmente para eu ensinar. Hoje, julgo ser um elemento fundamental. (...) Eu acho que um profissional qualificado e titulado tem mais competência para atuar na sua área do que um profissional que não tem pelo menos qualificação e titulação. Se ele vai ser bom ou não, isso vai depender muito dele, mas eu considero isso um elemento importantíssimo, eu acho que durante a minha formação os melhores professores que tive foram os titulados e qualificados, no meu caso foram, com certeza, e acho que para formar alunos também é fundamental. (Professor I - História)

Com exceção de um narrador todos foram unânimes em afirmar a importância da pós-graduação (mestrado e doutorado) para diversos aspectos da formação e da atuação do educador, tais como: a capacidade crítica de lidar com os conhecimentos historiográficos, a relação com os conceitos, com os saberes; o estímulo aos alunos, a

capacidade de ler e reformular o currículo; de desenvolver pesquisas; a capacidade de tornar o fazer pedagógico mais dinâmico, de repensar o saber e a prática, e também a autoridade do formador, a competência derivada da especialização, da titulação. A voz dissonante é do (a) formador (a) que atua na Prática de Ensino. Para este profissional o mestre, ou doutor não garante, e no limite, pode não contribuir para formação do acadêmico para a atuação na Educação Básica, pelo contrário pode até ser um problema. Daí defender a importância de um bom professor de Didática, Estágio e Prática de Ensino no Curso. Evidenciamos na narrativa do Professor J dupla preocupação: com a transposição dos conteúdos para a educação básica e o papel dos formadores na construção de saberes dos professores que atuam em diferentes espaços. A dicotomia entre sujeitos e espaços é clara e pode exemplificada pela afirmação: “Lá é uma coisa, aqui é outra.” A separação teoria e prática também.

Analisando as narrativas percebemos que alguns pensam que, para ser professor/formador no Ensino Superior, faz-se necessário vivenciar e conhecer a realidade da Educação Básica, outros expõem suas fragilidades em relação ao trabalho docente na Educação Básica e mesmo em relação à Educação Superior. O professor I narrou sobre as dificuldades de ser professor na Educação Básica, fazendo um paralelo com a Educação Superior e sobre a importância da prática para a construção dos seus saberes profissionais.

Em termos pedagógicos, minha experiência em sala de aula, foi muito mais significativa do que a formação no curso, disso eu tenho certeza absoluta. Eu tive um processo de formação teórica na universidade e paralelo a ele eu vivenciava um processo de formação prática/pedagógica, porque, desde o segundo período do curso, eu comecei a dar aula no Ensino Médio e pré-vestibular. Posso afirmar que minha experiência, em sala de aula, foi muito mais significativa do que a formação no curso. (...) O Ensino Superior sempre foi meu objetivo. Eu não suportaria ser professor de escola pública e trabalhar com meninos. Dar uma aula no ensino médio, ou no pré-vestibular ainda é possível. (Professor I - História)

Os professores R e B contrapõem o posicionamento do professor I, quando atribuem à base da formação professor formador no Ensino Superior as experiências vividas na Educação Básica. Por outro lado, demonstram uma visão positiva das experiências na Educação Básica os professores O, Q e P, corroborando a posição do Professor I.

Trabalhei na Educação Básica por quatro anos, iniciando no ano seguinte à conclusão da graduação (2000) e deixei para depois o curso de Mestrado (2005), pois teria pouco tempo para me dedicar aos estudos. Foi uma experiência intensa, pois o contato com uma realidade desconhecida, que, no estágio, não tinha sido vivenciada, estimulava o meu desempenho; mas muito sofrido. Não estava preparada e fui logo para a periferia da cidade. (Professor R - História)

Com todo respeito pelos meus colegas, que não têm experiência na Educação Básica, mas eu acho que todo mundo que trabalha na graduação deveria, um dia, ter passado pela sala de aula no Ensino Fundamental e médio. Deveria ser pré-requisito mínimo, básico para o professor que fosse atuar no Ensino Superior que ele tivesse experiência no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental, porque as pessoas acham que “porque é adulto não é aluno”, e aluno é aluno em qualquer nível. Eu tiro pela minha graduação lá no Mestrado. Todo mundo era professor universitário, mas, quando está sentado naquele banco, todo mundo é aluno do mesmo jeito. Então eu penso que as pessoas acham que estão lidando com adultos, com pessoas maduras que não são alunos, e o são. Para mim, a experiência, na Educação Básica, foi a base de tudo, do “ser professora universitária”. (Professora B - História)

Na Educação Básica, você tem que estar o tempo todo pensando em disciplina. No Ensino Superior, você pode construir o conhecimento com o aluno. (Professora O - História)

São importantes vivências profissionais na Educação Básica. O contato direto com a Educação Básica nos mostra a distância entre saber e fazer, ao mesmo tempo em que nos coloca o desafio de saber o que fazer. Assim, a experiência é de um constante refazer e aprender, associando conhecimento e prática. Voltando-se à Educação Superior, também um bom projeto é indicador de novas experiências com teoria/prática. Os cursos não são bem definidos quanto à licenciatura. O boom da pesquisa, nos últimos dez anos, abalou as estruturas curriculares dos cursos que, tem dificuldades de tratar de “educação” e “vivências pedagógicas”. (Professor Q - História)

Fica evidente que a experiência na educação básica é considerada importante para alguns formadores, como forma de associar teoria e prática, como modo de enriquecer o conhecimento da realidade social e educacional, logo como “requisito” para ser professor formador de professores de História. Questionados se, além das aulas, exerciam outra atividade relacionada ao ensino, pesquisa e extensão, 18,2% responderam que não a exerciam e 81,8% responderam que desenvolveram atividades de extensão e de pesquisa. A pesquisa é um forte componente, com uma presença significativa na prática dos professores formadores do curso de História, como podemos inferir nos relatos a seguir:

Acredito que para ser bom professor, seja qual for a sua graduação, ele tem de ser também um bom pesquisador, mas, infelizmente, encontramos professores no curso de História que não pensam assim. Então, a dificuldade

de definição entre licenciatura/bacharelado, no curso de História, tem influenciado as transformações recorrentes. Muitos acadêmicos que procuram o curso de História não estão preocupados em ser professor. Eles querem ser pesquisadores, querem qualificar-se para um trabalho que não seja na escola (Professor Q - História)

Os professores do nosso Departamento são muito esforçados. Cada um, a seu modo, procurando se aperfeiçoar mais. Eles atuam em projetos de pesquisa e trazem bônus para o curso (Professor O - História)

Considero a formação razoável. Existem alguns professores que ainda passam muito a mão na cabeça dos alunos, e outros nem tanto. Sendo assim, temos uma média razoável de bons professores. A Educação Básica eu não sei avaliar, quanto à pesquisa nós estamos no caminho, já melhorou bastante. Em relação à Pós-Graduação, boa parte sai preparada para tentar um Mestrado. (Professor L - História)

O Curso de História tem avançado em muitas questões. Na pesquisa, obtém um resultado interessante pelo grande número de alunos que, depois de escreverem a monografia, seguem direto para o Mestrado. Há um projeto pedagógico que permite o equilíbrio entre as duas formas, mas depende da adesão dos formadores quanto a essa perspectiva. (Professor R - História)

Os relatos oferecem indícios sobre a relação bacharelado/licenciatura de História, a pesquisa na formação do pesquisador e do professor. O equilíbrio entre as duas formas é almejado, apesar dos problemas de identidade e do desejo dos alunos que procuram o curso de História não para se formarem professores de História, mas pesquisadores. As narrativas corroboram, de certo modo, o

prescrito nas Diretrizes dos Cursos Superiores de História que enfatizam a formação do historiador e não do professor. Evidenciam também, como demonstrado em outras pesquisas, relatos e dados sobre o perfil e a demanda de ingressantes que buscam no Curso a preparação para a pesquisa, para a pós-graduação e não para a docência na educação básica (Fonseca, 2009). A prática da pesquisa foi considerada importante para a formação e para a prática docentes dos próprios formadores e também dos profissionais formados no Curso tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura. Os argumentos são interessantes e representativos de um grupo de formadores que concebe a pesquisa como base da formação superior, pressuposto do ensino.

E como os narradores concebem o formador de professor de História? Quais os significados atribuem ao papel do formador? O que é e como é ser formador? Vejamos as narrativas a seguir:

(...) é fazer essa aliança entre teoria e prática possibilitando aos alunos perceberem a importância entre a pesquisa, ensino e extensão. Também estar junto com eles partilhando as conquistas e trabalhando para o curso ser melhor (Professor O - História)

É ter muita paciência com a geração com a qual trabalho. Não posso falar pelos outros porque trabalho somente no curso de História. Percebo que os alunos ingressam no Curso de História muito imaturo. (...) o que se vê é uma “meninada” saindo do ensino médio, ingressando no curso superior pelo PAES. A concepção de vida deles é de militância, é muito virtual. Eles são muito neoliberais. Por isso, é necessário trabalhar com eles uma série de conceitos o que se torna muito desgastante. (Professor B - História)

Embora a aula de História vise a um conhecimento científico, ele tem que engajar o diálogo do passado com

o presente, e isso deve ser feito a todo instante. Assim, eu estarei formando professores e cidadãos. (Professor L - História)

É visualizar com amplitude o campo do conhecimento, propondo novos desafios e enfrentando novas realidades pedagógicas a partir da mediação/orientação no campo do saber. (Professor Q - História)

É tirar a máscara e descobrir que não se sabe nada, mas não esquecer que é formador, eu falo com meus alunos na prática que aquele ditado do primeiro dia de aula – “Eu estou aqui pra aprender com vocês”, é a maior mentira, o professor pode dizer aquilo “da boca para fora”, mas, na realidade, ele está ali na sala de aula, para ensinar. Querendo ou não querendo, ali tem alguém que sabe mais que outro alguém, e naquele momento eu sou, como professor, a pessoa que tem maior conhecimento. O que raramente acontece comigo é a prática do improviso dentro da sala de aula. Na realidade, o professor formador é aquele que prepara a aula todos os dias, faz os discursos todos os dias, que se informa, que busca o novo. Se não for desse jeito, ele se torna repetitivo. (Professor C - História)

Na multiplicidade de percepções depreendemos alguns esboços do “ser formador”, traços da cartografia do “saber ser” e do “saber fazer” do formador, tais como: aliança entre teoria e prática; compartilhamento de conquistas; cultivo da paciência intergeracional (entre os jovens formandos e os adultos formadores); discussão conceitual; diálogo entre temporalidades (passado e presente); formador de professores e cidadãos; visão ampla do campo do conhecimento; propositor, desafiador; mediador, orientador; aquele que desvela, desmascara, aprendiz, estudioso, inovador, dinâmico,

bem informado; bem preparado; um formador que prepara suas aulas todos os dias. Esses traços, sem dúvida, são componentes da didática e da prática de ensino de História.

Muitos dos docentes entrevistados afirmaram que se perceberam como professor formador durante os seus primeiros anos de atuação no Magistério, e/ou durante a formação nos cursos de Pós-Graduação.

Quando iniciei meu curso de Mestrado, identificava-me com as leituras em torno da formação e também com muitas experiências relatadas. Sentia-me muito confortável diante dos desafios propostos e tinha muito gosto pela pesquisa, portanto me encantei com esse conjunto e percebi realmente meu grande gosto pelo caminho que comecei a trilhar. (Professor R - História)

Foi a partir do momento em que comecei a cobrar dos outros professores, como chefe de departamento, ou depois como coordenadora de curso, que percebi como é grande a responsabilidade, e que eu tinha que ter um conhecimento um pouco acima deles. Eu precisava estudar muito, mas, hoje, como estudante, eu tiro todos os dias, nem que seja da meia noite até as duas horas da manhã pra ler aquilo de que gosto, que é sobre a prática de formação e estágio. (Professora J - História)

Foi no Ensino Superior que eu comecei a ter um pouco mais de noção dessa capacidade que eu teria, e do que eu poderia fazer. Essa ideia de formar novos professores, eu só tive consciência dentro da própria Universidade, inclusive, no meu primeiro semestre, na Universidade eu tratei as disciplinas como se eu tivesse só trabalhando o conteúdo, assim, quando eu entrei na primeira experiência do primeiro semestre, eu pensei: Olha, eu estou dando o conteúdo, eles vão ficar bons nisso. Ótimo. Mas, não

é isso. Aí eu percebi que tenho que formar também o “cara” como professor, e eu comecei a trabalhar com essa possibilidade de forma independente. Repito: se eu fosse depender da instituição para fazer trabalho de prática pedagógica, não funcionaria, então fiz isso de forma independente. (Professor I - História)

Comecei a perceber nos primeiros anos na Unimontes. Eu dava aula de Metodologia Científica e História Antiga quando comecei. Época em que os acadêmicos começaram a organizar os primeiros seminários dentro da sala de aula (ao meu estilo). O que eu julgava ser adequado. Comecei a perceber que eles estavam aprovando a maneira como eu trabalhava, isto foi nos meus dois primeiros anos de trabalho. (Professor L - História)

No cotidiano. Nos momentos em que nos deparamos, por exemplo, com temas que são difíceis de aliar teoria e prática nos damos conta do nosso papel. (Professor O - História)

Nos registros, observamos que mais de cinquenta por cento dos professores, quando terminaram a graduação, não se sentiam preparados para enfrentar a sala de aula. O Ensino Superior, para os formadores que estão em final de carreira, foi uma oportunidade, e não algo planejado, ao contrário dos professores formadores que estão em início de carreira. Desses, vários terminaram o Curso de Graduação e foram para o Mestrado com o objetivo de tornarem-se professores universitários, professores formadores de professores de História.

Em relação à realização profissional, todos dizem se sentirem felizes e realizados. Quando perguntamos se se considerava bom professor formador, detectamos que, apesar de algumas ponderações, todos se julgam bons formadores. Vale destacar algumas das

concepções de “bom professor” nos relatos a seguir:

Eu tenho certeza de que sou um bom professor. Primeiro, porque eu tenho uma boa receptividade com os alunos. Segundo, porque na condição de professor formador, eu uso a criatividade. Penso que o professor formador tem de ser altamente criativo. Ajo assim com o aluno, nas minhas aulas de História de Minas, que são aulas comuns. (Professor C - História)

Bom, achamos que sempre precisamos de alguma coisa a mais, mas procuro passar tudo aquilo que posso e tenho disponibilidade para o aluno naquele momento. Mesmo tentando convencer aqueles que se julgam muito mais sabidos e aqueles que não querem ser professores, (...). Acredito que faço o possível para ser uma boa professora, mas não sei se o sou. (Professor J - História)

Sim. Considerando-se que é preciso melhorar sempre. Aperfeiçoar práticas e vivenciar novas experiências. (Professor Q - História)

Por que gosto muito, e minhas experiências me ajudam. Meus alunos manifestam muita segurança no trabalho que fazemos juntos e, na maioria das vezes, temos sucesso. (Professor, R - História)

Todos, com exceção de um, afirmam como segurança que se consideram bons professores, pois gostam do que fazem, são criativos, bem sucedidos mas, todos se dizem em formação. A incompletude da formação, a necessidade de aprender mais, de fazer melhor é um consenso e um desafio. Quando questionados sobre como avaliam o seu próprio fazer pedagógico, o que deveriam mudar ou acrescentar em suas aulas, alguns compartilharam algumas seguintes reflexões:

Tenho uma grande experiência adquirida pelo meu

trabalho em muitas cidades do Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha. Foram mais de 10 municípios durante cinco anos de trabalho, lidando com pessoas e mentalidades diferentes, partilhando com minhas alunas (a maioria professoras) de Educação Básica; e, durante anos, fui construindo saberes práticos e pude reunir os estudos feitos e caminhar com muita firmeza. Mas já me sinto incomodada, precisando ler e retornar à Educação Básica que considero meu laboratório! (...) Preciso de leitura e trocar experiências; e realizar um trabalho mais intenso no “laboratório”! (Professor R - História)

É um fazer que não dissocia a teoria da prática e faz leitura crítica dos espaços educacionais, além de perseguir o conhecimento voltado para a formação do ser humano. (...) O critério avaliativo é um instrumento importante, mas, a forma como é exigido limita as ações do professor. Como as turmas são numerosas, acredito que não há muito a acrescentar porque a estrutura institucional não muda facilmente. (Professor Q - História)

De forma positiva. (...) Talvez uma interação maior com recursos audiovisuais. (Professor P - História)

Acho que, para o Ensino Superior, ela é adequada, mas não digo que serve como uma referência, que possa ser reproduzida no Ensino Básico. No Ensino Superior eu creio que a maneira como venho trabalhando é mais adequada. (...) dou muita aula expositiva. Acredito que tenho que construir uma forma, uma estratégia para fazer com que meus alunos participem mais da aula. Eles participam muito. Estão sempre atentos e levantam questionamentos, mas eu queria falar menos na minha aula e que os alunos falassem mais embora continue achando que é aula expositiva, que é boa. (Professor

L - História)

Acredito que tenho um bom retorno dos alunos, pois somos bem próximos. (...) Ter mais trabalho de campo. Fico muito em sala de aula. (Professor O - História)

As reflexões apresentam novos desafios à prática, tais como “maior interação com a sala de aula”, “mais trabalhos de campo”. Sobre as disciplinas com que tinham mais ou menos afinidade para ministrarem, observamos que os professores têm mais afinidade com as disciplinas específicas do Curso de História e demonstram menos afinidade com as disciplinas voltadas para a formação do professor “Prática de Ensino e Estágio” e “Matérias Pedagógicas” disciplinas importantes para constituição dos saberes pedagógicos dos professores. Fato este recorrente em muitas Instituições de Ensino Superior - ISE.

Sobre os saberes da docência e as aspirações profissionais, indagamos sobre o grau de satisfação quanto à carreira docente, e observamos que 100% se julgam satisfeitos. Uma manifestação do compromisso da escolha pessoal para com a carreira escolhida, mesmo diante dos desafios impostos pela Educação Superior, e a formação de professores no contexto investigado.

Todos almejam permanecer na função atual, cursar Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, assegurando suas aposentadorias, mesmo no caso daqueles que consideram baixa a remuneração e valorização profissional.

Solicitamos aos formadores que apontassem os maiores desafios de ser professor formador de professor de História, nesse início de século XXI, em uma cidade do Norte do Estado de Minas Gerais, Brasil. Verificamos que o olhar dos docentes, em relação aos desafios, volta-se para os acadêmicos, os alunos /futuros professores de História em formação.

Tudo é muito dinâmico. O perfil do acadêmico de História

mudou bastante nos últimos anos. Esta diversidade exige do professor de História um perfil mais apurado, tanto no conhecimento quanto na prática pedagógica, que deve levar em consideração as especificidades da região. (Professor Q - História)

A formação. Temos que procurá-la em outros lugares, o que demanda desgaste físico e financeiro. Estrutura da Instituição. Não temos nem lugar para ficar quando não estamos dando aula. É necessário um espaço nosso. Apoio do governo, sobretudo salarial. (Professor O - História)

Percebo que é a questão do perfil do aluno que estamos recebendo. Acredito que a universidade se tornou jovem. É fato. Mas ao mesmo tempo ela está imatura. A energia que os alunos têm por serem jovens é da mesma intensidade do grau de imaturidade que possuem. Então, quando vamos debater ou julgar um tema, para eles é muito diferente. A minha formação teórica foi pouco expressiva, mas minha experiência como pessoa foi muito grande e eu não sinto isso nos meus alunos hoje. (Professor B - História)

Talvez o maior desafio seja lidar com acadêmicos que dispõem de tempo limitado. (Professor P - História)

Encontrei uma dificuldade de mentalidade e formação política muito grande, muito maior que qualquer problema do fazer pedagógico. (Professor R - História)

É um grande desafio. O professor de História, que estudou dentro da universidade quatro anos, tem que sair, fazer um curso e aprender trabalhar com espaço geográfico principalmente. É um desafio, também, fazer esse aluno entender e levar para os seus alunos, lá no

Ensino Fundamental, o espaço histórico. (Professor J - História)

Ante os desafios apresentados, perguntamos qual a importância de ser professor formador no curso de História. E eles indicaram:

O professor formador crítico é exatamente para fazer análises de diferenças que existem dentro do curso. Eu conheço meus alunos pelo nome, isso é muito importante, porque o professor formador, na realidade, é quem está mais perto do aluno, o professor formador conhece as fraquezas dos alunos. Somos nós, professores formadores que sabemos se o aluno produz conforme o que foi proposto (Professor C - História)

Uma contribuição para a formação da cidadania na região. (Professor P - História)

Preparar os alunos para a realidade que vão enfrentar. No meu caso, a maior tarefa na minha disciplina é politizar meus alunos, que serão professores (Professor L - História)

Eu acho que é fundamental. Não consigo dissociar o professor de História se ele não entender que ele trabalha com o outro. Porque História não é fácil, História é movimento, é ação, é militância. Então, se você não consegue pôr em prática no seu dia a dia em sala de aula, você vai escrever o que no papel? (Professor B - História)

Acredito que o curso de História nos faz pensar sobre o universo social do homem, nesse sentido, intervir nessa realidade a partir das teorias e leituras do mundo é importante para transformá-lo. (Professor O - História)

Todos os professores consideraram as “novas tecnologias” necessárias a sua prática pedagógica no curso de formação de professores, embora nem todos consigam utilizá-las na prática docente.

Considero. O computador é de grande utilidade, penso que todo professor deveria dominá-lo. (...) Embora reconheça a importância de passar um filme na sala de aula, nem sempre eu o faço. Prefiro trabalhar apenas com cenas que realmente ilustrem o conteúdo. Mesmo sendo aulas geminadas, o horário seria insuficiente para o desenvolvimento da atividade. (Professor J - História)

No meu caso sim, pois lido diretamente com disciplinas que exigem à exploração das diversas possibilidades do fazer pedagógico, para que os alunos tomem como direção. Eles também me ensinam muito. Há dois anos, uma turma organizou e apresentou uma oficina com desenhos animados, levando para minha aula um kit multimídia e demonstraram grande habilidade no manuseio. (Professor R - História)

Até agora eu não acho necessária. Não senti falta, por exemplo, na minha disciplina, um “data show”. Na verdade, eu levo o texto, os alunos leem e discutem. Não quero dizer, com isso, que não seja necessário usar recursos tecnológicos. Por exemplo, para quem dá aula de História da Arte, a tecnologia é fundamental. (Professor L - História)

Segundo Almeida (1998), “a revolução vivida, em nossa época, é marcada pela telemática, pela robótica e pelas utopistas da informação”. A autora defende a idéia de que o professor deixe de lado o fatalismo e assuma a atitude do diálogo como a “nova cultura”. Esse

professor precisa adquirir confiança nos recursos tecnológicos, para que possa aplicá-los ao currículo do curso. As narrativas revelam que os formadores reconhecem a importância das novas tecnologias na formação e na prática do formador, no entanto, o contexto institucional e social apresenta inúmeros limitantes.

As discussões em torno dos saberes e das práticas foram consolidando-se a partir do nosso diálogo sobre a formação de formadores. Aí se instaura o desafio contínuo presente no fato de que essa formação não pode prescindir dos aspectos humanos, técnicos e políticos, o que caracteriza tanto a dimensão de formação pessoal quanto profissional e, ao mesmo tempo, a atuação desse formador.

Esses resultados indicam que tomar os saberes e as práticas dos professores formadores como objeto de pesquisa é uma tarefa urgente e importante, pois precisamos conhecer melhor o nosso próprio trabalho, de formadores de futuros docentes, para poder aperfeiçoá-lo. Inspiramo-nos em Tardif (2002, p. 276), ao afirmar que “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. Se não fizermos um esforço de problematização de nossas práticas, se não questionarmos os fundamentos que as orientam e se não tentarmos sistematicamente entender os postulados implícitos dos saberes relativos ao ensino, criaremos um abismo, cada vez maior, entre aquilo que defendemos e aquilo que praticamos.

Concluimos que a formação do formador, em particular, constitui-se de múltiplas dimensões, e, por isso, refletimos e buscamos compreender algumas dessas dimensões, os sujeitos, os saberes, as práticas pedagógicas, os currículos, as relações, os movimentos e as contradições existentes nos diversos eixos. Uma vez que as fronteiras, os entre-lugares, as mediações entre ensino e pesquisa precisam ser sempre pensadas em movimento, no qual problemas e experiências acadêmicas do mundo acadêmico e do cotidiano escolar não se desvinculam, não se deslocam do contexto histórico, social, econômico e cultural em que se situam. (FONSECA e SILVA, 2007, p. 39)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Da Atuação à Formação de Professores. In: *Série Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação*. Brasília: MEC, 1998.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí: Injuí, 1998.

HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2004.

HUBERMAN, S. *Cómo se forman los capacitadores: arte y saberes de su profesión*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; PAQUAY, L. *A profissionalização dos formadores de professores*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*,

Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. *Anais ...*. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Circe Fernandes Bittencourt

Professora do Programa de Estudos Pós-graduandos em Educação:
História, Política, Sociedade da PUCSP

As relações entre professores e livros didáticos têm sido contraditórias, revestidas de muitas ambigüidades, sobretudo nas últimas décadas. Muito criticados, sobretudo nos meios acadêmicos com intenções que parecem ser as de persuadir os professores a abandonarem os livros didáticos como instrumentos de trabalho, esses, no entanto resistem. Talvez porque, mesmo no caso das merecidas críticas feitas pelos especialistas em educação a muitas das obras escolares, estes não forneçam substitutos para sua eventual eliminação do cotidiano escolar.

Entre os professores, segundo algumas pesquisas recentes sobre o uso dos livros didáticos de História em sala de aula, na maioria das vezes, estes não demonstram desconhecer as críticas sobre esse material escolar, mas o consideram um mal necessário, uma espécie de “tábua de salvação” para que as aulas possam ser efetivadas em meio aos transtornos de inovações curriculares, das cobranças para as diversas avaliações a que são submetidos os alunos, assim como se tornam auxiliares para preparação dos cursos em meio a uma jornada de trabalho exaustiva, dentre outros percalços da vida profissional da maioria dos docentes. (ARAÚJO, 2001; FARICELLI, 2005; SOUZA, 2009)

Existem também declarações disseminadas em diversos veículos de comunicação sobre “o fim dos livros didáticos” que, juntamente com os demais materiais impressos, cederiam lugar aos modernos instrumentos educacionais tecnológicos, especialmente os computadores, em uma perspectiva que anuncia o desaparecimento dos livros escolares como um fato inexorável. É possível, no entanto, constatar que apesar dos prenúncios de seu desaparecimento, das

ressalvas e críticas provenientes de vários lugares, inclusive da mídia e das famílias e, ainda, de ser um objeto contestado sob variados ângulos, o livro didático tem se constituído, na atualidade, como o material didático mais presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino das escolas. Nesta primeira década do século XXI os livros didáticos têm sido constantemente utilizados nas nossas escolas, além de permanecerem como uma mercadoria disputada por inúmeras editoras nacionais e cobiçada pelas internacionais. E, a presença dos livros didáticos pode ser identificada ao se acompanhar a história da educação escolar e suas práticas no decorrer dos dois últimos séculos.

Nos aproximadamente duzentos anos de sua produção entre nós, o livro didático, em sua trajetória a partir das primeiras décadas do século XIX, tem sofrido várias transformações, acompanhando os currículos para os diferentes níveis de ensino. A forma da apresentação dos conteúdos escolares e, em particular os de História, também sofreu transformações, com mudanças na organização dos textos, além de acompanhar as mudanças quanto às atividades e exercícios pedagógicos. Uma materialidade possível de se observar pelo tamanho dos livros, da paginação, das ilustrações, de todo um *design* que busca ser atrativo para gerações de crianças e jovens cada vez mais envolvidos pelos meios de comunicação áudio visuais.

Embora seja fácil visualizar uma série de mudanças quanto à forma e organização do conteúdo do livro didático, um aspecto tem permanecido constante: o livro é um objeto feito para o professor e é dependente do uso que o professor faz dele.

Essa é uma permanência que merece atenção para entendermos as relações dos livros escolares com os professores atualmente e ao longo da história dessa literatura escolar. A permanência dessa relação se evidencia pela exigência atual dos Programas de Avaliação dos Livros Didáticos do MEC (PNLD, PNLEM) de que as coleções de livros didáticos sejam compostas obrigatoriamente das obras didáticas para os alunos e do Livro do Professor. Uma exigência do poder

educacional que, sem dúvida, merece ser objeto de reflexão.

A autonomia dos professores na seleção dos livros a serem utilizados em suas aulas também tem sido mantida, mesmo que com problemas. Esta autonomia do professor na escolha dos livros tem sido constante e como ela interfere na produção didática é uma das indagações decorrente dessa constatação aparentemente óbvia. É possível identificar as interferências dos professores nas obras didáticas? Existem diálogos entre autores e professores por intermédio dos livros didáticos?

Existe uma controversa relação entre a formação dos professores e os livros didáticos assim como os professores usam diferentemente os livros nas suas salas de aula. As críticas quanto ao papel de homogeneização dos livros didáticos merecem ser problematizadas por estas considerarem, de maneira generalizada, que as práticas dos professores são idênticas em qualquer sala de aula, independentemente das condições de trabalho das escolas, do conteúdo, do processo avaliativo. Existe efetivamente um padrão de uso de livro didático ao qual o professor está submetido?

A partir dessas indagações, este artigo aborda problemas das relações dos professores com os livros didáticos em uma perspectiva histórica considerando dois aspectos centrais. Inicialmente procura-se especificar as relações entre o processo de produção do livro didático e os professores. Em seguida são problematizadas as propostas de práticas escolares pelos livros de História comparando-as com outras práticas propostas por outros materiais didáticos.

PRODUÇÃO, AUTORES E PROFESSORES

Como e por quem têm sido produzidos os livros didáticos?

As respostas a estas indagações nos remetem a uma análise sobre as especificidades dos livros didáticos. Diferentemente de outros livros de literatura em geral, a produção dos textos escolares tem um destinatário muito específico – o público escolar composto por professores e alunos. O público estudantil, a quem, em princípio se

destinam os livros, é compulsório. Ou seja, não é ele quem escolhe a obra ser lida ou a ser seu objeto de estudo, mas são obrigatoriamente usuários de determinados livros escolhidos pelos professores. Os livros escolares são utilizados de forma diferente das demais obras por terem o professor como intermediário constante que se encarrega de indicar inicialmente o livro a ser utilizado, as partes ou capítulos a serem objeto de estudo, assim como determina como o texto deve ser lido e a partir da leitura são estabelecidas as atividades de escrita ou de oralidade a serem realizadas.

A figura do professor é, portanto, fundamental no que se refere ao uso que se faz do livro e seu poder reside, sobretudo, nesse aspecto de autonomia intelectual que tem permanecido com maior ou menor grau de liberdade no decorrer da história educacional.

O livro didático, é importante destacar, corresponde a uma produção articulada ao poder político educacional. O percurso dos livros didáticos tem se caracterizado por ser uma produção que sofre a interferência constante do Estado. O Estado nacional, a partir da independência política na década de 1820, ao se tornar o responsável pela organização do sistema escolar de caráter público e privado, optou pelas regras do liberalismo que, dentro de determinadas condições históricas, ainda permanecem. O Estado tem se encarregado da organização dos currículos assim como da organização de um corpo burocrático composto por professores, inspetores, diretores, técnicos educacionais que atuam em diferentes níveis de ensino. O controle do Estado sobre o sistema educacional é inegável e, nessa esfera, encontra-se o livro didático que, a partir da primeira legislação de ensino do país, a de 15 de outubro de 1827, tornou-se objeto de interesse das autoridades educacionais. (BITTENCOURT, 2008). Essa permanente vigilância prevalece até os dias atuais tal qual se evidencia pelo controle exercido pelo Estado sobre esse material didático pelo PNLD e demais instâncias avaliativas.

O Estado, além de controlar o currículo, notadamente na definição das disciplinas ou matérias a serem ensinadas e exercer o poder sobre a circulação do livro didático, tem se constituído como um

importante comprador dessa literatura escolar. A partir do século XIX o poder local das províncias e mais tarde os governos dos Estados federativos se empenharam em adquirir materiais didáticos para “alunos pobres”, conforme atestam alguns relatórios oficiais que apresentam as ações educativas oficiais. Sabemos que atualmente, considerando a política de universalização da distribuição de materiais didáticos, o investimento do Estado na aquisição de obras escolares corresponde a mais de 700 milhões de reais anualmente, uma cifra significativa no orçamento educacional. Por ser o Estado um comprador sempre presente e serem os alunos um público compulsório, a produção de obras escolares se tornou um produto bastante lucrativo desde o século XIX, despertando o interesse das editoras instaladas na capital do Império e nas províncias.

O crescimento do sistema escolar conduziu ao aparecimento de editoras especializadas nessa produção, sendo uma das pioneiras a editora Francisco Alves que, a partir do final do século XIX, se dedicava quase que com exclusividade a esse tipo de literatura. (HALEWELL, 2006; BITTENCOURT, 2008). A partir da segunda metade do século XX e mais especificamente após os anos de 1970 editoras como Ática, Moderna, FTD dentre outras, também se tornaram produtoras quase que exclusivas dessas obras e, juntamente com seus autores receberam e recebem somas consideráveis, entrando em disputas pelo mercado, estabelecendo amplas negociações com autoridades governamentais e criando formas de vendas que procuram sempre inovar para vencer concorrências (CASSIANO, 2007). E, nesse processo, o professor é novamente uma figura significativa e bastante disputada pelo setor de comercialização editorial, uma vez que historicamente tem sido ele o responsável pela escolha do livro a ser utilizado nas salas de aulas.

A renovação didática corresponde a um processo complexo que tem na figura do professor um sujeito fundamental. Renovar a produção didática depende do professor e de sua formação. Entende-se pela diferenciação da formação dos professores e da cultura escolar em que está inserido a atitude das editoras em produzir obras diversas

para uma mesma disciplina, como se concorressem internamente, mas que na realidade, correspondem a uma estratégia da editora para atender aos diferentes públicos docentes. Assim, uma mesma editora produz obras de História com tendências historiográficas diversas para atender tanto aos docentes mais conservadores quanto aqueles mais envolvidos com as inovações tanto de conteúdos quanto os de caráter metodológico. Assim editoras buscam atender, igualmente, as diferentes ideologias educacionais e as diversas gerações de professores.

Estado e editoras são, desta forma, sujeitos sempre presentes na produção didática e estes têm, na figura do professor o seu interlocutor primordial.

No processo de produção e circulação das edições didáticas é importante ainda ressaltar a figura do autor. Afinal quem são os autores das obras didáticas e quais as relações com os docentes?

Há uma tendência em estabelecer qualidade de livro ao nível acadêmico dos autores, criando-se uma relação entre capacidade científica acadêmica e capacidade de elaborar um manual ou textos didáticos para o ensino fundamental e médio. Esta concepção de que os “sábios” seriam os intelectuais mais aptos para a confecção de obras escolares foi comum entre vários administradores encarregados das políticas públicas das primeiras décadas do século XIX. Essa idéia ainda permanece disseminada e sugerida em algumas análises feitas em relação aos livros didáticos que sustentam a necessidade da fidelidade do ensino de determinado conhecimento escolar ao que se é produzido pela academia. As críticas aos livros didáticos em relação às defasagens ou erros conceituais são, muitas vezes, pertinentes, sendo que as formulações equivocadas e defasagens quanto aos conceitos e informações científicas são e devem ser evidentemente objeto de análises críticas e precisam ser eliminadas. Entretanto, a produção de textos didáticos exige mais do que o domínio e atualização do conhecimento científico e acadêmico. Escrever textos para alunos de faixas etárias diversas das do autor, que possui uma vasta cultura letrada e que precisa estabelecer uma comunicação de aprendizado

com quem ainda se encontra em fase inicial de domínio das letras e em fase de formação intelectual, exige um conhecimento sobre práticas em sala de aula e de algum tipo de contato com o cotidiano escolar. Escrever obras didáticas exige experiências mais complexas e, muitas vezes, as obras melhor sucedidas são fruto de equipes de autores que, juntamente com editores e técnicos gráficos, elaboram os textos e os transformam em material didático. Acompanhando a elaboração do livro escolar em uma perspectiva histórica pode-se observar as dificuldades dos autores em escrever obras dessa natureza:

“É uma velha lei pedagógica a que manda partir do conhecido para o desconhecido, mas em tais crianças tudo é desconhecido... Se os fatos forem ensinados com uma totalidade de maravilhoso, e fartamente ilustrados com gravuras, é certo que alguma coisa ficará no espírito do aluno, mas aparece então novo tropeço - a concatenação, a seqüência lógica dos acontecimentos e a sua razão de ser.

D. Pedro proclamou a Independência. Que vem a ser Independência? Como se formou uma nova nacionalidade?...Quantos pontos de interrogação.

Pensei no assunto e resolvi redigir este livrinho, depois de muito trabalho e muitas tentativas nas salas de aula, onde se agitava cheia de curiosidade a infância.”
(SCARAMELLI, 1926)

Ser autor de livro didático, apesar das dificuldades, é, no entanto, uma atividade revestida de preconceitos, sendo muitos deles, em várias situações, acusados de interesses financeiros, interesses que se sobrepõem aos interesses de contribuir para a educação, de favorecer o trabalho escolar com material de qualidade. O interesse financeiro sempre esteve presente em vários autores de livros escolares desde o século XIX, mas, ao lado das vantagens econômicas, tem

havido por parte de muitos deles o compromisso de produções que visam contribuir para a educação de jovens e crianças. É interessante identificar ao longo da história do livro escolar intelectuais de bastante prestígio e simples professores de escolas do ensino elementar que, por compromissos sociais e de ordem política, se dedicaram a escrever obras didáticas. Interessante notar que no caso de intelectuais que se dedicaram a essa produção esta tem sido omitida de sua bibliografia e de suas biografias. Um exemplo é o caso de Sergio Buarque de Holanda, cuja coleção da Editora Nacional tornou-se uma obra preferencial do ensino de História nas décadas de 1970 e 1980. A coleção, coordenada e supervisionada por Sergio Buarque de Holanda, foi feita por uma equipe de professores da Universidade de São Paulo e com assessoria de uma professora da rede pública paulista, sendo responsável por uma renovação da produção do ensino de História em vários aspectos. A Coleção, para surpresa da própria editora, atingiu vendas que superaram 1.900.000 exemplares em uma época em que se implantou Estudos Sociais em substituição à História e Geografia. Trata-se da história de uma coleção didática que mostra a resistência dos professores frente à imposição de um currículo pelo Estado autoritário e, igualmente demonstra a preferência dos docentes por obras de qualidade. Interessante ressaltar que apesar do sucesso da Coleção esta produção não é mencionada na bibliografia do famoso historiador. (MÁSCULO, 2008)

Muitos autores de livros didáticos produziram, ou têm produzido, suas obras a partir de suas práticas docentes, como foi assinalado no *Prefácio* de 1926 do professor Scaramelli. Do século XIX a meados do século XX um número significativo de professores do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro foram autores de livros de História tendo como base sua experiência docente. Os editores tinham preferência também por esses autores por serem eles, geralmente, os responsáveis pelas reformas curriculares além de ocuparem cargos importantes junto ao poder educacional. Muitos deles ocupavam cargos em órgãos encarregados de dar o aval e permissão para publicação de obras escolares e os editores tinham, assim, a garantia da aprovação dos

livros além de serem nomes renomados e reconhecidos. O sucesso de suas obras, entretanto, residia na sua capacidade de elaborar textos de aceitação por parte dos professores quer pela didática e/ou por se tratarem de livros que seguiam de forma mais próxima os currículos oficiais.

Para o nível secundário também foi comum autores de cursos preparatórios (mais tarde cursos vestibulares) para os exames de ingresso aos cursos superiores. Os professores desses cursos preparavam e ainda preparam um material específico para seus cursos - as apostilas - de acordo com as matérias das provas e ou bancas examinadoras, sendo que a partir desse material, tais professores acabaram por optar por uma publicação em forma de livro. Sobre as *apostilas* é preciso destacar que estas, pelas análises de historiadores das edições escolares, são consideradas um *gênero didático* específico, um impresso destinado a cursos de preparação para a realização de provas e que possuem características próprias de apresentação dos conteúdos, enfatizando as sínteses e formas técnicas para facilitar a memorização para a realização das avaliações. (GASPARELLO, A., 2004; BITTENCOURT, 2008) A produção dos livros provenientes das apostilas de cursos preparatórios ou de cursos de madureza foi, inclusive, a base para o aparecimento de editoras, como as Editora Ática e a Moderna, dentre outras. (PAIXÃO, 1996)

De maneira geral, foi sendo constatado que o sucesso de determinadas obras estava intimamente associado às experiências docentes e esta vivência se verifica pela própria característica do livro. São construídas as obras de acordo com o tempo escolar, tanto no que se refere ao ano letivo, quanto ao tempo destinado às atividades em sala de aula de cada disciplina. Assim, inicialmente utilizava-se o termo Lições (e não capítulo) para cada parte do livro e cada uma delas correspondia ao “tempo” de uma aula. Da experiência das aulas, especialmente quando se consolida a “forma escolar” com cursos seriados, com determinadas faixas etárias, as obras escolares vão sendo criadas nesse mesmo processo e intimamente ligadas a tais práticas. A análise da *Lições de História do Brasil para uso das escolas*

de instrução primária de Joaquim Manuel de Macedo, feita por Selma Rinaldi Mattos (2000) mostra a aceitação por parte dos professores dessa obra com edição iniciada em 1861 e finalizando em 1925, em plena república, considerando o aspecto inovador ao apresentar ao final de cada Lição, as *perguntas* que, segundo o autor colocavam “em proveitoso tributo a atenção e a reflexão dos meninos” e ainda acrescentava o *quadro synoptico* que os alunos “devem reproduzir de cor na pedra e ou no papel, gravando na memória toda a matéria estudada.” (MACEDO, 1890). Este autor, um dos primeiros professores de História do Brasil do Colégio Pedro II organizou seu livro a partir, evidentemente, de suas aulas, de sua experiência considerando ser esta disciplina, a História do Brasil, uma novidade curricular introduzida nos anos de 1850.

Com os ganhos consideráveis pelas vendas de livros, sobretudo após 1970 com a ampliação da rede escolar, os autores de livros didáticos foram se especializando nessa tarefa, e tornaram-se profissionais da área (MUNAKATA, K. 1998). A profissionalização dos autores de livros didáticos, no entanto, não eliminou a experiência didática como base para a confecção dessa literatura. Muitos deles passaram a se tornar uma espécie de formadores de professores ao se dedicarem a apresentar suas obras aos docentes de vários lugares do país, por intermédio de estratégias comerciais das editoras para tornarem as obras conhecidas pelos docentes.

LIVROS DOS PROFESSORES E PRÁTICAS DE ENSINO

O livro didático, ao ter como alvo principal o professor, necessita de estabelecer formas de comunicação com esse público. Assim, dos primórdios dessa literatura aos dias atuais é comum verificar nos *Prefácios*, nas *Apresentações* da obra uma espécie de “conversa” do autor com o professor. E, tais “conversas” sempre existiram:

Preciso, no entanto, agora, com mais instância do que teria feito nos dois livrinhos a que me refiro, de dizer,

particularmente ao distinto professorado paulista, que o meu primeiro cuidado do compor o presente volume, consistiu em ser claro e sintético, preferindo mesmo sacrificar a essas qualidades alguma coisa dos assuntos, certo de que as falhas não de ser habilmente supridas pela competência dos professores.” (ROCHA POMBO, Prefácio, 1925, p.3)

Em muitos livros de História passou a ser usual os autores explicarem aos professores como a obra foi feita, sobretudo os de nível secundário, com indicações da historiografia e da forma como selecionaram os conteúdos, incluindo o programa curricular que estavam seguindo. Da mesma forma apresentavam o método do ensino desejável. É importante destacar que os professores, em sua maioria, tanto os que lecionavam no curso primário como os do secundário não possuíam uma formação para ao exercício profissional. As Escolas Normais criadas na década de 1830 em algumas poucas províncias do Império e ampliadas após o regime republicado sempre foram insuficientes para atender à formação de profissionais, sempre crescente. Para o nível secundário os cursos de Licenciatura de História foram criados somente a partir das Universidades de São Paulo em 1934. A maioria dos professores possuía ou outra formação de nível superior ou era autodidata. Tais condições explicam o significado do livro didático na formação dos professores e a necessidade deles para a prática escolar. Era a partir dele que se podia preparar o curso e, até meados do século XX, ele era a única fonte possível para se conhecer o programa curricular e os conteúdos a serem ensinados.

Com a expansão escolar, notadamente a partir da década de 1970, os cursos de formação de professores aumentaram, mas de maneira aparentemente contraditória, não corresponderam a uma mudança qualitativa e, ao contrário, se tornaram bastante superficiais, sobretudo, ao serem ofertados por empresas educacionais. Nessa nova etapa de formação de professores mais uma vez o livro didático ganhou força como uma ferramenta indispensável para o trabalho docente.

A elaboração do Livro do Professor foi a medida tomada pelas editoras para que os livros fossem os preferencialmente escolhidos, ao mesmo tempo em que atuava como uma espécie de “remendo” da formação docente. Neles estão contidos as explicações de ordem teórica que fundamentam a seleção dos conteúdos e métodos assim como as várias atividades a serem executadas pelos alunos com as respectivas respostas.

Os livros didáticos tornaram-se desta forma uma ferramenta imprescindível para o trabalho do professor. Neles está contido o conteúdo de cada aula de forma explícita, com um texto escrito repleto de ilustrações que servem de atração e em certa medida favorecem o domínio de determinados conceitos e toda uma série de exercícios ou tarefas que os alunos devem realizar a partir do domínio do conteúdo. Assim, o livro apresenta *o que se deve ensinar e como se deve ensinar*. E nestes dois pilares está contido o poder do livro.

É importante salientar que as propostas de renovação de métodos de ensino têm sido incorporadas gradativamente pelas obras escolares. Por exemplo, na década de 1970, a partir da reformulação curricular pela lei 5692/ 71, as obras didáticas passaram a incorporar os denominados Estudos Dirigidos apresentando uma significativa mudança na formulação das atividades, além de serem introduzidos testes, jogos tais como palavras cruzadas. As obras atuais apresentam novos protocolos de leitura tanto dos textos básicos como das atividades que são introduzidos nos livros. As atividades das diversas disciplinas freqüentemente introduzem as denominadas “pesquisas”, com incentivos a consultas a outras fontes de informação via internet, filmes, músicas e outras fontes culturais.

As mudanças na forma de apresentação dos conteúdos explícitos e dos pedagógicos, ao serem comparadas aos livros do século XIX e até o final do século XX, são complexas como afirma Alain Choppin (2000), podendo-se observar notadamente a partir da década de 1990, uma verdadeira transformação, com a constituição de um material que, segundo esse autor, denomina-se de manual “multimídia” :

A partir de agora a página- ou para ser mais exato - a página dupla constitui a unidade fundamental do livro. Esta página dupla já não contém mais, como ocorria há pouco tempo, um texto único com algumas reproduções de imagens mas nela se integra uma série de textos, fotos, esquemas, gráficos, etc., distribuídos na superfície da página dupla. A disposição espacial, a tipografia (tamanho da letra, estilo...) e um código iconográfico particular (símbolos, pictogramas...) é o que confere a cada elemento, seja textual ou icônico, uma função específica que se repete em todo o livro. O recurso sistemático da cor (textos compostos com caracteres azuis, ou impressos em verde, por exemplo, permite atenuar as imposições espaciais do projeto gráfico mediante variações na disposição dos elementos de uma página a outra em função, por exemplo, do tamanho dos documentos. Assim, em um livro didático tipografia e paginação estão estreitamente articulados como discurso didático: desenvolvem um código com coerência, mas um código que é próprio dessa ferramenta, e apenas dela. (CHOPPIN, 2000, p.30)

As mudanças na forma de apresentação do livro, entretanto, conforme sublinha Choppin, não são apenas determinadas pelas interferências dos novos códigos de leitura introduzidos pelos computadores, mas também se relacionam a uma concepção de apreensão do conhecimento pelas novas gerações. Os livros didáticos procuram evitar uma progressão e um ritmo uniformes e tendem a respeitar a autonomia pedagógica do professor e a suscitar a iniciativa pessoal dos alunos. Tais mudanças são bastante perceptíveis nos livros de História que incorporaram esses novos recursos visuais, anteriormente mais utilizados para alunos mais novos, para as obras de todos os níveis de ensino e oferecem vários recursos, especialmente com documentos variados tais como excertos de obras literárias, letras

de música, textos jornalísticos As imagens - fotos, reproduções de quadros históricos, charges, etc... são apresentadas como documentos e não mais como simples ilustrações e, a partir delas são introduzidas formas de análises (ou de exercícios) com esse tipo específico de documento histórico, apresentado didaticamente na obra.

As atividades que passaram a integrar em muitos dos livros didáticos como uma possibilidade de trabalho escolar mais autônomo foram, em determinadas situações, de forma contraditória, incorporadas como instrumento de controle e determinante da avaliação por intermédio de materiais didáticos produzidos por órgãos de Secretarias de Estado. Em muitos estados da federação foram sendo criados os denominados “sistemas apostilados de ensino” utilizados em escolas públicas - assim como também se tornaram uma opção de escolas particulares que, por intermédio desse material didático - as apostilas-, possuem o total domínio das práticas docentes.

Uma produção da Fundação para o Desenvolvimento da Educação- FDE- da Secretaria da Educação de São Paulo exemplifica como um material didático se transforma em uma forma completa de controle do conhecimento escolar, submetendo professores e alunos, assim como a comunidade escolar, incluindo supervisores, diretores e gestores educacionais ao cumprimento de atividades criadas externamente e aos quais todos têm sido submetidos por intermédio de um sistema de avaliação externo à escola.

Esse material faz parte da reformulação curricular de acordo com o *Projeto São Paulo faz escola* iniciada em 2008, sendo composto pelo gênero didático - apostila- que tendo sido organizado para todas as disciplinas e séries, com volumes especiais para os professores e outro para os alunos. Esse material foi distribuído a partir de 2008 em todas as escolas públicas estaduais de São Paulo e, a partir dele foi estabelecido um cronograma ao qual, professores e alunos estão submetidos, uma vez que ele se tornou a base da avaliação dos órgãos institucionais, especialmente o SARESP.

Uma análise comparativa entre o material apostilado da SE/SP e um livro didático bastante aceito pelos professores da cidade de São

Paulo e distribuído pelo MEC permite situar as diferenças quanto à concepção de ensino e aprendizagem expressos nas duas produções didáticas de História. Vejamos o tema da Abolição proposto nos dois tipos de material.

No livro didático da coleção História em Projetos (OLIVEIRA, C.; FERRARESI, C; SANTOS, A., 2007) o tema é apresentado no Capítulo 18 em 17 páginas com o título sob forma de uma questão central- *Como se desenrolaram as lutas pela liberdade em fins do século XIX no Brasil?*-. Apresenta a seguir um problema central pelo tópico Ponto de Partida situando o racismo que é anunciado por intermédio de um debate entre alunos promovido pelo professor e com apoio de documentos – músicas e fotos. Situado o problema, o texto didático apresenta várias informações sobre a população escrava no século XIX, comparando com a população não escrava (gráficos e mapas, documentos iconográficos e excertos de produção historiográfica) que a cada etapa são analisados pelos alunos. Em seguida na denominada *Parada 1* apresenta a política abolicionista e remete o aluno para a leitura de uma parte do capítulo denominada *Panorama*, no caso denominada *O movimento abolicionista no Brasil do século XIX* no qual são fornecidas as informações históricas sobre as leis, os principais personagens, os quilombos e movimentos sociais e culturais de 1840 a 1888 (p.261-263). Em seguida na *Parada 3* apresenta uma série de documentos (charges, excertos de historiadores, fotos, etc.) e finalmente apresenta o *Ponto de chegada: o projeto* (p.264) por intermédio do qual os alunos realizam uma síntese e está sugerida uma atividade em grupo e em seguida é proposta uma avaliação por intermédio dos trabalhos apresentados (debates orais, painéis, e uma reflexão geral de ações frente ao racismo que inclui uma atitude avaliativa por parte dos próprios alunos)

Na apostila *História- Caderno do professor- Ensino Fundamental 7ª série* , destinada ao 4º bimestre de 2008, o tema é apresentado no tópico *Situação de aprendizagem 2- O processo de Abolição da escravidão* entre as páginas 14 a 20. O tema se insere na Orientação sobre os conteúdos do bimestre dentro da

seqüência comum a todos os Cadernos: *Conhecimentos priorizados, Competências e Habilidades, Metodologia e estratégias e Avaliação*. A partir dessa ordem indica o tempo previsto para as aulas sobre o tema- um total de 3 aulas- e situa o tema com uma abordagem sobre as relações econômicas (a economia cafeeira e a necessidade do capitalismo em transformar a mão-de-obra escrava em livre) . A 1ª aula corresponde ao tópico denominado *Sondagem e sensibilização* na qual sugere ao professor: “(...) é desejável que você busque e valorize quais os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o tema, em função dos estudos anteriores (...)” e indica as perguntas que devem ser feitas apontando em seguida a ação do professor: “anote na lousa as respostas principais, mas insista na questão da resistência, lembrando a organização de quilombos em todo o Brasil” (p. 15) . Em seguida apresenta a 2ª aula composta por uma análise de quatro documentos legislativos (excertos das Leis Eusébio de Queiroz, do Ventre Livre, dos Sexagenários e a do Ventre Livre) indicando que o professor deve “ transcrevê-los na lousa, para cópia dos alunos ou pode ditá-los” (p. 15). Segue então a 3ª aula com o *Roteiro para a aplicação da Situação de Aprendizagem* na qual após a leitura com os alunos dos trechos dos documentos é proposta a realização de uma síntese das leis por intermédio de uma série de perguntas. E, cada uma das perguntas, quatro ao todo, há a resposta correta que o aluno deve copiar da lousa, e finalmente chega-se à parte essencial: *Propostas de questões para avaliação final*. Nesta parte, com 2 perguntas com respostas por escrito seguem-se 3 questões de múltipla escolha. Para cada uma das perguntas, incluindo as de múltipla escolha, é apresentada a resposta no Caderno do Professor. O Caderno do Professor apresenta ainda propostas para recuperação e ainda sugere uma bibliografia e filme para “ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”. (p.20)

Temos, assim, duas propostas diversas de ensinar História por intermédio de produção didática. Independente da abordagem historiográfica, os objetivos dos materiais são distintos tanto pela forma quanto pelo conteúdo.

O objetivo dos Cadernos da SE central é fornecer um material em que professores e alunos percam a total autonomia intelectual no processo de aprendizagem. O professor é considerado um mero executor de tarefas de preparação do aluno para a realização de uma avaliação cujo propósito é fornecer índices que apresentem uma melhoria da qualidade de ensino da escola pública paulista. Qualidade esta que vem sendo ao longo dos últimos vinte anos deteriorada e que após culpabilizar quase que exclusivamente o professor por uma situação deplorável do ensino, coloca-o agora em uma situação de mero executor de uma atividade antes considerada como um trabalho intelectual.

Por outro lado, considerando o livro didático, em particular o de História, apesar dos problemas e das interferências mercadológicas e ideológicas, este tem se transformado e o processo avaliativo do MEC tem contribuído para uma reformulação que aponta para melhorias, incluindo-se nesse processo a atuação de uma nova geração de autores com propostas oriundas de sala de aula, com maior responsabilidade no processo de inovação. Existem propostas que apresentam inovações com responsabilidade como o exemplo apresentado e que, segundo pesquisas recentes (BOULOS JR., 2008; SOUZA, 2009) mostram que são obras escolhidas por parte considerável de professores incluindo os que trabalham nas escolas de periferia da cidade de São Paulo. São livros que contribuem para a melhoria da formação dos docentes ao apresentarem uma bibliografia atualizada expressa no próprio conteúdo dos livros, com textos que fornecem possibilidades de uma autonomia intelectual e uma formação política dos alunos, mesmo considerando-se problemas e lacunas inerentes ao livro didático.

Finalizando, considero que a consciência dos limites dos livros didáticos forneceu a determinados autores a produção de um material escolar cujo objetivo é auxiliar e tornar a obra em uma das ferramentas de trabalho do professor sem a pretensão transformar os capítulos dos livros na *aula do professor*. E, esta é a diferença essencial em relação à proposta dos Cadernos da SE/SP que, conforme o

próprio título indica, colocam alunos e professores em um mesmo patamar de conhecimento. Uma proposta de política educacional cujas conseqüências podem ser desastrosas a longo e médio prazo. O professor da rede pública não precisa mais pensar, nem sequer preparar aulas, nem sequer saber se o que está ensinado está certo ou errado. Tudo está previamente contido no Caderno do Professor e igualmente tudo está preparado para os alunos responderem no Caderno do Aluno. A tarefa do professor é a de comparecer na escola, fazer a chamada e ler o Caderno com os alunos. E, creio que cabe a pergunta: serão necessários cursos de formação de professores?

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luciana Telles. *O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores de escolas estaduais do ensino fundamental de São Paulo/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação), PUCSP, São Paulo, 2001.

BITTENCOURT, Circe M.F. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BOULOS JR. Alfredo. *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004*. 2008. 204 p. Tese (Doutorado) PUCSP, São Paulo, 2008.

CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. (1985-2007)*. Tese (Doutorado em Educação) .PUCSP, São Paulo, 2007.

CHOPPIN, Alain. Los manuales escolares de ayer a hoy: un ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*, Salamanca, n. 19, 2000, p.13-37.

FARICELLI, Marilu de Freitas. *Conteúdo pedagógico da História como disciplina escolar: exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série*. Dissertação (Mestrado em Educação), PUCS/SP, São Paulo, 2005.

GASPARELLO, Arlette. *Construtores de identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil- sua história*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

MASCULO, José Cássio. *A Coleção Sergio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de História*. Tese (Doutorado em Educação) PUCS/SP, São Paulo, 2008.

MATTOS, Selma Rinaldi. *O Brasil em Lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam. Depois que acabou a Ditadura no Brasil. In FREITAS, M. (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998, p.271-296.

OLIVEIRA, C, FERRARESI, C; SANTOS, A. *História em Projetos*. 7ª série (8º ano do ensino fundamental). São Paulo: Editora Atica, 2007.

PAIXÃO, Fernando. *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996

ROCHA POMBO, *História de São Paulo*. Resumo didactico. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1925.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do professor: história ensino fundamental. 7ª série, 4º bimestre. São Paulo: SEE, 2008.

SCARAMELLI, José. *Pequenas Lições de História Pátria*. São Paulo: Livraria Zenith, 1926.

SOUZA, Marcelo Marques. *Concepções de livros didáticos: entre convergências e divergências*. Dissertação (Mestrado em Educação), PUCS/SP, São Paulo, 2009.

MODERNIDADE, ESCOLARIZAÇÃO E SOCIEDADE DE DIREITOS: A QUESTÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL (1988-2010)

Décio Gatti Júnior

Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUÇÃO

O advento da Modernidade é caracterizado tradicionalmente pela historiografia como um movimento que comporta um intenso processo de modernização, via industrialização, urbanização e cientificação do meio cultural e social. Porém, fruto de abordagem mais recente, impactada pela emergência da História Cultural e, particularmente, dos avanços recentes da pesquisa e da reflexão advinda do campo da História da Educação, o fenômeno da escolarização, tomado em conjunto com os demais, ganhou importância fundamental no entendimento do processo de modernização e na configuração da Modernidade (HAMILTON, 2001).

Assim, a Modernidade é constituída por um intenso processo de escolarização de saberes – elementares, médios e superiores, em meio ao que as disciplinas escolares fomentaram o nascimento de uma verdadeira cultura escolar (JULIA, 2001). Nesse processo, o ensino de História e também o de Geografia, bem como os livros didáticos que suportam os conteúdos explícitos destas disciplinas, têm uma historicidade e dinâmica próprias, com relações relativamente mais fortes, do que aquelas estabelecidas pelas demais disciplinas escolares, com a função de disseminação de valores sociais projetados pela escola, seja em sua vinculação estatal, mas também no corte confessional e da sociedade civil.

Neste estudo, aborda-se a dinâmica de configuração e reconfiguração do livro didático de História no Brasil, com ênfase no impacto do processo recente de redemocratização sobre a vida social

brasileira e, particularmente, da influência da doutrina do liberalismo social contido na Constituição Brasileira de 1988 sob as políticas de estado e ações governamentais sobre o livro didático de modo geral e daquele destinado ao ensino de História de modo particular.

O PAPEL DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR EM UMA SOCIEDADE MODERNA

Historicamente, percebe-se a importância da escola e de seu funcionamento na conformação e no alcance de finalidades sociais mais amplas provenientes de diferentes grupos sociais que disputam o poder político em uma dada sociedade. Contraditoriamente, é possível também enxergar momentos históricos em que a escola abrigou indivíduos que tiveram papel ativo nos processos de mudança social, articulados em torno da defesa de idéias que se opunham ao poder estabelecido. Nesse sentido, a escola, como as demais instituições sociais, abriga indivíduos que estão vinculados a grupos sociais que lutam por suas idéias e crenças e que, por vezes, utilizam-se do espaço escolar para disseminar seus pontos de vista em relação à forma de viver em sociedade.

A partir dessas idéias iniciais, pode-se avançar para o tratamento da emergência do Liberalismo como doutrina política que, desde meados do Século XVII, a partir, sobretudo, das idéias de Jonh Locke, alimentou o ideário burguês de então, em articulação com o movimento que tomaria corpo mais a frente, nomeadamente, o Iluminismo.

Estas doutrinas conjugadas, Liberalismo e Iluminismo, alinharam-se ao processo de consolidação dos Estados Nacionais, somando-se às ações relacionadas à urbanização, a industrialização e ao cientificismo, formatando o que se convencionou chamar de Modernidade no seio da sociedade contemporânea.

A essas ações, somaram-se, em mesmo nível de importância, as iniciativas de escolarização dos saberes, com introdução da temática da formação de cidadãos que exerceu grande influência

sobre os conteúdos explícitos disseminados no interior das escolas que, durante os séculos XVIII e XIX, em sua maioria, passariam a ser públicas e estatais, em substituição a proeminência das iniciativas religiosas, em especial, católicas e protestantes.

Assim, de meados do Século XIX ao início do Século XX, as disciplinas escolares da área das Humanidades e, em especial, as disciplinas de História e de Geografia, ocuparam papel relevante no processo de instrução elementar e secundária, com ênfase na necessidade de instituir uma mentalidade em crianças e jovens de pertencimento a uma nação coesa em termos de identidade e em termos espaciais.

EXEMPLOS DE CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIA HISTÓRICO-ESCOLAR: A GUERRA HOLANDESA E A INCONFIDÊNCIA MINEIRA

Atualmente, temos acesso a um número considerável de obras historiográficas que demonstram como esse trabalho historiográfico de construção de uma biografia da nação como pedagogia de formação da sociedade se fez no Brasil. É sempre útil lembramos que o Brasil tornou-se independente em um processo delicado, no qual os interesses dos colonizadores e da corte portuguesa foram equacionados, com a instauração de uma monarquia constitucional católica, sob a liderança de Pedro I.

Do ponto de vista da construção de uma memória histórico-escolar adequada à conformação dos jovens mandatários brasileiros, Joaquim Manuel de Macedo, na obra “Lições de História do Brasil” (1861 a 1863), é, na visão de Mattos (2000), um habilidoso construtor de uma magistratura política de formação da boa sociedade imperial (dirigentes). Habilidade que se revelou sobremaneira, na escolha da Guerra Holandesa como grande tema da História do Brasil.

De fato, este tema, a Guerra Holandesa, cuja Batalha dos Guararapes integra, foi tomado pelo autor de A Moreninha, em seu caráter civilizador, pois a “luta permitia que as qualidades positivas

daquelas duas outras 'raças' se manifestassem, simbolicamente, em seus representantes já 'civilizados'" (MATTOS, 2000, p.110), a saber: negros e índios, deixando claro aos jovens leitores o que deveria ser o Brasil independente: "uma monarquia, de população católica, mas onde a liberdade se expressava por meio da existência de um governo constitucional, da tolerância religiosa e da liberdade comercial" (MATTOS, 2000, p. 113). E o que era mais importante para Mattos, à "narrativa da 'guerra holandesa, é a maneira de constituir uma memória nacional e uma história geral, em oposição a uma memória nativista e uma história provincial" (2000, p. 113).

Há outro exemplo consistente no Brasil de um processo de constituição de uma memória histórico-escolar direcionada ao fomento de uma biografia da nação focada em uma pedagogia da formação do cidadão brasileiro. Neste caso, trata-se da Inconfidência Mineira, de 1789, elevada a condição de fato histórico, formador da identidade do brasileiro, desde o início da República, em 1889.

Nela, o que era tratado anteriormente, por Portugal, no período da América Portuguesa e pelo Império Brasileiro, como insídia, torna-se movimento de libertação do jugo colonial, operando-se a construção da figura do herói nacional, de estrato militar, Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes.

Dada a difusão mundial alcançada pelos processos de escolarização e, simultaneamente, pela democracia burguesa de corte patriótico, houve predomínio mundial de um ensino de História que registrava esse viés em termos de finalidade, o que também ocorreu também no Brasil.

As críticas a essa finalidade do ensino de história – divulgação de uma biografia da nação como pedagogia da formação de cidadãos – não tardaram a aparecer, em especial, a partir da produção historiográfica emanada da Escola dos Annales, na França que, em linhas gerais, propunha o abandono de uma história guiada por fatos eminentemente políticos e a construção de uma história total, ou seja, que abordasse de modo articulado aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, religiosos etc. De modo geral, os historiadores que

animavam a Escola dos Annales partiam do princípio que o relato e a construção da interpretação em História devem ter objetivos diversos aos da pura e simples construção de uma mentalidade patriótica, calcada em grandes personagens, sendo que essa vertente crítica encontrou enorme difusão mundial, inclusive no Brasil.

No que diz respeito ao ensino de História no Brasil atual, pode-se encontrar na sociedade e mesmo na comunidade escolar, incluindo dirigentes, professores e alunos, tanto uma mentalidade do ensino de História tomado como formadora de um espírito patriótico, como a de um ensino da disciplina que colabore para a formação de um espírito que toma de modo crítico e problemático a própria idéia de nação e de construção da cidadania.

NOVAS FINALIDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL REDEMOCRATIZADO

No período histórico mais recente, vive-se, no Brasil, um processo de difícil construção democrática, com conseqüência para o ensino de História, pois, dado que a finalidade desse ensino não é mais o de disseminar de modo pouco crítico um ideário patriótico e conformista, houve necessidade de inovar o ensino da disciplina, em termos de conteúdo e de métodos de ensino.

É inegável que o Estado brasileiro, após o fim da Ditadura Militar, em 1985, teve novas lideranças políticas, muitas delas, provenientes de importantes movimentos sociais, dos trabalhadores, das mulheres, das etnias etc. que se destacaram no empreendimento da reconstrução do país nos marcos das doutrinas liberais, sem direcionamento consistente contrário ao liberalismo, como doutrina política, e ao capitalismo, como forma de produção econômica.

Desse modo, a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, adotou princípios liberais, tais como aqueles que prezam a liberdade de opinião e de ação, com a manutenção pelos indivíduos associados de espírito aberto, tolerante, distanciados dos autoritarismos, das ortodoxias ou das formas tradicionais de

pensar ou de agir.

No Brasil, das duas últimas décadas, teve centralidade na política nacional o ideário do liberalismo social que parte do princípio de que inexistem oportunidades econômicas e educacionais iguais para os diferentes indivíduos e grupos que vivem em sociedade, o que dificulta, senão mesmo, impede o desenvolvimento humano, sendo que os adeptos do liberalismo social combinam a defesa intransigente dos direitos humanos e civis, com a defesa de uma economia na qual o Estado desempenhe um papel de regulação, por meio da definição de marcos reguladores estáveis que asseguram direitos sociais fundamentais a totalidade da população.

A idéia de cidadania, nesse sentido, é fundamental para a doutrina liberal em geral, e para o liberalismo social em particular. O termo cidadania, segundo consta do Dicionário Houaiss (2007) é recente, datado de 1913, significando, em sua acepção jurídica, a “condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política”. Remonta, porém, ao termo cidadão (cidade + -ão) que, na Grécia antiga, significava o indivíduo que desfrutava do direito de participar da vida política da cidade, o que era vedado à mulher, ao estrangeiro e ao escravo e, na Roma antiga, o indivíduo nascido em território romano e que gozava da condição de cidadania. Atualmente, o termo cidadão significa indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, são atribuídos a ele ou ainda indivíduo que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas. O período da Ditadura Militar não permitiu que o Brasil desenvolvesse plenamente o processo de construção de uma sociedade de direitos, de uma sociedade liberal, nem em termos legais e, sobretudo, nem em termos reais.

O esforço de compreensão da expressão sociedade de direitos torna necessário retroceder ao final do Século XVIII, quando ocorreram a Independência dos Estados Unidos da América (1776) e, sobretudo, com o advento da Revolução Francesa (1789). Independência dos

Estados Unidos e Revolução Francesa, movimentos que, em vários aspectos, demonstraram na prática a possibilidade de rompimento com o chamado Antigo Regime, uma verdadeira sociedade de ordens, na qual grassava a distinção social fortemente ancorada em direitos de nascimento. Franco Cambi, ao tratar da contemporaneidade, aponta o processo de construção de uma verdadeira sociedade liberal, uma sociedade de direitos, pois

[...] ao lado da industrialização e dos movimentos nas classes sociais que ela ativa, ao lado da consciência de classe que ela veio a produzir, a contemporaneidade é também a época dos direitos, do seu reconhecimento teórico e de sua afirmação prática. São direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza, num processo que desde 1789 se expande de modo concêntrico e não-linear [...], para incluir aspectos cada vez mais amplos e também distantes do homem, para tutelar sua existência e especificidade (CAMBI, 1999, p. 379).

Pelo mundo todo, pode-se perceber que, ao longo do tempo, diferentes e ativos movimentos sociais (de trabalhadores, de mulheres, de negros, de indígenas etc.) pressionaram os governantes dos mais diversos países na direção de garantir o exercício de direitos fundamentais, tais como o de participação política, de liberdade de expressão, de liberdade religiosa etc.

Nessa direção, em período mais recente, o papel da Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundamental, sobretudo, com a aprovação, em 1948, de prerrogativas universais que estabeleceram os direitos fundamentais da pessoa humana. O conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, atualiza e complementa o conteúdo das declarações de direitos anteriores, dos Estados Unidos e da França, com ênfase nos direitos individuais, tais como a eliminação

da escravidão, da tortura, bem como o direito à cidadania, a liberdade de expressão, o direito de ir e vir, de consciência, à educação etc. Dela pode-se destacar os seguintes artigos:

Artigo 1° - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2° - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

[...]

Artigo 21° - 1) Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos. 2) Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país. 3) A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos: e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

[...]

Artigo 26° - 1) Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3) Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, contém princípios fundamentais afetos ao proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, tais como, a adoção do caráter de Estado democrático de direito. Nessa direção, são fundamentos da Constituição Brasileira a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político, com a defesa da idéia de que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente (BRASIL, 1988, Art. 1°).

Os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dispostos no Art. 3° da Constituição Federal, incluem: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A carta constitucional em vigor define também os direitos e garantias fundamentais, tratando: 1) dos direitos e deveres individuais e coletivos; 2) dos direitos sociais, dentre os quais a educação; 3) da nacionalidade; dos direitos políticos; 4) dos partidos políticos (Título II). Quanto aos direitos sociais o texto constitucional afirma que são “[...] direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, Art. 6º). Sabemos, no entanto, das enormes dificuldades enfrentadas para que esses objetivos sejam atingidos!

Marcas do liberalismo social, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da educação vista como direito social são visíveis na formulação dada ao capítulo do texto constitucional brasileiro que se refere à educação, no qual se pode ler que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com finalidade do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205), com necessidade de estabelecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, Art. 206).

Nessa direção, o Estado tem o dever de garantir, entre outras coisas, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art. 208).

Percebe-se, desse modo, a importância que ganhou no Brasil que os alunos tenham acesso aos livros didáticos que são utilizados nas diferentes disciplinas escolares, bem como a importância deles conseguirem se locomover de casa para a escola e de, na escola, terem acesso ao alimento que, por vezes, não têm em suas próprias

residências. O cumprimento desses requisitos legais tem colaborado sobremaneira para a diminuição das diferenças sociais no que diz respeito à oferta educacional no país.

Quanto aos conteúdos de ensino, a Constituição em vigor, define que o Estado fixará conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, Art. 210). Além disso, houve abertura para a existência do ensino religioso nos currículos escolares das escolas brasileiras (estatais, confessionais e da sociedade civil), ainda que a matrícula nessa disciplina seja facultativa (BRASIL, 1988, Art. 209).

Assim, o processo de reconstrução jurídica nos marcos da redemocratização do país após o fim da ditadura militar, em 1985, demandou pelo menos dezessete anos (1985-2001) e ainda permanece longe de termos superado as dificuldades e de atingir as ambições de desenvolvimento humano apresentadas no texto constitucional de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reitera pontos fundamentais do texto constitucional quanto aos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 1996, Art. 2º e 3º), bem como quanto às garantias do Estado em relação à educação escolar pública (BRASIL, 1996, Art. 4º). É importante observar uma exigência do texto da LDBEN quanto ao ensino de História do Brasil e que será marcante na definição do marco que subsidia a composição do conteúdo escolar e dos livros didáticos na área de História, a saber:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996, Art. 26)

Portanto, as mudanças que se percebe nos livros didáticos e nos programas de ensino de História em todo Brasil, resultam das pressões dos movimentos sociais, especialmente, de professores, sobre os legisladores e o governo, com resultados que significaram a entrada de temas ausentes das aulas de História em passado recente.

Em consonância com a aprovação da LDBEN são publicados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento fundamental para a definição dos conteúdos das disciplinas escolares nas escolas, bem como na proposição de temas transversais a serem desenvolvidos no interior das mesmas. Em 1998, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF).

Sinteticamente, pode-se perceber a incorporação de aspectos doutrinários do liberalismo social, às prerrogativas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como à emergência dos direitos sociais no conteúdo que se refere à política do livro didático-escolar e mesmo da literatura destinada aos professores das escolas públicas estatais, o que levará o Estado brasileiro a empreender a avaliação dos livros didáticos, segundo uma lógica particular de possibilitar a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas, evitando políticas autoritárias que possam levar, por exemplo, a confecção pelo Estado de livros únicos, conforme a disciplina e a orientação político-ideológica do governo estabelecido no poder.

REFORMAS CURRICULARES, AVALIAÇÃO, COMPRA E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Em 2007, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) efetuou a compra de 102,5 milhões de livros de alfabetização e das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia que foram distribuídos aos 28,7 milhões de alunos das redes públicas do Ensino Fundamental até o início do ano letivo, o que segundo informa o Fundo, beneficiará 15, 4 milhões de alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e 13, 2 milhões de estudantes das quatro últimas séries desse mesmo nível de ensino escolar (ABRELIVROS, 2007), o que totalizou gastos de aquisição e distribuição de aproximadamente 540 milhões de reais.

De fato, o FNDE adquiriu mais de 120 milhões de livros das editoras brasileiras, por meio de diversos programas (PNBE, PNBE-Braille, PNBE-Libras, PNLD, PNLD-Dicionários, PNLD-Braille, PNLD-Libras, PNLEM, PNLEM-Braille, PNLD-Periódicos e PNLEM-Periódicos), com gasto total na casa de 710 milhões de reais.

Desse modo, o esforço de ampliação dos processos de aquisição e distribuição de livros pelo Estado brasileiro tem atendido as novas demandas oriundas dos textos legais do país, em especial ao processo de inclusão social que a educação vista como direito social comporta, por meio do oferecimento de material didático-escolar (livros e dicionários) aos alunos que freqüentam as escolas públicas estaduais e por meio do atendimento de alunos e professores com necessidades especiais (livros em braille e libras) em todo país.

Por outro lado, percebe-se uma série de iniciativas concretas do Estado brasileiro redemocratizado em substituir os conteúdos vinculados à educação patriótica pela disseminação de valores de estímulo a convivência social, ao respeito, a tolerância e a liberdade, no intuito da formação de cidadãos que busquem uma sociedade justa e igualitária, o que se tem feito por meio de:

- um processo de avaliação dos livros didático-escolares exercido pelo Estado brasileiro, com o apoio de especialistas do mundo

acadêmico e, mais recentemente, de professores dos sistemas de ensino, que tem levado em conta a questão da formação/construção da cidadania, a atualidade das metodologias de aprendizagem e a qualidade da construção do pensar historicamente dos alunos;

- um processo de aquisição de livros didáticos para os alunos do Ensino Fundamental a partir das escolhas dos próprios professores que recebem subsídios avaliativos em guias preparados pelo governo federal;

- um processo de distribuição de livros didáticos aos alunos das escolas públicas estatais, em parceria estabelecida entre o governo federal e os órgãos estaduais e municipais de educação de todo país.

De modo geral, o governo federal afirma que “seja qual for à disciplina a que sirva, o livro didático deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático, o que o obriga ao respeito à liberdade e ao apego à tolerância” (BRASIL, 2002). Define que os critérios avaliativos comuns e eliminatórios compreendem questões relacionadas à: 1) correção dos conceitos e informações básicas; 2) a coerência e adequação metodológicas; 3) observância de preceitos legais; 4) a observância de preceitos éticos (também designado em alguns editais de contribuição para a construção da cidadania) (BRASIL, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu verificar que a disseminação de idéias, conceitos e valores por meio da instituição escolar obedece a finalidades sociais emanadas das instâncias que promovem o ensino. Particularmente, no caso brasileiro do período posterior a 1985 até a época atual, o Estado, nos marcos do liberalismo social, assumiu dupla centralidade, de um lado, a partir de preceito constitucional, na definição dos conteúdos escolares e, por conseqüência, dos valores morais e sociais a serem disseminados por meio do currículo escolar de modo geral e das diversas disciplinas de modo particular e, de outro, a partir da posição privilegiada de maior comprador de livros

didático-escolares do mercado editorial nacional, de induzir, por meio da fixação de critérios avaliativos discutidos por educadores do país, a produção de livros didáticos afinados com as prerrogativas estatais.

Sobre esse aspecto é importante observar que não se operam restrições ideológicas explícitas as concepções teóricas que embasem a análise dos conteúdos e nem mesmo as opções pedagógicas presentes nos livros e coleções didáticas, o que garante uma margem considerável de liberdade ao processo de escolha pelos professores das escolas públicas estatais. Porém, dada à cristalização de conteúdos e de modelos didático-pedagógicos disseminados, sobra pouco espaço para veiculação de propostas alternativas de ensino.

O estudo possibilitou também a percepção que o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em meio à reconstrução da Europa do pós-guerra e dos reflexos das pressões do socialismo real sobre o mundo capitalista, é propugnador, em certo sentido, do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), o que influenciou, no caso brasileiro e agregado a ampliação dos direitos sociais, tanto a elaboração da Constituição Cidadã de 1988 quanto à série de documentos legais que a sucederam, em especial, os afetos a educação nacional (ECA, LDBEN, PCN, DCNEF e PCN). Nessa direção, pôde-se constatar que ganhou relevo a idéia de cidadania e de cidadão em meio ao Estado democrático de direito, no qual a participação política é desejada e o preparo para seu exercício consiste em atividade educativa fundamental, com vistas a garantir o respeito às liberdades democráticas.

Por fim, o estudo permitiu apreender que no processo de avaliação dos livros didático-escolares empreendido pelo Estado brasileiro são fixados critérios que regulam decisivamente os conteúdos e os valores morais e sociais disseminados, dada, sobretudo, a centralidade que esses livros exercem nos processos de ensino do país, o que, no caso da disciplina história ministrada no Ensino Fundamental, respeita tanto os critérios comuns, estatais e constitucionais, como também os critérios emanados da comunidade de especialistas e dos professores dedicados ao ensino de História no país.

REFERÊNCIAS

ABRELIVROS - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORES DE LIVROS (2007). *FNDE compra 102,5 milhões de livros didáticos para 2007*. Disponível em www.abrelivros.org.br/abrelivros/imprimir.asp?id=1858&foto=0 (Acessado em 21/2/2007).

BRASIL (1988). Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil* (Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº. 53 de 19 de dezembro de 2006). Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> (Acessado em 21/02/2007).

BRASIL (1990). Congresso Nacional. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Contém atualizações, inclusive da Lei n.º 11.259, de 30/12/2005). Disponível em http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/lei_8069_06_0117_M.pdf (Acessado em 21/02/2007).

BRASIL (1996). Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf> (Acessado em 21/02/2007).

BRASIL (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253> (Acessado em 20/02/2007).

BRASIL (1998). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf (Acessado em 20/02/2007).

BRASIL (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental). Disponível em <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/pcn/pcn.html> (Acessado em 20/02/2007).

BRASIL (2001). Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação* (Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001). Disponível em <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/dados/anexos/129.pdf> (Acessado em 20/02/2007).

BRASIL (2002). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries do PNLD/2005*. Impresso. Brasília/DF: MEC.

BRASIL (2005). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental - PNLD/2008*. Impresso. Brasília/DF: MEC.

CAMBI, Franco (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

GATTI JR., Décio (2004). *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru/SP: EDUSC; Uberlândia/MG: EDUFU.

HAMILTON, David (2001). Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Autores Associados; SBHE. v. 1, n. 1 jan. /jun. 2001. p. 44-73.

JULIA, Dominique (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico.

Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: Autores Associados; Sociedade Brasileira de História da Educação. v. 1, n. 1 jan. /jun. 2001. p. 9 – 43.

MATTOS, Selma Rinaldi de (2000). *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar* em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Access.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por_print.htm (Acessado em 26/02/2007).

ENTRE O ASFALTO E A TERRA: A FECUNDIDADE EDUCATIVA DO COTIDIANO POÉTICO DA CIDADE

Lana Mara de Castro Siman

Universidade do Estado de Minas Gerais

Uma flor nasceu na rua!

*Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do
tráfego.*

Uma flor ainda desbotada

ilude a polícia, rompe o asfalto.

*Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.*

Sua cor não se percebe.

Suas pétalas não se abrem.

Seu nome não está nos livros.

É feia. Mas é realmente uma flor.

*Sento-me no chão da capital do país às cinco horas
da tarde*

e lentamente passo a mão nessa forma insegura.

*Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-
se.*

*Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas
em pânico.*

*É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo
e o ódio.*

(Versos finais da poesia A flor e a náusea de Carlos Drummond de Andrade, publicado em a Rosa do Povo, 1945).

Uma flor nasceu na rua furando o asfalto!

É hora de parar e apalpar suas pétalas ainda indecisas sobre hastes frágeis e com cores pouco luminosas. É hora de parar o trânsito sôfrego dos corpos, dos carros, das mercadorias para ver a flor que irrompe no asfalto, contra o tédio, o nojo e o ódio. Para Drummond são dias e noites em que a Segunda Guerra e a ditadura de Vargas angustiam, sufocam, retiram o encanto da vida. Dias em que o asfalto começa a ser usado para facilitar a passagem dos carros que começam transitar em maior número pelas ruas do Rio de Janeiro, capital do país. São dias em que a lógica da mercadoria começa a reger, com força acentuada, as relações entre os homens que vivem nas cidades.

Num lampejo, Drummond, como um flâneur, flagra uma imagem inusitada num limiar, - fronteira entre o asfalto estéril e a terra que fecunda-, flagra um perfume entre fumaças sufocantes -, um rasgo de esperança não prevista, mas desejada. Vislumbra, num relampejar fugidio, a insurgência do novo no entrecruzamento do que foi e do que poderá vir a ser. Agora a cidade é lida, apalpada, sentida entre uma imagem que encanta e a fumaça que nauseia. Outra cidade desvela-se no extraordinário do cotidiano.

O cotidiano da cidade é mais do que uma história do banal, do corriqueiro; é mais do que o trânsito intenso e apressado de mercadorias, dos seus transportes, dos homens sendo transportados individual ou coletivamente sobre o traçado físico da cidade. A história que se vive no cotidiano da cidade é efeito material e simbólico desses movimentos, reveladores de sentidos do pensar e agir dos homens em suas múltiplas relações sociais tecidas em diferentes lugares,

O cotidiano da cidade é plural, pois plurais são os sujeitos que nela vivem. No cotidiano da cidade expressam-se sujeitos, relações,

e produtos que circulam sob o domínio do capital, de sua reprodução e ampliação. No cotidiano da cidade expressam-se também fazeres ordinários repletos de inventividade, que escapam ao domínio da lógica da mercadoria e do tempo marcado pelo dinheiro.

Para captar o extraordinário nas práticas ordinárias do fazer, sentir, agir e expressar-se na cidade e a cidade recorre-se ao flâneur - esse personagem do limiar- é concebido por Walter Benjamin como alguém "(...) fora da temporalidade do mercado, em uma região que é um "entre dois" universos, o do dinheiro e o da magia". (MATOS, 2002, p.88-89).

Para exercer-se como flâneur exige-se sensibilidade histórica, engajamento político, como também aprendizagem das operações intelectuais relacionadas a descrições densas de personagens, de situações extremas em seus micros contextos espaço temporais e de seus nexos com o macro contexto.

Este texto é um convite para pensar no papel libertador da história e da memória, em tempos de incômodos e desilusões como o que vivemos. Enfim, ele é um convite para reflexão sobre a polis, inscrita na palavra política e, portanto, um convite para pensar a prática docente engajada nas lutas do tempo presente.

A CIDADE E O URBANO NA CONTEMPORANEIDADE

O tema da relação entre a cidade urbana industrial e a escola não é novo na História da educação brasileira.

O projeto da República que se instaura no final do XIX visou, dentre outras finalidades, o encontro do Brasil com as grandes nações civilizadas. Para esse encontro, a cidade deveria se tornar no símbolo da modernidade, cabendo à escola a educação de seus cidadãos. A expansão das cidades, de seu território e de sua população, resultado da dinâmica social e econômica engendrada pelo avanço do capitalismo industrial, pela abolição da escravidão e pelo crescente processo de deslocamento da produção do campo para cidade, promoverá a presença maciça de quem nela não esteve antes: ex- escravos,

trabalhadores pobres, imigrantes. Civilizar, ordenar, higienizar e controlar a vida dos recém-chegados à cidade - sobre quem recaíam os prejuízos urbanos de saúde, habitação, transporte, saneamento básico-, é missão tanto da cidade quanto da escola pública, instituição destinada a instruir e a educar (FARIA FILHO, 1997, NUNES, 1996)

Nesse contexto destacam-se a construção dos grupos escolares que, em substituição às escolas isoladas, passariam a simbolizar o projeto republicano de escola de massas e a formação do homem novo. A arquitetura de prédios escolares, em inúmeras capitais brasileiras, expressa o espaço, o tempo e práticas escolares que conformariam a aprendizagem de conhecimentos e, igualmente, aprendizagens sociais, de valores, gestos, comportamentos demandados por uma sociedade se quer apresentar como civilizada para mundo e para si mesma.

O tema da cidade como espaço de aprendizagem ou como espaço de educação retorna ao debate no campo educacional nos dias atuais trazendo, no plano nacional e internacional, a concepção de “cidade educadora”. Conceito e movimento que se afirmam em 1990, por ocasião do *I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras* realizado em Barcelona, vêm se expandindo em países da Europa e da América do sul ganhando, também no Brasil, expressão por meio de diferentes experiências, localizadas em vários municípios e estados brasileiros.

Nesse movimento internacional, a cidade é concebida como conteúdo educativo o que significa

entenderla como um sistema em continua evolución y aprender a utilizarla. A leerla críticamente y a participar em su construcción. La ciudades destino educativo cuando se promueve el reconocimiento de derechos y deberes y la adquisición de aprendizajes para la convivência, para ser usuários de la ciudad o para participar em la construcción de ésta (BARANDICA e QUINTELA, 2009, p.39).

No Brasil, o Movimento das Cidades Educadoras tem seu marco a partir de 2001, quando da realização do “Fórum Social Mundial”. Moacir Gadotti (2010), tem se encarregado de expressar o entendimento que vem orientando tal movimento no Brasil. Apoiado, de maneira especial em Paulo Freire, defende a idéia de que a cidade educa tanto “espontaneamente, como intencionalmente. A cidade é educadora intencionalmente quando

(..) além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI, 2010).

Se a escola hoje não é apenas concebida como atravessada pela cidade, mas movimenta-se intencionalmente em sua direção tomando-a como educadora, torna-se necessário que a própria cidade seja tomada como objeto de problematização para que, como protagonizou Paulo Freire, realize “espontaneamente” a sua função educadora. Para Freire

“há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou movessem ou dissessem de si, falando quase como se Cidades proclamassem feitos e fatos vividos por mulheres e homens que por ela passaram, mas foram, de algum modo especial, dizia eu, de as Cidades educarem” (FREIRE, 1993, p.23, citado por GADOTTI, 2010).

De que maneira a cidade, na contemporaneidade, pode tornar-se educadora e de que educação está falando? Como o ensino de História pode vislumbrar uma educação sensível historicamente na

cidade? Quais sensibilidades históricas necessitam ser objeto de reflexão e de desenvolvimento para que a cidade se constitua em espaço de formação, reflexão e ação política emancipadora dos que nela habitam?

LER A CIDADE COMO OBRA E ARTE

A escola e, de modo especial o ensino de história, ao tomarem a experiência histórico-social sensível vivenciada pelos sujeitos na cidade como temática de conhecimento e de práticas culturais parece não ter como escapar da realização de um esforço de compreensão teórica conceitual da cidade e do urbano na modernidade e pós-modernidade. Na pós-modernidade, tal como compreendida por Susan GASTAL (2006), apoiada em diversas obras de Frederico Jameson, a cidade é um espaço construído, mas também com imaginários acumulados no urbano.

Para a autora, o tempo, o espaço e a visualidade na cidade da pós-moderna são elementos de reflexão para avançar na compreensão das cidades e das experiências histórico-social dos sujeitos que nelas vivem no final do século XX e XXI. A compreensão de pós-moderno defendido pela autora, dentre outros que se ocupam da questão, não contém a idéia de que o pós-moderno se sobrepõe ao moderno e este ao pré-industrial ou tradicional. Entende-se por pós-moderno a convivência dos três momentos históricos que, em relação de tensão (mesmo que haja a hegemonia de um deles), deixam marcas no que denominamos de contemporâneo.

Ao tomar a modernidade como referência para pensar a cidade na contemporaneidade significa pensar os processos que ocorreram na sociedade na transição de uma sociedade pré-industrial para uma sociedade capitalista industrial. Nesse contexto, argumenta LEFEBVRE (1969), é o urbanismo, como técnica e ideologia, que responderá às demandas dessa vasta crise que se dá em escala mundial. A cidade, sob o domínio da técnica e da ideologia urbana, estabelecerá com a história da cidade uma relação de destruição do

seu passado no plano físico e de seu imaginário.

Hausmann, conhecido como o “arquiteto demolidor” de Paris no século XIX, é exemplo sempre lembrado quando se trata de demonstrar o poder um plano urbanístico no processo de transformação de uma cidade, em cidade moderna. Seu plano urbanístico promove a abertura das grandes avenidas e bulevares, instaurando a especulação de imóveis e expulsando o proletariado para a periferia de Paris.

O Rio de Janeiro, a “masmorrenta” cidade colonial/imperial, para tornar-se civilizada e moderna é transformada, sob a inspiração de Paris, pelo plano urbanístico do prefeito Pereira Passos. Para isso deflagra-se (...) “uma agressiva releitura do espaço urbano: esquecer a sociedade tradicional, rasurar as marcas do popular, retirar a população de baixa renda do centro e recombinar os atributos da metrópole aos emblemas de Paris” (ANTELO, 2008, p. 11). A Avenida Central (atual Avenida Rio Branco) rasga o corpo da cidade, numa cirurgia que deixa cicatrizes, produz fissuras e fronteiras entre o antigo e o moderno.

João Paulo Alberto Coelho Barreto, conhecido por João do Rio (1881- 1925), será o flâneur desse Rio de Janeiro, um flâneur reflexivo como se autodefine. A cidade para João do Rio, como dirá ANTELO (2008, p.11) “(...) não é simples espaço ou cenário de transformações. Ela é capital- a capital federal- representação babélica e monumental da ideologia republicana no auge de seu poder” (ANTELO, 2008, p.16).

João do Rio deixa o asfalto das Avenidas e penetra nas ruas, nos becos para, auscultar, farejar casos e quadros urbanos singulares, visíveis apenas para aqueles que desenvolveram uma sensibilidade poética e temporal do espaço em que vivem. Em a “A alma encantadora das Ruas (RIO, 2008), nos dará a ver e refletir sobre as pequenas profissões, os velhos cocheiros, os músicos ambulantes, os mercadores de livros e a leitura das ruas. E, ainda, como “os estivadores tatuados de hieróglifos e as costureirinhas líricas que põe vasos de manjerição na varanda ou pendura, à janela a gaiola do canário” (ANTELO, 2008, p.16), compõem limiares a serem revelados.

A rua, para João do Rio, é generosa, é tensa, é onde a arte e a vida se associam, é onde os homens independentemente da classe

social, cor, sexo, idade podem partilhar algo em comum. Disse ele:

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim senão julgasse, e razões não tivessem para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas. Tudo se transforma, tudo varia — o amor, o ódio, o egoísmo. Hoje é mais amargo o riso, mais dolorosa a ironia. Os séculos passam, deslizam, levando as coisas fúteis e os acontecimentos notáveis. Só persiste e fica, legado das gerações cada vez maior, o amor da rua.

No entanto, os planos de intervenção urbanística no espaço da cidade ao destruírem os suportes materiais da memória - casas, becos, lugares de encontro, paisagem natural, suprimem - ou fazem refugiar em lugares poucos visíveis- a memória social de seus habitantes, promovendo a perda de seus laços de pertencimento, o sentimento de continuidade no tempo, comprometendo a vida nas ruas das cidades.

Se memória se enraíza, se estrutura e perdura nos lugares, na materialidade das coisas criadas pelos homens ou nas paisagens que lhes servem de referência espacial (HALBWACHS, 1968; PIERRE NORA, 1993), ao constatá-los suprimidos há que se indagar como os homens, na cidade moderna, tem garantido o sentimento de continuidade e de pertencimento a uma coletividade? Será necessário buscá-los em rastros, em práticas de memória refugiadas em lugares pouco visíveis ou em instituições de memória.

Para Lucien Lefebvre (1969), a cidade moderna passa a se

situar num meio termo, entre uma ordem próxima e uma ordem distante, diz Lefebvre (1969). Por *ordem próxima* entendendo as relações diretas entre as pessoas entre grupos mais ou menos organizados, mais ou menos amplos. Por ordem distante, a ordem regida por grandes e poderosas instituições (igreja, estado com todos os seus desdobramentos de poderes, dentre outros (LEFEBVRE, 1969).

A atualidade das análises de Lefebvre para os nossos propósitos se manifesta, ainda, na forma como articula as duas ordens (próximas e distantes) e delas deriva uma noção da cidade como um texto (aproximando-se da semiótica e, portanto do principal apóio teórico e metodológico da pós- modernidade). Propõe o autor que a cidade “contendo a ordem próxima ela a mantém; sustenta relações de produção e de propriedade; é o local de sua reprodução. Essa, a cidade, “contida na ordem distante a sustenta; encarna-a; projeta-a sobre um terreno (o lugar) e sobre um plano, o plano da vida imediata; a cidade inscreve, assim, essa ordem. Ela também prescreve-a, escreve-a, texto num contexto mais amplo e inapreensível como tal a não ser para a meditação” (LEFEBVRE, 1969, p.48).

Se a cidade é um texto a ser lido e pensado no seu contexto não há como não considerar a pós-modernidade, no sentido evocado anteriormente neste texto: o entrecruzamento do pré- industrial ou tradicional, da modernidade e pós- modernidade teria, conforme a cidade em foco, um peso variado. Pensemos nas grandes metrópoles, onde o peso da pós-modernidade parece dominar, sem excluir, no entanto, as outras formas de produzir e reproduzir a vida.

Aqui, vale retomar Lefebvre não só para perguntar como ler a cidade no entrecruzamento de duas ordens (a distante e a da vida imediata), como também para perguntar como ler a cidade como obra e arte. O autor concebe a cidade como uma obra, num duplo e inseparável sentido. Uma obra como produto material, mas também uma obra como obra de arte, pois “se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos, mais do que uma produção de objetos” (LEFEBVRE, 1969, p.48). Esse duplo sentido da cidade leva a indagar a respeito da

existência, na cidade, de relações sociais e de práticas sociais urbanas que superam ou escapam ao simples consumo dos objetos. E, ainda, a indagar como e onde flagrar, nessas relações e práticas, a tensão criativa e libertadora da relação do presente com o seu passado e futuro?

Num primeiro movimento de respostas a essas perguntas o texto que se segue procurará articular duas idéias intimamente solidárias entre si. Para viver a cidade, compreendê-la, pensá-la, ensiná-la, aprendê-la é imperioso desenvolver sensibilidades histórico-temporais e novas formas de leitura da cidade na sua forma material e simbólica; nos seus objetos tangíveis e intangíveis. Como nos lembra Lucien Febvre

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta de flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem... (Febvre, 1985, p.249).

Se a cidade não é apenas uma obra material, mas também uma obra de arte sua leitura tomará como texto tudo que falará da presença e da ausência do homem na cidade- no presente e no passado-; da presença e da ausência da e na paisagem urbana. Tudo que depende do homem e serve ao homem podem compor a narrativa ou a escrita da cidade e, cada uma delas, com a sua linguagem, com os procedimentos de estudo desenvolvidos pelo historiador,

que privilegia a análise da história de protagonistas anônimos, dos que vivem situações extremas ou, ainda, de situações ordinárias reveladoras de histórias singulares na cidade, oferecendo densidade à grande história e a ela se conectando (VAINFAS, GINSZBURG, 1990)

Muito recentemente, Gabriela de Gusmão pôs-se a caminhar como uma flâneur a flagrar aspectos da cultura urbana do Rio de Janeiro nos inventos de rua, Foi como uma flâneur (...) “olhar transfigurado de um passante desatento às preocupações, mas alerta ao brilho do sol no canto da lata abandona na esquina” (PEREIRA, 2002, p.19) que reconstruiu, re-interpretou a realidade daqueles que vivem do lixo, do descarte da sociedade de consumo.

Ocupou-se, como diz (inspirada de Manoel de Barros), das “inutilizas” ou “grandezas do íntimo” daqueles que, na situação de privação e carência, planejam, projetam, constroem e usam seus próprios inventos como estratégia de sobrevivência. Nas “artes de fazer” identificou comportamentos e gestos (DE CERTEAU, GIARD, MAYOL, 1998), que carregam memórias- práticas sociais de memória- secretando marcas de subversão ao que é dominante, de inventividade marcada pelas necessidades vivenciada cotidianamente pelos excluídos da macro-história.

Os inventos de rua – “engenhos, objetos, artefatos, obras, ferramentas, instrumentos, improvisos, feitos, peças, manufaturas, troços, traquitanas, utensílios, modelos, cópias, originais, geringonças, descobertas e re-descobertas” (PEREIRA, 2002, p.24), surgem da necessidade de sobreviver e engendram cenas do cotidiano urbano reveladoras de subversão no uso das coisas. Com latas se faz um forno para assar amendoins, com arame se faz expositor de balas, com caixote de feira dona Júlia faz muito coisa vale pra muita coisa diz Dona Júlia. “Se o gás acabar acende um foguinho, cozinha com lenha serve pra sentar, serve pra criança dormir, serve pra votar as coisas dentro, pra não molhar quando tá chovendo, muita coisa. (..) a gente inventa um monte de coisa” (PEREIRA, 2002, p.107). Com todos esses objetos e mais outros se fazem uma casa/carroça. São instrumentos de trabalho, funcionais e simbólicos, resultando contrariando o uso de

determinados objetos, ao mesmo tempo em que denunciam situações de extrema pobreza.

Exercer-se como um flâneur pode significar por em funcionamento o paradigma indiciário que permite, por meio do acúmulo de detalhes, pistas, vestígios iluminar uma realidade nem sempre transparente, assim como fazer conjecturas ou formular hipóteses para reconstituir processos culturais (GINSZBURG, 1990).

Ler a cidade de forma indiciária exige, pois, capacidade de identificar, nos seus mais variados lugares, os sinais, os signos, as ruínas, as pegadas, os rastros, objetos, gestos e silêncios produzidos pela ação dos homens e postos em múltiplas relações no presente.

Caminhar quando todos caminham tropeçadamente em direção a um ponto de conexão com outras partes da cidade, exalando suores no corpo; parar quando acontecimentos fortuitos provocam pausas para escuta de vozes que anunciam milagres, imploram aos que transitam que busquem a salvação dos seus pecados (raízes, folhas palavra sagrada), que vendem artigos de extraordinário valor para economia do tempo doméstico (raladores, cortadores de legumes); apreciar o canto de pássaros em árvores que competem com os arranha céus; compadecer-se de um corpo estendido no chão.

Observar as edificações da cidade e suas camadas temporais sobrepostas singularmente expostas, os monumentos/documentos concebidos com a intenção de perenizar homens, idéias, valores (LE GOFF, 1994), construídos com solidez e, portanto, desafiando as intempéries naturais e cíclicas e as sucessivas gerações que testemunham os discursos que se resignificam (pela seleção, pelo esquecimento, pela ênfase, pelo acréscimo) em momentos de festas e celebrações: cívicas, religiosas, profanas, de grupos e minorias. Discursos que ao celebrar o poder ou “contra- poder competem entre si conflituosamente.

Observar as edificações, o traçado da cidade não apenas para se informar da materialidade dos elementos físicos, químicos, matemáticos, geométricos dos materiais que os compõem e, igualmente, para ler suas funções simbólicas e representativas e

captar sentimentos, emoções que provocam. LYNCH (1977, p. 208), dirá que a forma física de uma cidade tem um impacto sensorial que condiciona profundamente a vida de seus habitantes, e esse fato é freqüentemente ignorado na tarefa da construção urbana”.

Captar, em instantes fugidios, o passado da cidade no seu presente requer o aguçamento dos sentidos: auditivos, visuais, de táteis, olfativas; requer a observação das minúcias, requer a curiosidade pelo inusitado, pelo desconhecido, pelo que se mostra estranho ou desconexo.

Se o “o passado traz consigo um índice misterioso” (BENJAMIN, 1994, p.223) para que seja apreendido não se pode, tal como o narrador, desprezar os detalhes, as veredas por onde os caminhos se cruzam, se bifurcam e se fundem. Identificar nos vestígios- marcas perceptíveis aos sentidos-, visíveis e tangíveis da materialidade da cidade. Vestígios do passado cravados em paredes, nos edifícios, nas ruínas do que terá sido no passado. Lefebvre, em sua construção teórica a respeito da cidade como realidade urbana dirá que essa (...)

Somente será repensada e reconstruída sobre suas ruínas atuais depois de termos compreendido adequadamente que a cidade é o desdobramento do tempo, daqueles que são seus moradores. E é por causa deles que temos de organizá-la finalmente de uma forma humana” (LEFEBVRE 1974, p.17).

A cidade é um texto a ser lido, decifrado por quem nela perambula com inteligência e sensibilidade.

Ler a cidade é aprender a ler o tempo histórico por ela produzido e que a produz: o tempo do consumo, o tempo dominado pelo capital. Esse tempo, no entanto, não é como uma reta– o tempo do progresso-, que aponta apenas para um futuro sempre melhor do que o presente e o passado. O tempo histórico é por excelência um tempo labiríntico, cheio de sinuosidades, de camadas sobrepostas.

Muitas das referências do tempo - materiais e simbólicas- são

encontradas na cidade como ruínas “(...) impregnadas de memórias e significações que se constroem e se modificam pelas experiências e vivências sociais posteriores, exprimindo diferentes temporalidades” (FENELON, 1999, p. 289).

O tempo do vivido, no seu entrelaçamento com outros tempos permite captar nas ações, representações e imaginários dos homens a complexidade do curso da história. Há nesse vivido os sinais do que muda, do que resiste às mudanças, dos conflitos, das tensões que as mudanças geram no fazer cotidiano dos homens comuns.

Se a escrita da cidade não se prende a uma temporalidade linear, mas manifesta-se num tempo múltiplo, entrelaçado, como datar os seus tempos, como identificá-los sobre uma referência comum na pós-modernidade que tudo fragmenta?

A leitura da cidade do presente -na sua relação com o passado e futuro- , feita por quem nela caminha representa enorme potencial reflexivo sobre a sua própria experiência histórica no lugar em que vivem, sobre suas responsabilidades no presente na construção do futuro. O eco das vozes do passado no presente exige reinterpretar o que era tido como dado, a reordenar o que estava ordenado, a iluminar fatos novos, ou desconsiderados e considerar a história como um campo de possibilidades.

Como resultado da leitura dos indícios uma nova cartografia da cidade pode ser vislumbrada. Cartografia que resignifica o traçado urbano, criando novas referências espaço-temporal que vão desde os dos documentos- monumentos, aos inventos de rua, passando pelas práticas de memória e pelos gestos e paisagens inusitadas.

E nesse movimento, a leitura e a escritura da cidade atingem, parafraseando Freire (...), o próprio mundo, os objetos que o compõem e as relações sociais que nele se estabelecem. Ler e escrever, portanto, é construir e interpretar um mundo que existe para além da palavra. Ler o mundo através da palavra significa reconhecer nela os objetos que ela designa.

A leitura da história da cidade por meio de quem nela caminha apresenta potencial para reflexão sobre a experiência histórica dos

sujeitos no lugar em que vivem, sobre suas responsabilidades no presente na construção do futuro, propiciando o desenvolvimento de uma sensibilidade temporal.

RESENDE (1999), inspirado pelas “As Cidades Invisíveis” de Ítalo Calvino, nos lembrará que a leitura da cidade e de sua investigação histórica, (...) “não podem resumir-se ao jogo de economia ou as funções sociais de seus habitantes. As cidades possuem imaginários, cotidianos; são imprevisíveis, não lineares” (p.156), diríamos, exigem outras práticas de leitura, pois o que dela pode ser lido nem sempre poderá ser textualizado pelos livros ou pelas práticas discursivas.

UM CONVITE AO PROSSEGUIMENTO PELOS CAMINHOS DA CIDADE

Representando um convite ao prosseguimento em outros momentos, Susan CASTEL (2006) lembra que para se ter uma cidade melhor é preciso, antes, acalentar, no imaginário, a cidade que queremos.

Professores que querem tomar a experiência histórico-social dos sujeitos na contemporaneidade como ponto de partida e de chegada não poderá se furtar do gesto de convidar seus alunos a se formarem como um flâneur – um flâneur reflexivo - como defendeu João do Rio (2008):

“E de tanto vero que os outros quase não podem entrever, o flâneur reflete. As observações foram guardadas na placa sensível do cérebro; as frases, os ditos, as cenas vibram-lhe na cortical. Quando o flâneur deduz, ei-lo a concluir uma lei magnífica por ser para seu uso exclusivo, ei-lo a psicologar, ei-lo a pintar os pensamentos, a fisionomia, a alma das ruas. E é então que haveis de pasmar da futilidade do mundo e da inconcebível futilidade dos pedestres da poesia de observação...” (João do Rio, 2008, p.33).

Parece que a condição de pasmar, de indignar, de sonhar diante da “grande” e “pequena história” na e com a cidade associa-se à condição de flâneur, esse personagem do limiar tal como define Benjamin: alguém “(...) fora da temporalidade do mercado, em uma região que é um “entre dois” universos, o do dinheiro e o da magia”. (MATOS, 2002, p.88-89). Sendo assim, não será em vão parar para ver uma flor que nasce no asfalto... Essa sensibilidade histórica nos parece ser condição primeira tanto para o engajamento na observação e formulação de problemas históricos, como para a recuperação do desejo de participação política na *polis*.

REFERÊNCIAS

ANTELO, Raúl. Introdução. In: RIO, João do. *A alma encantadora das ruas: crônicas* 2008, p. 7-22.

BARANDICA, Antonia H. E. e QUINTELA, Julia. Cuidad, educaci3n y vaalores patrimoniales. Um compromisso de munic3pios de la RECE. *Íber Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, n.5, enero de 2009, p. 38-46.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; trad. Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FARIA FILHO, Luciano (1997). A Escola no Movimento da Cidade: os grupos escolares em Belo Horizonte. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. no. 26. dez. p. 89-101.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história, 2ª ed. Lisboa. Presença, 1985.*

FENELON, Déa R., 1999. São Paulo: Patrimônio histórico-cultural e referencias culturais. *Projeto História*, São Paulo, maio de 1999.

GADOTTI, Moacir. *A escola na cidade que educa*. [Http://www.scribd.com/doc/7017062](http://www.scribd.com/doc/7017062). Acesso em 10/03/ 2010.

GASTAL, Susan. *Alegorias urbanas: o passado como subterfúgio*. Campinas, SP: Papirus, 2006 (2006).

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LE GOFF, Jacques. "Memória". In: História e Memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1994, p. 423-483.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Trad.: T.C. Netto. São Paulo, Editora Documentos Ltda., 1969.

LYNCH, Kevin. *Cidades: A urbanização da humanidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

MATOS, Olgária, C.F. A cena primitiva: Capitalismo e fetiche em Walter Benjamin. In BIGNOTTO, Newton (org). *Pensar a República*, Belo Horizonte: editora UFMG, 2002, p.87-104.

NUNES, CLARICE. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In HERSCHMANN, Micael(org). *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no rio de Janeiro, 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p.155-224.

PEREIRA, Gabriela de Gusmão. *Rua dos inventos: ensaio sobre desenho vernacular*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 2002.

RESENDE, Antonio P. Recife: os espelhos do passado e os labirintos do presente ou as tentações da memória e as inscrições do desejo. *Projeto História*, São Paulo, nº 18, maio, 1999, p. 155-166 (dossiê Espaço e Cultura).

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas: crônicas; organização de Raúl Antelo*. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da História: micro-história*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: EM FOCO UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Maria Carolina Bovério Galzerani

Faculdade de Educação/Unicamp

Único campo válido da experiência moderna, a cidade é corpo onde se inscrevem emoções e paixões, experiências intransmissíveis e singulares que o poeta alegorista canta. A cidade é um mundo em miniatura - mônada da modernidade, e como toda mônada benjaminiana é cristalização de tensões: passagem de um espaço flutuante entre o interior e o exterior das Passagens, o real e o irreal, a desvalorização mercantil de tudo e a nova aura do imprevisto (Olgária Matos, 1989).

NARRANDO O PROJETO

A temática da cidade tem sido motivadora de inúmeras práticas de ensino, de pesquisa, de formação docente, de orientação de estudantes (em diversos níveis), as quais tenho-me dedicado, pelo menos nas duas últimas décadas. Como historiadora interessada em viajar no tempo em busca de inspirações para a (re)invenção das possibilidades de trabalho com a educação histórica, tenho encontrado na paisagem urbana moderna, situada em diversas espacialidades e temporalidades, espaço para a produção de significativas problematizações, inquietações e ressignificações educacionais.

No diálogo com o filósofo alemão Walter Benjamin- que viveu de 1892 a 1940, e que se voltou analiticamente à temática da metrópole moderna em um longo trajeto intelectual- encontro férteis motivações para prosseguir em tal viagem investigativa (*Erfahrung*, no original

alemão, significando tanto viagem como experiência), relativa às cidades modernas e suas potencialidades para o trabalho educacional. Em 1932 Benjamin traduz para o alemão os “Tableaux Parisiens” de Baudelaire. Em 1920 produz “Rua de Mão única”, “Diário de Moscou” e a série radiofônica sobre Berlim. Nos anos 30 publica “Crônica Berlinense” e “Infância em Berlim por volta de 1900”. Finalmente, de 1927 até a sua morte, em 1940, dedica-se à sua obra inacabada “Passagens”. Nestes inquietantes percursos reflexivos, apresentamos, o autor, a paisagem urbana moderna não como categoria estática, universal, mas como ser social, historicamente datada. Ou seja, como representação múltipla e diversa de várias cidades que conheceu (Berlim, Paris, Moscou, Nápoles), espaços de experiência sensorial e intelectual com intensa sociabilidade, locais de conflitos e de transformação urbanística, cenários de circulação de objetos e pessoas, transformados em mercadorias, palcos estes constituídos, historicamente, na relação direta como o avanço das relações capitalistas de produção, ao longo do século XIX e do início do século XX. Paisagens, pois, enigmáticas que sempre buscam culturalmente o “novo” e que metamorfoseiam o que é, de fato, mera repetição, sob o disfarce do novo. Ou, ainda, paisagens fantasmagóricas, contraditórias, ambíguas, sobretudo se nelas consideramos as (im) possibilidades do pleno desenvolvimento dos seres humanos, na relação com a cidadania participativa (entendida em seu sentido pleno, como formação, informação e participação múltipla, na construção de culturas, políticas, espaços e tempos coletivos, PAOLI, 1992), com a solidariedade social.

Ao mesmo tempo, em tais trajetos analíticos, oferece-nos, Benjamin, alternativas igualmente inquietantes para a problematização contemporânea das vivências urbanas modernas – ou radicalmente modernas (GIDDENS, 1991)-, assumindo para si, como tarefa crítica, decifrar “a mitologia da modernidade”, ou seja, as fantasmagorias urbanas que apostam cegamente num projeto logocêntrico, sob o signo do progresso.

Instiga-me, pois, enfrentar tais desafios e potencialidades,

sobretudo na relação com as práticas do ensino de história. É possível engendrar educacionalmente outras práticas, outras visões e sensibilidades, face às múltiplas e diversas vivências nas cidades modernas?

Com o objetivo de narrar um dos momentos da minha atuação acadêmica, no qual assumi a cidade de Campinas, São Paulo, como o *lócus* fundamental de um trabalho de educação histórica, passo a focalizar um projeto por mim coordenado, nos últimos anos, intitulado “Marcos Históricos e Geográficos da Cidade de Campinas”, o qual nos foi proposto pela Secretaria de Segurança Pública deste município. Registro que a presente narrativa foi elaborada, fundamentalmente, com base em texto por mim produzido para compor uma coletânea, organizada por Elison Paim, a qual se encontra no prelo da Editora Argos, UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC (GALZERANI, 2009).

Este projeto teve, na sua totalidade, a duração de dois anos, mais precisamente, de 2003 a 2004, e foi desenvolvido em três diferentes e consecutivas etapas. Esclareço que nesta narrativa dedicar-me-ei, analiticamente, de maneira mais detida à primeira etapa.

Nesta primeira fase, direcionada a 594 guardas municipais, atuamos ao longo do ano de 2003; na segunda, intitulada pelos proponentes “Projeto Guarda Mirim”, dedicamo-nos à cerca de 60 crianças, de 8 a 12 anos, filhos dos referidos guardas (a pedido dos mesmos), no primeiro semestre de 2004; na terceira etapa nomeada, por sua vez, pelos proponentes como Projeto “Guarda Mirim Ambiental”, elegemos como público alvo cerca 70 crianças, entre os 8 e 12 anos, alunos de duas escolas públicas, situadas no Jardim São Marcos, bairro periférico da cidade, considerado um dos mais violentos da municipalidade. Esta última etapa do projeto foi colocada em ação no segundo semestre de 2004, atendendo uma solicitação da própria instituição promotora do evento, que, neste momento, inaugurava neste bairro uma nova base descentralizada.

Constituem fontes documentais da presente narrativa os seguintes textos: as produções escritas dos docentes (elaboradas após o término da sua experiência), a coleção de imagens visuais,

relativa aos monumentos históricos da cidade de Campinas, sobretudo do final do século XIX, início do século XX e da contemporaneidade (produto da pesquisa da equipe docente), as elaborações discentes (escritas e iconográficas, realizadas para atender às solicitações dos docentes), os registros escritos por mim produzidos, (com o objetivo de introduzir o trabalho de planejamento, de organização metodológica e de avaliação das atividades educacionais). Destaco, também, dentre tais fontes, as minhas próprias lembranças relativas à totalidade do trajeto educacional vivido.

Para colocar em prática este projeto educacional, pude contar com uma rica e diversa equipe docente, formada por cerca de 20 (quinze) membros, pós-graduandos da Faculdade de Educação, na primeira etapa, cerca de 30 (vinte e cinco) pessoas na segunda fase, e 40 (quarenta) professores na terceira. Dentre tais docentes, havia pós-graduandos em Educação, graduandos dos Cursos de Pedagogia, de Licenciatura em História, funcionários da Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo da Prefeitura Municipal de Campinas (incluindo o Museu da Cidade), professores da rede municipal de ensino, e professora da PUC-Campinas.

Assim, ao longo de todo o ano letivo de 2003 (de março a dezembro), dedicamo-nos a organizar e implementar, em conjunto, um projeto encomendado pela Secretaria de Segurança Pública (SSP) de rede municipal de Campinas. Esta primeira etapa foi financiada pela própria SSP, através de pagamento aos docentes, por hora/aula ministrada.

Vale lembrar que a cidade de Campinas, estado de São Paulo, é considerada uma das maiores e mais modernas metrópoles do país, apresentando, no ano de 2000, uma população de cerca de um milhão de habitantes. Enquanto metrópole moderna, Campinas expõe inúmeras contradições. Ao mesmo tempo em que constitui um importantíssimo pólo de desenvolvimento industrial, comercial, tecnológico, científico neste país, por outro lado, concentra graves problemas urbanos. Tais desafios são frutos da metropolização desordenada, do forte crescimento demográfico que se deu na esteira

da industrialização, da mercadologização, da especulação imobiliária, da falta de planejamento adequado, da favelização de parcela crescente da população periférica, da expansão da violência – dentre outros fatores de ordem sócio-cultural.

Uma das imagens prevaletentes da cidade hoje se aproxima de uma representação tecida pelo arquiteto, urbanista e filósofo, Paul Virílio (1992), a propósito das cidades modernas, ou seja, cidade que quer se emancipar do solo, da terra e da água, para se igualizar a tantas outras metrópoles globalizadas. Cidade que, tendencialmente, prioriza a circulação das mercadorias, em detrimento, muitas vezes, das singularidades culturais, das particularidades historicamente datadas. Segundo Françoise Choay (2001, p.236), historiadora das formas urbanas e arquitetônicas, estamos hoje na era “pós-cidade”- termo italiano que permite compreender, segundo a autora, a dinâmica do processo que hoje tende a eliminar as cidades e a uniformizar os territórios, na medida em que ignora ou desagrega “as formas discretas e articuladas das antigas aglomerações”.

Figura chave para a consolidação deste projeto, a secretária de Segurança Pública do Município de Campinas neste ano de 2003, Dra. Cristina Von Zuben, é uma profissional da área médica. Docente da Faculdade de Ciências Médicas/Unicamp naquele momento havia sido afastada de seu cargo para ocupar este importante posto na municipalidade campineira, então governada pela prefeita petista Izalene Tiene (no período de 2001 a 2004). Expressando sua estimulante visão de mundo e de sensibilidade educacional, acreditava - a secretária de Segurança Pública - que oferecer um curso de “Marcos históricos e geográficos de Campinas” aos 594 (quinhentos e cinquenta e quatro) guardas municipais da cidade, neste momento, representava uma significativa oportunidade de formação de cidadãos conscientes da nossa historicidade. Este projeto fez parte de uma atuação mais ampla desta Secretaria, com cursos voltados também para o meio ambiente, para os direitos humanos.

Tal objetivo, sem dúvida, orientou-nos ao longo de todo o percurso vivido na parceria com a Secretaria de Segurança Pública

do Município de Campinas. Foi, ao mesmo tempo, ressignificado pela equipe docente, bem como por cada um dos integrantes desta, em cada uma das etapas educacionais, na relação direta com os discentes.

Elegemos como meta, nesta primeira etapa, a possibilidade da ampliação e ressignificação das percepções espaço-temporais dos sujeitos participantes – dimensões em crise pela aceleração do tempo, pela fragmentação do espaço, próprios do mundo industrializado (BENJAMIN, W., 2006); refiro-me, mais particularmente, ao texto, Paris, capital do século XIX, originalmente produzido em 1935) também nesta urbe.

Segundo Régis Debray (2001, apud MEIRIEU, 2001, p.7), a modernidade tem abolido o tempo para conquistar o espaço. Ou ainda, segundo tal referência, quanto mais saturamos o espaço, mais desertamos o tempo, de tal forma que na cotidianidade consideramos as distâncias indiferentes, mas não toleramos a menor espera! Na relação com tal constatação Meirieu, destaca que “não é a improvável abolição do tempo que inquieta o pedagogo, mas, sobretudo, a disjunção do tempo e do espaço: porque a criança se apóia sobre o espaço para aprender o tempo e se apóia sobre o tempo para conquistar o espaço”. Afirma ele também que:

O apoio recíproco do espaço e do tempo permite a emergência de um sujeito capaz de articular um e outro. (...) O espaço e o tempo se contraem se autorizam reciprocamente: é porque a criança se coloca nesta encruzilhada que ela não se crê nem “rei do espaço”, nem “mestre do tempo”.(...). É por este motivo que devemos pensar que a rearticulação do espaço e do tempo deve ser colocada como o coração do trabalho educativo (p.7, tradução nossa).

Para enfrentarmos educacionalmente tais questões contemporâneas, no diálogo com os guardas municipais de Campinas, priorizamos o processo histórico no qual tal modernidade foi produzida

nesta cidade (LAPA, J. R. do A., 1996; GALZERANI, 1998), sempre na relação com a macro-história. Isto é, focalizamos, mais precisamente, sobretudo o final do século XIX e início do século XX. Trata-se de momento fundamental do engendramento do cenário arquitetônico moderno no centro da urbe, produzido, sobretudo, pelas elites cafeicultoras, republicanas (pelo menos em parte), na relação direta com o avanço das relações capitalistas nesta localidade. É importante registrar que tal recorte temporal do avanço da modernidade na cidade foi realizado tendo como ponto de partida a problematização da radicalização do viver moderno na contemporaneidade. Momento atual este no qual nos deparamos com a concepção prevalecente de patrimônio histórico campineiro, como sinônimo de marco arquitetônico moderno, signo da civilização, do progresso, do desenvolvimento- com todas as suas contradições. Importa ainda destacar que se o ponto de partida era atualidade, a proposta de ação educacional empenhou-se em ultrapassar o presenteísmo, bem como a concepção de tempo linear, etapista, progressista, próxima do que Benjamin chamou de *continuum* da história(BENJAMIN, 1985).

Mas quem eram os discentes desta primeira etapa do projeto?

Esclareço que os dados registrados imediatamente a seguir são produtos das informações obtidas pela equipe docente, em contato com os guardas municipais nas oficinas pedagógicas. Tais informações foram divulgadas nas reuniões do grupo, tanto de forma oral, como via relatórios escritos.

Em sua grande maioria, eram homens entre cerca de 30 a 45 anos de idade, com ensino médio completo. Havia, também entre eles, mulheres (cerca de 30%) e portadores de diploma do ensino superior (cerca de 30%). Eram, ainda, em sua grande maioria, provenientes das classes trabalhadoras, oriundos de outras cidades do estado, bem como de outros estados do país, tais como Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso do Sul, dentre outros. Embora demonstrassem conhecer a cidade de Campinas em seus mínimos, e, muitas vezes, surpreendentes detalhes espaciais Para colocar em prática este projeto educacional, pude contar com uma rica e diversa equipe

docente, formada por cerca de 20 (quinze) membros, pós-graduandos da Faculdade de Educação, na primeira etapa, cerca de 30 (vinte e cinco) pessoas na segunda fase, e 40 (quarenta) professores na terceira. Dentre tais docentes, havia pós-graduandos em Educação, graduandos dos Cursos de Pedagogia, de Licenciatura em História, funcionários da Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo da Prefeitura Municipal de Campinas (incluindo o Museu da Cidade), professores da rede municipal de ensino, e professora da PUC-Campinas. – para colocar em ação seus saberes profissionais – desconheciam-na, quase que totalmente, sob o ponto de vista histórico. Ou seja, a percepção temporal dominante entre os guardas municipais era a de curta duração, situada na fugacidade da atualidade – de maneira quase sempre desconectada do passado e do futuro. Neste sentido, viviam, muitas vezes, crises de identidade, requisitando como possível alternativa de superação de suas dificuldades identitárias - segundo um depoimento de uma psicóloga que então atuava na Guarda Municipal- o porte de armas (sic!).

Dentre os docentes, nesta etapa primeira do projeto, contávamos com os meus orientandos, jovens e adultos, com variação etária entre 20 e 40 anos. Em nível de Graduação havia duas mulheres, dedicando-se ao trabalho de final de curso (de Pedagogia e de Licenciatura em História); cursando o Mestrado havia três homens e uma mulher; e como doutorandos, havia quatro mulheres e um homem - além de duas pós-graduandas da própria Faculdade de Educação. Dois dos meus orientandos eram provenientes da cidade de Campinas e tinham como foco específico de suas pesquisas as memórias e histórias da cidade na relação com a educação – sobretudo a das sensibilidades. Os demais provinham de outras cidades do estado de São Paulo (tais como Franca, Paulínia, Bragança Paulista, Sorocaba) e de outros estados do país (como Santa Catarina), e dedicavam-se ao eixo teórico-metodológico, memória, história e educação, a partir das seguintes especificidades: ensino de história, formação de professores, práticas de leitura de livros didáticos e de obras literárias e educação urbana dos sentidos (voltada, também, para outras cidades do estado).

Grande parte dos pós-graduandos tinha formação inicial em História e atuavam como docentes na rede de ensino fundamental (em número de três), médio (em número de três) e superior (em número de três). Muitos, no início, desconheciam a própria história da cidade, e neste sentido, reproduziam, igualmente, a disjunção do tempo em relação ao espaço.

Como equipe extremamente estimulada no que respeita à produção de saberes docentes - apostando na íntima relação entre pesquisa e ensino, entre teorias e práticas, na produção criativa e coletiva, fundada em sólidos fundamentos teórico-metodológicos, bem como no respeito mútuo, na solidariedade- reuníamos semanalmente, ao longo de todo o ano. Tal fato nos possibilitou realizar uma ampla pesquisa bibliográfica e documental, relativa à história da cidade, à educação patrimonial, bem como elaborar, avaliar e (re)elaborar nosso projeto pedagógico – sempre de forma partilhada.

Atendendo às possibilidades oferecidas pela Secretaria de Segurança Pública do Município, nesta primeira etapa, definimos que nossa ação educacional deveria envolver pequenos grupos de guardas municipais (no máximo com 30 alunos), os quais participariam de duas oficinas pedagógicas, em duas semanas consecutivas. Cada uma delas teve três horas/aula de duração. O *lócus* determinado pela SSP foram salas de aula da Base Central da Guarda Municipal, localizada no Parque Taquaral.

A dinâmica metodológica por nós escolhida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico foi a produção de percepções da história da cidade de Campinas, via, sobretudo, documentos iconográficos. Produzir percepções, para Benjamin, é produzir leituras e ler é distinguir significados, pressupõe conhecimentos de um código, implica em interpretação (BENJAMIN, 1971, apud MOREIRA SALLES, V. M., 2008, 25). Neste caso, a interpretação era visualizada, basicamente, como possibilidade de produzir relações entre texto, autoria, contexto e leitura, permanências e mudanças, semelhanças e diferenças, tempos e espaços, memórias e histórias, racionalidade e sensibilidades, conhecimentos e experiências- relativos à cidade de

Campinas, na inter-relação com a história nacional e mundial.

Foi, portanto, através da mediação da linguagem visual que nos dirigimos aos guardas, estimulando-os a produzirem leituras, a distinguirem significados socialmente construídos, a elaborarem interpretações singulares. Vale destacar que na contemporaneidade a fotografia tem contribuído para a semantização do monumento–sinal e não do signo memorialístico. (CHOAY, F., 2001,p.22). E no que se refere, mais particularmente, à presente pesquisa, sinal de progresso, de civilidade, de magnificência, de vitória da técnica, do trabalho humano, de controle social, de dominação. Cada vez mais, segundo tal autora, é pela mediação de imagens fotográficas, por sua circulação e difusão- através de canais midiáticos diversos- que esses sinais se dirigem à sociedade contemporânea Não nos esqueçamos também que a modernidade tem sido apontada por vários autores como o período da história humana que se encontra sob a regência do sentido da visão (JAY, M, 1988). Ou, ainda, importa registrar que na atual “sociedade do espetáculo” (DEBORD, G.,1997, p.14), onde a relação social é mediada por imagens visuais, a cena principal é ocupada pela mercadoria (sic!). Portanto, constituiu momento privilegiado da problematização educacional, aqui colocada em ação, a produção conjunta de “outras” leituras visuais das fotografias, ora analisadas.

Estas reproduções fotográficas situavam-se em diferentes contextos e temporalidades e focalizavam monumentos arquitetônicos, espaços públicos, considerados emblemáticos no que se refere à instalação da modernidade capitalista em nossa urbe. Tais fotos, a partir de olhares próprios historicamente situados, flagravam e construía, ao mesmo tempo, patrimônios históricos, localizados no final do século XIX, início do século XX –, os quais permaneceram, ou não, na atualidade. Revisitamos, dentre tantas outras produções iconográficas, imagens da Estação da Companhia Paulista de Estrada de Ferros (fundada em 1872, FEPASA, a partir de 1971), tais como uma aquarela do intelectual campineiro, José de Castro Mendes, datada da década de 1960 (relativa ao final do século XIX), fotos de 1913, apresentando a fachada atual da Estação, pertencentes à coleção V8

(do fotógrafo campineiro pertencente às classes populares, Ariovaldo dos Santos); focalizamos, também, fotografias de seu entorno, ou seja, da Vila Industrial, que teve início em 1900, e da fábrica de Implementos Agrícolas Lidgerwood (fundada em 1868), hoje Museu da Cidade (desde a década de 1990)- representações estas flagradas tanto na década de 1910 como na de 1980, constando também do acervo V8.

As imagens visuais, projetadas através de um retro-projetor em sala de aula na primeira oficina, foram, pois, trabalhadas não como ilustrações, mas como documentos/monumentos históricos (LE GOFF, 1984). Ou seja, como suportes de representações historicamente localizadas, produzidas por um dado fotógrafo, situado num dado contexto sócio-cultural. Ou ainda, como documentos capazes de revelar aspectos da vida material de um determinado momento do passado campineiro, na relação com a história nacional e mundial; como monumentos que testemunham valores modernos (diga-se, liberais, positivistas e românticos) da época, legitimando escolhas e promovendo o esquecimento de outras. Destaco, ainda, que o presente trabalho com as reproduções fotográficas teve como objetivo estimular os guardas municipais a produção de memórias, relativas ao universo local. Neste sentido, tal ação pedagógica incentivou a produção polissêmica das interpretações e leituras realizadas, respeitando, pois, o contexto mental e sensível daqueles que as fruíram.

Neste percurso de produção de saberes educacionais elegemos, também, como recursos didáticos, poesias (de Mario de Andrade, por exemplo), músicas (de Caetano Veloso), narrativas, mapas- todos estes voltados para a temática da cidade e situados na contemporaneidade-, os quais foram focalizados como documentos historicamente datados, na relação com as iconografias. Especificamente no que respeita ao trabalho com os mapas da cidade, na relação, também, com as cartas geográficas do território nacional e do mundo, valorizamos, didaticamente, a (re)atualização do prazer que o contato com os mapas míticos costumam ainda hoje produzir

- tanto em crianças com em adultos. Mapas do tesouro, mapas da ilha misteriosa, bem como velhos globos terrestres e labirintos de toda a sorte!(MEIRIEU, 2001, p.8). Na segunda oficina pedagógica o objetivo fundamental foi propiciar aos guardas municipais a produção de conhecimentos histórico-educacionais relativos à historicidade campineira, na relação com a macro-história. Assim, através de diferentes contatos documentais, os discentes foram estimulados a posicionarem-se, entrecruzando suas memórias e visões da história ensinada – trabalhadas pelo docente na semana anterior – aos dados empíricos, proporcionados pelos documentos focalizados.

A concepção de produção de conhecimentos históricos do historiador Edward Palmer Thompson (1981) constituiu, sem dúvida, a “pedra de toque” desta proposta docente, potencializando a articulação entre sujeito e objeto, sujeitos e sujeitos, teorias e práticas, presente e passado, micro e macro-história, texto visual, autoria e contexto, entre diferentes dimensões do social. O que objetivávamos assegurar era, de fato, que os guardas se posicionassem enquanto sujeitos desta trajetória de sentido, sendo concebidos como capazes de amalgamar diferentes saberes, agentes ativos, “produtores de conhecimentos sobre o território, sobre os problemas de sua gestão, cidadãos conscientes, interessados e críticos”(MATTOZI, I., 2008).

Mais especificamente, elegemos como mote desta pesquisa/ação (Thiollent, M.1994) o desafio da educação patrimonial deslocar-se da “instrução dos cidadãos” a serem modelizados no espaço impessoal da cidade (CONDORCET, 2008; texto originalmente produzido em 1791), para o diálogo com os sujeitos (THOMPSON, E.P.,1981), focalizados de maneira mais ampla, tanto sob o ponto de vista pessoal (como portadores de racionalidade e de sensibilidade), como social (BENJAMIN, W.,1987). Ou seja, sujeitos capazes de questionar as fantasmagorias modernas, responsáveis pela tendência cultural, prevalecente nas cidades modernas, de esfacelamento das dimensões de tempo, de espaço, e das relações sociais, bem como de privatização dos espaços públicos (SENNETT R.,1988). Que fossem capazes de entrecruzar seus diferentes saberes e de pertencer

ativamente à cidade. Que não apenas conservassem seus patrimônios históricos – alargando seus significados, e apropriando-se, também, de sua dimensão cultural mais ampla –, mas, que se mostrassem hábeis para recriá-los, a partir de questões mobilizadoras situadas no presente, tais como a construção da cidadania participativa, da solidariedade social, de um “novo” nível de consciência coletiva, em torno de algo em comum (sua cidade).

Para que os resultados educacionais deste projeto possam ser mais bem aquilatados, é necessário aprofundar nossa reflexão em relação ao olhar metodológico, sobretudo benjaminiano, que nos inspirou a entretecer visões – em relação ao olhar do outro – e a produzir saberes docentes/discentes, relativos à história da cidade de Campinas.

EXPLICITANDO AS INSPIRAÇÕES BENJAMINIANAS

O projeto “Marcos Históricos e Geográficos da Cidade de Campinas”, em sua totalidade, buscou construir rupturas nas práticas que historicamente têm prevalecido no ensino de História, na relação com o universo urbano, optando para tal pelo diálogo entre diferentes saberes- acadêmicos, escolares, populares, docentes, discentes- relativos à história da cidade, na relação com a macro-história. Asseguro, como coordenadora desta pesquisa-ação, que tal prática só foi possível porque, ao longo de todo o trajeto, a inspiração dos textos do filósofo Walter Benjamin constituiu o fio norteador das tessituras metodológicas docentes, colocadas em ação.

Em outros termos, a concepção de memória em Benjamin, presente, por exemplo, nas mônadas flagradas em obras, tais como “Infância em Berlin por volta de 1900”(1987), originalmente produzida em 1932/1933), permitiu-nos reinventar a própria concepção de história; teorizando sem teorizar, através de uma linguagem narrativa, propõe uma visão de história/memória, como conhecimento racional, que não se aparta das sensibilidades e dos esquecimentos e que pressupõe o entrecruzamento de, o diálogo com diferentes temporalidades

(presente/passado/futuro) e diferentes visões de mundo (conscientes não conscientes; historiográficas, disciplinares, concernentes às culturas extra-escolares) relativas à cidade.

Imagem de história que se distancia, pois, da racionalidade instrumental, técnica, fundada na hierarquização e compartimentalização dos saberes - como paradigma científico, disciplinar, construído no final do século XIX –, para apostar numa outra racionalidade. Racionalidade mergulhada no universo sensível – portanto pleno de ambigüidades e esquecimentos – mas, ao mesmo tempo, aberta às relações mais respeitadas no que se refere ao outro. Racionalidade estética, nas leituras benjaminianas da filósofa contemporânea brasileira, Olgária Matos (1989).

Concepção de história que, além de focar os chamados “vencidos”, os homens comuns, em imagens dialéticas, contraditórias, imbricando diferentes dimensões do social, rompe com a perspectiva da linearidade temporal, do *continuum* do historicismo. Ou ainda, visão de história que fortalece a concepção temporal fragmentária, descontínua – sem ser esfacelada do todo social – que permite “saltos do tigre”, sempre do presente para outros momentos significativos da historicidade. Momentos significativos, potencializadores do “despertar” da consciência histórica, na tentativa de construir “outros” futuros.

As potencialidades educacionais de tal perspectiva teórico-metodológica são extremamente férteis, sobretudo para o questionamento de visões técnicas, ainda hoje prevalecentes no que respeita às cidades, que tendem a fazer destes espaços modernos, muitas vezes, meras passagens (BENJAMIN, Walter, 2006; refiro-me, mais particularmente, ao texto, Paris, capital do século XIX, originalmente produzido em 1935). Espaços de controle e de modelização dos cidadãos, concebidos como homens e mulheres economicamente ativos e politicamente dóceis (FOUCAULT, M. 1986).

Por outro lado, problematizar tal perspectiva prevalente neste projeto de educação patrimonial constituiu um desafio dos mais radicais, pois vivemos, contemporaneamente, tendências culturais totalmente dissonantes em relação às potencialidades benjaminianas acima mencionadas, tendências estas imbricadas ao avanço da modernidade capitalista.

Portanto, para o enfrentamento de tal dificuldade cultural foi decisiva a força do grupo de docentes que se manteve em constante diálogo, em constante atitude de auto-avaliação, ao longo de toda a trajetória deste projeto. Os conceitos de pedagogia da memória e da pedagogia da narrativa, como práticas fundadas na ampla circulação das visões memorialísticas, históricas e dos desejos, foram objetos de atualização educacional, em cada uma das experiências docentes (CITRON, S.,1990).

DIALOGANDO COM AS VOZES DOS GUARDAS: PARA NÃO CONCLUIR

Walter Benjamin, em texto datado de 1935/1936, intitulado “Experiência e Pobreza”(1985), ao focalizar imagens urbanas modernas, indaga-se sobre o valor de todo o patrimônio urbano moderno, “se a experiência não mais não se vincula a nós”. Fica flagrante em tal texto a articulação que realiza entre esta imagem de patrimônio urbano moderno e a “barbárie”, as ruínas instaladas pelo avanço das relações capitalistas de produção – não deixando, é claro, de encarar tal imagem como dialética.

Pois bem, tal imagem pode ser flagrada como emblemática no que respeita aos significados educacionais, movidos por professores/ alunos, ao longo deste projeto.

Neste sentido, alguns fragmentos da produção textual dos guardas municipais podem ser lidos como indícios de pequenas mudanças na aprendizagem da história da cidade de Campinas. São centelhas, historicamente construídas, que podem anunciar, educacionalmente, pequenas micro-revoluções, ou ainda, a

possibilidade de que nossos sonhos- os quais, muitas vezes, se apresentam, ambigualmente, envoltos em fantasmagorias- sejam transformados em utopias.

Acompanhemos algumas destas narrativas, como mônadas de toda uma produção mais ampla. Neste caso, tratam-se das vozes de alguns dos guardas municipais, produzidas na conexão com o trabalho de educação dos sentidos (GAY, Peter,1988), colocado em prática pela Professora Fátima Faleiros Lopes- neste momento nossa orientanda em nível de doutorado:

-Ficou claro que as contradições fazem a história de uma cidade. E a história de nossas vidas. (sem identificação).

-Pessoalmente o que percebi é que nós moradores do interior paulista, estamos perdendo o preconceito de nós mesmos, ou seja, estamos resgatando as nossas origens, a nossa cultura “caipira” está sendo motivo de orgulho, pois nossa herança histórica é muito rica culturalmente. (...). Valorizarmos a nossa música, a nossa arte, e as pessoas que lutam para manter essa história viva, é ver o Brasil se encontrando com ele mesmo. (sem identificação).

-De acordo com a aula, a reflexão me faz perceber que a cidade em que resido transformou-se tanto em qualidade, em malefício; o progresso nos cega a beleza que existe ao nosso redor e o movimento, que é o dia a dia, veda a realidade do meio caótico em que vivemos. Visto esses fatores, nós como parte integrante dessa transformação temos a obrigação de resgatar a história de nossa cidade e valorizar o próximo, respeitando-o como gostaríamos de ser respeitados. (sem identificação).

-Aprendi na aula de hoje que tudo que somos hoje vem de uma história, história do país, da sociedade e da

nossa própria família (...).Aprendi também pensar mais sobre tudo que nos cerca e observar os fatos, as atitudes dos outros para acertarmos mais no futuro como pessoa e como cidadão. Quero agradecer também por essa oportunidade de aprender um pouco mais sobre a cidade de Campinas. (A.).

-(...) Já não se vê mais as estrelas através das copas das árvores quando passamos pelas praças, a poluição do ar não permite; não se ouve mais os pássaros, a poluição sonora não permite; já não se pode mais pescar, a poluição dos rios não permite; já não podemos mais ser românticos, a tecnologia não permite; não podemos conviver nas ruas, a violência não permite. Só nos restam duas alternativas; ou ficamos presos em nossa jaula, que chamamos de lar, ou saímos à rua, todos, para reconquistar nosso espaço, nossa praça, nossa cidade, nossa vida. (R. M. P.).

Estes guardas municipais, a partir de linguagens diversificadas, de contatos documentais também diversos, entrecruzaram, nestas narrativas, o presente ao passado, mesclaram diferentes dimensões espaciais, diferentes visões de mundo e de sensibilidades.

Na produção destas percepções, mesmo que reproduzindo vieses já cristalizados, seja de base romântica (no que respeita à idealização do passado), ou de base positivista (como a concepção de “regate da história”) -, ousam ampliar a sua visão de temporalidade, problematizar os efeitos fantasmagóricos da modernidade, posicionando-se e valorizando-se, culturalmente, como sujeitos desta história. Ou em outras palavras, captam e questionam os efeitos destrutivos do avanço da modernidade- instalado também nesta urbe numa longa duração temporal- sobretudo no que se refere às dimensões de tempo, de espaço e de relações sócio-culturais. Portanto, ao lerem a cidade moderna através de sinais indiciários, colocam-se diante de

um caleidoscópio, de onde não vêm somente belas imagens.

Ao mesmo tempo, ainda no diálogo com as vozes dos guardas municipais, podemos afirmar que estes compreenderam a possibilidade enraizadora da produção de conhecimentos/saberes históricos educacionais, na relação íntima com suas memórias. E mais, ainda, resignificaram-na. Flagramos, assim, momentos discursivos nos quais os guardas demonstram enfrentar diferentemente a crise de suas identidades, apostando em uma construção identitária, acoplada a outra concepção de história da cidade, em suas interseções com os fios da memória. Nas palavras de um guarda municipal (que não se identificou na sua produção textual e que também participou das aulas da Professora Fátima),

Um povo sem história seria como uma folha voando pelo vento frio do outono. A História faz parte intrínseca de uma nação, de uma cidade, de uma pessoa. O que seria de nós se não tivéssemos nada para contar para nossos filhos, netos...?Então, esta aula que nós tivemos faz com que aprendamos o valor de se preservar, cultivar o amor ao local onde vivemos, respeitar acima de tudo sua vivência e sua história de vida.

Neste sentido, em tais leituras da cidade, registradas nestes pequenos fragmentos, os guardas revelam, em grande parte das vezes, terem aprendido que a cidade, no entrecruzamento do espaço e do tempo, é, por sua vez, produto da humanidade e, ao mesmo tempo, para cada um deles, ocasião de construção de sua própria humanidade (MEIRIEU, 2001, p.11).

BIBLIOGRAFIA

- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e Política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, Pref. Jeanne-Marie Gagnebin. S.P.: Brasiliense, 1985.
- . *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- . *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG/ Imprensa Nacional do estado de São Paulo, 2006.
- CHOAY, Françoise. *A Alegoria do patrimônio*. SP: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001.
- CITRON, Suzanne. *Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat. *Cinco memórias sobre instrução pública*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. RJ: Contraponto, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Educação patrimonial, educação política dos sentidos: uma experiência vivida. (obra no prelo organizada por Elison Antônio Paim, a ser publicada pela Editora Argos).
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *O Almanach, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880*. Tese de doutoramento. Campinas: Departamento de História, IFCH, Unicamp, 1998.
- GAY, Peter. *A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a*

educação dos sentidos. SP: Cia das Letras, 1988.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. SP: Editora UNESP, 1991.

JAY, Martin. Scopic regimes of modernity. In Foster, Hal. *Vision and Visuality*. Seattle: Baypress, 1988, p.2-23.

LE GOFF, Jacques. Memória/História, Documento/ Monumento. In *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, vol. 1, 1984.

LAPA, José Roberto do Amaral. *A cidade. Os cantos e os antros*. SP: EDUSP, 1996.

MATOS, Olgária. *Os arcanos do inteiramente outro*. SP: Brasiliense, 1989.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e Educação para o patrimônio. In *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.47, p.135-155, jun. 2008.

MEIRIEU, Philippe. *Apprendre de la ville: à l'intersection de l'espace et du temps*. In Rencontre nationale des classes de ville. Paris, le 30 mai, 2001. www.meirieu.com/.../APPRENDRE_DE_LA_VILLE.pdf

MOREIRA SALLES, Vanessa Madrona. *Cidade- Dispositivo de olhar: elementos para uma teoria benjaminiana da percepção*. Tese de doutorado. SP: Departamento de Filosofia, FFLCH, 2008.

PAOLI, Maria Célia. Memória, história e cidadania: O direito ao passado. In *O direito à memória: Patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo, DPH, 1992.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa - ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIRÍLIO, Paul. *Un paysage d'événements*. Paris: Galilée, 1992.

OLHARES SOBRE A CIDADE, ATRAVESSADOS PELO TEMPO: O URBANO EM SEUS SUBTERRÂNEOS EDUCATIVOS

Sonia Regina Miranda

PPGE – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

UMA CONVERSA ENTRE DOIS TEMPOS

Quase vinte anos me separam de um denso processo de pesquisa que gerou minha dissertação de Mestrado “*Cidade, capital e poder*” (Miranda, 1990), defendida junto ao programa de História Social da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Profa. Dra. Eulália Lahmeyer Lobo. Optei por tomar aquele trabalho e minhas trilhas profissionais e investigativas posteriores a ele como um ponto de partida para iluminar as reflexões relativas às minhas operações de seleção para este texto. Faço-o no tempo de hoje, não mais a partir do campo da pesquisa histórica *stricto sensu*, tampouco no lócus de um Departamento de História, mas do interior do *metiér* da Didática da História e dos quadros teóricos e protocolos de pesquisa pertinentes, hoje, ao campo da Educação, com o intuito de trazer à tona reflexões em torno das relações entre Memória, aprendizagens da História e espaço urbano. Portanto, cabe aqui, antes de qualquer coisa, evocar uma premissa interpretativa presente nas discussões que Paul Ricoeur (2007) nos traz para pensar as operações de Memória. O distanciamento temporal nos permite ressignificar o passado sempre que os caminhos de rememoração atravessam o presente. Por vezes, segundo Ricoeur, nessas operações, o passado adere o presente e é redimensionado em seus sentidos; por outras vezes, o passado é reconhecido e valorizado em sua preteridade. Tal premissa epistemológica é essencial, especialmente no campo da Educação, quando se deseja compreender melhor as interpenetrações temporais que se processam na pesquisa educacional e nas formas pelas quais se compreende o ato educativo à luz de referências teóricas

provenientes do diálogo com outros campos de conhecimento.

Um princípio central no território do historiador é o de que os processos de pesquisa e problematização da realidade são pertinentes às questões continuamente interpostas pelo tempo presente e com ele estabelecem vínculos epistemológicos essenciais, razão pela qual se revestem de sentido. Assim, buscar alguns nexos relativos às discussões historiográficas que se situaram na base de formulação dos problemas que aquela investigação de vinte anos atrás relativa ao urbano em Juiz de Fora tentou resolver pode, sem dúvida, constituir-se em um ponto de partida importante para delimitarmos avanços e limites de uma pesquisa gestada e produzida em outro momento e que, por essa razão, guarda nexos temáticos e epistemológicos com aquele tempo particular, isto é, o contexto da década de 1980. Mas, para além disso, resgatar os fios teóricos que estiveram na esteira daquela pesquisa serve para iluminar, nos dias de hoje, os sentidos que me interessa recuperar para pensar a dimensão educativa do urbano quando se discute a percepção das relações de continuidade do passado no presente e a experiência da mudança temporal.

Portanto, o que proponho, nesse movimento de retorno ao trabalho realizado, é explorar os nexos/relações entre políticas postas em execução pelo poder público num processo de formação histórica de um espaço e uma cultura urbana na modernidade e a Memória social, base constitutiva central dos saberes que circulam no espaço escolar e lhe conferem significado.

Se por um lado aquele trabalho permanece praticamente inédito, visto que jamais gerou uma publicação específica, tendo sido apropriado e debatido por um público composto essencialmente por geógrafos e estudantes de Geografia, o que hoje se apresenta como elementos de destaque para uma atualização histórica é, por outro lado, permeado por questões derivadas de minha trajetória profissional mais recente. Não mais vinculada à pesquisa histórica de um modo específico, mas a um tipo de pesquisa e a um investimento profissional que tem priorizado a temática do ensino de História e, por conseguinte, os processos sociais de educação e formação da

consciência histórica.

Contudo, talvez nunca os vínculos epistemológicos que me ligam à temática da cultura urbana – e daquilo que envolve os processos de construção de subjetividades a partir do espaço urbano – tenham sido tão fortes, se considerarmos o que Rüsen analisa a respeito dos processos de formação histórica. A teorização que o autor realiza sobre tais processos é essencial para a compreensão das práticas que interagem no espaço escolar no âmbito da História ensinada. Para a compreensão de tais práticas é fundamental partir daquilo que envolve a construção de uma perspectiva a respeito do espaço e lugar e, conseqüentemente, dos nexos entre essa relação e diferentes práticas sociais de Memória. Entre elas, a geração de significados e sentidos que conformam identidades e pressupõem aprendizagens, a partir da experiência com o espaço urbano, assumem papel fundamental.

Isso significa dizer que hoje meu diálogo com aquele trabalho – que ainda se constitui, para mim, em um marco de referência para a compreensão da prática e dinâmica de pesquisa – não ocorre mais a partir do campo epistemológico da História, embora eu não possa prescindir dele. Revisitá-lo quase vinte anos depois não deixa de ser uma tarefa instigante de volta às origens e, ao mesmo tempo, de fixação de novos planos de problematização a respeito do urbano, do sentido da Memória local e, por conseguinte, das relações possíveis entre os processos de formação histórica e a compreensão das práticas que interagem no espaço escolar, no âmbito da História ensinada.

Se tais sentidos foram definidos, a priori, a partir de um recorte urbano particular – a cidade de Juiz de Fora –, pensar neles hoje, de modo dilatado no tempo, pode se converter em uma conduta que traz ao centro do debate bases explicativas de referência para se compreender processos urbanos similares em outras tantas cidades, cuja formação e desenvolvimento encontram bases semelhantes, visto que, acima de tudo, aquele processo de pesquisa tentou compreender os elementos característicos da transição de uma cidade não capitalista para uma cidade capitalista.

Em primeiro lugar, cabe destacar que, dentre uma série de questionamentos, um passou, na virada dos anos 1980-90, a ocupar papel de destaque no debate da História local: a compreensão das discussões que se faziam em relação à cidade de Juiz de Fora e a busca de redefinição de seu antigo papel de primazia na economia e na política estaduais. A nostalgia do progresso e o resgate do papel regional da pujante Manchester Mineira de outrora se apresentava como uma temática recorrente na mídia e nas reflexões a respeito dos rumos de uma cidade que discutia um plano diretor e, portanto, um plano de futuro. Por outro lado, cada vez mais emergia a necessidade de explicar – de modo específico e revelador da singularidade local – a existência de políticas públicas para áreas urbanas socialmente tão importantes, porém com tão baixo grau de operacionalidade e eficácia. Evidenciavam-se naquele momento sinais importantes de um processo marcado por uma lógica urbana de expansão não aleatória à ação pública que se ratificava em função da lógica do grande capital e da maximização dos lucros, derivados da expansão do setor imobiliário. Parecia cada vez mais claro que uma compreensão satisfatória dessa questão não podia ser desvinculada e, ao contrário, dependia de uma análise historicizante que fosse capaz de dar conta da constituição e das transformações ocorridas na cidade que já ocupava o lugar prioritário no estado de Minas Gerais em termos econômicos. Os efeitos dessa primazia, por certo, se manifestaram na constituição de atributos significantes à Memória urbana socialmente compartilhada e revelada em codinomes da virada do século XX, tais como “Manchester Mineira”, “Europa dos Pobres”, “Barcelona de Minas”. Ao mesmo tempo, tais sentidos se fizeram sentir em uma forma específica de transmissão, sobretudo pela via literária, de escritores como Murilo Mendes ou Pedro Nava, que, em seus textos e poesias, ajudavam a projetar para fora uma memória local pautada pela primazia da modernidade e do avanço cultural.

Vinte anos se passaram, mas as mudanças não foram tantas no cenário de debate em torno da vocação da cidade. De um lado porque, do ponto de vista histórico, estamos lidando com

uma temporalidade curta, a despeito da velocidade com que se processaram diversas mudanças. Em função disso, por outro lado, os problemas que engendraram debates públicos em torno do futuro da cidade – e que, necessariamente, provocaram uma volta ao passado pela via da pesquisa necessária à construção de uma consciência histórica – permanecem muito semelhantes e aprofundados em torno das discussões sobre o crescimento urbano e a qualidade de vida das pessoas.

Curiosamente, sob os holofotes da imprensa ou apenas de modo subliminar ao debate nacional contemporâneo sobre a Guerra Fiscal, o tema do crescimento local ou regional, bem como a sedução em torno da discussão sobre o progresso, reposicionam em lugar político privilegiado, ainda que com novos fatos e configurações, o tópico do desenvolvimento e crescimento urbanos.

Para além disso, mais recentemente, em face da perda da força referencial das grandes narrativas, antes pertinentes ao contexto, engendramento e fixação das identidades nacionais, a questão do localismo tem ganhado novos contornos. Michel Maffesoli (2004) não demonstra que o localismo vem se fortalecendo como uma das principais marcas de nossa época, assim como o sentimento dele projetado cada vez mais se afirma como algo que remete a uma sensação reforçada de inserção, de compartilhamento emocional. Em suma, ao fato de que o lugar produz um vínculo. E um vínculo, portanto, que não é abstrato, teórico, racional. Um vínculo que não se constituiu a partir de um ideal distante, mas que, muito pelo contrário, baseia-se organicamente na posse comum de valores arraigados que se atualizam a partir dos elos construídos na relação cotidiana.

Nesse ponto, as reflexões em torno da Memória local não só se somam ao plano de debates em torno de uma historiografia que se desloca de uma História econômica para uma História cultural da cidade, como também o apelo à discussão relativa aos vínculos sociais e cognitivos do indivíduo ao lugar reposiciona esse debate no plano da Educação e da compreensão dos múltiplos processos educativos que se constituem dentro e fora da escola.

O fato é que a discussão que hoje se projeta em torno dos planos de desenvolvimento das cidades envolve, grosso modo, aquilo que seria historicamente engendrado no contexto da modernidade urbana: por um lado, ações sistemáticas propulsoras de segmentações e segregações no espaço da cidade e, por outro, o estabelecimento de quais Memórias deveriam ser forjadas ou reforçadas e quais deveriam ser esquecidas ou silenciadas. A discussão atual em torno do patrimônio a ser preservado não consegue se separar, portanto, de interesses mercantis e financeiros que também estiveram na esteira do processo de modernização urbana na virada do século XX e que trazem à tona, conforme suas conveniências, proposições em torno do que seriam as Memórias legítimas para serem preservadas e quais aquelas a serem descartadas. A diferença nesse caso, conforme destaque feito por Andreas Huyssen (2000), é que enquanto a passagem do século XIX evocou um debate futurista, no qual o tema da modernidade assumia papel articulador central, na virada do século XXI a febre de Memória acompanha a redefinição do debate em torno da ampliação das perspectivas sobre identidades plurais. Com isso, a notável expansão dos espaços institucionais de Memória e a recente discussão no Congresso Nacional acerca do reconhecimento da profissão de historiador são apenas uma ponta de um iceberg maior.

Ao longo dos anos, a expansão da chamada História cultural acabaria por exercer impactos importantes sobre a compreensão dos processos educativos extraescolares que auxiliam na configuração do saber histórico escolar, e conseqüentemente, nas práticas de Memória que circulam em torno da História. No tocante ao urbano e aos laços de pertencimento de sujeitos e grupos a um lugar determinado na cidade, pensar nas relações entre a cidade e aprendizagem da História implica em capturar os movimentos mais profundos que operam com cenários de silenciamento, conflitos, poder e constituição de identidades em torno dos discursos sobre a Memória, na trilha do que foi demonstrado por Michel Pollak (1989).

Partindo da busca de referências interpretativas relativas a outras cidades brasileiras, delinearam-se, no contexto de gestação

daquela pesquisa, alguns prismas a partir dos quais a temática do urbano poderia ser pensada. Havia, por um lado, uma série de reflexões em curso, sempre relativas aos nexos estabelecidos entre a modernidade do século XX, a constituição de uma ordem econômica capitalista e a necessidade de definição de novos padrões disciplinares e morais para o espaço urbano.

Nesse particular, obras como as de Rachel Soihet (1989) e Sidney Chalhoub (1986) para o Rio de Janeiro e Margareth Rago (1985) para São Paulo apresentavam-se como exemplos magistrais e com grande poder de indução de novas pesquisas no âmbito regional. As reflexões ali desenvolvidas abriam um amplo leque de opções de análises ligadas à construção de ideologias na cidade, a práticas cotidianas, ao movimento operário e a formas de resistência desenvolvidas pela população. Temas essenciais para se pensar, fundamentalmente, aquilo que se situa na base da produção de Memórias hegemônicas ou de silenciamentos de memórias que engendram práticas de subversão.

Aquele era um contexto no qual o tema da pesquisa histórica apenas começava a se encontrar com importantes referenciais de teorização e focos de análise, que somente viriam a encontrar o campo da pesquisa em Educação, de modo efetivo, quase uma década depois. Assim, as questões relativas às representações, às práticas de apropriação, às modalidades de resistência, às invenções processadas no cotidiano e, sobretudo, aos caminhos de construção teórica abertos a partir da relação com os escritos de Walter Benjamin – para quem o urbano constituía um foco central – ancoravam parte substantiva dos trabalhos que, por ocasião dos anos 1980-90, iluminavam os referenciais teórico-metodológicos que davam o tom de originalidade aos estudos nos quais o urbano era um objeto privilegiado. Se Walter Benjamin hoje é visto como um autor privilegiado para se compreender e operar com as pesquisas no campo da Educação, que tomam a Memória e as narrativas em sua dimensão interpretativa, o mesmo não se dava nos idos dos anos 1980, quando os debates em torno da Educação situavam-se muito mais no plano da construção

de um pensamento crítico que permitisse politizar a compreensão do ato educativo e das políticas públicas voltadas a ele. Portanto, o deslocamento de uma esfera a outra processou-se, de modo específico, ao longo dos últimos vinte anos e tem desempenhado um papel de centralidade mais recentemente sobretudo por conta da ampliação das interfaces epistemológicas entre a História cultural e a pesquisa educacional. Desse modo, não só a própria Memória, mas também temas como cultura, apropriações e práticas culturais, cotidiano, narrativa, subjetividade, resistência, além dos paradigmas de pesquisa propriamente ditos, emanados do campo da História vêm, cada vez mais, povoando os vastos horizontes e possibilidades de pesquisa nesta grande área de fronteira epistemológica que é a Educação.

Quais seriam, portanto, os elementos centrais que poderiam ser sintetizados neste momento, a título de enquadramento, na constituição de uma base compreensiva da cidade que reverbera nas discussões acerca das aprendizagens históricas?

Em primeiro lugar, a própria dinâmica que se constitui em torno da expansão das cidades que, como demonstra Maurício de Abreu (1987), não crescem de modo unilinear e a partir de um movimento de ocupação contínua dos espaços, mas por meio de saltos que permitem a constituição de reservas capitalistas de especulação imobiliária. Tal fato é central no sentido de compreendermos o crescimento, a diversidade dos espaços da cidade, seus efeitos discriminatórios e, sobretudo, as brechas de resistência urbana e táticas de vida que deles emanam. Desse modo, a cidade, compreendida primariamente na relação com sua dinâmica de produção espacial, passa a ser entendida também como um espaço privilegiado para o engendramento de práticas culturais, constituídos por meio de artes cotidianas do fazer, na trilha do que encontramos em Michel de Certeau (1997) e que nos permite pensar formas de criação emanadas dos próprios sujeitos, na relação com aquilo que lhes confere sentidos identitários que, em muitos casos, envolvem fluxos e movimentos de circulação – ou restrição – no espaço da cidade. Nesse sentido, torna-se possível falar

em ‘muitas cidades’ dentro da cidade, bem como em muitas restrições e desconhecimentos em relação aos espaços produzidos e ocupados pelos sujeitos. Portanto, ao transpor o conceito de cidade em direção ao de práticas urbanas, Michel de Certeau acaba por encontrar na cidade elementos que pressupõem a constituição de comunidades de partilha, práticas educativas e estratégias de produção cultural, do mesmo modo que se passa na escola.

Em segundo lugar, quando pensamos, em relação à modernidade, o papel do poder público, vemos a importância dessa instância reguladora e definidora de normas para o urbano. Nessa direção, trabalhos como o de Janice Silva (1984) sobre São Paulo ou de Maurício Abreu (1987) sobre o Rio de Janeiro permitiram-me compreender planos de explicação a respeito dos modos pelos quais são forjadas significações urbanas a partir do poder público e ao mesmo tempo como o discurso emanado desse poder interferia na organização do espaço.

Com isso, definiu-se, metodologicamente, uma preocupação no sentido de elaborar um estudo regional – entendendo-se por regional não um microcosmo desprovido de significado, mas um recorte espaço-temporal visando conferir operacionalidade ao estudo – que fosse capaz de perceber o processo de constituição de uma cidade capitalista em sua globalidade. E o que significava essa globalidade? Significava identificar que, se por um lado, o que marca a constituição de uma cidade capitalista é a emergência do espaço como capital, por outro lado, esse processo caminha em direção à constituição da cidade como espaço da ordem e de usos diferenciados (LOJKINE, 1981).

Em certa medida, quando hoje em dia o debate em torno da pesquisa qualitativa em educação nos conduz à necessária compreensão de uma unidade de análise como portadora de sentidos que podem ser auscultados para além daquilo que se revela na particularidade do que foi o objeto selecionado, restauramos uma alternativa metodológica que, no contexto de renovação dos estudos históricos, pautar-se-ia pela busca de uma unidade operacional de

análise, posta no plano local. Desse modo, vale para essa transposição temporal aquilo que se encontra na proposição de Norbert Elias no sentido de constituir “um modelo explicativo em pequena escala, de figuração que se acredita ser universal” (ELIAS, 2000, p. 20).

Trazer esse percurso de reflexão e pesquisa para o tempo atual e, a partir dele, estabelecer planos de pensamento sobre a cidade enquanto instância educativa e educadora significa evocar a dimensão da cidade como espaço de contradição, situando tal contradição em uma base histórica capaz de evidenciar a lógica econômica própria de uma cidade capitalista em emergência e, no interior desse processo, movimentos de disputas no plano político e cultural que atribui sentidos identitários aos sujeitos.

Florentino Saenz Fernandes (2006) nos apresenta a perspectiva de que se a escola, tradicionalmente se projeta como um espaço interno e positivado de aprendizagem de conteúdos sistêmicos e ordenados; a aprendizagem maior dos sujeitos naquilo que lhes confere significados ancorados em suas vivências se constitui fora do território escolar. Curiosamente, nos tempos atuais, a oposição entre aprender ‘fora’ e aprender ‘dentro’ da escola enfrenta os sentidos que podem ser atribuídos à aprendizagem de ‘fora’ da escola associada à intempérie, ao perigo, à perdição e aos territórios insalubres, ao passo que a aprendizagem de “dentro”, equivalente ao que seria o espaço escolar é, via de regra, vinculada à vigilância, à disciplina, ao refúgio.

No caso do ensino de História, tomado em um sentido particular, é justamente a aprendizagem que se processa ‘fora’ que traz consigo os sentidos que são derivados de processos sociais de produção e compartilhamentos de Memórias e sentidos próprios do urbano. É, portanto, o ‘fora’ que potencializa, no processo identitário, a constituição do sentido de lugar e, com ele, de pertencimento. Portanto, “o lugar é, ao mesmo tempo, a construção social e o espaço que transforma a quem o habita” (FERNANDEZ, 2006, 236). Se ao longo da História humana a aprendizagem se deu, essencialmente, fora dos espaços específicos e dedicados ao aprender e ensinar, com a invenção do processo histórico que promoveu a modernização urbana no final do

século XIX deu-se, não por acaso, a instauração da escola como o principal espaço dedicado a ensinar e aprender.

Em terceiro lugar, na esteira de compreensão relativa ao entendimento da dinâmica da cidade capitalista, cabia discutir a ação do poder público naquilo que envolve a trilogia 'expansão-valorização fundiária-controle'. Se por um lado era importante compreender a dinâmica de expansão e a constituição do espaço como objeto de investimento diferente das demais atividades urbanas, igualmente importante era tentar compreender como a ideologia do trabalho e da ordem se associa ao movimento de acumulação na cidade. E qual é o elemento identificado como dinamizador desse duplo movimento? É justamente o Estado que, em nível concreto e diretamente vinculado ao espaço urbano, adquire significação no âmbito do poder público local que, ao estabelecer políticas públicas, orienta o sentido de expansão e as linhas de valorização, ao mesmo tempo em que busca normatizar o que espacialmente encontra-se segregado.

Foi possível perceber ao longo da pesquisa, uma notável diferenciação de natureza e dotação desses mesmos serviços, na trilha daquilo que fora analisado por Claus Offe (1984), Francisco de Oliveira (1986) e Flávio Saes (1987) a respeito da relação entre o setor de serviços urbanos e a constituição das bases de uma economia urbana de tipo capitalista. Emergiam os serviços ligados diretamente à possibilidade de reprodução dos investimentos privados e, portanto, marcados por uma maior rentabilidade que atraiu, com limites, o capital privado local, sendo que os serviços controlados pelo poder público, ligados à subsistência da população em geral e à forma urbana, não atraíram o capital privado. Em um sentido, a seletividade verificada no oferecimento desses serviços, aliada à sua inoperância, potencializava as crises urbanas decorrentes da insalubridade e da sucessão de epidemias. Tomada a longo prazo, entretanto, tal estratégia formava e sustentava um mercado de trabalho disponível que sobrevivia em baixas condições de subsistência (ENGELS, 1985).

Parece-me lícito supor que esse é o cenário de historicização que nos permite compreender a convivência de vários tempos no

grande tempo diacrônico da cidade. Os ofícios urbanos, portanto, em sua dinâmica de sobrevivência e resistência, acabam por fazer com que, no contexto atual, múltiplas temporalidades sejam perceptíveis não só nas construções, fachadas e volumetria dos prédios, mas também na existência de estratégias educativas, constituídas pela população, no sentido de perpetuar tais ofícios.

Como um quarto eixo compreensivo no interior das relações possíveis de serem estabelecidas entre o estudo do urbano e as aprendizagens da História emerge aquele voltado à compreensão das estratégias utilizadas para a obtenção de consenso da classe dominante, nem sempre representada integralmente no aparelho de Estado. A incorporação, ainda que em nível retórico do projeto modernizante da Manchester pautado pelo tripé 'ORDEM, CIVILIZAÇÃO e TRABALHO', levou o poder público a desenvolver um tratamento sistemático das questões morais, apesar do baixo nível de solução dos problemas dos setores marginais empobrecidos, desprovidos de qualquer tipo de acesso à cidadania. Nesse sentido, embora a ação efetiva do poder público fosse marcada pela ineficiência, fazia parte do projeto dominante na Manchester Mineira, assimilado pelas sucessivas administrações, a construção de uma ideologia que colocasse no mesmo patamar TRABALHO e CIVILIZAÇÃO e cujo núcleo opositivo central fosse a tríade vadiagem, desordem e vida mundana. Para tanto, o discurso higienista emergia como um importante elemento educativo, associado à constituição de uma imagem da cidade moderna. Assim, discurso e repressão pelos aparatos policiais às práticas que implicavam em riscos ao equilíbrio e ordem sociais tornaram-se aspectos sistemáticos nas ações do poder público local ao longo do período estudado. Nesse plano, todos os estudos mais recentes que vêm se dedicando à compreensão da História dos Grupos Centrais em Minas Gerais servem como balizadores importantes para se aprofundar a localização da temática escolar na relação direta com o urbano. (Cf. YAZBECK, 2009)

A incorporação desses referenciais ideológicos gerados na sociedade civil pelo Estado ocorreu no nível do discurso político a partir

de dois importantes mecanismos. O poder público municipal cuidava de forjar significações a partir definição de padrões de percepção espacial no interior dos quais o mundo do trabalho e da tradição constituía um eixo central, em oposição a tudo o que representasse o costume popular, a começar pela nomenclatura dos logradouros públicos em geral. A partir dos primeiros anos do século XX, tornava-se comum a substituição dos antigos nomes de ruas definidos a partir de costumes e usos tradicionais para nomes representativos de cidadãos ilustres. Segundo Angel Rama (1982), gradativamente os nomes de ruas “deixam de pertencer a deslocamentos metonímicos para manifestar vontades honoríficas de recordar acontecimentos e pessoas”. O resultado disso a curto, médio e longo prazo foi não só a troca de nomes de ruas a partir de simples resoluções, mas principalmente a substituição de designações pitorescas de espaços de sobrevivência populares como Morro Seco, Pito Acesso, Grota dos Macacos e Botanágua por nomes desprovidos de qualquer traço de cultura popular como São Mateus, Manoel Honório, Bonfim, Costa Carvalho, ou, dito em outras palavras, nomes de santos ou dos principais loteadores da cidade. No dia a dia, a ação da municipalidade enquanto produtora de Memórias públicas se dava no sentido de exaltar os ‘benfeitores’ por meio de efemérides e definição de marcos simbólicos em praças e logradouros públicos, como se os bustos e obeliscos pudessem significar a materialização no espaço de todo esse referencial ideológico, ao mesmo tempo em que pudessem concorrer para a negação da tradição popular em nome de uma nova tradição e de novos hábitos. Nesse sentido, um jornal na década de 1930 destacava que, sendo os nomes das ruas de Juiz de Fora Halfeld, Bernardo Mascarenhas, Mariano Procópio, Francisco Bernardino, Penido, Andradas, Batista de Oliveira, “quando a gente vai passando por estas ruas sente nestes nomes uma voz de comando... e o nosso passo é seguro e o caminho é certo”.¹ Se olharmos para outras cidades constituídas nesse mesmo período, ao lado de seus mecanismos de preservação de marcas do passado, por certo nos depararemos com circunstâncias muito similares em termos

1 Gazeta comercial. 25 de dezembro de 1932.

de práticas culturais e simbólicas quanto ao Tempo e à Memória da cidade. Portanto, haverá muitos Halfelds, Andradas e Marianos por aí afora, com significações toponímicas muito similares às que vemos em Juiz de Fora. Mas também haverá, certamente, muitos Pitos Aceso e muitas Grotas dos Macacos onde ‘vadios’, ‘macumbeiras’ e ‘verdureiros’, frequentemente perseguidos e acusados pelas autoridades locais no início do século XX, constituíram seus modos de fazer.

ENTRETEMPOS EM CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jörn Rüsen (2009), ao discutir as relações entre Memória e consciência histórica, aponta para o fato de que “A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro.” Indo mais além nessa trilha analítica, o autor destaca o fato de que o “processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (p. 168).

Ao trabalhar com uma perspectiva de leitura da História iluminada pela referência interposta por Marc Bloch (1997) em seu monumental elogio à profissão do historiador, as pontes entre passado e presente definiram-se naquela pesquisa desenvolvida no final dos anos 1980 como um pressuposto epistemológico importante no sentido de nortear as grandes operações de seleção e construção da argumentação acerca daquilo que viria a se projetar como base compreensiva e justificadora dos movimentos da cidade. Nesse sentido, revisitar aquele trabalho me levou à reafirmação de que o mesmo contribuiu – e talvez continue contribuindo – no sentido de se definirem algumas raízes compreensivas de um tipo de expansão urbana e de uma modalidade de ação pública carregada de significações e explicações para a realidade atual da cidade de Juiz

de Fora. Chegamos ao início de um novo século e cada vez mais a busca de soluções pautadas em uma necessária consciência histórica apresenta-se como questões prementes para os poderes públicos constituídos, que nem sempre distinguem o público do privado. Mais do que nunca se debate a questão da qualidade de vida da população, ao mesmo tempo em que o empresariado local, ávido pela ampliação crescente de seus capitais, permanece com investimentos cada vez mais significativos no setor imobiliário sob a influência do secular discurso relativo à retomada do crescimento da cidade.

Durante o período estudado, definiram-se os primórdios de uma ação planejadora e de uma ação reguladora do Estado no setor de serviços, constituindo-se em bases modernas e capitalistas. Hoje, mais do que nunca, a questão do planejamento e da expansão dos serviços impõe-se como importante elemento de efetivação de uma política social capaz de ampliar a cidadania e minorar os problemas urbanos emergenciais.

Em um de seus últimos escritos dedicados à discussão do urbano e de seus sentidos formadores de sensibilidades no interior de uma nova História cultural do urbano, Sandra Pesavento (2007), destacou que:

Sobretudo, a cidade foi, desde cedo, reduto de uma nova sensibilidade. Ser cidadão, portar um ethos urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo, de representar essa cidade, fosse pela palavra, escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam. Às cidades reais, concretas, visuais, tácteis, consumidas e usadas no dia a dia, corresponderam outras tantas cidades imaginárias, a mostrar que o urbano é bem a obra máxima do homem, obra esta que ele não cessa de

reconstruir, pelo pensamento e pela ação, criando outras tantas cidades, no pensamento e na ação, ao longo dos séculos.

Se coube à década de 1990 a emergência de uma História cultural que introduziria novas abordagens ao fenômeno urbano, esse mesmo cenário serviu para ampliar a compreensão acerca dos processos educativos para além do universo estritamente escolar. Tomada enquanto objeto de reflexão a cidade passou a ser compreendida também em sua dimensão educativa e formadora de novas materiabilidades, sensibilidades e sociabilidades e, sobretudo... de lugares portadores de significados e discursos de Memória. Nesse sentido, o fato de compreender os fios de elaboração histórica e social que demarcam, simbolicamente, uma dada identidade urbana, tal como nos aponta Paulo Knauss (2003) em seus estudos sobre a cidade de Niterói, permitiram-me depurar tal cenário para, em um contexto de pesquisa mais recente, demarcar meu processo de doutoramento. Nesse último contexto, novamente a questão das imagens simbólicas da cidade assumiram um papel central na explicação relativa aos processos diferenciados de constituição de identidades locais que atravessam os múltiplos processos educativos escolares e não escolares que engendram perfis de organização do conhecimento histórico de professores sem formação específica.

Assim, compreender uma cidade no contexto histórico central de constituição dos elos de identidade e simbologia urbana é uma ação que nos permite olhar para as múltiplas cidades e sujeitos no interior de uma mesma cidade, para outras cidades em seus múltiplos espaços, com seus processos de validação de sentidos e seus silenciamentos. Mas também é possível ir além e depreender, a partir do entendimento do processo passado, outros tempos e outras imagens urbanas e, sobretudo, os muitos 'outros' no interior de uma mesma cidade, em seus processos de alterização, exclusão, identificação e significações múltiplas. Pensar nisso, por certo, nos permite avançar na compreensão ampliada da cidade como um, dentre tantos possíveis, espaços de aprendizagem da História.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. *A evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, IPPLANRIO/ Zahar, 1987.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Lisboa, Europa-América, 1997. Edição revista e ampliada por Etienne Bloch.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1996.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Rio de Janeiro, Global, 1985.

FERNANDEZ, Florentino Sanz. *El aprendizaje fuera de la escuela*. Madrid, Ediciones Acadêmicas, 2006.

Gazeta comercial. 25 de dezembro de 1932.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela Memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

YAZBECK, Dalva. Revista Educação em Foco. Número especial: Centenário dos Grupos Centrais. 2009.

KNAUSS, Paulo. *O sorriso da cidade*. Niterói, Fundação de Arte de Niterói, 2003.

LOJKINE, Jean. *O Estado capitalista e a questão urbana*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

MAFFESOLI, Michel. *Notas sobre a pós-modernidade – O lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004

MIRANDA, Sonia Regina. *Cidade, capital e poder: políticas públicas e questão urbana na Velha Manchester Mineira – 1892- 1940*. Dissertação de Mestrado, UFF, 1990.

----- . *Sob o signo da Memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. São Paulo, Editora UNESP, 2007.

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Francisco de. *Economia brasileira, crítica à razão dualista*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. Cidades sensíveis, cidades visíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, vol. 27, no. 53: 11-23

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo, Brasiliense, 1982. p. 51.

RICOEUR, Paul. *A memória, a História, o esquecimento*. Campinas, UNICAMP, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica- Teoria da História, fundamentos da ciência histórica*. Brasília, UNB, 2001.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia*. No. 2, mar/2009: 163-209.

SAES, Flávio. *A grande empresa de serviços públicos na economia cafeeira*. São Paulo, Hucitec, 1986

SILVA, Janice. *São Paulo: discurso ideológico e organização espacial*. São Paulo, Moderna, 1984.

SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência- mulheres pobres e ordem urbana: 1890/1920*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989; CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

PARTE V

ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Maria Amália de Almeida Cunha
Organizadora

APRESENTAÇÃO

Falar da relação família-escola, significa falar de duas das maiores instâncias de socialização da nossa sociedade. Se antes a função da escola era instruir e a função da família era educar, hoje essa 'divisão do trabalho' educativo vai ganhando novos contornos. Talvez o maior desafio presente nesta relação diga respeito à proporção que a escola adquire em nossa sociedade:

A partir da idade moderna, as famílias querem conhecer aquelas pessoas que passam boa parte do tempo com seus filhos, independente de sua classe de origem. Desta forma, a família quer saber o que seu filho está aprendendo, como ele está brincando, de que forma ele está sendo inserido no processo educativo.

A escola ganha então uma centralidade e o reconhecimento de que é, por excelência, um espaço de sociabilidade que ultrapassa as fronteiras de classe social e que não é apenas um espaço de aprendizagem cognitiva, dos conteúdos curriculares. A criança aprende na escola também regras, normas e valores que serão importantes para o seu futuro papel de adulto. Todos, de alguma forma, têm algo a esperar da escola. Como uma instituição democrática, as famílias que não têm assegurado a sua reprodução por meio de um patrimônio material e/ou simbólico, tendem a esperar tudo da escola. A literatura sociológica aponta que, neste sentido, famílias de classes sociais distintas alimentam também expectativas diferenciadas em relação ao papel da escola na vida de seus filhos.

O aumento de instrução dos pais influencia o estreitamento da relação família-escola e, com isso, os pais passam a querer saber mais sobre os métodos e objetivos da escola, redundando em um modelo que a literatura chama de 'famílias educógenas'. Tais famílias, de certa forma, antecipam-se à vida escolar dos filhos e sentem-se culturalmente próximas da escola para cobrar um tipo de aprendizado, digamos assim, rentável para o futuro escolar de seus filhos. Geralmente nestas famílias, os pais são mais participativos em

relação à vida escolar dos filhos, pois conseguem manter uma relação de intimidade com a cultura escolar e, portanto, aplicam-se mais nas relações que se pode estabelecer com a escola.

Todos esses fatores, em maior ou menor grau, impactaram sobre a diluição das fronteiras que se interpunham entre as famílias e a escola, rompendo, de certa forma, com a velha divisão do trabalho: à escola a instrução e à família a educação, tal como já foi dito.

Aos poucos, percebeu-se que os pais, independente de sua situação sócio-econômica, contribuíam para melhorar a *performance* escolar do filho, passando a estreitar o contato com a escola. Vários trabalhos também apontam que a relação entre família e escola impacta no desempenho dos filhos porque não é somente o suporte cognitivo que faz a diferença, mas também um suporte emocional, afetivo etc., ou seja, uma atitude que não está condicionada exclusivamente à origem social das famílias.

Por outro lado, a origem social é um dos fatores mais visíveis da desigualdade escolar. As vantagens transmitidas aos filhos são precoces e cumulativas. A educação recebida pela criança, no seio da família, pode trazer vantagens e desvantagens e relaciona-se diretamente com o êxito na escola. A maioria das pesquisas desta natureza centra-se essencialmente sobre as práticas educativas das famílias de meios populares, por isso a importância de novos estudos que tratem deste tema a partir de análises de famílias de classes médias e superiores.

A esse respeito, no **capítulo 01**, com o trabalho intitulado “Sucesso e fracasso escolar no contexto das relações família e escola”, Brandão, pesquisadora do SOCED/PUC-Rio, traz contribuições importantes sobre o papel das famílias na produção do sucesso escolar, focalizando, sobretudo, a ação de uma nova classe média brasileira e o empreendimento com que é visto a escolarização dos filhos. O trabalho toma como base empírica o *Survey* 2009 do SOCED-PUC-Rio (Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação), construído com base em três questionários (alunos, pais e professores) com o objetivo de investigar os processos de produção do sucesso escolar e

é desenvolvido a partir de uma amostra de escolas públicas e privadas de maior desempenho na Prova Brasil (escolas públicas) e ENEM (escolas particulares). Análises preliminares dos dados, derivadas das respostas aos questionários pelos pais, focalizam os perfis das famílias e os esforços e investimentos delas no acompanhamento da escolarização dos filhos. A análise do material permite desconstruir algumas idéias do senso comum sobre a incapacidade dos pais dos setores populares de apoiarem a escolaridade dos filhos. Em que pese a presença de diferenças significativas de escolaridade e renda, entre as famílias investigadas da escola pública e privada, os dados da autora sugerem um acompanhamento da vida escolar dos filhos, em muitos aspectos, mais forte dos pais de alunos das escolas públicas. Entre os fatores dessa aparente mudança de condições de apoio à escolaridade dos filhos por parte desse grupo estaria a sua condição de mobilidade para a “nova classe média” brasileira.

No **capítulo 02**, o trabalho apresentado por Zago, autora que tem contribuído em muito com uma literatura preocupada em ‘desfatalizar’ as famílias de meios populares, também traz uma discussão interessante a respeito da relação família-escola no contexto do sucesso/fracasso escolar. Se durante muito tempo tais famílias foram acusadas de fatalismo, passividade ou mesmo hedonismo, estando sempre na contramão de práticas escolares tidas como ‘vantajosas’ para o futuro escolar dos filhos, trabalhos como o apresentado pela autora discutem criticamente a utilização corrente que fazemos do termo ‘fracasso escolar’, como se ele, por si só traduzisse seu real significado. Trata-se de uma terminologia amplamente difundida em todos os países, mas ainda imprecisa. No entanto, apesar dos seus limites, como aponta a autora, a noção genérica de fracasso escolar parece perdurar no vocabulário educacional pela sua capacidade de sintetizar um grande número de fenômenos educacionais. Na linguagem corrente ele é geralmente evocado para indicar baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem nos estudos e na relação idade-série, reprovação, repetência, evasão do sistema de ensino sem a obtenção de um certificado de nível obrigatório, entre

outras designações com conotações negativas que estigmatizam tanto o aluno quanto sua família.

Estudos recentes sobre os efeitos de socialização familiar ligados às práticas escolares, como a ajuda no dever de casa, prática/relação das famílias com o estabelecimento escolar, exercício de autoridade parental (autonomia x heteronomia) etc., preocupados em ‘desnaturalizar’ um termo que durante muito tempo esteve associado às classes populares, como é o fracasso escolar, contribuem para revitalizar os estudos sobre a relação família- escola nos meios populares.

Desta forma, a implicação das famílias na relação com a escola não deve ser percebida como uma relação causal que produz o sucesso escolar. Não é possível tomar apenas uma variável isolada (como o nível de escolaridade dos pais, por exemplo), para se atribuir a causa do sucesso. Outros pertencimentos, muitas vezes, (como o religioso, étnico, de gênero), podem ser preditivos de valores educativos, mais do que o meio social. É antes um conjunto de variáveis que pode contribuir para a produção escolar de trajetórias bem sucedidas entre os alunos.

Já Portes e colaboradores, no **capítulo 03**, trazem uma discussão que tem apenas tangenciado os estudos sobre a relação família-escola, mas que tem merecido a atenção dos estudiosos desta temática. O trabalho intitulado “Algumas aproximações sobre a relação família-escola no meio rural” revela como que as análises sociológicas, de cunho mais qualitativo, pouco têm discutido acerca das práticas de escolarização das famílias rurais.

O tratamento de uma temática considerada ainda incipiente na agenda investigativa reascende o debate a respeito da emergência de novas práticas educativas que nos ajudem a pensar criticamente a respeito da forma escolar instituída. A relativa escassez sobre os modos de socialização escolar e familiar no contexto rural revela a maneira como o mundo rural é ainda equacionado: de maneira simplista, como um problema exclusivamente associado ao desenvolvimento, em contraposição ao mundo urbano industrializado. O diagnóstico a

respeito dos 'problemas do mundo rural' é ainda percebido pela ótica do déficit cultural e material: ausência de recursos, falta de racionalidade pedagógica, insuficiência instrumental etc. A leitura é sempre realizada pela negativa quando Canário (2008, p.37) lembra que é justamente a emergência do 'desvelamento da caixa preta nas escolas rurais' o que pode permitir nos desembaraçarmos de uma visão pragmática que prejudicou o pensamento educativo.

Por fim, Aguiar Júnior, **no capítulo 04**, apresenta alguns dos desafios que emergem de relatos de professores em formação e de professores experientes em exercício no ensino de ciências quando falam ou refletem sobre seu trabalho em sala de aula. Aborda o ensino como mediação cultural e a sala de aula como espaço de interação e de encontro. Nesta perspectiva e tendo em vista o projeto político de forjar uma educação de qualidade para todos, vislumbra dois grandes desafios que o professor tem a enfrentar em sua prática docente: por um lado, romper com a indiferença e a apatia dos estudantes frente aos saberes escolares e, por outro e simultaneamente, forjar mudanças nos modos de apresentar e desenvolver tais saberes em sala de aula. Esta temática também converge para a relação família-escola e comunidade, uma vez que os professores também ocupam o papel de protagonistas desta relação.

Pesquisas têm apontado que os professores, muitas vezes, querem manter certa distância dos pais no que concerne aos 'saberes pedagógicos'. Quando os pais se interessam demais sobre este tema, eles se tornam desagradáveis, aos olhos do professor. Nota-se então uma atitude contraditória por parte da escola/professores: estes últimos acusam os pais de 'demissionários' em relação aos filhos e, paradoxalmente, ficam aborrecidos quando as famílias querem saber dos aspectos pedagógicos da escola. Talvez aí resida um ponto de inflexão nesta parceria, em que o professor pode ter um papel muito importante a desempenhar se ele "abrir-se" mais à história de vida de seus alunos, se ele se interessar mais em conhecer as famílias que cercam seus alunos, inclusive por meio de atividades pedagógicas que podem aproximar e envolver as famílias e as

escolas. Famílias e escolas são culturas dissonantes e consonantes, ou seja, elas muitas vezes podem estar alheias umas às outras por uma série de dificuldades tanto objetivas quanto subjetivas, como elas também podem ser o grande ponto de convergência para o processo de transmissão de saberes.

Família e Escola podem ser consideradas dois dos agentes mais importantes de socialização na vida de um indivíduo e que, portanto, devem ocupar-se de uma negociação produtiva que leve em consideração os sujeitos desta relação, quais sejam: os filhos/alunos. Tanto a escola quanto a família não devem esquecer quais são, em essência, as atribuições e competências de cada uma no processo de socialização das crianças. O diálogo entre as duas instâncias, nem sempre tranquilo, tal como explicitado, pode redundar, por outro lado, em uma nova experiência compartilhada entre pais e professores, dois grandes protagonistas desta relação. Conhecer e reconhecer a importância do papel de cada um deles no processo educativo (familiar e escolar) pode representar um ótimo passo para o projeto de interlocução entre as famílias e as escolas.

Maria Amália de A. Cunha

Presidente da Comissão Científica do Subtema Escola Família e Comunidade

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. "Escola rural: de objeto social a objeto de estudo". *Revista Educação*, Santa Maria, v.33, n.1, p..33-44, jan./abr.2008. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAUREAU, Annette. "A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas". *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 46, p.13-72, dez. 2007.

MONTANDON, Cléopatre e PERRENOUD, Philippe. Entre pais e professores, um diálogo impossível? Celta Editora, Oeiras, 2001.

STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro (orgs.). Escola-Família: uma relação em processo de configuração social. Porto: Porto Editora, 2005.

SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA

Zaia Brandão SOCED

PUC-Rio

A visão da Sociologia da Educação sobre as relações entre famílias e escolas tem se transformado. A nomeação no singular “família-escola” - quando se tinha como referência o padrão da família nuclear heterossexual¹ - vem sendo preterida pelo plural “famílias-escolas” em virtude do reconhecimento de uma extensa gama de novas combinações de estruturas e valores familiares (re-casamentos, casais homossexuais, família monoparental).

É antiga e indiscutível a imbricação das duas instituições na produção dos resultados escolares. Desde os famosos “surveys” dos anos 60 e 70 (INED/França, Coleman/EEUU, Plowden/Inglaterra, entre outros) o reconhecimento das raízes sociais das desigualdades escolares, levou os pesquisadores da educação a focalizarem o protagonismo das famílias nos processos de escolarização. Dois autores merecem destaque, pela importância de suas pesquisas, para a compreensão e interpretação do impacto da socialização familiar na construção do sucesso ou fracasso escolar: Basil Bernstein e Pierre Bourdieu.

A identificação da centralidade da experiência lingüística sobre as trajetórias escolares foi um achado importantíssimo para a investigação das relações entre as famílias e as escolas. Com base na “teoria dos dois códigos” - “elaborado” e “restrito” - utilizados respectivamente pelas camadas médias/superiores e pelas camadas populares, Bernstein caracterizou uma oposição lingüística e sociologicamente pertinente para a interpretação das desigualdades sociais de escolarização.

No caso de Bourdieu, o *habitus* - disposições sociais duradouras, incorporadas desde a infância sob a influência familiar/

social, que permitem que o agente reproduza os padrões de ação (perceptivos, motores, conceituais, verbais) próprios de seu grupo ou classe social² - foi um conceito fundamental para a compreensão dos processos de reprodução das desigualdades sociais em todos os campos do *espaço social*³.

Paulo Freire, entre nós, foi, sem dúvida, o autor que além do diagnóstico das fortes imbricações entre linguagem/cultura e classes sociais, demonstrou o caminho para a superação do abismo entre a escolarização e diferenças culturais de socialização e condições de vida. A pesquisa e utilização das *palavras-chave*, nos processos de alfabetização de adultos, carregadas de significado cultural e ancoradas na experiência cotidiana dos aprendizes, permitiram provar o caráter social, e não individual, das dificuldades de aprendizagem entre as classes populares.

A questão do sucesso e fracasso escolar portanto, desde as décadas de 1960/70 e, especialmente a partir dos aportes derivados das investigações empíricas do campo da sociologia da educação, afastou-se decisivamente da suposição de que os principais responsáveis pelo bom o mau desempenho seriam os dons e aptidões individuais. Por outro lado, o reconhecimento da importância da família na construção do *habitus* – onde se incluem as disposições lingüísticas e culturais - marcou fortemente o rumo das investigações sobre sucesso e fracasso na escola, as quais devem hoje, necessariamente, passar pela análise das articulações, implícitas ou explícitas, tensas ou cooperativas, entre famílias e escolas.

UMA ANÁLISE DAS AÇÕES E REPRESENTAÇÕES DAS FAMÍLIAS SOBRE AS ESCOLAS

Neste texto, apresento algumas características das relações das famílias com a escolarização dos filhos que contribuiriam para a produção do sucesso escolar em escolas bem sucedidas do setor público e privado do município do Rio de Janeiro. Com este objetivo desenvolvemos uma análise preliminar do material empírico produzido

pelo *survey* realizado em 2009 pelo SOCED/PUC-Rio (Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação). Dando continuidade ao programa de investigações sobre processos de produção de qualidade de ensino, o SOCED aplicou três questionários (alunos, pais e professores) em dez escolas públicas e privadas, dentre as de melhor desempenho no ENEM e na Prova Brasil nos dois últimos exames. A investigação visou obter informações dos diferentes agentes escolares (alunos, pais e professores) que oferecessem uma compreensão multifacetada das interações entre famílias e escolas.

Apesar das diferenças sócio-culturais das famílias dos alunos investigados nas escolas públicas e particulares, as representações e ações de ambos os grupos sugerem uma verdadeira parceria⁴ entre as duas instituições no processo de escolarização dos estudantes. Dado os limites desta exposição, focalizarei apenas o material sobre a ação das famílias.

CARACTERÍSTICAS FAMÍLIAS INVESTIGADAS

As tabelas que se seguem procuram delinear o perfil sócio-cultural das famílias investigadas, com base nas informações obtidas através dos questionários, para uma melhor compreensão das diferenças de status sócio-cultural entre elas. Essa caracterização é importante para a compreensão das relações entre famílias e escolas na construção do sucesso escolar. Como veremos o sucesso e o fracasso não podem ser interpretados como derivados mecanicamente dos perfis familiares, sob risco de se cristalizarem em preconceitos que penalizaram, e ainda penalizam, sobretudo os estudantes dos setores populares⁵.

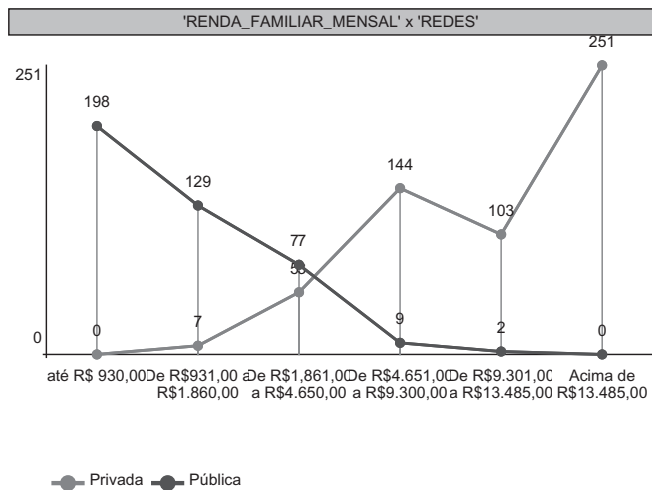
Quadro 1. Níveis de escolaridade das famílias

Escolaridade dos pais (privadas)			Escolaridade dos pais (públicas)		
ESCOLARIDADE_Recod1	Freq.	%	ESCOLARIDADE	Freq.	%
Ensino fundamental	3	0,5%	Nunca estudou	2	0,5%
Ensino médio	12	2,1%	ensino fundamental	206	46,3%
Ensino superior	264	46,7%	Ensino médio	164	36,9%
Pós-graduação	286	50,6%	Ensino superior	63	14,2%
TOTAL CIT.	565	100%	Pós-graduação	10	2,3%
Superior/Pós graduação – 97,3%			Fundamental/Médio – 83,2%		

Como se pode observar (quadro 1), os perfis das famílias usuários das escolas públicas e privadas praticamente se invertem no que toca a escolarização pois, enquanto quase 100% dos pais dos alunos das escolas privadas têm nível superior, e destes 50% nível de pós graduação, entre os pais de alunos das escolas públicas, apenas 16,5% alcançaram esses patamares de escolarização.

Quadro 2a. Distribuição Percentual da Renda familiar

Renda familiar (privadas)			Renda familiar (públicas)		
RENDA_FAMILIAR_MENSAL	Freq.	%	RENDA_FAMILIAR_MENSAL	Freq.	%
até R\$ 930,00	1	0,2%	até R\$ 930,00	216	46,3%
De R\$931,00 a R\$1.860,00	7	1,2%	De R\$931,00 a R\$1.860,00	129	27,6%
De R\$1.861,00 a R\$4.650,00	53	9,2%	De R\$1.861,00 a R\$4.650,00	77	16,5%
De R\$4.651,00 a R\$9.300,00	144	24,9%	De R\$4.651,00 a R\$9.300,00	9	1,9%
De R\$9.301,00 a R\$13.485,00	103	17,8%	De R\$9.301,00 a R\$13.485,00	2	0,4%
Acima de R\$13.485,00	251	43,4%	Acima de R\$13.485,00	0	0,0%
TOTAL OBS.	578		TOTAL OBS.	467	
Acima de R\$ 4651,00 – 86,1%			Abaixo de R\$ 4651,00 – 93,4%		

Quadro 2b. Curvas de Renda Familiar por rede

A distribuição da renda mensal das famílias das escolas privadas e públicas, como o quadro acima indica, reproduz o mesmo fenômeno de inversão observado em relação à escolarização dos pais. Apenas um dos pais dos alunos das escolas privadas declarou renda mensal de até R\$ 930,00, enquanto esta é a situação de 198 dos pais dos alunos das escolas públicas investigadas; no caso de renda mensal acima de R\$ 4650,00 apenas 2 casos foram encontrados entre os pais da rede pública, no entanto, nas escolas da rede privada 354 pais declararam renda mensal acima deste valor como indicam as curvas de renda familiar.

Esses perfis sócio-econômicos familiares tão díspares, no que se referem às condições de escolarização e renda das gerações mais velhas, não pareceram, no entanto, desdobrar-se em dificuldades insuperáveis para o acompanhamento e suporte da escolaridade das novas gerações, como procuraremos demonstrar.

AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS

A escolha da escola significa um primeiro movimento familiar na construção da trajetória escolar dos filhos. Nossa pesquisa⁶ abrange famílias com maior ou menor grau de autonomia para esta escolha; ou seja, famílias que podem arcar com os custos de escolas privadas de prestígio - normalmente com mensalidades próximas ou superiores a R\$ 1000,00 - e outras, cujas opções se restringem ao setor público, pela impossibilidade de arcar com as mensalidades das escolas do setor privado. Mesmo dentro desses limites de ordem financeira, no caso das famílias usuárias das escolas públicas, nossos dados indicam expectativas elevadas dos dois subgrupos a respeito da escolarização, conforme é possível deduzir pelos motivos de escolha da escola dos filhos indicados pelas respostas aos questionários.

Quadro 3. Motivos de escolha da escola

Pais das escolas privadas			Pais das escolas públicas		
Escola bem falada			Escola bem falada		
MOTIVO2	Freq.	%	MOTIVO2	Freq.	%
pouco importante	143	25,1%	pouco importante	49	11,0%
muito importante	426	74,9%	muito importante	398	89,0%
TOTAL CIT.	569	100%	TOTAL CIT.	447	100%
Média = 1,75 Desvio-padrão = 0,43			Média = 1,89 Desvio-padrão = 0,31		
Boas companhias			Boas companhias		
MOTIVO3	Freq.	%	MOTIVO3	Freq.	%
pouco importante	109	19,0%	pouco importante	96	21,9%
muito importante	465	81,0%	muito importante	343	78,1%
TOTAL CIT.	574	100%	TOTAL CIT.	439	100%
Média = 1,81 Desvio-padrão = 0,39			Média = 1,78 Desvio-padrão = 0,41		
Aprovação vestibular			Aprovação vestibular		
MOTIVO4	Freq.	%	MOTIVO4	Freq.	%
pouco importante	147	25,7%	pouco importante	207	48,0%
muito importante	424	74,3%	muito importante	224	52,0%
TOTAL CIT.	571	100%	TOTAL CIT.	431	100%
Média = 1,74 Desvio-padrão = 0,44			Média = 1,52 Desvio-padrão = 0,50		
Ensino boa qualidade			Ensino boa qualidade		
MOTIVO7	Freq.	%	MOTIVO7	Freq.	%
pouco importante	11	1,9%	pouco importante	30	6,7%
muito importante	565	98,1%	muito importante	417	93,3%
TOTAL CIT.	576	100%	TOTAL CIT.	447	100%
Média = 1,98 Desvio-padrão = 0,14			Média = 1,93 Desvio-padrão = 0,25		
Perto de casa			Perto de casa		
MOTIVO11	Freq.	%	MOTIVO11	Freq.	%
pouco importante	382	66,2%	pouco importante	179	40,2%
muito importante	195	33,8%	muito importante	266	59,8%
TOTAL CIT.	577	100%	TOTAL CIT.	445	100%
Média = 1,34 Desvio-padrão = 0,47			Média = 1,60 Desvio-padrão = 0,49		

Comparando os aspectos que foram considerados pelos pais como *muito importante* na escolha da escola, alguns resultados merecem atenção: *escola bem falada* e *perto de casa* foram os elementos mais valorizados pelos pais do setor público, relativamente aos pais do setor privado, com percentuais 15% e 26% a mais respectivamente. A expressão “bem falada”, mais coloquial, expressaria a importância das redes informais e sociabilidade próxima na formação de opinião entre os pais da escola pública. Esta suposição foi reforçada na resposta sobre com quem, ou como obtiveram informações sobre as escolas (quadro 4) – predominantemente referida à experiência da vizinhança/ amigos e familiares com a escolarização das novas gerações (58% x 28%). Cabe destacar a presença da mídia como fonte de informação, no caso das públicas, assim como a importância da rede social.

Quadro 4. Fonte de informações sobre a escola

Informações escola (pais privadas)			Informações escola (pais públicas)		
INFO_ESCOLHA_OUTRO_Recod3	Freq.	%	INFO_ESCOLHA_Recod2	Freq.	%
Rede de profissionais da escola	13	18,3%	Mídia	32	5,1%
Rede escolar	38	53,5%	Rede escolar	92	14,8%
Rede social (parentes e amigos)	20	28,2%	Rede de profissionais da escola	136	21,9%
TOTAL CIT.	71	100%	Rede social (parentes e amigos)	362	58,2%
			TOTAL CIT.	622	100%

Observação: por rede escolar entenda-se: visitas às escolas, ter estudado na escola, consulta aos resultados das avaliações oficiais.

Os 26% das respostas dos pais das públicas sobre a importância do “perto de casa” (quadro 3) indicam não só escolhas normalmente limitadas ao setor público, como dificuldades de ordem financeira e práticas articuladas; ou seja: menos despesas com transporte e pais com empregos de horários menos flexíveis e sem condições de contratar terceiros para supervisionar o deslocamento dos filhos à escola. Por contraste, no caso dos pais que utilizam o setor privado, a escolha pode abranger um espectro bem mais amplo de oferta, utilizando-se de referências mais técnicas - para além da rede de amigos e familiares – e podendo optar por escolas mais distantes de casa, uma vez que questões financeiras, implicadas no transporte e supervisão dos filhos, quando não podem fazê-lo diretamente, não são impeditivas.

Para os pais que optaram pelas escolas privadas, a *aprovação no vestibular* pesa 22% mais do que para os pais que optaram pelo setor público. Para famílias de níveis de escolarização superior a entrada na universidade é destino necessário dos filhos; e a experiência tem demonstrado consultas cada vez mais freqüentes aos resultados do ENEM e rankings de vestibulares, por parte desses pais, no momento da escolha da primeira escola para os filhos (educação infantil). Já no caso dos pais do setor público, normalmente o horizonte tende a se ampliar a medida que os filhos vão desenvolvendo uma trajetória escolar superior a que alcançaram. Além disso, a ampliação da oferta do ensino superior e uma série de políticas de inclusão no ensino superior, de alunos provenientes das escolas públicas (entre elas o PROUNI) contribuem para a diminuição da tensão, em relação ao futuro escolar dos filhos, que explicaria uma perspectiva mais pragmática, de curto e médio prazo, sobre a escolarização dos filhos.

Entretanto, em que pesem essas diferenças, cabe lembrar que a amostra de nossa pesquisa restringe-se a escolas de qualidade em ambos os setores. Os dados que apresentamos acima indicam níveis de escolaridade dos pais de estudantes das escolas municipais, bem superiores à média da população brasileira, mesmo quando inferiores aos dos pais de alunos das escolas privadas investigados pelo *survey*

SOCED. Eles representam, portanto, setores da “nova classe média” - amplamente debatida não só no mundo acadêmico, mas também pela mídia - com maior capacidade de acesso à informação, com melhores níveis de renda familiar e com maiores expectativas a respeito da escola e da educação⁸. Um claro indicador desse novo perfil, desta classe média ascendente, encontra-se nos percentuais muito próximos (93,3% e 98,1%) para a opção “muito importante” assinalado pelos pais do setor público e privado, no que se refere ao item *ensino de boa qualidade*, para a escolha da escola.

O ESFORÇO E INVESTIMENTOS DAS FAMÍLIAS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

No que se refere à participação da vida escolar dos filhos, é interessante a semelhança de atitudes de ambos os grupos de pais em relação às exigências escolares, o que significa que os níveis menores de escolaridade dos pais das escolas públicas não são impeditivos de uma atitude empenhada para o bom andamento escolar dos filhos.

Quadro 3. Participação da vida escolar (a seguir)

Pais das escolas privadas**Mantenho-me informado**

PARTICIPACAO_VIDA_ESCOLAR1	Freq.	%
Raramente	5	0,9 ^t
Às vezes	15	2,6 ^t
Quase sempre	158	27,5 ^t
Sempre	397	69,0 ^t
TOTAL CIT.	575	100^t

Média = 4,65 Desvio-padrão = 0,58

Verifico tarefas escolares

PARTICIPACAO_VIDA_ESCOLAR4	Freq.	%
Nunca	49	8,5%
Raramente	78	13,6%
Às vezes	139	24,2%
Quase sempre	170	29,6%
Sempre	138	24,0%
TOTAL CIT.	574	100%

Média = 3,47 Desvio-padrão = 1,23

Ajudo tarefa escolares

PARTICIPACAO_VIDA_ESCOLAR5	Freq.	%
Nunca	67	11,6%
Raramente	155	26,9%
Às vezes	218	37,8%
Quase sempre	101	17,5%
Sempre	36	6,2%
TOTAL CIT.	577	100%

Média = 2,80 Desvio-padrão = 1,06

Questão que tire boas notas

PARTICIPACAO_VIDA_ESCOLAR8	Freq.	%
Nunca	11	1,9%
Raramente	9	1,6%
Às vezes	28	4,9%
Quase sempre	155	26,9%
Sempre	373	64,8%
TOTAL CIT.	576	100%

Média = 4,51 Desvio-padrão = 0,82

Pais das escolas públicas**Mantenho-me informado**

PARTICIPACAO_VIDA_ESCOLAR1	Freq.	%
Nunca	2	0,5%
Raramente	10	2,2%
Às vezes	43	9,6%
Quase sempre	95	21,3%
Sempre	296	66,4%
TOTAL CIT.	446	100%

Média = 4,51 Desvio-padrão = 0,80

Verifico tarefas escolares

PARTICIPACAO_VIDA_ESCOLAR4	Freq.	%
Nunca	10	2,2%
Raramente	32	7,2%
Às vezes	92	20,6%
Quase sempre	146	32,7%
Sempre	167	37,4%
TOTAL CIT.	447	100%

Média = 3,96 Desvio-padrão = 1,03

Ajudo tarefa escolares

PARTICIPACAO_VIDA_ESCOLAR5	Freq.	%
Nunca	50	11,3%
Raramente	69	15,6%
Às vezes	124	28,0%
Quase sempre	106	23,9%
Sempre	94	21,2%
TOTAL CIT.	443	100%

Média = 3,28 Desvio-padrão = 1,27

Questão que tire boas notas

PARTICIPACAO_VIDA_ESCOLAR8	Freq.	%
Nunca	2	0,4%
Raramente	5	1,1%
Às vezes	4	0,9%
Quase sempre	39	8,7%
Sempre	400	88,9%
TOTAL CIT.	450	100%

Média = 4,84 Desvio-padrão = 0,52

Os percentuais para a alternativa “sempre” no item *mantenho-me informado* são equivalentes nos dois casos; no caso das três outras atitudes *verifico as tarefas escolares* (53,6% privadas x 60,1% públicas), *ajudo nas tarefas escolares* (23,7% privadas x 45,1%

públicas) e (faço) *questão que tire boas notas* (91,7% privadas x 97,6 públicas) os percentuais superiores das respostas por parte dos pais das escolas públicas para as alternativas “quase sempre” e “sempre” indicam uma atitude de atenção permanente no acompanhamento do trabalho escolar dos filhos, apesar (e talvez por isso mesmo) dos níveis mais baixos de escolaridade quando comparados com os pais das escolas privadas, conforme já analisamos anteriormente.

O acompanhamento mais intenso da escolaridade dos filhos, no caso dos pais das escolas públicas, teria portanto, como pano de fundo, a convicção da importância crescente da escolaridade para o futuro dos filhos (Souza e Lamounier: 2010). Por outro lado, a menor intensidade da atenção dos pais mais escolarizados já foi tema de reflexão de uma investigação desenvolvida anteriormente pelo SOCED, sobre a escolarização dos filhos das elites acadêmicas⁹.

A pergunta sobre a *frequência* com que os filhos *estudam em casa* nos oferece um interessante quadro sobre as repercussões do envolvimento das famílias com a escolarização dos filhos. No que se refere aos estudantes das escolas privadas, o *habitus* escolar, que podemos sintetizar como disposições duráveis para o estudo, provavelmente foi desenvolvido sob a égide da “herança familiar”. Resultado da repercussão do patrimônio de capitais da família¹⁰, o ambiente familiar e social - com amplo acesso às pautas culturais valorizadas pelo meio escolar - favorece a constituição das disposições para o desempenho escolar. No caso dos estudantes das escolas públicas, além da ampliação cultural derivada da ascensão de setores das antigas camadas populares à “nova classe média” brasileira, o próprio impulso resultante dessa mobilidade recente parece repercutir num investimento mais consciente dos pais em proporcionar aos filhos acesso a atividades e bens de consumo. Esses bens, antes restritos aos setores que lhes eram superiores (qualidade da escola, acesso à internet, ampliação das fontes de informação etc.) desdobram-se no desenvolvimento de disposições para o estudo, como expressam os resultados do quadro 4.

Quadro 4. Frequência do estudo em casa

Alunos das escolas privadas			Alunos das escolas públicas		
ESTUDO_EM_CASA	Freq.	%	ESTUDO_EM_CASA	Freq.	%
Todos os dias	274	48,2%	Todos os dias	129	28,9%
Duas a três vezes por semana	143	25,1%	Duas a três vezes por semana	136	30,4%
Uma vez por semana	15	2,6%	Uma vez por semana	29	6,5%
Só em véspera de prova	128	22,5%	Só em véspera de prova	133	29,8%
Nunca/não sei	9	1,6%	Nunca/não sei	20	4,5%
TOTAL CIT.	569	100%	TOTAL CIT.	447	100%

Quase metade dos alunos das escolas privadas estudam diariamente em casa, o que certamente corresponde ao esperado de filhos cujos pais procuraram as melhores e mais exigentes escolas do setor privado do município do Rio de Janeiro para matricularem os seus filhos. Quase 30% de alunos das escolas públicas realizam estudos diários em casa segundo a percepção dos pais; são jovens oriundos de famílias que apenas recentemente tiveram acesso a níveis de escolarização média¹¹, e que, apesar da ausência de um elevado capital cultural familiar, evidenciam disposições para o estudo; outros 30% do mesmo grupo estudam de duas a três vezes por semana; esses percentuais são eloqüentes, a meu ver, do interesse e esforço das famílias, dos alunos das escolas públicas de nossa amostra, em prol de uma escolaridade de melhor qualidade para os seus filhos.

UM BALANÇO PRELIMINAR DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

Esse texto foi desenvolvido com base em uma análise de caráter exploratório do banco de dados do SOCED/PUC-Rio. Dispomos de um material empírico bastante rico, e ainda

inexplorado (dados dos questionários dos alunos e professores, análise de fatores etc.) cuja análise exigirá pelo menos mais dois anos de investimento. Entretanto, esse rápido percurso panorâmico por alguns dos dados, derivados dos questionários dos pais dos alunos das escolas públicas e privadas do nosso *survey*, já nos ofereceu um material bastante expressivo das ações das famílias no objetivo de favorecer uma escolaridade de qualidade aos filhos. Muito do que temos percebido, desde os primeiros contatos com as escolas para a permissão da pesquisa, indica que os processos de produção de qualidade do ensino resultam de uma relação bastante complexa de demandas, inquietações e esforços tanto da instituição familiar, como da escolar, aspectos esses geradores quer de tensões quer de compromissos mútuos, e que aparentemente desdobram-se no desenvolvimento de *habitus* escolares que conduzem essas escolas ao ápice dos *rankings* divulgados sobre as melhores escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

Bernstein, B. *A estruturação do Discurso pedagógico. Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Bourdieu, P. *La Distinction. Critique Social du Jugement*. Paris: Lês Éditions Minuit, 1979.

Brandão, Z e Lelis, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. In: *Educação & Sociedade*, v.83, p.509-526, 2003.

Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 19 edição.

Lahire, B. *Sucesso Escolar nos Meios Populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

Paes De Carvalho, C., Monteiro, P. Contratos de Sucesso Escolar: Problematizando Interpretações sobre a Relação Família-Escola. In: XXXI^a Reunião Anual da ANPOCS, 2007, Caxambu. *Anais da XXXI^a Reunião Anual da ANPOCS/ST29*, 2007.

Souza e Silva, J. *“Porque uns e não outros?”* Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

Souza, A. de. Lamounier, B. *A Classe Média Brasileira. Ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília: CNI, 2010.

1 Ampliada ou não (no primeiro caso, incluindo parentes paralelos – tios, primos etc- e no segundo o caso, o modelo típico da modernização/urbanização em que espaços domésticos reduzidos respondiam a células domésticas compostas de casal e filhos.

2 Razões práticas que dispensam escolhas racionais ao operarem

adequadamente em resposta às exigências do campo em que atuam – lingüístico, escolar etc.

3 Expressão utilizada pelo autor para se referir à sociedade como composta de um conjunto de espaços relativamente autônomos – os campos sociais.

4 Ver a respeito: PAES DE CARVALHO, Cynthia, Monteiro, Patrícia. Contratos de Sucesso Escolar: Problematizando Interpretações sobre a Relação Família-Escola. In: XXXI^a Reunião Anual da ANPOCS, 2007, Caxambu. Anais da XXXI^a . Reunião Anual da ANPOCS/ST29, 2007.

5 Sobre a construção do sucesso escolar de jovens de famílias dos setores populares, com baixa escolarização e renda consultar: Souza e Silva: 2003, para o caso brasileiro, e Lahire: 1997, no plano internacional.

6 O índice de respostas foi bastante satisfatório – 92% dos alunos, 78% dos pais e 78% dos professores, num total de 2597 questionários (1092 alunos, 1045 pais e 260 professores).

7 Apresentamos apenas 6 dos 15 motivos dos questionários.

8 Ver a respeito: Souza, Amaury de, e Lamounier, Bolívar (2009) A Classe Média Brasileira. Ambições, valores e projetos políticos. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF, CNI, 2010.

9 Ver a respeito: Brandão, Z. e Lelis, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. In: Educação & Sociedade, v.83, p.509-526, 2003.

10 Capital cultural, lingüístico, econômico, etc.

11 Consultar Souza e Lamounier (2010).

O FRACASSO NO CONTEXTO DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Nadir Zago

Professora aposentada da UFSC

Professora visitante da UFMS – Campus Pantanal

INTRODUÇÃO

Usamos regularmente o termo fracasso escolar como se ele por si só traduzisse seu real significado. Trata-se de uma terminologia amplamente difundida em todos os países mas ainda imprecisa. No entanto, apesar dos seus limites, a noção genérica de fracasso escolar parece perdurar no vocabulário educacional pela sua capacidade de sintetizar um grande número de fenômenos educacionais. Na linguagem corrente ele é geralmente evocado para indicar baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem nos estudos e na relação idade-série, reprovação, repetência, evasão do sistema de ensino sem a obtenção de um certificado de nível obrigatório, entre outras designações com conotações negativas que estigmatizam tanto o aluno quanto sua família.

Para Ferraro, exclusão escolar e fracasso escolar “representam dois olhares sobre os mesmos fatos ou situações” (2004, p. 49). O autor faz uma distinção entre duas categorias de exclusão: “exclusão da escola” e “exclusão na escola”. A primeira “na forma de exclusão da escola compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência”.

Sua análise está apoiada em uma interpretação estatística dos dados educacionais e, numa análise de conjunto, observa o autor, é possível avaliar essa dupla dimensão da exclusão (da e na escola) assim como a inclusão na escola. Esta última corresponde à situação

do aluno segundo a série cursada: frequência levemente defasada (um ano de atraso), frequência na série esperada e frequência antecipada na relação idade e série (ibid., p.51). Mas alerta que o recurso ao conceito de exclusão também não é isento de controvérsias.

Conforme amplamente difundido na literatura educacional, a educação escolar é desigualmente distribuída segundo a origem social dos alunos, isto é, segundo a posição que os grupos sociais ocupam na estrutura social e suas profundas diferenças (econômicas, culturais, sociais). Apesar da quase universalização do ensino fundamental e da redução das desigualdades educacionais, elas ainda são elevadas e apresentam diferenças acentuadas segundo as regiões, classes sociais e características individuais como gênero e raça.

Uma pesquisa que busca compreender como as desigualdades escolares se produzem cotidianamente pode mostrar a proporção dos indicadores educacionais no plano do bairro, da escola ou de outros contextos de menor escala e avançar para um outro plano, dos sujeitos sociais, para indicar os processos subjacentes aos chamados “fracassos” e “êxitos” escolares. Neste caso os resultados podem igualmente apoiar as imprecisões do termo fracasso escolar, conforme já mencionado, como também os fenômenos que ele designa como a evasão, a reprovação escolar ou a discrepância idade/série. A denominação genérica de fracasso escolar encobre processos que não são necessariamente de um aluno que não aprende, que não tem êxito na escola ou está defasado na relação idade/série. Pode-se designar fracasso quando o aluno interrompe os estudos mesmo quando ele tem resultados favoráveis? Ou, ainda, quando a razão dessa interrupção está relacionada ao trabalho para auxiliar na sobrevivência familiar? Muitos outros questionamentos poderiam ser levantados para indicar que tanto o fracasso como o sucesso escolar, conforme são correntemente empregados, encobrem uma realidade de natureza muito complexa.

Uma avaliação destas questões aqui levantadas, sugere a necessidade de ultrapassar a focalização no chamado fracasso escolar para compreender a escolaridade numa perspectiva que leve

em conta os processos que configuram os percursos escolares e, conseqüentemente, a ação dos atores sociais. Com essa preocupação pode-se sair das explicações sobre o atraso escolar fundadas na “carências” ou das “faltas” das famílias, para incluir as mudanças nas demandas escolares por parte da população e uma atenção sobre as diferenças qualitativas nos investimentos dos sujeitos sociais.

Com essas considerações aqui brevemente apresentadas, direciono o trabalho para a questão central desta mesa que trata do fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola. O objetivo não é dar conta da amplitude que o tema contempla. Um dos propósitos consiste em chamar a atenção para alguns conceitos relacionados ao tema assim como para as transformações estruturais e suas implicações nas relações entre estas duas instituições, ou seja, suas reconfigurações. Fazem parte ainda dos objetivos, a apresentação de algumas tendências teórico-metodológicas contemporâneas das pesquisas em Sociologia da Educação e especialmente nos meios populares. As observações que embasam essa comunicação são apoiadas em leituras de estudos nacionais e estrangeiros e em minha prática de pesquisa sobre essas relações nos meios populares.

FAMÍLIA – ESCOLA: MÚLTIPLAS DIMENSÕES DE UMA RELAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

Um tema com forte apelo social

O tema das relações família-escola se tornou um capítulo indispensável em livros que examinam as tendências atuais da produção no campo da Sociologia da Educação e vem igualmente se firmando como uma linha de pesquisa importante na pós-graduação. O mesmo assunto tem igualmente mobilizado tanto professores quanto autoridades responsáveis por políticas educacionais. A mídia vem igualmente insistindo na necessidade de ampliar a relação entre família-escola e uma das justificativas “esta na constatação de um melhor desempenho escolar quando os pais acompanham o trabalho da escola” (Paixão, 2006, p.57).

O estudo sobre “perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam” reforça a observação acima. Do total de cinco mil professores de educação básica de escolas públicas e privadas de 27 unidades da federação que responderam o questionário, 78,3% atribuíram “o acompanhamento e apoio familiar” como o fator que mais influencia a aprendizagem, bem abaixo da competência do professor (31,9%); relação professor-aluno (53,9%); infra-estrutura, equipamento e condições físicas da escola (14,7%); nível sócio-econômico e social da família (7,1%) e gestão da escola (9,7%) (cf. Paixão, 2006, p.60).

Os resultados chamam a atenção para o peso atribuído às famílias no processo de aprendizagem e seus resultados. Outro estudo fornece dados obtidos junto aos pais, conforme sondagem realizada no país pelo IBOPE, em dezembro de 2000: 97% dos pais ouvidos se disseram favoráveis a visitas freqüentes à escola dos filhos. 93% acham importante acompanhar a vida escolar da prole e consideravam como bom indicador pelo menos oito reuniões anuais com os professores (cf. Nogueira, 2005, p.2).

Nos últimos anos ganhou também maior visibilidade o interesse de órgãos responsáveis por políticas de educação voltadas para a aproximação entre escola e família. Esse apelo faz parte de um movimento mais amplo pautado na ideologia que visa melhorar a rentabilidade escolar tendo os pais como parceiros. Nos EUA desde os anos 80 há uma política destinada a participação dos pais no trabalho da escola. O Banco Mundial também vem apoiando projetos de educação nessa direção. No Brasil, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e o MEC financiam o Projeto Nordeste (de educação básica) que inclui a busca de participação dos pais e da comunidade (Paixão, 2006, p.63).

O apelo para ampliar a participação da família na escola ganha maior expressão na década de 90 com campanhas governamentais divulgadas pela mídia em rede nacional. No governo FHC, o MEC instituiu o Dia Nacional da Família na Escola (24 de abril) com o objetivo de que “o engajamento dos pais seja o início de um grande

movimento pela melhoria da qualidade na educação” (Paixão, 2006, p.63). Estamos assim diante de uma relação de crescente apelo social e controle regulado pelo Estado.

Não há como ignorar a importância de uma pedagogia que articule o projeto da escola com as famílias, mas é necessário também questionar o forte apelo que tem sido dirigido à população na tarefa de melhoria da qualidade do ensino. Conforme Nogueira (2005) “ao que parece, a razão principal da intervenção estatal associa-se a uma estratégia de promoção do sucesso escolar, uma vez que inúmeras pesquisas vêm demonstrando a influência positiva, sobre o desempenho acadêmico, do envolvimento parental na escolaridade dos filhos, o que contribuiria, a termo, para a redução das taxas de evasão e de repetência”.

Apesar dessa intenção explícita, tal intervenção não representa, igualmente, a repetição de práticas de transferência de responsabilidade da educação para as famílias? Avançando nos questionamentos que tal política suscita, a retórica de se “trazer os pais para dentro da escola”, como observa Carvalho (2004, p.42), é um objetivo quase sempre pensado a partir da lógica escolar, do que ela define como pertinente, desejável. Ainda segundo a autora, “quando se fala na desejável parceria escola-família e se convoca a participação dos pais (termo genérico para pais e mães) na educação, como estratégia de promoção do sucesso escolar”, não se consideram as relações de poder, de classe, raça/etnia, gênero e idade, que combinadas estruturam as interações entre essas instituições; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de uma parte considerável das famílias; as relações de gênero que estruturam as relações e a divisão de trabalho em casa e na escola.

Nesse leque de observações é possível identificar problemas de ordem conceitual, uma vez que a simples denominação “relação ou aproximação família – escola” engloba um grande número de questões ainda mal definidas. Para Stephen R. Stoer e Pedro Silva (2005, p.13), “trata-se mais de um lema” que se aproxima mais do

domínio do desejo do que da “realidade” e nos remete para uma série de questionamentos, entre eles, porque relação e não cooperação, parceria? estamos diante de sinônimos? que diferenças subjazem? que escolas e que famílias?

A relação família e escola: tendências de análise na pesquisa sociológica

Se as discussões entorno da relação família – escola tem presença assegurada nas escolas, nas políticas educacionais e na produção acadêmica, não se trata de um tema novo mas de uma renovação nas questões de pesquisa e nos referenciais teórico-metodológicos. A relação família-escola esteve no centro do debate sobre as desigualdades de acesso à educação segundo os grupos sociais, mas sob diferentes óticas disciplinares e teóricas. As explicações sobre fracasso e sucesso escolar também sofreram variações ao longo do tempo. As abordagens em torno do assunto estiveram, conforme a época, sob a hegemonia da Psicologia ou da Sociologia. As críticas contra a “ideologia do dom” se apresentam historicamente como uma luta entre as correntes psicológicas e sociológicas, cristalizadas notadamente sobre as noções de inato e adquirido. Em seguida a luta se instalou no interior da interpretação sociológica, que forneceu os principais modelos explicativos sobre o fracasso e o sucesso escolar. “Inicialmente dominada por uma abordagem culturalista que procurava no meio familiar da criança as inferioridades permitindo explicar os insucessos escolares, a Sociologia da Educação viu em seguida emergir uma corrente conflitualista bem mais crítica em relação à estrutura social e o fracasso escolar das classes populares compreendido não em termos de carências mas em termos de relações de classe” (Leger & Tripier, 1986, p.35).

Fazendo uma rápida síntese, as diferenças educacionais entre grupos sociais têm sido explicadas a luz de posições teóricas contrastantes: passando de uma tendência que responsabilizava o indivíduo e sua família pelo fracasso escolar - com grande repercussão no meio educacional, sobretudo nos anos 60 e até meados de 70 do

século passado - para outra mais crítica que contribuiu para desvendar os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades educacionais nas sociedades capitalistas. Esta última posição tem em Pierre Bourdieu uma base teórica importante para demonstrar a correlação positiva entre a posição que os indivíduos ocupam na hierarquia social e o peso dos respectivos capitais (social, econômico, cultural) herdados de suas famílias, ou ainda, o papel estratégico do capital cultural no processo de escolarização. Essa tese amplamente demonstrada para explicar como a sociedade se perpetua, continua sendo confirmada pelas pesquisas contemporâneas sobre a maior probabilidade de fracasso escolar quando os alunos são originários de famílias de baixa renda e capital cultural.

Se o problema central das pesquisas sobre as relações família e escola continua privilegiando as desigualdades educacionais, pode-se observar uma renovação neste campo. Entre elas, o deslocamento das análises apoiadas nas grandes determinações estruturais para uma revalorização dos estudos microssociais com a atenção voltada para os processos sociais nas escolas, nas salas de aula, nas relações entre escola e famílias, entre outras questões. No interior de um contexto que continua desigual, como observou Queiroz (1995, p.28), os estudos se voltam para o aprofundamento dos mecanismos complexos que nas práticas do funcionamento da escola, das famílias e dos alunos são produtoras de bons e maus resultados escolares, passando assim de uma sociologia das desigualdades de chances para uma sociologia das formas concretas de desigualdade.

Essa tendência que começa a ganhar maior importância sobretudo a partir de 1980, não significa o abandono das questões estruturais da sociedade e das teses de Bourdieu sobre a reprodução social, mas como observou Lahire (2002), o seu prolongamento. A preocupação é com a articulação das dimensões macro e microssocial o que significa considerar o modo como a sociedade se estrutura e também suas transformações.

No contexto destas transformações, cabe aqui a observação do caráter não estático do fracasso escolar uma vez que seu significado

sofre mudanças ao longo do tempo. O problema do fracasso e do sucesso escolar se popularizou a partir da segunda guerra mundial, com a democratização do ensino, mas é principalmente a partir da década de 60, com a generalização do acesso aos estudos secundários em um certo número de países, que o assunto ganha uma produção teórica importante e de grande repercussão no meio educacional (Leger & Tripier, 1986).

Historicamente produzidos, esses fenômenos educacionais mantêm estreita relação com as transformações econômicas, políticas e sociais da sociedade e suas exigências em termos de conhecimentos e habilidades que são requisitados no trabalho e demais instâncias da vida social. Se uma formação de nível básico há algumas décadas garantia acesso e boas oportunidades ocupacionais no mercado de trabalho, com as novas exigências educacionais e demandas de qualificação e, ainda, com o aumento do desemprego e da competitividade no mercado de trabalho, essa realidade se transformou significativamente. O ensino médio se tornou decisivo para alguém disputar uma vaga na maioria das ocupações. Na sociedade contemporânea, essas mudanças produzem novos sentidos para o fracasso e êxito escolar, sobretudo com a difícil inserção dos jovens no mercado de trabalho. Por todas essas questões macro-estruturais e pelas suas conseqüências sociais e individuais, conforme observam Marchesi e Pérez (2004, p.18), o fracasso escolar não representa um problema somente educacional, ele é também um problema com enormes repercussões individuais e sociais.

O que foi acima pontuado representa parte das transformações que vêm produzindo novas configurações na relação família e escola. É uma relação “mediada por determinações macroestruturais, fruto das pressões que o processo de modernização do país impõe ao sistema educacional e ao mercado de trabalho, e também por fatores de cunho microestrutural, associados à organização da unidade doméstica e ao significado por ela atribuído à escolarização dos filhos” (Romanelli, 2003, p.101).

A família sofreu igualmente profundas mudanças decorrentes

das transformações globais (industrialização, urbanização, ingresso das mulheres no mercado do trabalho), mudanças nos comportamentos do casal (entre outras: ruptura do quadro tradicional provedor/dona de casa, diminuição do número de filhos), transformações nas formas de organização familiar: aumento de divórcios e de famílias monoparentais ou recompostas, entre outras formas.

As transformações nas esferas econômicas, sociais, culturais, de valores, de formas de organização que ocorreram na sociedade nas últimas décadas deram margem a uma variedade de arranjos domésticos e de práticas educativas mas essas mudanças, tal como observam Duru-Bellat e Henriot-Van Zanten (1999), não reduziram as funções educativas da família. Ao contrário, como procuro evidenciar no presente texto, elas se ampliaram e se complexificaram.

PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NOS MEIOS POPULARES

Os resultados anteriormente citados de uma pesquisa com professores realizada no Brasil, indicaram o acompanhamento e apoio familiar como o fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos (78,3% das respostas). Tudo parece indicar a permanência das interpretações sobre o fracasso escolar fundadas na suposta omissão ou na ausência de interesse e valorização dos pais pelo estudo dos filhos. Não raro as avaliações correntes sobre os resultados de insucesso escolar são apoiadas em valores e comportamentos típicos das camadas médias, visão etnocêntrica já bastante criticada pela produção científica educacional. Esse trabalho se posiciona claramente no que considera “o mito” da falta de participação dos pais dos meios populares na escolarização dos filhos. Considera também que não se pode compreender a relação dos meios populares com a escola com um referencial unicamente apoiado nos desencontros ou dissonâncias desses meios sociais com a cultura escolar. Considero, portanto, bastante apropriada à observação de Charlot e Rochex (1996, p.146) sobre a necessidade de não se estabelecer julgamento da relação escola-família a partir somente das formas visíveis que

reconhecem a escola, mas trabalhar para elucidar a diversidade de processos que dão forma e conteúdo nos diferentes meios sociais e constelações familiares.

Os resultados de pesquisas com famílias realizadas no Brasil e no exterior têm permitido dar visibilidade tanto aos valores atribuídos aos estudos como as práticas familiares de escolarização, em diferentes segmentos sociais. Em relação aos meios populares é recorrente a afirmação da demanda pelo prolongamento escolar. Reforçando a observação anterior sobre o fenômeno da reconfiguração família e escola, os valores e as práticas de escolarização por parte das famílias são de natureza distinta se considerarmos o momento da história econômica e social de uma sociedade em que a reprodução social era relativamente independente dos diplomas escolares de outro, mais recente, cujo capital dominante é representado pelo capital escolar (Queiroz, 1995, p.63).

As análises sociológicas desse novo lugar da escola para as famílias na sociedade contemporânea, não foram isentas de controvérsias. Conforme as tendências analisadas por Henriot-Van Zanten (1996), no que concerne à produção francesa, três eixos principais de análise são observados: 1) as que vão dar ênfase às estratégias utilitárias de rentabilidade econômica: a escola representa um certo tipo de mercado através do qual seus usuários, ou consumidores, procuram “rentabilizar” as chances escolares (através do diploma, do prestígio social, etc.) e adaptá-las às suas necessidades ; 2) as análises em termos de mobilização, diferente da estritamente utilitarista pela importância dada à dimensão simbólica, subjetiva e em certos casos, coletiva, mas que repousa também sobre o postulado do investimento consciente dos atores; 3) uma terceira tendência voltada para a escola como espaço de socialização e de estratégias de identidade.

Conforme observações da mesma autora, as teorias utilitaristas tiveram um papel importante na compreensão da relação família - escola, pois permitiram observar de um lado, as transformações das aspirações parentais nas duas últimas décadas e de outro, chamaram

a atenção, ao lado da condição social e origem sócio-profissional dos pais, para outras dimensões: o local de habitação e integração social, as práticas de sociabilidade familiar, a trajetória profissional e social dos pais, entre outras. Observa ainda que o problema deixado pelas análises utilitaristas deve-se ao fato de que elas postulam “uma homologia entre o projeto escolar das famílias e o projeto de mobilidade social” (Henriot-Van Zanten, 1996, p.130). Com esta crítica, procura mostrar que o projeto escolar não se reduz à reprodução ou à mobilidade social. A mobilização para maximizar as chances escolares não esgota o conjunto do sentido das práticas adotadas pelos pais. O interesse pelo sucesso escolar não exclui a atenção dos mesmos pela transmissão, familiar e escolar, de valores e de um modo de socialização que inclui disciplina, desenvolvimento social e moral de seus membros (ibid.).

Pesquisas que realizei sobre escolarização nos meios populares permitem apoiar as críticas da autora citada sobre as análises utilitaristas de reprodução e mobilidade social como definidoras da relação da família com a escola. Nas entrevistas, tanto com os pais quanto com os jovens do ensino médio e superior de camadas populares, está sempre presente a afirmação da importância da escolarização prolongada para responder as demandas do mercado do trabalho mesmo que estes não ignorem que um diploma de ensino médio e mesmo superior não representa a garantia de superação de suas condições econômicas e sociais. Mas nesses meios sociais, a relação com a escola não se define unicamente pelo seu caráter instrumental, de obtenção de diploma e de conhecimentos escolares. Ela representa igualmente um espaço de socialização, de identidade e reconhecimento social. É neste sentido que considero oportuna a observação de Queiroz (1995) quando diz que é necessário renunciar a dotar as famílias de “uma consciência propriamente escolar” e procurar antes “a maneira pela qual a experiência escolar é interpretada e tem sentido em uma experiência social global”.

Nos meios populares quando os pais falam da escola que freqüentam seus filhos, vamos encontrar depoimentos os mais

variados, mas com freqüência não deixam de estabelecer comparação entre a escola do passado e a escola do presente. Da primeira geralmente enaltecem a definição de normas e regras claras, a organização, disciplina e princípios apoiados no respeito nas relações hierárquicas entre professores e alunos. Embora a escola do presente seja valorizada e reconhecida pelos pais como imprescindível para que seus filhos possam obter as credenciais exigidas pela sociedade, não escondem a preocupação que ela representa para a integridade física e moral dos filhos. Assim sendo, o motivo da inquietação não é unicamente relacionado ao futuro do filho, ele é também quanto ao seu presente.

Estas e outras questões direcionadas para o valor social da escola são também exploradas nos estudos voltados para o aprofundamento das diferenças que caracterizam as relações escola e família em diferentes grupos sociais e, em especial, nas camadas médias e populares. As variações em torno das condições econômicas, sociais e culturais definem estratégias e resultados de escolarização que não são da mesma natureza, seja na relação entre grupos social e culturalmente distintos, seja no interior de um grupo caracterizado por uma certa homogeneidade social. Desse modo, não podemos tratar as famílias em blocos monolíticos.

Para aprofundar essas relações complexas entre meio social e escolaridade, torna-se então necessário ir além das análises fundadas unicamente nas variáveis clássicas da sociologia, tais como a renda, ocupação e escolaridade dos pais. Compreender a formação dos processos escolares mediante uma análise mais fina da realidade, pressupõe o abandono de concepções universalistas que tomam as famílias como um conjunto indiferenciado e nos obriga a pensar em pais e alunos datados, contextualizados.

A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos que não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta em ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. Ou ainda conforme observa Lahire, as disposições capazes

de produzir certo tipo de carreira escolar não são necessariamente colocadas em prática pelas famílias de forma consciente e intencional. Isto não quer dizer que elas não vão exercer uma influência favorável em termos escolares, pois “através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (...). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos” (Lahire, 1997, p.26). No ambiente doméstico, como observa o autor, “as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas”. Em síntese, êxito e fracasso escolar fazem parte de um processo complexo, onde interagem fatores heterogêneos .

O que não parece ser sempre evidente é como estas combinações podem definir configurações sociais suscetíveis de influenciar os resultados escolares. Do estudo de Lahire podemos destacar aspectos simbólicos e estratégias dos pais importantes para entender como em algumas famílias, em detrimento de outras, os filhos obtêm resultados favoráveis nos estudos apesar das suas condições econômicas desfavoráveis. No entanto, é preciso levar em conta, conforme observa Romanelli (s.d., p.2) que “determinar os fatores responsáveis por tal postura não é tarefa simples, já que pais e filhos convivem em uma rede de relações sociais ampla, além dos limites da família e da escola, que contribui de modo decisivo para que assumam determinadas posturas e condutas face à escola”. Observa que as duas instituições são inegavelmente importantes embora não sejam as únicas incumbidas do processo de transmissão cultural.

As observações do autor corroboram resultados de outras pesquisas. Os dados que obtive com famílias em um bairro da periferia urbana e com jovens universitários, permitem observar a influência de “outros sociais” sobre os comportamentos adotados pelos alunos e, portanto, não são unicamente resultado das influências do ambiente doméstico. Em situações em que as condições econômicas são altamente desfavoráveis à escolarização, pode-se identificar um

relativo êxito no ensino fundamental e médio, materializado durante todo o ciclo ou a partir de um determinado momento do percurso escolar. As práticas familiares concretas como de acompanhamento nas atividades escolares dos filhos, mas também transmissão de valores; o apoio sistemático de um professor ou outras relações sociais que encorajam o estudante; a demanda escolar relacionada à atividade profissional e conquistas de ascensão no local de trabalho; o tipo de trajetória familiar; os resultados escolares, entre outras situações, podem produzir disposições favoráveis na definição de percursos singulares com características nitidamente distintas das de colegas da mesma idade e origem social. Pesquisas sobre trajetórias escolares de estudantes universitários de origem popular fornecem evidências na direção desses resultados (Zago, 2007).

Diante deste quadro, é importante reafirmar o peso das condições sócio-econômicas sobre a definição do futuro escolar e social, porém, conforme já foi observado, esta relação não se dá de forma mecânica ou determinista. As difíceis condições de sobrevivência face à baixa renda, trabalho instável, não são evidentemente elementos favoráveis à frequência escolar e à construção de um percurso escolar regular, mas estes dados tomados isoladamente não fornecem evidências suficientes para explicar as situações escolares de sucesso ou fracasso escolar.

Acompanhando as trajetórias escolares, fica evidente a necessidade de considerar também o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho entre outras formas de interações sociais e mediações além das estritamente escolares. Se a mobilização familiar, mesmo sendo de difícil interpretação, tem um papel importante no futuro escolar dos filhos, as relações e disposições que ele estabelece com a escola e com saber (Charlot, 2000) não podem ser ignoradas. Segundo Terrail (1990), para compreender a transformação de filhos de operários em intelectuais, situação que denominou de «histórias de trãsugas», é preciso levar em conta os tipos de relações dos pais com a trajetória

escolar do filho e os investimentos do filho na sua própria escolarização. Quanto à autodeterminação dos filhos, afirma que, mesmo em caso de mobilidade social, o sucesso escolar na classe operária supõe que o desejo dos pais seja fortemente interiorizado pelo filho. Em outras palavras, a mobilização familiar não tem um efeito mecânico, podendo mesmo fragilizar os resultados escolares, notadamente quando se trata de controle repressivo sobre o trabalho escolar (Terrail, 1997). No centro desta questão encontra-se o peso relativo da transmissão da herança cultural e o papel do herdeiro nesse processo.

As explicações sobre as influências dos pais no fracasso e no êxito escolar são, portanto, complexas e não dependem unicamente das mediações restritas ao âmbito familiar ou às figuras parentais. Em outros termos, não basta ter pais detentores de um forte capital econômico e cultural para que o filho tenha sucesso nos estudos, do mesmo modo que a ausência desses capitais não determina necessariamente uma interrupção escolar precoce. O problema não se coloca então somente na presença ou ausência do capital cultural, mas no modo de transmissão desse capital. Em outros termos, “por um lado, é útil incorporar o conceito de capital cultural da família, baseado sobretudo na linguagem, na formação, nas possibilidades culturais e profissionais e nos vínculos sociais para analisar as relações entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. Mas por outro, é necessário analisar como se transmite esse capital cultural”. (Marchesi & Pérez, 2004, p.24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi observado inicialmente, o propósito deste trabalho não foi dar conta da amplitude que o tema desta mesa contempla, mas problematizar o que na linguagem corrente se convencionou chamar de relação família-escola assim como de fracasso e sucesso escolar. O conjunto dos trabalhos analisados concorda que são múltiplas as razões que produzem o fracasso e o êxito escolar, tanto no sentido das dimensões mais globais ou macroestruturais, quanto das influências do contexto familiar. Tratam-se portanto de questões que fazem parte de um processo onde interagem fenômenos heterogêneos. Um dos propósitos da pesquisa contemporânea na Sociologia da Educação é justamente poder avançar na compreensão dos resultados escolares sem cair nos determinismos sejam eles sociológicos ou psicológicos. A produção no campo tem possibilitado avanços importantes nos estudo destas relações e suas reconfigurações historicamente produzidas como, também, desmistificar explicações fundadas nas faltas “de interesse ou de participação dos pais na escolaridade dos filhos” ou das “carências da cultura de origem”, entre outras que reforçam as desigualdades entre grupos sociais. Indicam também que há um campo fértil de pesquisa no sentido de aprofundar a compreensão dessas relações entre as duas instituições.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B.; ROCHEX, J. Y. L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien Social et Politiques - RIAC*, Montreal, n. 35, p. 137-1512, 1996.

CARVALHO, M.E.P. de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, Rio de Janeiro, p. 94-104, jan./fev./mar.abr. 2004

DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. 2.ed. Paris: Armand Colin, 1999.

FERRARO, A.R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In MARCHESI, A. e GIL, C.H. (orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques - RIAC*, Montreal, n. 35, p. 125-135, 1996.

ISAMBERT-JAMATI, V. Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme «problème social». In: HUMBERT, P. *L'échec à l'école: échec de l'école?*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1992. p.27-42.

LEGER, A. e TRIPIER, M. *Fuir ou construire l'école populaire?* Paris: Méridiens Klincksieck, 1986.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares - As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes: PUR, 2008.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? In *Educação e Sociedade*, n.78, abril 2002, pp. 37-55.

MARCHESI, A. e PEREZ, E.M. A compreensão do fracasso escolar. In MARCHESI, A. e GIL, C.H. (orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. Petrópolis: Vozes, 2.ed. 2003.

NOGUEIRA, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14214int.rtf>, 2005.

PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

QUEIROZ, J. M. de. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

ROMANELLI, G. Projetos de escolarização dos filhos e estilos de vida de famílias das camadas médias. 13 f. Trabalho apresentado no GT de Sociologia da Educação da ANPED. 1995.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos. O estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) *Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMANELLI, G. Escola e família de classes populares: notas para discussão. Texto datilografado, s.d., 12 p.

STOER, S. R.; SILVA, P. (orgs) Escola-Família. Uma relação em processo de configuração. Porto: Porto Editora, 2005.

TERRAIL, J.P. Destins ouvriers: la fin d'une classe? Paris: PUF, 1990.

TERRAIL, J.P. La sociologie des interactions famille/école. Sociétés Contemporaines, n.25, p.67-83, 1997.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas populares e médias. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZAGO, N. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, L. P. e ZAGO, N. (Org.) Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007.

ALGUMAS APROXIMAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO MEIO RURAL

Écio Antônio Portes

Universidade Federal de São João del-Rei

Alexandra de Resende Campos

Universidade Federal Fluminense

Kamila Amorim

Universidade Federal de São João del-Rei

Valéria de Oliveira Santos

Universidade Federal de São João del-Rei

INTRODUÇÃO

O cenário rural e do campo vem se configurando como importante espaço de pesquisas e discussões. Isso se deve ao fato da complexidade dos fenômenos sociais que as populações que aí habitam vêm enfrentando desde a segunda metade do século XX em detrimento da penetração do sistema capitalista nos modos de produção dos pequenos camponeses e agricultores. Segundo Vendramini (2004), a modernização da agricultura favoreceu a concentração da propriedade de terra e a subordinação do trabalhador do campo às novas exigências do agronegócio, destruindo as pequenas unidades de produção. Esse fato também propiciou uma série de pesquisas e estudos relacionados à educação rural e do campo, enfatizando os problemas concernentes a essas modalidades de ensino, à realidade das escolas rurais, à formação do corpo docente, à situação socioeconômica das famílias rurais, às condições de trabalho dos professores, à situação dos alunos/trabalhadores e das professoras que se dedicam também à colheita, à inadequação do currículo, ao transporte dos estudantes (CAVALCANTE, 2003), à emergência dos movimentos sociais no campo e suas propostas educativas específicas (ARROYO, 1982; ARROYO, 2003; ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004; FERNANDES, 2003; NETO, 2003).

No campo da pesquisa atinente a uma Sociologia da Educação mais qualitativa, nos últimos anos, temos observado um verdadeiro mapeamento sociológico das práticas familiares com relação à escolarização dos filhos, que vão das camadas populares urbanas (ALMEIDA, 2009; LACERDA, 2006, SOUZA, 2009; PIOTTO, 2007; PORTES, 1993; 2001; 2003; SOUZA e SILVA, 1999; VIANA, 2003; ZAGO, 2003), à baixa classe média (ROMANELLI e ZAGO, 2003) e passam pelas classes médias propriamente ditas (ALMEIDA, 1999; NOGUEIRA, 2003; encerrando-se com as elites (ALMEIDA, 2004; NOGUEIRA, 2002). Por outro lado, como mostram nossos levantamentos, pouco se tem pesquisado sobre as práticas de escolarização das famílias rurais.

No intuito de investigar as práticas de escolarização das famílias rurais do povoado de Goiabeiras, esta pesquisa se dividiu em três etapas distintas. Primeiramente, nós construímos o perfil socioeconômico e cultural das famílias que possuem filhos matriculados na Escola Municipal de Goiabeiras, sob a responsabilidade da Prefeitura da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil; posteriormente, investigamos quais as práticas de escolarização dessas famílias; e, na última etapa, investigamos a escola: seu espaço físico, seus alunos, professores, dirigentes e outros educadores e suas práticas com relação às famílias.

O nosso objetivo foi construir um painel complexo que propiciasse não só a produção de novos conhecimentos sobre uma realidade pouco explorada pelas pesquisas em educação, mas, também, aprofundar, a partir dos conhecimentos aí produzidos, a cooperação entre universidade e escolas rurais e do campo. A título de exemplo, já publicamos dois livros escritos pelos alunos da escola, organizados por professoras e pesquisador (CARVALHO e PORTES, 2006; REIS e PORTES, 2009), e auxiliamos na construção do projeto político pedagógico da escola.

Na construção do referido painel, utilizamos diferentes estratégias investigativas, como: questionário e entrevistas pontuais junto a 43 famílias para a construção do perfil socioeconômico e

mesmo de uma concepção discursiva de escola; acompanhamento no interior de 15 famílias durante uma semana quando os pesquisadores chegavam às casas às 11 horas da manhã e saíam às 18 horas da tarde; e, no terceiro momento, de entrevistas individuais com as professoras, dirigentes e trabalhadoras da educação da escola para que elas pudessem falar de si, de sua prática e das expectativas que elas nutriam sobre cada aluno e sobre suas famílias. Esse trabalho no povoado das Goiabeiras teve início no segundo semestre de 2005 e ainda perdura.

Pretendemos com esse cruzamento complexo dar sentido aos dados apresentados e evitar, nos dizeres de Richard Hoggart (1973), “a sensação – muitas vezes deprimente para quem de fora observa esses sujeitos – de uma imensa uniformidade, de fazer constantemente parte de uma gigantesca e agitada multidão, cujos elementos são todos muito semelhantes mesmo nos aspectos mais importantes e individuais” (p. 20) dos sujeitos investigados. Para ele,

um estudo sociológico pode ou não ajudar-nos neste ponto, mas o certo é que devemos tentar ver, para além dos hábitos, aquilo que os hábitos representam, ver através das declarações e respostas o que estas realmente significam (significado que pode ser oposto a essas próprias declarações), detectar os fatores emocionais subjacentes às frases idiomáticas e observâncias ritualísticas (idem).

Hoje, podemos afirmar que não somos tão “estranhos” no povoado, onde estabelecemos com as famílias e a escola um contato bastante estreito. Efetuamos um vai-vem entre escola e famílias, utilizando a primeira como base para nossas incursões, inicialmente, e, depois, estabelecendo gradativamente nossos contatos com as famílias, para, depois, voltar à escola. Queríamos evitar um escolacentrismo presente nas pesquisas que veem a escola como medida de todas as práticas das famílias. Queríamos evitar o efeito de “escola como espelho” identificado por Silva (2003), em seu trabalho etnográfico em escolas portuguesas.

Após cada visita, elaboramos relatos etnográficos referentes ao nosso contato com a escola e com as famílias do povoado (EZPELETA e ROCKWELL, 1986; FONSECA, 1999; GEERTZ, 1989; MAUSS, 1979; VELHO, 1989; ZANTEN, 2004). Optamos por trabalhar com esses autores para efetivar uma postura mais adequada e respeitosa perante as famílias investigadas, visto que adentramos em seus lares, desvelamos parte de suas intimidades (o que comem, como vestem, no que creem, suas posturas cotidianas frente a hábitos, seus desejos, segredos familiares...). Esses cuidados permitiram configurar um quadro mais completo da cena investigada, mas permitiram, também, que pudéssemos contar com a generosidade dos sujeitos pertencentes aos meios populares, que pouco exitaram em abrir as portas de suas simples casas para nós.

Mesmo que isso se desse gradativamente, como se em um efeito cascata, entrevistá-los para a coleta dos dados mais objetivos não apresentou ameaça alguma, fora a do uso do gravador, que foi abandonado já na segunda entrevista. Quando propusemos para um grupo de 20 famílias passar uma semana em suas casas, a conversa foi diferente. Poucas famílias nos aceitaram. Mesmo assim, iniciamos os trabalhos com essas poucas, e as informações que circularam pelas redes de informações mantidas por mães, pais e crianças favoreceram e propiciaram que outras famílias fossem “solicitando” a nossa presença em suas casas. As próprias crianças perguntavam para Alexandra e Valéria: “Quando vocês vão para a minha casa?” Os colegas visitados falavam das nossas visitas em suas casas com os amigos da escola. Portanto, devemos muito do nosso trabalho àquelas primeiras famílias que nos aceitaram. É que inicialmente éramos confundidos com “gente de governo”, “gente do Juizado da Infância e da Juventude”, “gente do Conselho Tutelar”. Acreditavam que nós queríamos ver como as crianças eram (mal)tratadas nos lares e como “gente que denunciaria os pais”. Desfeita essa ideia, as portas se abriram com confiança, tendo em vista a cumplicidade gerada principalmente entre mulheres e pesquisadoras (conversas íntimas, caminhadas, auxílio nos deveres, consultas pessoais, confidências,

cafezinho com biscoito...)

As nossas perguntas podem ser assim resumidas: quem são as famílias rurais que possuem filhos em idade escolar no povoado de Goiabeiras? O que elas pensam da escola? O que fazem a favor de seus filhos para que eles possam continuar no interior do sistema escolar? Qual é o desempenho escolar de seus filhos? Como é que poderíamos configurar a Escola de Goiabeiras – seu espaço físico, seus dirigentes, seus professores e educadores? Foi a partir desse conjunto de questionamento que orientamos a nossa prática de pesquisa.

Para interpretar esse conjunto de dados, apoiamo-nos em um conceito que vem sendo trabalhado por Portes (2001), denominado *circunstâncias atuantes*. Ele denomina circunstâncias atuantes a um conjunto de ações percebidas no interior das famílias e nas suas relações sociais mais amplas, que fazem sentido entre si, que dizem respeito ao *modus operandi* de cada família nas suas relações com a escola e o mundo que a cerca. Ações que singularizam os seus esforços, mas que também devem revelar sentidos e verossimilhanças com o esforço do conjunto das demais famílias investigadas ao lidar com a questão central da qual aqui nos ocupamos, que é a relação família e escola em um espaço e tempo específicos, marcados por condições objetivas e simbólicas de existência, porque essas ações nunca são isoladas, germinam das vivências relacionais. Evidentemente, essas circunstâncias atuantes não são naturalmente naturais. São o resultado de um esforço de interpretação do material empírico à disposição do pesquisador. As circunstâncias atuantes, na verdade, são frutos de um diálogo com as referências teóricas que informam a questão tratada e procuram dar sentido ao conjunto do material empírico coletado, que vem marcado pelas possibilidades e impossibilidades de atuação no campo empírico. Mas as circunstâncias atuantes construídas não obedecem necessariamente a uma ordem de investigação estabelecida *a priori*. Elas são, sobretudo, frutos da dinâmica complexa do processo de investigação e de interpretação de um determinado fenômeno social.

O POVOADO DE GOIABEIRAS

O povoado de Goiabeiras está localizado a 17 km do município de São João del-Rei e a 4 km do distrito do Rio das Mortes e se divide em quatro áreas denominadas pelos moradores de Largo da Cruz, Goiabeiras de Cima, Goiabeiras do Meio e Goiabeiras de Baixo. Possui uma escola, uma capela com seu salão paroquial, que é utilizado para as festas, a qual foi construída pelos próprios moradores, uma venda, que funciona como mercearia e como *botequim*, um pesque-pague e uma rua principal, a única rua asfaltada, onde estão localizadas a escola e a venda. A outra rua é a do Largo da Cruz, que termina no Rio das Mortes, que é um distrito centenário. Na rodovia que dá acesso ao povoado, existem também algumas casas.

Os moradores contam com uma linha de ônibus que circula diariamente entre Goiabeiras e São João del-Rei no período da manhã, tarde e noite, facilitando a locomoção dos moradores que trabalham na cidade de São João del-Rei. Essa ligação dá a eles comumente a sensação de não serem moradores da zona rural. Aliás, termo muitas vezes rejeitado por eles. Mas são desprovidos de todos os equipamentos característicos do meio urbano: telefone fixo, hospital, posto médico, administração setorial, posto policial, água e esgoto tratados, supermercado, farmácia etc. Para se comunicarem utilizam o telefone público próximo da escola ou fazem uso do celular. Eles são moradores “rurbanos”, como bem observa Bortoni-Ricardo (2004). A referência para saúde, segurança e aquisição de bens é a cidade de São João del-Rei.

Não encontramos dados que nos informassem o número de habitantes do povoado junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística ou mesmo na Prefeitura. O número de eleitores era de 264 para o ano de 2005.

Com exceção de alguns sítios e algumas famílias que residem em regiões um pouco mais afastadas, a grande maioria das residências se encontram próximas umas das outras. As casas são simples, muitas ladeadas com cerca de bambu ou arame farpado, principalmente as

habitações do Largo da Cruz. É possível encontrar também algumas construções mais modernas, ainda que em número reduzido, na rua principal do povoado. Quase todas as casas possuem um quintal, sendo comum a presença de cachorros, a criação de galinhas, a plantação de couve, cebolinha, mandioca e outros. Normalmente, as famílias que residem em sítios ou em terrenos maiores é que criam gado e se ocupam com a agricultura.

Nos finais de semana, é comum os moradores do povoado se deslocarem até o distrito do Rio das Mortes para assistirem a partidas de futebol que ocorrem, quase sempre, nas tardes de domingo. Geralmente, os times que disputam as partidas são da própria comunidade ou de povoados vizinhos. Além desse atrativo, as festividades religiosas do próprio povoado e de povoados vizinhos são esperadas pelos moradores durante o ano. Cabe ressaltar, também, as festas que ocorrem no interior da escola de Goiabeiras (festa junina, festa da família, festa da criança etc), que são prestigiadas pelos membros da comunidade, uma vez que são fonte de lazer para muitos, principalmente os que habitam a área central do povoado.

AS FAMÍLIAS DAS GOIABEIRAS COM FILHOS EM IDADE ESCOLAR

Os dados mostram que estamos lidando com famílias pequenas e jovens (39,2 anos é a média de idade dos pais), que na maioria dos casos têm apenas dois filhos. No que se refere aos tipos de famílias, segundo a classificação utilizada por Rabinovich e Gallo (2005), constatamos que 88,6% delas são nucleares e algumas são famílias que se caracterizam por uma segunda união, tendo a presença de enteados. As famílias restantes são ampliadas com a presença de avós, tios, primos ou outros parentes. As famílias ainda seguem uma tendência tradicionalista, típica de famílias rurais e de cidades do interior, em que os maridos se apresentam como aqueles que se responsabilizam pelo sustento da casa, enquanto as mães cuidam dos filhos e dos afazeres domésticos mesmo que consideremos aqui a

ausência da oferta de trabalho e a falta de qualificação profissional dessas mães para exercerem tarefas qualificadas em um centro urbano-industrial como São João del-Rei. Mostrou-se restrita a participação dessas famílias em partido político, sindicato, associação de moradores e outras instâncias políticas. Alguns pais participam do grupo de congado e se apresentam nas festas religiosas do povoado e vizinhança. Aliás, a religiosidade é visível entre as famílias investigadas, sendo a grande maioria católica. É comum, no interior das habitações, encontrarmos quadros, imagens de santos e oratórios nas casas. Afirmação que não quer dizer de modo algum que essas famílias não apresentem uma compreensão para lá de satisfatória de sua condição social, dos acontecimentos que marcam a vida em sociedade. O rádio e a televisão ocupam um lugar central na vida dessas famílias mesmo que não nos ocupemos disso nesse espaço.

Com exceção dos pais que são trabalhadores manuais urbanos qualificados ou semiquilificados ligados diretamente à indústria da construção civil (um terço deles), os outros apresentam pouca e frágil qualificação profissional. Poucos são aqueles que se dedicam às lidas do campo. A média de escolaridade desses pais (5,9 anos para os pais, 7,4 anos para as mães) é semelhante à média brasileira; 6,4 anos de escolaridade. Lamentavelmente, temos ainda a presença de alguns analfabetos entre eles (um pai e três mães).

Os dados coletados nos mostram com clareza que, naquilo que nos parece realmente básico (rádio, televisão, fogão a gás, casa própria, geladeira, tanquinho de lavar roupa, antena parabólica, máquina de lavar roupa, propriedade rural), as famílias das Goiabeiras estão razoavelmente servidas de uma estrutura material vista por meio de um “capital físico” (NERI, 2000) que pode propiciar o bem-estar da criança para que ela possa desenvolver as suas diferentes potencialidades. O nosso contato com o conjunto maior das famílias e a permanência no interior das casas de outras confirmam e solidificam esse quadro. Mesmo aquelas famílias mais simples não vivem sob o jugo do aluguel.

O capital físico dessas famílias, a utilização de serviços

públicos básicos (luz elétrica, banheiro interno, fossa séptica, tanque de lavar roupa, água encanada, filtro de água), as condições higiênicas elementares, a posse da casa própria (para compreender seus efeitos, ver AGIER, 1990; LIMA, 1990; PORTES, 1993), as condições de trabalho dos pais e mães, a posse de um capital escolar elementar e a oferta escolar propiciam e possibilitam as condições de uma boa permanência das crianças oriundas dessas famílias no interior da escola.

QUAL É A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA AS FAMÍLIAS?

Sabemos que o discurso comporta uma série de representações imaginárias que podem levar o pesquisador a “comer pela boca do pesquisado” (FONSECA, 1999), tomando como verdadeiramente verdadeiro tudo que o pesquisado diz, propiciando uma reificação do mesmo. Mas também sabemos que essas representações não são produzidas somente pela capacidade imaginativa dos sujeitos. Elas comportam um certo grau de realidade que pode ser confirmado por meio de documentos, testemunhos orais, imagens e outras formas de registros que podem ser checadas na realidade ou que a ela pertencem. Nem tudo é um simulacro.

No nosso primeiro encontro com essas famílias, quando da coleta dos dados nas 43 residências, abrimos espaço para que os pais se manifestassem diante da seguinte pergunta: *o que os senhores esperam da escola com relação à educação de seus filhos?*

Mesmo que as respostas possam ser enquadradas naquilo que De Queiroz (1995) denomina de “lugar comum do discurso pedagógico”, visto todos afirmarem ser a escola “Importante”, “Fundamental”, “Necessária”, “Sem ela não se pode ficar” etc., seria, também, pouco produtivo analiticamente dizer que eles nada disseram de significativo.

Verificamos que os pais veem a educação como a única herança, único bem possível que eles podem deixar para os seus filhos, pobres que são em capital econômico e escolar. A educação é

vista como um bem fundamental e duradouro para toda a vida, e não somente como via de ascensão social. A educação é vista como um capital que seus portadores podem fazer valer nas suas relações de trocas sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

A Educação Infantil é valorizada e exigida pelas famílias. Elas observam que houve uma mudança dos tempos escolares e o encurtamento da idade de escolaridade é uma necessidade. É perceptível a visão dos pais quanto ao conhecimento da expansão da oferta escolar e a existência de dois diferentes tempos: o deles e o dos filhos. As famílias valorizam e percebem as ações e ampliação dos recursos públicos para a educação, vista por meio dos materiais didáticos, alimentação, transporte escolar, ampliação de escolas, combate à exploração do trabalho infantil. Têm também a convicção, mesmo idealista, de que hoje a educação para os pobres pode ser retomada a qualquer tempo caso as pessoas queiram voltar a estudar, como também mostra Zago (2003). Durante as entrevistas, era comum os pais falarem das dificuldades que enfrentaram para estudar e os motivos que os impediram de prolongar os estudos, como a necessidade de trabalhar, a distância da escola e a pouca oferta da mesma.

As famílias afirmam que “sozinhas não são capazes de educar seus filhos” e que a tarefa da escola é, além de “ensinar”, “educar para a vida”. Reconhecem que se esforçam, mas possuem limitações pedagógicas naquilo que se refere ao estritamente escolar, que demanda conhecimentos escolares específicos, que se refere ao ato de ensinar.

A escola também é vista como local de socialização do aluno com outras pessoas e com a sociedade, como um local que fornece a diversidade de conhecimentos e que propicia uma diversidade de experiências. Para algumas famílias, a escola é responsável pela transformação social das pessoas e funciona como um agente eficaz na prevenção de problemas sociais, como a droga e a violência, por exemplo.

As famílias também atribuem o papel da educação como um

meio de “subir na vida”, para terem um futuro melhor. Os estudos propiciam duas coisas complementares: ter uma profissão “melhor”, diferente da desempenhada pelos pais, e “fazer uma faculdade”, continuar os estudos, mas à noite. A escola é vista como uma oportunidade de que os filhos possam mudar de ambiente profissional, possam “negar” o modelo rural de vida, duro e exigente, que os filhos possam fazer/ter um “serviço melhor”.

Algumas famílias mencionaram a administração e o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Elogiaram as reuniões e os trabalhos realizados pelas professoras e alguns reconheceram e destacaram as limitações didáticas de algumas professoras. Essas limitações dizem respeito a uma “incompreensão” de quem são os alunos. Tocam diretamente na origem e pertencimento social e étnicorracial dos alunos. Os pais demonstraram, também, preocupação e interesse em participar da escolha da direção da escola, de forma acertada, para que ela continue “boa”.

Por fim, verificamos a imagem positiva que os pais têm da escola. As famílias transformam suas vivências, em um passado mais distante e no presente, sejam elas vivências de estudos ou de trabalho, em exemplos pedagógicos para os filhos, sem construir uma imagem negativa da escola junto às crianças. A escola é vista como um local onde os filhos, ao estudarem, realizam os pais, principalmente aqueles que pouco puderam estudar (LAHIRE, 1997).

A ESCOLA MUNICIPAL DE GOIABEIRAS

A escola foi criada pela Lei nº 7.986, de outubro de 1927. Tem 80 anos. A estrutura física atual é fruto de três reformas. Funciona no período da manhã, atendendo a um total de 73 alunos da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental. Possui nove salas, sendo cinco destinadas às aulas e as demais utilizadas como biblioteca, sala das professoras, coordenadoria e depósito. Também possui uma cozinha, área coberta para as refeições, quatro banheiros e um pátio cimentado para atividades. A escola dispõe de

uma televisão em cores, antena parabólica, aparelho de dvd, caixa amplificadora, minissystem, videocassete e um computador. Possui coordenadora, vice-coordenadora, cinco professoras, uma secretária, uma bibliotecária e duas cantineiras. A supervisora é itinerante e passa na escola uma manhã por semana.

É uma escola ritualística. Hasteia a bandeira às quartas-feiras, tem o ritual de filas, recados e orações católicas antes das aulas.

O portão da escola, com exceção do horário de recreio, permanece aberto, o que facilita o livre trânsito das famílias, especialmente das mães, no espaço escolar. Existe um vínculo significativo entre a comunidade do povoado e a escola, uma vez que esta funciona como instância de socialização entre os sujeitos que residem no povoado. Ela é a única marca forte da presença do Estado no povoado. É comum algumas moradoras ou mães de alunos manterem diálogos com as trabalhadoras da educação durante o período de trabalho. É comum, ainda, a comunidade recorrer à coordenadora para resolver algumas situações locais (festas, mortes, rezas, comemorações...). A coordenadora é vista e tida como uma agente do Estado na localidade.

Não se pode negar que existem problemas semelhantes a outras instituições de ensino rural. Notam-se a precariedade de materiais didáticos e de informática, a falta de uma bibliotecária fixa, a dificuldade de comunicação diante da ausência de uma linha de telefone fixo, da falta de ligação à internet e da ausência de supervisora a ela dedicada. Todavia, está longe de ser aquela escola rural decadente que habita a literatura educacional que cuida do meio rural, considerando-se, aqui, a sua estrutura física, o seu corpo de trabalhadores e a própria representação que as famílias possuem da escola que seus filhos ocupam.

OS SUJEITOS DA ESCOLA

Os Alunos: diversidade e desafios

Os alunos apresentam-se de forma simples, quanto ao modo de se vestirem, não apresentando particularidades acentuadas. Utilizam roupas e calçados como chinelo de dedo tipo “Havaianas”, botinas e tênis. Mas, nas ocasiões de festas, apresentam-se bastante diferentes do cotidiano, em “roupa de domingo”. A grande maioria utiliza a blusa de uniforme da escola. Quanto ao pertencimento étnicorracial dos alunos, deparamo-nos com um número significativo de crianças morenas, brancas, moreno escuras e negras. Se socialmente são parecidos, como mostramos, eles são bastante diversificados quanto ao pertencimento étnicorracial.

Os alunos que moram mais distantes da escola utilizam uma Kombi e um Fusca, também fornecidos pela Prefeitura, para o transporte escolar. Alguns moram em residências que distam 25 km do local de estudo. Os 73 alunos da escola de Goiabeiras são provenientes de diferentes localidades, fazendas, sítios e de outras pequenas localidades das redondezas. Com o fechamento de algumas escolas rurais das imediações em função da nucleação, processo de agrupamento de estudantes empreendido pela Prefeitura, em função de reduzir os custos econômicos com alocação de professores, transportes, alocação de pessoal de serviços e manutenção de prédios, procurando por fim as salas multisseriadas, oferecer um ensino de melhor qualidade e, por fim, as escolas isoladas, entre outros objetivos, a Escola Municipal de Goiabeiras se tornou a escola de referência para as séries iniciais do Ensino Fundamental da região.

Os nossos levantamentos mostram que os alunos são, em 72% dos casos, frequentes; em 76% dos casos, **fazem o dever de casa**; mas não apresentam índices ideais de **atenção na sala de aula**, pois somente 52% dos alunos são *sempre atentos*, embora 78% deles *sempre fazem* suas tarefas. Os dados sobre o **comportamento ou disciplina na sala** ajudam a entender um pouco a dinâmica que se estabelece no interior das diferentes salas, pois esses números

mostram que o controle, o “domínio da sala”, está ainda por ser atingido, pois só para 43% a disciplina é *sempre boa*. Apresentam bons índices de **sociabilidade**, pois 61% deles são *muito integrados*. Quando verificamos o **desenvolvimento específico** em Português (*muito bom*, 33%; *bom*, 51%; *ruim*, 12%) e Matemática (*muito bom*, 33%; *bom*, 43%; *ruim*, 20%), todo o conjunto de vantagens que vimos discutindo até o momento não se verifica aqui.

De uma forma mais abrangente, podemos ver que 49% dos alunos estão com a idade/série regular. A situação daqueles que apresentam uma defasagem branda é de 37%. Noutro extremo, temos aqueles que apresentam índices mais expressivos de reprovação (14%), com uma defasagem mais acentuada e preocupante com relação ao ideal de escolarização, pois sofreram mais de uma reprovação e ameaçam pôr a perder todo um esforço da família e da escola.

Os dados sobre a **participação da família nas reuniões escolares** mostram que 72% dos pais *sempre comparecem* às reuniões convocadas pela escola. Os números para a **participação dos pais no plantão pedagógico** são idênticos. Mas podemos afirmar que há uma forte correlação entre os piores desempenhos dos alunos em Português e Matemática com aquelas famílias que não comparecem ou pouco comparecem nas reuniões convocadas pela escola, da ordem de 15%. Por outro lado, os melhores resultados são apresentados por filhos de pais que mantêm uma proximidade desinteressada, mas efetiva, junto às professoras e à escola (algo da ordem de 18%).

As Professoras e as Trabalhadoras da Educação das Goiabeiras

A literatura concernente ao campo da educação no Brasil mostra que as características dos trabalhadores da educação que desenvolvem suas tarefas em determinadas escolas têm de ser consideradas dentre aquelas variáveis de peso (situação socioeconômica dos alunos, envolvimento da família, características

da escola, condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico etc.), que podem facilitar a aprendizagem dos sujeitos que estão matriculados no estabelecimento escolar.

É nesse sentido que traçaremos, a seguir, o perfil das professoras e das trabalhadoras da educação que desenvolvem suas tarefas no espaço educativo de Goiabeiras. Ocupamo-nos, para além daquelas variáveis mais tradicionais da sociologia, com variáveis que podem mostrar as condições materiais de sobrevivência dessas mulheres, situações que poderiam interferir na execução e desenvolvimento de uma boa prática pedagógica. É com esse objetivo que nos ocupamos em saber qual é a vida que elas levam fora do espaço escolar e que capital físico elas possuem que possa oferecer uma tranquilidade elementar para o exercício da profissão. A situação civil dessas mulheres esclarece que três são solteiras e moram com a família em residência própria há mais de 30 anos e que nove são casadas, em média, há mais de 15 anos. Fato relevante é que todas possuem casa própria. Essas mulheres possuem poucos filhos, dois em média.

A situação geral dessas mulheres frente à posse de bens e equipamentos é relativamente confortável mesmo que elas ainda não tenham atingido de forma significativa bens como automóveis e motos. Elas possuem tv, rádio, geladeira, máquina ou tanquinho de lavar e celular de forma expressiva. Possuem um relativo acesso à internet e ao computador e apresentam uma fraca e preocupante relação com jornais e revistas, como mostram os dados, considerando-se, aqui, a especificidade da profissão.

A *idade* média das professoras e trabalhadoras da educação é 38 anos. O *tempo médio* de trabalho em escola é dez anos. Quase todas já atuaram em todas as etapas das séries iniciais do Ensino Fundamental, revelando um capital profissional bastante significativo.

Existe um grupo que constitui o *núcleo duro* da escola, formado por sujeitos que lá atuam, em média, há mais de nove anos. Pertencem a esse grupo a coordenadora e a vice-coordenadora, eleitas pela comunidade. O outro grupo é mais recente e atua na escola, em

média, há um pouco mais de dois anos.

A média de anos de escolaridade das professoras e demais trabalhadoras da educação é de 14 anos. Observa-se o esforço produzido por elas para uma constante formação: três ainda cursam a graduação e quatro fazem especialização em cursos a distância.

As professoras utilizam duas horas diárias, extrassala de aula, para efetuar correção de trabalhos escolares e para a preparação de aulas. Elas não possuem outro trabalho remunerado.

Elas apresentam uma satisfação com o trabalho que vêm desenvolvendo no interior da escola. Os piores resultados na avaliação da satisfação com o trabalho são provenientes exatamente daquelas que compõem o núcleo duro da escola, com exceção de uma trabalhadora da educação. Observa-se um desgaste nas relações pessoais e institucionais que se expressa de forma velada, e não tão pública, visto na expressão “será que vale a pena?”. Ouve-se essa queixa que parece ser incorporada ao *habitus* profissional dessas mulheres.

Queríamos ouvir delas *o que elas esperavam da Escola de Goiabeiras com relação à educação das crianças que nela estudam.*

A análise léxica dos 11 discursos produzidos sobre a responsabilidade da escola demonstra com facilidade a ausência de termos atinentes a uma prática pedagógica intrínseca: somente por duas vezes os verbos aprender e ensinar aparecem nos discursos. Os sentidos dominantes nos discursos dizem respeito a expressões/ termos que transmitem a ideia de que a responsabilidade da escola é “informar”, preparar para “conseguir um emprego”, cuidar para uma futura “realização pessoal”, “melhorar a vida” dos alunos, “oferecer conhecimento para a vida”, oferecer “conhecimentos para se fazer um concurso” e que ela possa preparar “para vencer na vida”. De forma menos intensa, aparece, também nesses discursos, como sendo função da escola “formar um aluno criativo”, “formar um cidadão crítico, participativo” e que ela deve preparar os alunos para que eles “saibam exercer a sua cidadania”.

Está ausente uma leitura mais abrangente da escola em

consonância com os seus alunos e a comunidade onde ela se localiza. Os discursos transmitem a ideia de que a função atual da escola é aquela de “instrumentalizar” para a vida, no sentido restrito do termo, visto como uma preparação precária para o exercício do trabalho, como se o futuro dos alunos se resumisse à entrada precoce no mercado de trabalho o mais cedo possível. Para as professoras e trabalhadoras dessa escola, o sonho parece não ser possível! Pode ser que elas possuam uma razão prática para efetuar esse tipo de leitura: somente uma aluna e um aluno que frequentaram as salas das Goiabeiras em seus 80 anos chegaram ao ensino superior. Como mostram os nossos levantamentos efetuados junto as famílias, à medida que os jovens avançam na idade, abandonam a escola. Outro elemento que pode informar essa razão prática é o destino social dos egressos: quase sempre o trabalho precoce e de baixa remuneração. Nessas circunstâncias, parece a elas ser melhor pensar em uma escola que bem instrumentalize para o trabalho.

Perguntamos às entrevistadas, ainda, *o que elas esperavam dos pais das crianças da Escola Municipal de Goiabeiras com relação à educação de seus filhos*. Ou seja, queríamos verificar que representações as professoras e as trabalhadoras da educação constroem a respeito dessas famílias naquilo que diz respeito ao mais intrínseco de um processo longo, doloroso, conflituoso, que é a relação família-escola. Um processo desejado e evitado ao mesmo tempo, pelo menos para as camadas populares, como mostramos anteriormente: se eles são convocados para ir à escola, vão. Mas quando se espera deles uma procura espontânea, as atitudes são de evitamento. Esse conflito aparece também na prática dos professores, como bem mostrou Pedro Silva (2003), que observou que eles dispensam tratamento diferenciado a pais mais esclarecidos culturalmente e que pertencem a meios sociais mais bem situados.

As respostas oferecidas pelos professores são unânimes em reconhecer a existência de um conflito que pode ser resumido na seguinte ideia: os pais depositam toda a responsabilidade pela educação de seus filhos na escola.

Em todos os relatos, as professoras e as trabalhadoras da educação são unânimes em afirmar que a educação das crianças tem de ser compartilhada entre a escola e a família, que “a escola sozinha não dá conta de educar as crianças”, que “os pais têm de acompanhar as tarefas escolares dos filhos”, que “eles têm de ter pulso forte para educá-los”, que “eles têm de se aproximar da escola” etc.

Para as professoras e trabalhadoras da educação, educar, hoje, tem um duplo sentido: educar é ensinar e socializar. É aqui que reside o conflito evidente expresso nos relatos irados, fortes, incisivos, produzidos pelas professoras e trabalhadoras da educação. Elas culpabilizam claramente os pais e a sociedade por ampliar a tarefa da escola. Reafirmam em uníssono: “Sem a cooperação dos pais, nada feito”. É como se os professores estivessem em uma queda de braço constante com a família.

Mas em que reside essa “cooperação”? Quando analisamos as respostas das professoras e das trabalhadoras da educação e as respostas dos pais para a mesma questão, temos a clara sensação de que o conflito é unilateral, caminha no sentido escola-família, e não o contrário: para os pais, educar é, sim, uma tarefa complexa e ela é função da escola. E eles cooperam como podem, atendendo aos chamados da escola, como fica evidente nos dados já mostrados que podem esclarecer as razões das partes. Os relatos das entrevistadas deixam antever que as circunstâncias, tais como “ajuda”, “cooperação” e “aproximação”, que elas esperam dos pais dizem respeito a uma aproximação pedagógica.

Alguns resultados produzidos pelos professores com relação a alguns fenômenos tipicamente escolares (reprovação, dificuldade de aprendizagem, indisciplina, sociabilidade na escola, domínio de sala...), como mostramos, são francamente desfavoráveis à escola, pois são piores, segundo professoras e trabalhadoras da educação quando os alunos entram na sala de aula, espaço declaradamente de domínio do professor, o que acentua esse conflito unilateral e parece dar razão às famílias.

PALAVRAS FINAIS

A nossa preocupação com esta pesquisa girou sempre em torno das práticas de escolarização de famílias rurais. Os resultados mostram que não podemos verificar essas práticas observando-se somente as famílias, observando-se somente a escola. Como primeira palavra final, podemos afirmar que essas práticas são frutos de uma complexa relação das famílias com as crianças, da relação do pai com a mãe, de irmãos com irmãos, das disponibilidades cotidianas para com os cuidados efetivos com a criança, da própria construção de uma disposição de que a escola é importante, da organização interna do lar, isso, na família. A compreensão dessas práticas caminha, ainda, no movimento de aproximação da escola por parte da família, do tipo de aproximação que, principalmente as mães, têm com as trabalhadoras da educação, com as professoras e com as outras famílias que possuem filhos na escola.

O trabalho etnográfico mostra que é visível a formação de uma rede de comunicação entre as famílias das Goiabeiras com relação às questões atinentes aos acontecimentos escolares, mesmo que tenhamos de aprofundar essas investigações. Essa rede é reforçada pela livre circulação das crianças nas casas da vizinhança com finalidades diversas (auxílio nas tarefas escolares, fazer comida, auxiliar vizinhos adoentados, assistir à tv, jogar videogame, preparar-se para festas...).

Os dados mostram a efetividade das práticas das famílias na condução da escolaridade dos filhos vistos no cuidado com os deveres de casa, na cobrança da atenção na sala de aula, na sociabilidade para com professores e colegas, no bom comportamento, na participação nas reuniões escolares convocadas, na participação nos plantões pedagógicos, nas participações nas festas escolares. Podemos afirmar que as famílias rurais das Goiabeiras vêm fazendo o esforço necessário para a boa manutenção do filho na escola. Cabe ressaltar que esse esforço vem vincado pela condição social de cada família propiciada pelo trabalho dos pais e condições materiais de existência e

as representações simbólicas que a comunidade e a escola constroem sobre cada família.

Os dados mostram a existência de um conflito cotidiano que caminha no sentido escola-família, presente em uma concepção de educação construída pelas professoras e trabalhadoras da educação de que a função da escola é prioritariamente “instrumentalizar”, e não “socializar”, o que se confirma na prática das famílias de “jogar os filhos na escola” sob a responsabilidade daquelas e “não estarem nem aí” para o que acontece. Não se trata de uma simplificação da nossa parte, pois os dados mostram, também, o enorme esforço que a escola vem fazendo para se aproximar de forma verdadeira das famílias: portas abertas, desburocratização de atendimentos, plantões pedagógicos, visitas domiciliares, construção de um projeto pedagógico, busca de qualificação, as festas e as viagens, abertura para pesquisadores universitários desenvolver seus projetos sem questioná-los e abertura para propostas de cooperação junto a esses pesquisadores.

Mas os convites que a escola dirige às famílias para “ajuda”, “cooperação” e “aproximação” dizem respeito a uma aproximação pedagógica que poucas famílias podem efetivar. Não pela ausência de um capital escolar necessário, pois sabemos que algumas famílias não possuem esse capital escolar e se aproximam muito da escola. Mas algumas famílias não gozam de uma legitimidade social e escolar, são famílias “invisíveis”. Seus filhos passam pela escola e não recebem os benefícios culturais mínimos de uma longa estadia nesse espaço, como o fato de uma família negra que historicamente vê seus filhos passarem pela escola das Goiabeiras e nela pouco aprender.

Cabe ainda uma palavra sobre os limites de nossas investigações no mundo não-urbano. É bom lembrar que estamos procurando práticas de escolarização nessas famílias “rurbanas” a partir de referências produzidas por sujeitos que possuem filhos na universidade, a partir de histórias de trânsfugas que a ela chegaram. Essa forma de olhar para essas famílias, mesmo que elas também pertençam aos meios populares, pode não ser própria, visto que foi o acúmulo de práticas praticadas e transformadas em circunstâncias

atuantes pelos pesquisadores que disso se ocupam, vistas como estratégias por sua funcionalidade ou necessidade, que foram condensadas em categorias utilizadas na explicação do sucesso e do fracasso escolar, tais como: mobilização, trabalho pedagógico, trabalho escolar, forma escolar, lógicas socializadoras (THIN, 2006), crescimento natural e orquestrado (LAREAU, 2007) e, às vezes, impropriamente, nos casos das camadas populares, em investimento, projeto, autodeterminação etc.

Por fim, o valor heurístico do cruzamento de discursos e práticas de famílias e escola só pode ser melhor revelado e aprofundado por pesquisas que combinam diferentes posturas investigativas e estão atentas a um conjunto de ações que consideram as condições materiais de existência, as relações de gênero e o pertencimento étnicorracial dos diferentes sujeitos que frequentam a escola, a exemplo do que fez Campos (2010) em um notável trabalho etnográfico com essas famílias, mesmo que não tenhamos podido explorar aqui neste espaço toda a riqueza que o material pesquisado propicia.

BIBLIOGRAFIA

AGIER, Michel. Espaço urbano, família e *status* social; novos operários baianos nos seus bairros. *Caderno CRH*, Salvador, n. 13, p. 39-62, jul./dez. 1990.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. *A escola dos dirigentes paulistas*. 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de *et al.* *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. *USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*. São Paulo: FAPESP/MUSA, 2009.

ARROYO, MIGUEL G. Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*, Brasília: s. n., n. 9, p. 1-6, set. 1982.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação básica do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CAMPOS, Alexandra de Resende. As práticas de escolarização de famílias rurais: um estudo comparativo entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras, São João Del-Rei, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

CARVALHO, Maria Auxiliadora de Carvalho; PORTES, Écio Antônio. *Bicho encantado*. São João del-Rei: UFSJ, 2006.

CAVALCANTE, Rita Laura Avelino. *A escola rural e seu professor no "Campo das Vertentes"*. 2003. 152 p. Tese (Doutorado)- Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

DE QUEIROZ, Jean Manuel. *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços Agrários de Inclusão e Exclusão Social: novas configurações do campo brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2003.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.

. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: GEERTZ, Clifford . *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 278-321.

HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura 1*. Aspectos da vida cultural da classe trabalhadora. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

IBGE. *Queda substancial do tamanho da família*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/familia.html#anc1>>. Acesso em: 29 ago. 2006.

LACERDA, Wânia Maria G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. Tese (Doutorado)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, Annette. A Desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, 2007.

LIMA, Priscila Augusta. *A construção da subjetividade no interior das classes subalternas através da moradia*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1990.

MAUSS, Marcel. *Antropologia*. São Paulo: Ática, 1979.

NERI, Marcelo. Políticas estruturais de combate à pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. p. 503-526.

NETO, Antonio Julio de Menezes. Os princípios unitários na escola técnica do MST. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./jun. 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). ***A escolarização das elites***. Petrópolis, 2002, p.49-65.

-----; A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Orgs: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. Petrópolis: Vozes, 2003, p.125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTES, Écio Antônio. *Trajatórias e estratégias escolares dos universitários das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. *Trajatórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 267p. Tese (Doutorado)-FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 61-80.

RABINOVICH, E. P.; GALLO, P. R. Estudo das famílias de uma comunidade quilombola do Carmo (São Roque, SP). In: PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, V. R. S. (Org.). *Família, sociedade e subjetividades*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 195-209.

REIS, Rosaura de Fátima; PORTES, Écio Antônio PORTES. *80 é o bicho*. Memória da comunidade, memória da escola. São João del-Rei: Edições FUPE, 2009.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 99-123.

SILVA, Pedro. *Escola-Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento, 2003.

SOUZA E SILVA, Jailson de. “*Por que uns e não outros?*” Caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SOUZA, Maria do Socorro Néri Medeiros de. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 2009. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre família populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p.211-225.

VELHO, Gilberto. *Um estudo de antropologia social*. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1989.

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola do multifacetado espaço rural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p.145-165, jan./jun. 2004.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 45-60.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – as condições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 17-43.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004.

A AÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA: IDENTIFICANDO DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À PRÁTICA DOCENTE

Orlando Aguiar Jr

FaE-UFMG

INTRODUÇÃO

O ofício e os desafios à docência vem sendo examinados por diversos autores segundo diferentes abordagens (MACEDO, 2004; PERRENAUD, 2001; SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 1998; GAUTHIER ET AL, 1998) com o objetivo de compreender o trabalho docente e informar programas de formação de professores. Esses trabalhos serão evocados quando em sintonia com as necessidades identificadas nos relatos de professores novatos e experientes acerca do que se passa nas salas de aula de ciências. Falo do lugar de formador de professor de ciências e de física. Portanto, algumas necessidades e desafios aqui apontados estão, provavelmente, marcados pelo objeto do ensino – as ciências naturais. Deixo ao leitor as possíveis restrições e lacunas desse olhar. Finalmente, acredito que a linguagem é a principal ferramenta cultural que usamos para compartilhar as experiências de mundo e conferir a essas experiências sentidos novos, de modo coletivo. A ação docente será então examinada enquanto práticas forjadas discursivamente em torno de objetos culturais.

Para averiguar os desafios à prática docente tomarei duas fontes de dados. Em primeiro lugar, relatos de professores acompanhados por pesquisas concluídas ou em elaboração por integrantes do grupo Linguagem e Cognição em Salas de Aula de Ciências, do qual faço parte. Tais pesquisas tem em comum o exame das interações discursivas em salas de aula, orientadas por perguntas relativas ao modo como professores experientes conduzem inovações no ensino de ciências, física ou química. Além de observação

prolongada do ambiente de sala de aula e anotações sistemáticas de ocorrências, essas pesquisas envolveram entrevistas com professores colaboradores e estudantes, além de gravação de aulas em vídeo e transcrição de trechos considerados mais relevantes ou significativos. A segunda fonte de dados consiste em relatos e relatórios de estágios feitos por estudantes de Licenciatura em Física da UFMG. Os relatos de experiências de estágio consistem em comunicações orais de eventos mais significativos selecionados pelos licenciandos e acompanhados por problematizações e debate com a turma. Os relatórios são textos escritos, entregues ao final de dois períodos de estágio, o primeiro mais centrado na observação e atividades de iniciação à docência; o segundo, relativo ao planejamento, desenvolvimento e análise de seqüência de ensino de tópico de física e/ou ciência desenvolvido no período de regência. Os relatórios consultados são de turmas de Prática de Ensino e Estágio em Ensino de Física, entre os anos de 2003 e 2009. A escolha dos trechos desses relatos foi feita em função de temas e preocupações quanto ao exercício da profissão. Os nomes apresentados nos relatos são fictícios.

Desse modo, busco destacar desafios que se apresentam às práticas de professores experientes e professores iniciantes. As duas situações – acompanhamento de práticas por pesquisadores e estágios supervisionados – permitem um alto grau de reflexão sobre o fazer docente dos quais podemos, assim, depurar alguns desafios que se apresentam aos professores e como são por eles vistos e enfrentados.

O PROJETO QUE NOS MOBILIZA: PROMOVER UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

Isto posto, passo à hipótese de que os múltiplos desafios colocados à prática docente nos dias atuais são decorrentes de um projeto político mais abrangente, qual seja, o de forjar uma escola de qualidade para todos. Apenas na década passada atingimos patamares próximos à universalização da educação básica e estamos

ainda longe disso no caso do ensino médio, apesar de uma expansão impressionante de vagas, o que conduz a mudanças no perfil de seus estudantes (MENEZES, 2001). Utilizo o conceito de escola de qualidade no sentido de uma escola que promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, ou seja, que favorece a apropriação de ferramentas culturais desenvolvidas pela humanidade no campo das ciências e das artes.

Historicamente, a escola brasileira foi organizada enquanto espaço reservado para a educação de parcelas limitadas da população que já possuíam acesso a bens culturais mais elaborados ou a aqueles que se dispunham a fazê-lo com grandes sacrifícios pessoais. A mudança relativamente recente do perfil dos estudantes por ela atendidos coloca aos professores a tarefa urgente de transformar a escola. Não se trata de pequenas reformas, mas de uma re-invenção de práticas e completa revisão e re-significação de conteúdos. Trata-se, portanto, de fazer uma escola muito diferente daquela que freqüentamos e de romper com modelos que servem, de modo consciente ou inconsciente, de guia para a ação docente.

Decorrente desse contexto, passo a identificar e examinar os seguintes desafios como cruciais para re-pensar a ação docente em sala de aula nos tempos atuais:

- Promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares
 - Re-significar conteúdos escolares
 - Construir um currículo composto por atividades
 - Estabelecer interações discursivas produtivas, com participação dos estudantes
- Lidar com diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes

Identifico a centralidade do primeiro desafio como sendo aquele que é mais recorrente nas falas dos docentes e que, de certo modo, se desdobra e condiciona os demais. Porém, a tomada de consciência de tais questões depende de um posicionamento crítico dos professores frente às representações sobre seu trabalho.

UMA CONDIÇÃO PRELIMINAR: SUPERAR VISÕES SIMPLISTAS E DEFORMADAS ACERCA DA DOCÊNCIA E DO ENSINO

Esse desafio é, na verdade, uma condição para a tomada de consciência dos problemas atuais que enfrentamos em sala de aula e para a ação docente transformadora. Com frequência, professores novatos e mesmo aqueles experientes representam sua ação de modo simplista como expositores ou transmissores de conhecimentos consagrados das quais são especialistas.

Uma evidência disso são relatos de práticas docentes forjados por licenciandos em estágios de formação profissional centrados apenas na relação do professor com os conteúdos do ensino e na exposição, mais ou menos correta e abrangente, realizada por ele em sala de aula. Nesses relatos, os alunos são invisíveis e aparecem, aqui ou ali, apenas como problema: não prestam atenção às aulas, são indisciplinados ou não apresentam conhecimentos elementares. Em vários desses relatórios não há qualquer menção ao que fazem os alunos, sinais de interação em sala de aula, de como respondem ou reagem aos conteúdos escolares e às rotinas da escola e da sala de aula. O planejamento didático, nessa perspectiva, também se reduz à escolha de uma exposição clara sobre um conteúdo proposto e à descrição detalhada daquilo que será dito para a classe.

Certamente essa é uma dimensão do ensino e do ato de ensinar, mas longe de ser a principal fonte de desafios ao trabalho docente. Em oposição ao modelo de ensino transmissivo, repensar a docência envolve tomar consciência do aluno como sujeito do processo e da mediação pedagógica como 'assinalar caminhos' para a aprendizagem (Aguilar Jr, 2005). Se pensamos na perspectiva do aluno, outras questões se apresentam e a sala de aula aparece como espaço de encontros, de cruzamento de perspectivas. Falar do ensino e do trabalho em sala de aula remete, portanto, ao modo como a comunicação se estabelece, como o outro reage e responde ao que apresento como problema ou como novos significados emergem sobre o que se imaginava conhecido. O desafio de refletir sobre o ensino

implica saber que 'não há docência sem discência' (FREIRE, 1996). Essa consciência emerge, algumas vezes, dos relatos dos licenciandos nos estágios de iniciação profissional:

Uma das coisas que percebi foi a dificuldade em se planejar as aulas com conteúdos adequados para cada turma. Isso se mostrou realmente complicado, pois as demandas de cada uma das turmas eram diferentes. (Juarez)

A complexidade do ensino não é uma novidade. Durante o estágio pude sentir na pele o quanto é difícil conter uma turma que conversa muito, como é difícil abordar um conteúdo de modo que os alunos mesmo desinteressados possam aprender, procurando sempre aulas interativas que contenham elementos do cotidiano dos alunos. (...) Quando estava na posição de aluno do ensino médio não tinha noção do quanto o comportamento dos alunos influencia o trabalho do professor. (Eduardo)

Continuo pensando ser essencial que o professor permita aos alunos exporem o que pensam sobre determinado fenômeno antes de lecionar qualquer conteúdo. O conhecimento (por parte do professor) das concepções alternativas e a abordagem de experimentos faz com que sejam planejadas aulas que podem gerar aprendizado mais significativo e duradouro. (Taís)

1º DESAFIO: PROMOVER E SUSTENTAR ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NAS TAREFAS ESCOLARES

Uma escuta atenta ao que dizem professores novatos ou experientes sobre seu trabalho permite identificar que o que mais lhes incomoda é a indiferença e apatia dos alunos frente aos conteúdos escolares e às tarefas e rotinas da sala de aula. Nos relatos de estágio,

essa voz se faz presente:

O maior desafio do professor é cativar os alunos para que eles tenham interesse em buscar soluções para problemas que a princípio não diziam respeito a ele. (Ilmar)

No trecho acima, Ilmar destaca a importância da problematização como etapa fundamental do ensino. O conhecimento é resposta a um problema; se não há problema, não há conhecimento científico. A problematização pode ser vista como um fazer pensar sobre um assunto que será desenvolvido ou como preparação para uma explicação que está por vir. Outras vezes, é forma de resgatar o conhecimento que os alunos trazem sobre um aspecto do real e de forjar novas necessidades de compreensão de que temos dele.

Um primeiro e importante passo a ser dado consiste em chamar a atenção do outro, despertar um interesse pelo que será feito a seguir ou de uma explicação que será desenvolvida. Para isso, os professores lançam mão de vários recursos e estratégias: experimentos, vídeos, animações (applets), imagens, resultados inesperados e situações conflitivas.

Quanto aos alunos, estes estão ali apenas porque os pais os matricularam, demonstrando total desinteresse no aprendizado, mas quando o professor aparece com uma atividade que tenha interação, há uma participação de grande parte da turma. Usar de atividades interativas para obter a atenção do aluno e sua participação e de bom grado, percebi que quando as aulas eram no quadro eles ficavam dispersos, mas quando levava experiências e vídeos conseguia que a maioria prestasse atenção na aula. (...) Foi impressionante a atenção que os alunos mostraram quando passei o vídeo [O Universo fotografado pelo Telescópio Hubble], todos ficaram quietos e ao final várias perguntas surgiram (Francisco)

Na turma 203, a atividade experimental despertou interesse nos alunos, mas não tanto com nas outras turmas. Eles fizeram os experimentos, apresentaram para os colegas, mas continuaram em um estado de escuta passiva muito grande. Fiquei bastante incomodado com esse fato, chamava os alunos o tempo todo para participar e nada. Mais para o fim da aula, já tinha largado de lado, passei a aceitar a passividade dos alunos. (Daniel)

O relato de Daniel, no trecho acima, indica que o interesse despertado por um recurso ou estratégia nem sempre se desdobra em engajamento, ou seja, em ação do aluno diante do objeto a conhecer. Eagle e Conant (2002) identificam quatro princípios para promover o que denominam ‘engajamento disciplinar produtivo’ nos estudantes: 1. problematizar o conteúdo; 2. conceder autoridade aos estudantes na solução do problema proposto; 3. comprometer os estudantes com os outros e com a tarefa; 4. prover os estudantes de recursos relevantes. Essas tarefas são, evidentemente, longe de serem triviais.

Em sua pesquisa de mestrado, Francisco Couto (2009) acompanhou o trabalho de dois professores experientes que fazem uso sistemático de experimentos como forma de trabalho em aulas de física. Na pesquisa, foram evidenciados indícios de engajamento dos estudantes nas aulas com atividades práticas, tanto em gravação de vídeos quanto em entrevistas com estudantes. Nas entrevistas, a adesão dos alunos às atividades práticas conduzidas pelos professores é muito alta mesmo que alguns considerem que ‘as aulas experimentais me chamam a atenção, mas as discussões são cansativas e enfadonhas’. Ou seja, o interesse que a situação desperta não se traduz imediatamente em engajamento. Nessa mesma pesquisa, se evidencia também a sintonia afetiva entre o professor e a classe como fator positivo para o interesse e engajamento da turma. Na tese de doutorado de Nilma Silva (2009), o professor é visto pelos estudantes como alguém que cuida da aprendizagem, dos alunos e os valoriza. Além disso, é visto como uma referência em quem se pode confiar.

A tese de Penha Silva (2008) traz evidências de que a interanimação de diferentes idéias que se dá na discussão dos grupos em trabalhos práticos é algo que parece responder significativamente pela disposição dos alunos em se engajarem nas atividades desenvolvidas. A dissertação de Angélica Araújo (2008) por sua vez, traz indícios de maior engajamento dos alunos em discussões que envolvem assuntos cotidianos, capazes de aproximar a ciência da realidade observável.

2º DESAFIO: RE-SIGNIFICAR CONTEÚDOS ESCOLARES

As reformas curriculares dos anos 90 e início do século XXI, em todo o mundo, são decorrentes da ampliação de expectativas da escola em relação ao desenvolvimento de competências para além do conhecimento formal de conhecimentos disciplinares específicos (MACEDO, 2004; PERRENAUD, 2000; CHASSOT, 2000; HERNANDEZ, 1998). Identificamos no fazer do currículo e da transformação dos conteúdos escolares um dos grandes desafios à docência decorrentes do apelo de uma educação de qualidade para todos. No Brasil, tais mudanças foram ainda mais impactantes seja pela expansão recente do atendimento à população pobre seja ainda pelo contexto social de privação de bens culturais e materiais.

O apelo da contextualização que permeia o discurso pedagógico tem sido ecoado por diferentes vozes, desde documentos oficiais, textos acadêmicos e discursos de professores da educação básica. Entretanto, o que significa contextualizar uma situação de ensino? Se examinarmos em detalhe situações e relatos de ensino notamos que parte das tentativas de contextualização são feitas apenas após a apresentação formal de conteúdos, como ilustração e exemplificação do que foi apresentado e não como convite a um pensar autêntico de uma realidade a ser desvelada em diálogo com a ciência e com as artes.

A tese de Penha Silva (2008) acompanha uma professora de química no desenvolvimento de projeto temático no ensino médio. O

trabalho destaca as dimensões contextual, conceitual e fenomenológica dos conteúdos científicos escolares ao longo do projeto. O resultado mais relevante são as transições entre essas dimensões – contextual, conceitual e fenomenológica – identificadas nas interações entre professora e alunos no curso das atividades do projeto. O diálogo entre essas dimensões certamente não é fácil e exige dos professores um domínio do conteúdo para além de seus formalismos. Assim, nos diz a autora:

Se o professor não consegue fazer este movimento [entre as dimensões acima citadas] ele corre o risco de transformar suas aulas em curiosidades de senso comum. Contextualizar não significa negar os conceitos químicos, mas mediar os seus significados a partir de questões que emergem da vida dos alunos. (Silva, 2008, p. 173)

Infelizmente, a abordagem de conteúdos disciplinares na formação de professores, mesmo em grandes universidades, tem sido realizada apenas segundo a estrutura formal dos conhecimentos científicos. Ignora-se ou relega-se a segundo plano a gênese das idéias, modelos e teorias científicas. Os currículos de formação docente não consideram, tampouco, as interfaces entre ciência e tecnologia ou entre ciência, tecnologia e sociedade. Ou seja, considero que os professores não estão sendo preparados para a tarefa de mediação pedagógica do conhecimento científico escolar, de modo a torná-lo convidativo, provocador e relevante aos jovens estudantes da educação básica. Essa lacuna é ainda mais preocupante posto que a ciência formal não apresenta, a princípio, qualquer sentido para o novo público da escola, sobretudo nas periferias urbanas. A interface com a tecnologia e com a sociedade, ao contrário, se apresenta como um possível ponto de partida (e não de chegada) para um diálogo produtivo com as ciências.

Muitos professores desconhecem as implicações de seus campos disciplinares na cultura contemporânea e, quando trabalham

com aplicações científicas, o fazem apenas após apresentação formal de conteúdos. Pensam, muitas vezes, que essa abordagem não é possível posto que os alunos não possuem ainda o necessário domínio do conteúdo. A complexidade da tarefa de conectar os modelos físicos com o mundo de objetos e fenômenos é também destacada em relatos de estágio:

Trouxe um motor de corrente contínua, aberto e desligado, para que os alunos observassem, mas foi estratégia mais motivacional do que qualquer outra. Os alunos não conseguem relacionar 'aquilo' que está lá com o que está no livro. A física trata de modelos e os alunos não conseguem relacionar o mundo com os modelos da física, sem atrito, serem resistência do ar, com apenas uma espira mergulhada em um campo magnético, etc.
(Tiago)

3º DESAFIO: CONSTRUIR UM CURRÍCULO COMPOSTO POR ATIVIDADES

O princípio da atividade genuína dos estudantes, como base para uma aprendizagem significativa, tem tido cada vez maior influência no discurso pedagógico e nas tentativas em compor projetos e práticas de ensino inovadoras na escola. Pesa contra essa tendência, dentre outros, as precárias condições materiais das escolas, a sobrecarga de trabalho dos professores e o excessivo número de alunos em classe.

A proposição de atividades que dão maior protagonismo aos estudantes tem sido evocada como uma necessidade de transformação da ação docente, sobretudo em escolas de periferia urbana. Os relatos de professores e licenciandos têm dado conta de que os alunos dessas escolas dificilmente suportam uma aula expositiva sem grande dispersão e, muitas vezes, ruidosa indisciplina. Os relatos dos estágios são indicativos dessa tomada de consciência e de tentativas em responder à nova realidade da escola:

A motivação vinha da certeza de que cada um de nós contribui para a formação dos alunos, não só para a informação. A oportunidade de falar algo motivador para aqueles adolescentes me jogava para frente. (...) Nesse instante, refleti sobre a dificuldade encontrada para cumprir os compromissos assumidos; imaginei então quão grande ela seria para a transformação sonhada, esperada e desejada. Seria preciso contar não apenas com idéias e princípios mas também com estratégias oportunas e adequadas. Essas estratégias, segundo Paulo Freire, só são adotadas por quem faz uma litura do mundo. (...) Tenho uma enorme dificuldade e penso no que fazer para tornar o conteúdo inteligível, menos traumático, pois vejo os alunos muito desinteressados com a matéria. (Bárbara)

O norte guia de minha prática docente foi o de resgatar a auto-estima dos educandos. Resgatar a consciência de que é possível aprender, ser sujeito e não passivo no mundo e que é possível compreender o mundo e, sobretudo, intervir nele. Mostrar com dinâmicas de participação em grupo ou individual a capacidade que cada um tem para realizar uma dada tarefa. (Rogério)

No meu primeiro planejamento, feito após o estágio de observação, decidi avaliar os alunos principalmente nesse projeto de reciclagem – propor aos alunos construir experimentos simples utilizando materiais reciclados, como garrafas pet, mesclando o projeto (e apresentações dos estudantes) com minhas aulas. Assim, teria um ensino mais investigativo e experimental. (...) A heterogeneidade é enorme, não só em termos de comportamento, mas também em termos financeiros. Mas a criatividade deles e seu potencial é algo consolador, provado no projeto da reciclagem. (Luiz)

Bárbara afirma, de modo contundente, que um projeto educativo politicamente comprometido com o desenvolvimento dos estudantes da periferia envolve novos métodos e estratégias e constata, apreensiva, não contar com tais repertórios em seu curso de formação. Os relatos de Rogério e Luiz destacam que, ao transferir responsabilidades e protagonismo aos estudantes no fazer da sala de aula, dão oportunidades para que manifestem seu potencial criativo, influenciando positivamente em sua percepção enquanto sujeitos da aprendizagem.

Um currículo por atividades implica novas formas de organização da classe, em trabalhos em duplas, grupos ou conduzidos individualmente, normalmente acompanhados pelo professor que circula pela classe. Tais trabalhos são seguidos por uma discussão coletiva algumas vezes, iniciada com apresentação dos grupos e debate. A sistematização feita pelo professor apresenta-se, então, como culminância do processo.

Tal forma de atuação aumenta a complexidade das interações entre professor e os estudantes, posto que o professor deve regular suas intervenções ao fazer dos seus alunos e grupos, em seus ritmos e formas de entendimento. O currículo organizado por atividades amplia, ainda, as possibilidades dos estudantes de praticar as linguagens da ciência e de examinar e coordenar pontos de vista. A pesquisa de Angélica Araújo (2008) destaca a qualidade e o momento das intervenções da professora nos grupos:

A professora chega no grupo cinco minutos após iniciada a discussão. Elas [alunas] já haviam formulado e o problema a ser investigado e as possíveis hipóteses para sua solução, podendo checar com a professora se estavam ou não corretas. A professora interage com elas por pouco mais de cinco minutos, e após essa intervenção, elas ainda ficam discutindo por mais três minutos até finalizar. (...) Inicialmente a discussão do grupo baseia-se apenas em conceitos cotidianos e, após

a intervenção da professora, elas passam a utilizar os conceitos científicos. (Araújo, 2008, p. 78)

Essa mesma pesquisa evidencia como as atividades dos estudantes em grupo aumentam a dispersão da classe e, portanto, a complexidade na regulação do tempo na e das tarefas pela professora.

Não se trata, certamente, em desqualificar ou abandonar as aulas expositivas, mas torná-las mais dialogadas e referenciadas pelo fazer comprometido dos estudantes (Silva, 2008; Silva, 2009). Para isso, é necessário fazer uma 'devolução didática' no sentido proposto por Brousseau (1986).

4º DESAFIO: ESTABELECEM INTERAÇÕES DISCURSIVAS PRODUTIVAS COM OS ESTUDANTES

Na última década a pesquisa em educação tem destacado como a ação docente se dá por meio do discurso. Não basta, portanto, analisar a qualidade das atividades em si ou da seqüência de atividades que compõe um dado projeto de ensino, mas ainda o modo como as atividades são conduzidas nas interações entre professor e estudantes nas salas de aula em movimentos coletivos de construção de sentidos. Esses sentidos construídos coletivamente constituem a base para um trabalho de reflexão e construção pessoal de significados no qual se espera a apropriação progressiva, pelos estudantes, das ferramentas culturais da ciência. Essa perspectiva se inspira nas idéias de Vygotsky (1978) para quem o desenvolvimento de funções superiores se dá primeiro no plano social sendo então transformada no plano intra-mental.

Uma primeira dimensão de tais interações é a capacidade do professor em coordenar a ação dos estudantes por meio de perguntas consideradas por eles como relevantes. Entretanto, as perguntas nem sempre desencadeiam um movimento ativo de construção de significados por parte dos estudantes, mas apenas uma tentativa deles de adivinhar a resposta esperada. Com freqüência, nas salas

de aula, o discurso se desenvolve em padrões de interação triádicos I-R-A (Mehan, 1979) que comportam iniciações do professor, respostas curtas dos estudantes seguidas por avaliação da adequação ou não da resposta do estudante e novas questões que re-iniciam o processo. A crítica a esse tipo de interação é que ela permite apenas um controle do discurso dentro das fronteiras do que é admitido como correto e apropriado. Não há espaço para outras vozes, e as respostas não adequadas não são levadas em consideração, apenas imediatamente corrigidas ou ignoradas.

Outros padrões de interação envolvem, ao contrário, cadeias de interação com maior participação e envolvimento da classe na construção e validação dos enunciados (Mortimer e Scott, 2003). O processo é conduzido ou 'orquestrado' pelo professor (Ogborn et al, 1996) que se vale não apenas de questões de escolha ou de produto (que envolvem respostas curtas e com um único padrão de resposta adequada) mas também questões de processo, em que os estudantes são incentivados a enunciados mais complexos em resposta a uma situação problema, ou meta-processo, em que se reflete sobre o processo de construção de sentidos. Em algumas das pesquisas de nosso grupo, as habilidades comunicativas dos professores são postas em evidência, como a tese de Adjane Silva:

A professora cuida para que os alunos compartilhem com ela os problemas propostos, para que tais problemas sejam efetivamente instaurados, o que se dá por meio de ações discursivas/argumentativas. (Silva, 2008 , p. 308)

Ao acompanhar professores novatos e iniciantes notamos que uma característica distintiva do saber docente consiste em propor boas questões que vão dando um fio condutor à aula e ao entendimento que se quer promover sobre determinado tema ou fenômeno em estudo. É o que se vê nos relatos de estágios que reproduzimos a seguir:

No estágio de regência, procurei construir o conhecimento de maneira conjunta, por meio de perguntas orientando o

raciocínio dos estudantes, fazendo analogias, buscando exemplos do mundo real, mostrando discrepâncias ou regularidades nos fenômenos. (Gustavo)

Enchi um balão de ar e continuamos nossa discussão. Com a boca do balão fechada o que é necessário para que ele entre em movimento? Eu queria que eles intuíssem que somente uma força pode Vair o movimento de um corpo. Posso então empurrar ou dar um chute nele. Mas o que acontece quando solto a boca do balão? Todos sabem que ele entra em um movimento aleatório. Mas quem faz força neste balão para que ele entre em movimento? A discussão foi engraçada. Demorei um pouco para soltar o balão. Tinha aluno que estava mais aflito para que eu soltasse o balão do que explicasse o fato. Alguns arriscaram respostas dizendo que o balão se empurra tomando um empurrão inicial e daí ele não para mais. Essa é a idéia da inércia. Propus outra situação: imagine que esteja em um lago, me afogando. Como posso me mover? Se puxasse meus cabelos sairia do lago? A discussão do afogado e do salva-vidas levou a concluir que é preciso dois corpos para ter força. (...) Voltamos ao balão: o balão empurra o ar para fora e o ar empurra o balão para frente. Novamente temos a interação de dois corpos. Concluimos que só podemos colocar um corpo em movimento com a interação de dois corpos. (Olavo)

A minha maior preocupação foi promover maior interação dos alunos. Decidi mudar de estratégia, pois estava muito triste com o que tinha observado e constatado, ao ministrar as aulas da seqüência um, a abordagem tradicional não consegue atrair os alunos. Essa aula foi uma tentativa de provocar a participação dos alunos e promover uma quebra na forma como eles assistem

as aulas (centradas no professor, sem a participação deles). Levei para a sala um ferro, um chuveiro e uma lâmpada. Pedi que fizessem duplas e que anotasse a resposta das perguntas que faria, para me entregar no fim da aula. Fiz as seguintes perguntas: O que esses três aparelhos tem em comum?; Por que eles aquecem?; Por que eles esquentam com a passagem de corrente? O que mais me surpreendeu, foi a tentativa de participação de todos. Eu fazia uma pergunta e dava um tempo para eles responderem, em duplas, por escrito. Enquanto isso eu passava entre as duplas e perguntava o que eles achavam; ajudava a construir as respostas. Eu fiquei muito feliz, pois aqueles mesmos alunos apáticos, agora se mostravam participativos, tentavam se recordar de tudo que eles já tinham estudado e associar para montar as respostas. Alguns ficaram tão empolgados que não conseguiram esperar a minha resposta e foram perguntar para o supervisor. (Vitória)

Os relatos de Olavo e Vitória apontam para uma questão fundamental: o tempo de espera e atenção para o que dizem os alunos em resposta às provocações feitas pelo professor. Em várias pesquisas conduzidas por nosso grupo temos visto que muitos professores fazem boas questões à classe mas, diante de respostas parciais ou incorretas dos estudantes, respondem eles mesmos ao que perguntam. Outra habilidade fundamental consiste em considerar perspectivas incorretas de um ponto de vista científico como etapas de um diálogo de sentidos em construção. Ao interagir com pontos de vista não científicos, o professor pode ajudar os alunos a examinar porque são parciais ou equivocados, além de compreender em que se diferenciam da visão da ciência que é apresentada ou desenvolvida pelo professor com a participação dos estudantes.

O ensino, entretanto, não se faz apenas no diálogo de perspectivas divergentes. É preciso, num dado momento, reduzir a polissemia e indicar um significado mais estável aos conceitos em uma

forma que se aproxime tanto quanto possível daquelas compartilhadas pelas comunidades científicas. Mortimer e Scott (2003) sugerem a existência de duas abordagens comunicativas utilizadas pelos professores para regular o discurso com os estudantes em classe: a primeira, que denominam dialógica, consiste em considerar os pontos de vista dos estudantes, mesmo aqueles não adequados do ponto de vista da ciência, compondo e examinando múltiplas perspectivas na abordagem de uma situação problema. A segunda abordagem de discurso da sala de aula, considerada não-dialógica ou de autoridade, consiste em considerar no fluxo do discurso apenas as respostas dos estudantes que estejam em sintonia com a perspectiva da ciência escolar. No primeiro caso, múltiplas vozes compõem o discurso e há maior inter-animação de idéias; no segundo caso, o discurso é mais unívoco, e o professor controla e restringe os sentidos postos em circulação.

Um dos desafios em tornar produtivas as interações com os estudantes consiste precisamente em utilizar adequadamente essas duas abordagens de discurso – dialógico e não-dialógico – de acordo com os propósitos de ensino e o momento da seqüência de ensino da qual fazem parte (MORTIMER & SCOTT, 2003; SCOTT, MORTIMER & AGUIAR, 2006). O discurso dialógico é de grande valor quando os professores levantam o que os estudantes pensam sobre determinado tema ou fenômeno que se inicia como objeto de estudo com a classe. O fazer pensar sobre e o explorar os pontos de vista dos estudantes demanda um pensamento divergente, prospectivo. Em outras oportunidades assistimos professores conduzirem abordagens dialógicas com seus estudantes quando, depois de apresentados e desenvolvidos conceitos e modelos da ciência, são colocados novos problemas e situações para a turma e se espera dos estudantes a seleção e coordenação de esquemas conceituais apropriados para a situação problema. Ao contrário, o discurso não-dialógico ou de autoridade se faz necessário para se firmar o compromisso e fidelidade a um ponto de vista, o que acontece quando o professor está introduzindo a visão científica com os estudantes ou nos momentos de

síntese.

A tensão entre momentos de abertura e fechamento do discurso da sala de aula apresenta-se, assim, como um grande desafio à prática docente em sala de aula. No curso das interações em sala de aula, o professor deve então decidir entre dar a voz aos estudantes, de modo a coordenar pontos de vista díspares, ou ser fiel à perspectiva da ciência, de modo a restringir a polifonia. No primeiro caso, corre-se o risco de permanecer com discussões no nível de senso comum; no segundo caso, da ciência ser posta como conhecimento fechado e refratário, inerte em seu acabamento. Como em tantos outros dilemas que perpassam a prática docente, trata-se de julgar, decidir e agir na incerteza (GAUTHIER ET AL. 1998; PERRENOUD, 2001).

Temos visto que os professores têm grande dificuldade em desenvolver o discurso dialógico, o que se verifica no fechamento de sentidos e na participação limitada dos estudantes na construção de sentidos em sala de aula. Essa abertura é fundamental quando se considera a necessidade em fazer a ciência dialogar com a cultura, conceitos e contextos trazidos pelos estudantes. As dissertações e teses de nosso grupo de pesquisa evidenciam circunstâncias que favorecem o discurso dialógico: experimentos acompanhados por problematizações, debate e confronto de idéias (COUTO, 2009, SILVA, 2009); conteúdos de natureza tecnológica e contextual (SILVA, 2008; SILVA, 2009); narrativas desenvolvidas em situações familiares (ARAÚJO, 2008; SILVA, 2009); confronto entre perspectivas conflitantes (ARAÚJO, 2008; SILVA, 2009). Nessas situações, vemos os estudantes engajarem em situações problemáticas e responderem não apenas às questões dos professores, mas comentarem e avaliarem as respostas dos colegas e formularem suas próprias perguntas (AGUIAR, MENDONÇA & SILVA, 2008; MENDONÇA & AGUIAR, 2009), em processos coletivos de construção de sentidos sobre o tema em questão. Essas discussões são pontos de partida para a organização, generalização e sistematização, pelo professor, do conhecimento produzido mediante discurso não dialógico, ou de autoridade.

5º DESAFIO: LIDAR COM DIVERSIDADE CULTURAL, MOTIVAÇÕES, RITMOS E HABILIDADES DOS ESTUDANTES

O fazer docente em sala de aula envolve o trabalho com grupos heterogêneos de educandos com os quais interagimos coletivamente em espaços limitados de tempo. Se essa heterogeneidade está posta de princípio, ela se torna ainda mais desafiadora com a expansão da escolarização e o projeto de construir uma educação de qualidade para todos. Muitos autores têm enfatizado as possibilidades de tornar vantajosas as diferenças culturais, cognitivas e sociais em uma sala de aula (DAYRELL, 1999; SANMARTI, 2002). Para Macedo (2004) o desafio não estaria em substituir simplesmente uma escola organizada pela lógica das semelhanças por uma outra, organizada pela lógica das diferenças, mas em lugar disso, compor de outro modo as semelhanças e as diferenças no cotidiano da sala de aula e da escola.

A ação docente é regulada pelo outro e sendo esse outro diverso, adotamos algum outro, imaginário ou real, como referência. O lidar com a diversidade é um tema presente e recorrente em vários relatos de estágio:

Nos questionamentos levantados por mim para os alunos sentia que não estavam conseguindo acompanhar e acabavam se desinteressando, sendo necessário então fazer questionamentos mais simples. Surgiram então problemas: alguns alunos que estavam em estágio mais cognitivo mais avançado as questões eram triviais e eram respondidos prontamente, sem tempo para que os outros alunos pudessem pensar sobre a pergunta e tentassem responder. Comecei então a devolver a resposta desses alunos para a turma na tentativa de fazer com que os outros alunos pudessem se posicionar frente ao problema e suas possíveis respostas. (Dácio)

Tive dificuldade em manter a atenção da turma durante tanto tempo, afinal eram duas aulas geminadas. Depois

da aula, conversei com o professor [supervisor do estágio] e ele disse que dei prioridade para um lado da sala e abandonei o outro durante muito tempo da aula. Percebi que fiz isso instintivamente, mantendo a conversação apenas com quem estava prestando atenção. (Ilmar)

A ausência, mesmo no ensino médio, de competências básicas de leitura, escrita e matemática elementar por parte dos estudantes causa imenso desconforto entre os professores. Alguns forjam projetos alternativos em que tais competências são desenvolvidas sem abandono do lugar da ciência no currículo. Entretanto, muitas vezes, prevalece a imobilidade diante de uma situação que se denuncia, mas não se enfrenta:

O nível dos estudantes está abaixo da média aceitável para o 3º ano do ensino médio; eles têm graves deficiências de conteúdos que são base para o ingresso no ensino superior e para o mercado de trabalho. Percebe-se isso pela dificuldade em articular uma resposta para uma questão conceitual, dificuldade na leitura e interpretação de textos e dificuldades com operações matemáticas básicas. (Rui)

Essa é a realidade da escola pública: estudantes cansados e desmotivados, falta de oportunidades no mercado de trabalho, políticas que obrigam professores e diretores de escolas públicas a aceitarem alunos que só causam problemas, passarem de ano alunos incapazes de ler e escrever apenas para manter um índice para ser mostrado para o mundo. (Juarez)

A incapacidade de agir com aqueles estudantes que não se interessam leva, por vezes, ao seu abandono:

Como a aula [experimental] foi na cantina, muitos alunos não importaram a mínima e ficaram em outras

mesas fazendo trabalhos de outras matérias, mas os cerca de 10 alunos que estavam comigo participaram ativamente, dando opiniões e respondendo muitas vezes corretamente. No meu ver foi um sucesso, apesar de não ter conseguido chamar a atenção dos outros. (Luiz)

‘Os alunos parecem satisfeitos com as aulas de ciências. Os interessados parecem ficar satisfeitos com as atividades e as discussões realizadas. Os dispersos ficam satisfeitos porque eu não pego no pé deles. Na escola, os professores adotam diferentes estratégias com o intuito de incentivar os alunos a fazerem as tarefas ou a se comportarem. Como não adota tais estratégias tenho a fama de professor que não pega no pé. Não sou contra ou a favor dessas estratégias. Apenas não as utilizo’. (Trecho de relato do professor; tese de Silva, 2009, p. 178).

Finalmente, destacamos algumas estratégias criadas por licenciandos para ‘trazer os alunos mais dispersos de volta à aula’. No primeiro relato, apresenta-se como estratégia, em uma aula de revisão de matéria, a divisão de responsabilidades entre os alunos dos grupos na qual cada aluno deve expor para os colegas uma parte do conteúdo. No segundo relato, a professora dispensa atenção especial a alunos mais dispersos, convocados como seus auxiliares:

Houve muito empenho da maioria dos alunos, inclusive dos mais desatentos. Todos trabalharam muito até porque os integrantes do grupo dependiam uns dos outros para revisarem a matéria. Houve muito trabalho em equipe e cooperação entre os estudantes. Ao final, aprovaram a forma de trabalho: ‘você revê a matéria toda e cada um só estuda um pedacinho’; ‘por que quando a gente estuda e vai explicar para os outros aparecem várias dúvidas’. (Julia)

Percebi que dois alunos não prestavam atenção na aula, eram desmotivados e o pior, na sala os outros não gostavam de fazer trabalhos com eles. Falei com o professor [tutor] e ele sugeriu um trabalho diferenciado cm eles. Estava ensinando eletromagnetismo e fui fazer a demonstração da experiência de Oerstead e estava ansiosa, pois era uma montagem para uma sala inteira ver. A solução foi pedir aos dois alunos que fizessem esse experimento e explicassem para a turma. Na hora da demonstração dividimos a turma em grupos com exercícios sobre a matéria enquanto os dois alunos passavam de grupo em grupo explicando a demonstração que fizeram. O resultado foi muito bom com um deles, mas não com o outro. Esse aluno mostrou, a partir dessa aula, um bom rendimento na matéria e uma postura mais adequada nas aulas. (Vania)

COMENTÁRIOS FINAIS

Qualquer tentativa em identificar desafios ao trabalho docente, por sua complexidade e múltiplos dilemas que permeiam a prática cotidiana da sala de aula, é incompleta e parcial. Assumo aqui duas ausências, pela falta de espaço para uma discussão adequada: de um lado, as relações entre professores e estudantes, com os dilemas de controle e envolvimento afetivo; de outro, a criação de estratégias de avaliação formativa, comprometidas com o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Os desafios aqui apresentados remetem a duas questões adicionais. A primeira delas, é a constatação de que a complexificação do fazer docente nos dias atuais se faz acompanhar por uma precarização das condições de trabalho, o que compromete a profissionalização e a responsabilização dos professores quanto aos resultados de seu trabalho. O discurso neo-liberal exige tal responsabilização sem que sejam dadas as condições para o pleno exercício da docência nas escolas. Um caminho nessa direção é o enfrentamento coletivo de desafios como aqueles aqui apresentados.

Uma segunda questão remete à necessidade das universidades construir projetos de formação docente, inicial e continuada, em sintonia com as 'necessidades formativas' dos professores (citar) no contexto de construção de uma escola de qualidade para todos. A identificação dos desafios à ação docente constitui apenas em um primeiro passo, embora importante, nessa direção.

Esses projetos de formação devem indicar novas práticas, estratégias e conteúdos de formação em diálogo com as escolas básicas. O PIBID, Programa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES pode ser uma oportunidade ímpar nessa direção.

AGRADECIMENTOS

Registro minha gratidão àqueles que muito têm me ensinado sobre o ofício de professores e cujas vozes ecoam nesse trabalho: alunos de Estágio em Ensino de Física e Didática da Física, colegas do grupo de pesquisa 'Linguagem e Cognição em Salas de Aula de Ciências' e professores que abrem suas salas de aula para que tais pesquisas aconteçam. Agradeço, ainda, a Laura N. Oliveira pela leitura, discussão e correção deste texto.

REFERÊNCIAS

AGUIAR JR, O. G.; MENDONCA, D. H.; SILVA, N. S. Participação dos estudantes no discurso de uma sala de aula de ciências: tensão entre discurso dialógico e de autoridade. **Anais do XI EPEF**. Curitiba : UFTPR, 2008.

AGUIAR JR, O. **Planejamento Pedagógico**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de MG, 2005. Disponível em www.crv.educacao.mg.gov.br. (acesso em 20/02/2010)

ARAÚJO, Angélica O. **O uso do Tempo e das práticas epistêmicas em aulas práticas de química**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008, 132 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BROUSSEAU, G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches em **Didactique des Mathématiques**, vol. 7, nº 2, pp. 33-115. Grenoble, 1986.

CHASSOT, A. (org.). **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

COUTO, Francisco P. **Atividades experimentais em aulas de física: repercussões na motivação dos estudantes, na dialogia e nos processos de modelagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009, 100 p.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____ (org.), **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 136-161.

Engle, R. A.; Conant, F. R.. Guiding principles for fostering productive

disciplinary engagement: explaining an emergent argument in a community of learners classroom. **Cognition and Instruction**, v. 20, p. 399–484, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. ET AL. **Por uma teoria da dpedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MEHAN, H. **Learning lessons: Social organization in the classroom**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

MENDONÇA, D. H.; AGUIAR JR, O. G. As reações dos estudantes frente ao discurso científico escolar: Identificando demandas nas perguntas comentários críticos nas aulas de ciências. In: **Anais do VII ENPEC**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MENEZES, L. C. O novo público e a nova natureza do ensino médio. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001, p.201-208.

MERCER, N. **The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners**. Multilingual Matters Ltd., 1995.

MORTIMER, E.F.; SCOTT, P.H. **Meaning making in secondary science classrooms**. Maidenhead: Open University Press, 2003.

OGBORN, J., KRESS, G., MARTINS, I.; MCGILLICUDDY, K. **Explaining science in the classroom**. Buckingham: Open University Press, 1996.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artes Médicas, 4ª ed., 1998.

SANMARTI, N. Aprender ciências a partir da diversidade: fonte de problemas ou fonte de riqueza? In: R. Alcudia et al., **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 157-168.

SCOTT, P. H.; MORTIMER, E. F.; AGUIAR JUNIOR, O. The tension between authoritative and dialogic discourse: a fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. **Science Education**, v. 90, n. 7, p. 605-631, 2006.

SILVA, Adjane C. T. **Estratégias enunciativas em salas de aula de química: contrastando professores de estilos diferentes**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008, 353 p.

SILVA, Nilma S. **O uso e a apropriação do conceito de elemento químico por estudantes do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009, 214 p.

SILVA, Penha S. **O projeto temático na sala de aula: Mudanças nas interações discursivas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008, 177 p.