

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

**Título Professor Reflexivo e uma nova (?) cultura da
docência : uma análise a partir dos anos 90.**

Autor: Tania Mara Tavares da Silva

Orientador: Sergio Eduardo Montes Castanho

Data: .31 de agosto de 2005.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2005
ano

© by Tania Mara Tavares da Silva, 2005.

UNIDADE	PC
Nº CHAMADA	
	TI UNICAMP
	S138 p
V	EX
TOMBO BC	66747
PROC.	16-123-06
	C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	25/11/06
Nº CPD	

BIB ID: 375562

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

S138p	Silva, Tania Mara Tavares da. Professor reflexivo e uma nova (?) cultura da docência : uma análise a partir dos anos 90 / Tania Mara Tavares da Silva. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador : Sérgio Eduardo Montes Castanho. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. História. 2. Individualidade. 3. Educação. 4. Globalização. 5. Mudança social. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-0197-BFE

Keywords : History; Individuality; Education; Globalization; Social change

Área de concentração : História, Filosofia e Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho (Orientador)

Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha

Profa. Dra. Maria Helena Bernardes

Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa

Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes

Data da defesa: 31/08/2005

Numa sociedade em que os mesmos objetivos são universalmente aceitos, os problemas só podem ser dos meios, todos solúveis por métodos tecnológicos. Essa é uma sociedade em que a vida interior do homem, a imaginação moral, espiritual e estética, já não diz nada. É para isso que os homens e as mulheres devem ser destruídos ou as sociedades precisam ser escravizadas? As utopias têm o seu valor- nada expande tão maravilhosamente os horizontes imaginativos das potencialidades humanas-, mas, como guias de conduta, elas podem se revelar literalmente fatais. Heráclito tinha razão, as coisas não permanecem estáticas.

Assim concluo que a própria noção de uma solução final não é apenas impraticável, mas- se estou certo, e alguns valores não podem deixar de colidir- também incoerente (...) Pois, se alguém acredita que tal solução seja possível, então certamente nenhum custo será demasiado elevado para obtê-la: tornar a humanidade justa, feliz, criativa e harmoniosa para sempre- o que poderia ser um preço alto demais para esse benefício? (...) Como conheço o único caminho verdadeiro para a solução final do problema da sociedade, sei para que rumo dirigir a caravana humana; e como você ignora o que eu sei, para que a meta seja alcançada você não pode ter a mínima liberdade de escolha. (BERLIN, 2002 p. 53)

Ao Hugo, pelo(s) nosso (s) reencontro(s)

AGRADECIMENTOS:

São muitos os que tornaram possível, a realização deste trabalho. Ao final resta agradecer correndo o risco de “esquecimentos” que, espero, sejam, perdoados.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Centro Universitário Salesiano que através de seu projeto de Capacitação Docente concedeu-me uma licença para que pudesse finalizar o texto. Em especial, quero agradecer ao Magnífico Reitor Padre Gilberto Pierobom e ao Diretor Acadêmico da Unidade de Americana, Carlos Augusto Moreira.

Aos meus colegas professores e, em especial, a Regiane Rossi, Marcos Francisco e Mara Jacomelli, pelo apoio, incentivo e “discordâncias acadêmicas saudáveis”. Sei o quanto é difícil manter a amizade, o respeito e o carinho quando pensamos de forma diferente.

À Rosana, minha auxiliar de curso, que “segurou as pontas” na minha ausência.

Ao meu orientador Professor Dr. Sérgio Castanho pela paciência e confiança demonstrada quando aceitou orientar um trabalho diverso daquele com o qual tinha sido aprovada para o doutorado. Agradeço também a sugestão do tema e suas críticas. Ressalvo que os equívocos do texto são de minha inteira responsabilidade.

Aos membros da Banca de Qualificação, Professor Dr. Paulo de Tarso e Professora Dra. Olinda Noronha pelas sábias sugestões e críticas contundentes.

Aos membros da Banca de Defesa, Professora Dra. Heloísa Pimenta e Professora Dra. Maria Elena Bernardes, ao Professor Dr. Severino Antonio, e ao Professor Dr. Paulo de Tarso Gomes meus agradecimentos pelo aceite do convite e pelas valiosas contribuições.

Para finalizar quero agradecer ao Hugo, a quem dedico este trabalho. Sei que sem seu apoio e, principalmente, as intermináveis conversas sobre educação

o trabalho não seria realizado. Ainda não dá para ir conhecer Cartagena, mas ela já está cada vez mais próxima do nosso horizonte.

RESUMO

O tema central desta pesquisa é a Formação de Professores e mais especificamente a proposta do Professor Pesquisador Reflexivo. Trata-se de uma análise da perspectiva do “estranhamento”, categoria originalmente cunhada na área da Antropologia, mas também assumida no âmbito da História e da História da Educação.

O contexto histórico de referência, são os anos de 1990 considerados o “marco” da difusão da Proposta do Professor Reflexivo no Brasil. É um período comumente analisado na área educacional pela perspectiva da crítica às Políticas Educacionais brasileiras originadas tanto pelo processo de Globalização como da difusão do Neoliberalismo e suas conseqüências para a Formação dos Professores. Nossa investigação toma este momento como dado e propõe a análise de um conceito clássico nas ciências humanas, o de *transformação social*, procurando revelar como ele foi constituído e construído em textos de autores brasileiros que podem ser considerados “matrizes” difusoras da proposta.

Tendo como base esta problemática, tentamos demonstrar que o conceito de *transformação social*, entendido como radical e defendido pelos educadores brasileiros, é muito similar à proposta liberal. Há uma estratégia de convencimento do leitor de que tal transformação é oriunda de uma mudança na forma de intervenção docente. Porém, é a “fragilidade” na definição do conceito de transformação social que o torna possível ser transposto a outras esferas sociais, ou seja, empresas, textos ou documentos oficiais. Tais esferas sociais compartilham de um sistema que valoriza a individualidade, o sentimento, a emoção, a intuição, a diferença, a defesa das minorias, dentre outros valores hoje considerados positivos no âmbito mais amplo da sociedade.

ABSTRACT.

The main subject of this research is the Teacher Education and more specifically the proposal of developing a Reflexive Researcher Teacher. It is an analysis from the perspective of “being peculiar”, a concept from Anthropology which is also used in History and History of Education.

Our historical context reference is the 1990s, considered the “diffusion landmark” for the Proposal of a Reflexive Teacher in Brazil. This was a period most commonly known by its critics to the Educational Brazilian Policies generated not only for the process of Globalization but also for the diffusion of Neoliberalism and the consequences to the Teacher Education. From this historical period and based on a classical concept of Humanistic Sciences, that of *Social Transformation*, we investigate how the concept was formed and built into Brazilian authors’ texts considered to be the “matrix” to the expansion of these ideas.

From this basic problem, *Social Transformation*, understood as radical and supported by Brazilian educators, is very similar to Liberal Proposes. There are convinced strategies to talk the reader into believing that such social transformation depends on teacher interferences. Because of the “fragility” of its concept, Social Transformation cuts across other social fields such as enterprises, texts and official documents which share a system that indeed praises the individuality, the feelings, the emotion, the intuition, the differences and minority defense among other values, actually regarded as positive on a broader scope by the whole society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO, ANTROPOLOGIA E HISTÓRIA E HISTÓRIA : UM PERCURSO À MODA DE “ZADIG”.	09
1.1 EDUCADORES E EDUCAÇÃO : PISTAS INICIAIS	09
1.2 FORMAÇÃO DOCENTE E A PERSPECTIVA DE ESTRANHAMENTO	32
1.3 ARGUMENTOS E METODOLOGIA DE ANÁLISE	45
CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALISMO	65
2.1 A CONSTRUÇÃO DO NOVO DOCENTE	65
2.2 OS ANOS DE 1990 E O ESTATUTO DO PROFESSOR	88
CAPÍTULO 3. PROFESSOR PESQUISADOR	109
3.1 A PESQUISA E A REFLEXÃO COMO MODELO DE INTERVENÇÃO DOCENTE	109
3.2 OS PAIS FUNDADORES E A MATRIZ BRASILEIRA	126
3.3 O OLHAR DA SUSPEITA	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173

INTRODUÇÃO:

O tema deste trabalho de pesquisa pode ser genericamente definido como formação de professores, e o recorte que escolhemos como foco de análise é sobre a formação do Professor Pesquisador Reflexivo (PPR)¹. A escolha desta temática particular foi, em princípio, orientada pela constatação de que esta proposta de formação docente compunha um corpo bem definido de proposições, no interior do espectro mais amplo de uma tendência hegemônica de valorização do saber docente que tem enfatizado o protagonismo da escola e do professor na condução das mudanças históricas, advindas do processo da globalização e àquelas expressas pela Lei de Diretrizes e Bases do Brasil sancionada em 1996.

O período escolhido para a análise concentra-se, portanto, nos anos de 1990 nos quais, além da LDB, também é publicado o texto que versa sobre os Referenciais para a Formação de Professores (1999) e, no mesmo ano, a resolução do governo em implantar o Curso Normal Superior como específico para a formação do docente das séries iniciais. É também nos anos de 1990 que ocorre a difusão, no Brasil, da vertente de formação do PPR. São dois os principais eventos que marcam este movimento. Em primeiro lugar, a divulgação feita no Brasil de um livro organizado por Antonio Nóvoa, no qual constam três artigos cuja temática é o Professor Pesquisador Reflexivo e, em segundo lugar, a participação de pesquisadores brasileiros no I Congresso de Formação de Professores em Língua Portuguesa que aconteceu em Portugal na cidade de Aveiro em 1993, que privilegiou o saber e a memória docente como fundamentais para os movimentos de melhoria e mudança na atuação dos professores (Pimenta, 2002).

A vertente do PPR é importante, na medida em que difundiu, de forma conjunta com outras perspectivas, o que hoje constituem, como já dito acima, proposições que enfatizam a importância dos “saberes docentes” para a criação de uma nova forma de intervenção dos professores. Assim, a pesquisa, a reflexão

¹ Usaremos no texto a sigla PPR para nos referir a proposta de formação do Professor Pesquisador Reflexivo.

e a memória docente tornaram-se categorias chaves para a transformação da atuação dos professores, no sentido de responder às necessidades postas pelas mudanças históricas advindas de um processo que culminou na promoção de reformas educacionais em vários países, dentre eles, os da América Latina.

Nosso objetivo de pesquisa foi analisar a leitura que os educadores brasileiros fizeram da proposta do PPR e escolhemos como objeto primordial de análise, textos de uma publicação de 1996, que claramente colocava como objetivo difundir as idéias dos que originalmente elaboraram a proposta. Além disto, como característica, os artigos publicados eram resultantes de um trabalho, cuja metodologia teve por base as idéias de Zeichner considerado, de forma conjunta com outros autores, um dos idealizadores desta forma de intervenção docente.

Nosso propósito foi o de escrutinar, nesta leitura, como os autores brasileiros entendiam a idéia de transformação social que emergia dos textos daqueles que podemos considerar, seguindo a indicação de Cardoso de Oliveira (1986), como “pais fundadores” da proposta do Professor Pesquisador Reflexivo. Também interessava entrever pela janela aberta através da análise do conceito ou idéia de transformação social, uma compreensão da visão de escola, de sociedade e, principalmente, do papel que teria o professor na condução do processo de transformação.

A metodologia de pesquisa tomou por base a categoria antropológica de estranhamento, ou seja, interpretar a leitura dos educadores brasileiros sobre a proposta do professor pesquisador reflexivo como um “outro” com o qual, no entanto, partilhamos uma mesma cultura. Ser pesquisadora, professora e também coordenadora de um curso na área de educação me faz parte integrante do grupo que analiso, isto é, “daqueles que pensam e, ao mesmo tempo, vivenciam o fenômeno da educação”. Tornar o conhecido estranho é um movimento que deve integrar a categoria da suspeita e, nesta pesquisa, suspeitar, teve um duplo significado. Em primeiro lugar, rastrear se o que foi enunciado como novo já estava presente no mapa das intervenções docentes e, em segundo lugar, tentar ver o sentido do novo (ou o que se apresenta como tal), tanto no espectro mais

amplo da sociedade quanto no mais próximo, isto é, para os docentes. Tratava-se, portanto, de localizar historicamente a abordagem do Professor Pesquisador Reflexivo no tempo e no espaço, e analisar qual o seu sentido no momento histórico atual. Com este intuito, tentamos apontar que similitudes esta proposta guarda com a maneira como a educação e a escola têm sido enfocadas pelos educadores brasileiros, quando estas são alçadas como espaço de transformação social, em um momento histórico marcado pela globalização e o neoliberalismo.

Queremos anunciar como ressalva, que no texto que produzimos a opção foi tomar a globalização e o neoliberalismo como dados e os tomaremos apenas quando existir uma relação mais direta entre o nosso tema primordial de pesquisa e este contexto histórico específico. Ou seja, acreditamos ser suficiente tomarmos as análises já existentes sobre a globalização, seja na área da educação ou nas ciências sociais, e dialogar com elas apenas quando influenciam a proposta de intervenção docente, de forma explícita. No que se refere à formação de professores, nossa hipótese central é que a globalização pode ser “lida” como um movimento que, por um lado, provocou o exacerbamento da “**liberdade de**”, e por outro, a reação em termos de “**liberdade para**”. A primeira considerada como liberdade negativa e a segunda como positiva no sentido que lhe dá Berlin (2002). Este movimento também possibilita, segundo a perspectiva de Alexander (1989) a combinação de **elaborações coletivistas** que enfatizam a “**liberdade para**”, isto é, a capacidade do agir comum e a “**liberdade de**”, mais **individualista**, que enfatiza a capacidade de realização pessoal. Quando tomamos como base estas perspectivas teóricas é possível enunciar, como tese, que a proposta do PPR parece enfatizar a “liberdade de”, embora coloque como proposta a “liberdade para”. No sentido dos autores referidos, trata-se de se perguntar o que posso fazer (liberdade de) e quem tolhe o que faço (liberdade para).

Mas, o que significa esta análise? A tese que defendemos pode ser enunciada de forma sintética nos seguintes termos: esta forma de intervenção docente está afinada com a tradição de transformação social mediada pela educação. Isto quer dizer que ela compartilha pontos de inflexão similares a outros movimentos da educação brasileira, principalmente os que se sedimentaram após

o advento da proposta de Educação Popular tal qual idealizada por Freire. Por esta via, é possível perceber que a proposta opera em dois sentidos combinados: o da valorização do trabalho docente para a melhoria do ensino e, ao mesmo tempo, condiciona esta melhoria à conscientização, pelo professor, das condições históricas em que ele realiza sua intervenção. Da mesma forma que na educação popular, os educandos, que no caso analisado seriam os docentes, aprenderiam a ser um professor pesquisador e também reflexivo pela conscientização do seu lugar na sociedade. Lembremos que nas propostas originais da Educação Popular o educando passava da consciência ingênua ou não reflexiva para a reflexiva. Portanto, as semelhanças de forma e linguagem são muito evidentes.

A proposta compartilha, porém, outros pontos de inflexão. No que se refere ao contexto de valores do neoliberalismo, reforça alguns conceitos como autonomia, emancipação e flexibilidade e, neste sentido, insere a dobradiça que une o individual (a atuação de cada professor) ao coletivo (conhecer o contexto no qual atua é condição básica para o professor poder transformá-lo). Esta análise nos levou a colocar como hipótese que a proposta do professor pesquisador reflexivo apresenta como influência o modelo de emancipação neotoqueviliano no sentido dado por Renaut (1998), isto é, que interpreta a história de acordo com a emancipação do indivíduo e da comunidade, que será tomada como indivíduo no sentido metafórico. Também o conceito de transformação social está muito próximo da proposta liberal ou neoliberal, já que a transformação da sociedade prevista pela intervenção docente, no sentido do professor pesquisador reflexivo é exequível nestes contextos. Ou seja, a defesa de uma sociedade mais justa, composta por indivíduos emancipados com acesso aos bens de consumo e que respeita as diferenças, não exige uma transformação estrutural da sociedade.

Porém, a proximidade entre a proposta do professor pesquisador reflexivo com a proposta liberal, não parece ser percebida pelos educadores brasileiros que defendem esta forma de intervenção docente como possibilidade de uma transformação estrutural da sociedade, embora mantenham a ressalva que esta idéia não estaria presente no conjunto dos autores. Assim, os educadores brasileiros realizam uma leitura na qual alocam os autores em grupos distintos,

isto é, aqueles que propõem a reflexão e a pesquisa docente nas escolas como meio para uma mudança estrutural da sociedade e aqueles cujas propostas não teriam esta perspectiva como fim último. No entanto, como iremos demonstrar, a proposta de transformação estrutural da sociedade não está no horizonte dos autores que idealizaram esta forma de intervenção docente. Mas, qual sociedade precisa ser transformada? E que papel teria o docente no sentido de promover ou acelerar a transformação?

Uma sociedade organizada de forma complexa (entendendo como complexa uma sociedade que se representa a partir do conceito da diversidade), criaria a demanda por uma formação docente que possibilite tratar questões de âmbito diverso como diversidade cultural, sexualidade, ética, meio ambiente dentre outras, já que o indivíduo passa a ser visto como produto de uma cultura particular, embora não isolada. O discurso, em defesa dessa formação mais ampliada, é reiterado, mesmo que se reconheça que as condições conjunturais são adversas, isto é, os salários são baixos, as classes estão lotadas, o professor muitas vezes duplica o período de trabalho, etc. Assim, se por um lado temos como objetivo agir sob os preceitos de uma sociedade complexa, por outro lado os recursos disponíveis não levam em conta esta natureza. Talvez por isso, as propostas para a formação docente pareçam ideais, mas muito difíceis de serem atingidas.

Porém, exige-se do professor (e daqueles que o formam nas universidades) que ele seja profissional, isto é, que a sua atuação deve ser orientada por atitudes e “competências” exigidas por uma escola que deve se adequar aos novos tempos. Este pressuposto pode ser encontrado tanto em documentos elaborados pelos organismos internacionais, quanto na “nova” literatura educacional que trata a formação docente. Encontramos, portanto, uma ratificação desta nova forma de intervenção já que discursos e propostas elaboradas em várias frentes reafirmam categorias similares como, por exemplo, a autonomia, o trabalho com a comunidade, a reflexão e a pesquisa.

O conjunto destas propostas apresenta, como primordial, a negação do tecnicismo o que significa reafirmar que o ensino é produção e não reprodução de

conhecimento. O caminho para que tal objetivo pudesse ser alcançado exigiria do professor que sua ação estivesse embasada na reflexão e na pesquisa sobre sua prática cotidiana o que, em resumo, é o que propõe os idealizadores da vertente do Professor Pesquisador e Reflexivo. Para os que compartilham desta proposta a este movimento deveria advir um outro, a partir do qual o professor tomaria consciência de seu papel na sociedade. Conscientização e autonomia (não ser um mero reproduzidor do conhecimento), seriam categorias - chaves para o fim último de transformação social através da educação. Portanto, repetimos, o discurso (as propostas), operam em dois sentidos: o da valorização do trabalho docente, particularmente no que se refere à sua importância para a melhoria do ensino (ou seja, a sua individualidade), e condiciona (a melhoria do ensino), à conscientização ou desvelamento, pelo professor, das condições sócio-históricas nas quais ele faz sua intervenção. Ou seja, o discurso seduz pelo que propõe e, ao mesmo tempo, diz ao professor: se você não consegue melhorar o ensino a “culpa” não é sua, mas das condições adversas que você não controla. Mas o modelo que une individual e coletivo também funciona como possibilidade de mudança, isto é, ao conscientizar-se, ao emancipar-se, o professor terá mais condições de transformar o mundo que o cerca. Esta é a ilusão que marca a proposta do PPR. Não por acaso, a tradução do Relatório Delors, cujo título em Inglês é *Learning :The Treasure Within* que poderia ser traduzido como “ O tesouro da Aprendizagem “ ou O Tesouro Dentro da Aprendizagem “ ou literalmente “Aprendizagem : o tesouro dentro“ foi traduzido no Brasil como “Educação: um Tesouro a Descobrir”. Nós, os educadores e/ou professores, ainda tentamos descobrir o tesouro e, até onde pudemos perceber, a proposta sobre o PPR é também espelho desta idéia.

Acreditamos que é a “fragilidade” na definição do conceito de transformação social torna possível que esta visão de intervenção docente possa ser transposta para as outras esferas sociais, como, por exemplo, empresas, textos ou documentos oficiais, pois compartilham de um sistema que valoriza a individualidade, o sentimento, a emoção, a intuição, a diferença, a defesa das minorias, dentre outros valores hoje considerados positivos no âmbito mais amplo

da sociedade. Ou seja, defendem um conceito de transformação social que possa ser realizado na estrutura da sociedade capitalista, pois uma sociedade mais justa, mais eqüitativa, não significa ruptura com o modelo vigente.

No entanto, mesmo esta proposta de transformação social não é possível de ser pensada em termos de realização concreta. Geralmente os textos, como veremos, imputam a sua não-realização pelas condições concretas do ensino no Brasil. Mais do que isto, elas reafirmam uma tradição na educação que “pensa” qualquer movimento de mudança de forma genérica. Parece que somos incapazes de pensar soluções mais pontuais, mais pautadas pelo dado concreto de cada escola e talvez isso ocorra porque sabemos pouco sobre o cotidiano da realidade escolar. Ou seja, a proposta de formação do PPR gira no vazio na medida em que não pensamos como deve ser realizada. No entanto, podemos enunciar que esta é uma característica da educação brasileira e do curso de pedagogia em particular que, por isso, sofre as conseqüências de falta de identidade, acentuada pelas contínuas mudanças na legislação que também teimam em não dimensionar a realidade. Portanto, não é possível entender ou analisar esta proposta específica de formação docente sem ampliar a lente analisando a educação e o curso de pedagogia. E é nesta direção que o texto foi organizado.

O trabalho será apresentado em três capítulos. A nossa tentativa foi de, inicialmente, apresentar um panorama mais amplo da educação e da pedagogia dado que a formação de professores não pode ser compreendida sem que tomemos o campo mais amplo no qual este tema pode ser inscrito. No primeiro capítulo, abordamos a forma como a pedagogia e a educação, têm sido entendidas enfatizando as interfaces com outras esferas sociais, como, por exemplo, a família, identificando uma mudança que consideramos crucial que é a ênfase que hoje é dada à figura do professor e não mais à do educador. Ainda neste capítulo apresentamos nossa opção metodológica pela perspectiva antropológica do “estranhamento” e tecemos os argumentos que pautaram essa escolha.

O segundo capítulo retoma o tema formação de professores de forma mais explícita a partir de dois pontos fundamentais. Em primeiro lugar, justificar a nossa escolha por um tema que, nos últimos anos, tem sido privilegiado pela literatura educacional e, em segundo lugar, demonstrar que esta justificativa está alicerçada no período histórico dos anos de 1990 quando, acreditamos, solidifica-se uma nova cultura da docência na qual a pesquisa e a reflexão são partes indissociáveis da elaboração de um novo estatuto da docência, cuja base é a autonomia e profissionalismo.

O último capítulo toma a proposta do Professor Pesquisador Reflexivo à partir do que foi proposto como pesquisa, isto é, analisar como os educadores brasileiros interpretaram as idéias do que denominamos “pais fundadores” da proposta. Depois de abordar este ponto finalizamos o capítulo apontando algumas críticas que já foram realizadas à proposta aos quais acrescentamos nossa análise.

Nas considerações finais apresentamos dados sobre o perfil docente que reiteram a necessidade de termos propostas diferenciadas para a formação de professores, isto é, que tentemos cada vez mais negar os modismos na educação e, quem sabe, mesclar idéias que façam sentido nas diversas realidades educacionais brasileiras.

Capítulo 1: Educação, Antropologia e História: um percurso à moda de “Zadig”.

1.1- Educadores e Educação: pistas iniciais

No conto “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector, professor e aluna travam um embate, circunscrito à aluna, que faz todos os gestos no sentido de irritar o professor. A proposta de uma redação irá revelar para a menina que, ao contrário do que pensava, o professor tinha por ela sentimentos muito diferentes do que ela acreditava suscitar. A escrita de Sofia acaba por desvelar o embuste da relação que ela havia criado pela imaginação. Mas, para quem trabalha na área educacional, este conto revela algo mais, pois mostra como é difícil para o professor captar as sutilezas que perpassam a relação professor e aluno; mostra, também, o quanto não sabemos sobre o que pensam nossos alunos a não ser que, como Sofia, se revelem quando provocados.

Quem sabe o fascínio da educação ou da relação professor-aluno esteja presente, como no caso de Sofia, pelas surpresas, pelo inusitado que muitas vezes ocorre na sala de aula na corrente principal das rotinas? Talvez, como o professor de Sofia, sejamos surpreendidos quando o aluno consegue dizer algo que não havíamos previsto. Eis aí uma tensão constante que deve estar presente na educação: ela pode ser o campo do previsto e do inusitado no cotidiano das rotinas. O problema ocorre quando queremos aprisionar o campo do pedagógico em um lado ou outro, quer na teoria, quer nas propostas de intervenção. Teorias sobre os efeitos reprodutores, teorias sobre os efeitos inovadores ou transformadores. Propostas ou protocolos de reiteração, propostas que enaltecem a inovação permanente, o teatro da sedução e das paixões.

Tenho consciência de que minha análise tende a excluir a assunção de uma posição teórica definida para tratar das propostas. Qual a razão de assumir um ponto de vista definido que, se os que circulam, não nos satisfazem? Mas, na

medida do possível, irei, no esteio do caminho proposto pela Sofia de Clarice Lispector, tentar descobrir os tesouros mesmo sem saber onde eles estão escondidos, e se realmente eles existem; porém, é preciso supor que eles existem para sair em sua procura.

Nesta tese, como já dito, analisaremos a formação dos professores e, especificamente, concentrar-me-ei nas propostas denominadas como professor reflexivo e professor pesquisador que, muitas vezes, aparecem como justapostas ou sobrepostas. Neste capítulo, faremos referência a alguns aspectos do trabalho que nos parecem importantes para entender seu desenvolvimento.

As tentativas de aprisionar o campo educacional, ou realizar sobre ele leituras e análises fechadas pode se constituir na negação do que consideramos, - como mostra Sofia de Lispector-, ser o mais fascinante na área educacional; isto é, o fato de não se deixar aprisionar, mesmo que queiramos, por análises circunscritas a uma só teoria ou metodologia. Os velhos formam aos novos desde o começo dos tempos. Os problemas e as respostas tornaram-se complexas no tempo, porém, no coração temos a mesma batida: os novos devem ser formados pelos velhos na interação da sala de aula e da casa, da escola e da comunidade, do sistema escolar e à sociedade. Assim, creio que poderíamos tentar ver propostas em lugar de teorias, e propostas complementares, ao invés de concorrentes.

Tal atitude leve torna-se impossível quando pensamos a educação a partir de uma teoria verdadeira, pois neste caso, as outras teorias correm o risco de serem estigmatizadas. Qualificativos como biologista, psicologizante, tradicionalista, tecnicista, conservadora, reacionária, neoliberal... Seja qual for o termo utilizado, o estigma permanece.² Se não conseguirmos, ainda que seja metodologicamente, assumirmos a leveza do ecletismo e, mais ainda, uma atitude pragmática, à área educacional restará ser presa dos dogmatismos. Usemos uma

² Charlot enuncia algo semelhante ao que estamos afirmando no que se refere aos professores. Para o autor: "Existe um jeito de iniciar uma boa briga educacional: é só dizer para o outro: 'Você é tradicional' É o fim de tudo! Como se fosse um argumento legítimo, automaticamente legítimo- 'Você é tradicional'- e o outro fica envergonhado de ser tradicional.[...] Assim como existe um discurso politicamente correto, agora existe, um discurso pedagogicamente correto.(CHARLOT, 2002 p. 93)

comparação muito apreciada no campo educacional: a do médico. Diante do câncer do paciente, diferentes estratégias podem ser implementadas (cirurgia, radioterapia, quimioterapia), e mesmo as alternativas (fitoterapia, curas espirituais, florais, entre outras) que, sob o ponto de vista médico, podem apenas ter alguma “eficácia simbólica”. O médico não pode expulsar do campo terapêutico as ações que sinalizam a “vontade de cura” do paciente.

Sabemos, como professores, que um dos pontos centrais da educação é a “vontade de aprender” do estudante. Se ele não presta atenção, não se concentra, não se interessa, não está motivado, não estuda, enfim, se ele não manifesta a “vontade de aprender”, a educação fracassa. Ecletismo e pragmatismo aparecem como condições de utilização de alternativas de forma complementar. Depois de tudo, o professor pode ser piagetiano e o aluno não. O professor autoritário pode determinar tanto a reação conformista do estudante, quanto sua vontade de protesto e mudança. O mesmo professor de física poderá “fazer” alunos que odeiam a física e, outros, que a amem.

A física foi o modelo de ciência para epistemólogos e construtores de teoria. Apesar do seu desenvolvimento teórico e de suas aplicações tecnológicas ela ainda não está unificada. Digamos, de modo grosseiro, que os físicos usam uma teoria para as pequenas forças e outra para as grandes. No plano da analogia, encontramos as grandes forças da educação, no tratamento das relações entre educação e sociedade, educação e ordem social, educação e transformação social. História, sociologia, antropologia, economia e política participam da construção de teorias sobre as relações das grandes forças em educação, quer procurando influenciar em uma ou outra direção, quer procurando interações ou influências recíprocas. Temos, também, o tratamento das pequenas forças em educação e, neste sentido, pretende-se entender o que ocorre no *locus* educacional; nos lugares empíricos da escola e da sala de aula. Neste caso, outros recursos teóricos são acionados: da psicologia, das teorias da aprendizagem, teorias da interação face a face, enfim, os instrumentos que a didática geral e as didáticas especializadas tentam sistematizar e disseminar.

Se o pedagogo ou o teórico da educação considera que possuem uma pequena ou grande teoria verdadeira, certa ou válida, expulsará qualquer tratamento que coloque evidências contrárias. De tanto recusar evidências se tornará dogmático. O dogmatismo é ideal para estabelecer processos inquisitórios, porém, não parece ser muito eficiente para dar resposta aos problemas que enfrentamos. O pensar a educação, dentro do campo educacional, esteve sempre atrelado a gerar respostas para enfrentar os problemas. Assim, “peço” licença metodológica para pesquisar as propostas de educação sem declarar minha “fé teórica”.

Demandamos, em segundo lugar, a liberdade de desconfiar do discurso que enfatiza o novo, o diferente, o revolucionário na educação. Os textos educacionais se caracterizam por uma profunda dualidade. De um lado, afirmam a determinação sobre a educação do capitalismo, do sistema, da globalização, enfim, das determinações da economia e do poder. Por outro, afirmam a possibilidade da esperança baseada na liberdade da consciência, do compromisso, do engajamento e encaminham-se pelas vias do profetismo ou messianismo, pelo anúncio dos novos tempos, do novo milênio das complexidades, embasadas em classificações insustentáveis ou na ampliação do termo educação ou pedagogia, de forma que se tornam indeterminados. Assim, por exemplo, as diferenças de grau entre socialização e educação, aprendizagem na prática e formal, desaparecem. O campo educativo tudo absorve, embora reintroduza a diferenças como “manifestações” e “modalidades”.

Segundo Libâneo :

(Como) já se mencionou, **o campo do educativo é bastante vasto**, porque a educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política. Com isso, cumpre distinguir diferentes **manifestações e modalidades** da prática educativa, tais como a educação informal, não-formal e formal. A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, dos quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a

realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática (LIBÂNEO: 1999, p. 23).

Para o autor, em todos os atos e instituições sociais parece haver ação e intervenção pedagógica. Como decorrência da complexificação social e da diversificação de atividades consideradas educativas, amplia-se o campo da educação de forma a estarmos, hoje, diante de “uma sociedade genuinamente pedagógica” (Libâneo, 1998, p.19). Esta idéia implica em aceitar que a escola seja mais um dentre os espaços educativos, já que em vários campos (televisão, empresas, turismo dentre outras), há constantemente o que o autor denomina “intervenção pedagógica”.

Em outros campos, essa perspectiva de encontrar a educação em tudo, de aplanar o educativo, não ocorre. Há uma medicina do trabalho e uma medicina do esporte, entretanto, os médicos reconhecem que são campos de aplicação da biologia, da bioquímica, da fisiologia, da patologia, dentre outras disciplinas. A “medicina” é um corpo de conhecimentos que está além de suas aplicações regionais. Apesar da especialização ou da existência de campos diferenciados, a hierarquia permanece. Poderíamos, portanto, termos uma pedagogia da empresa, uma pedagogia do esporte, uma pedagogia do jogo, uma pedagogia da terceira idade, sempre e quando alguma coisa que reconhecemos como pedagogia lhes aproxime os fundamentos e os principais caminhos de atuação. Caso contrário, se tudo se situa no mesmo nível, há uma perda de sentido da pedagogia que, originalmente, está estreitamente vinculada à formação das crianças, em oposição a androgogia, tanto e quanto, também tradicionalmente, a medicina está vinculada à manutenção da saúde e sua recuperação quando perdida.

Observemos mais um ponto em Libâneo, sem intenção de crítica sistemática, para esclarecer nossa intenção. Na relação estabelecida por ele entre modernidade, iluminismo e educação, principalmente no que diz respeito à idéia de que a pedagogia moderna está atrelada ao iluminismo (Libâneo, 1998, p.165), parece esquecer nada menos que o Rousseau romântico do Emílio e sua

importante influência no campo educacional.³ Assim, parece não se lembrar que parte importante da pedagogia moderna foi gerada pela reação romântica ao iluminismo assim como pela combinação entre iluminismo e romantismo.⁴ Ou seja, que a própria constituição das propostas educacionais se dá no embate entre duas idéias centrais e opostas.

Talvez a escrita de Libâneo seja didática, daí decorrendo que seja tão prolífico e tão lido. Contudo, semeia confusões. As manifestações de um fenômeno podem ser integradas na tipologia de suas modalidades, entretanto, não se situam ao mesmo nível, como homens e mulheres, pães e bolos. Em segundo lugar, denominando-se a tudo como educação, as distinções, como as elaboradas na tradição das ciências sociais e das ciências da educação, “saem pela porta e entram pela janela”.

As simplificações “didáticas” são bem recebidas, quando não destroem o patrimônio intelectual, isto é, os instrumentos que herdamos e modificamos para pensar. Não podemos continuar operando em educação sem dicionário; usando os nomes que achamos convenientes, dando sentidos diversos às palavras, criando inimigos imaginários (os pedagogos tradicionais, por exemplo, que ninguém nomeia), criando situações imaginárias como, por exemplo, a complexidade do mundo moderno. Respeitar a linguagem é importante para formar a comunidade dos educadores e dos pesquisadores em educação. Quando consideramos que as velhas palavras não dizem o que queremos dizer, deveremos criar as novas, porém, dando bases para um entendimento mínimo.

A segunda ressalva que deve ser feita em relação às afirmações de Libâneo diz respeito à idéia de que hoje vivemos em uma sociedade pedagógica. Assim, propaganda tornar-se pedagogia, capacitação torna-se pedagogia e discursos políticos tornam-se pedagogia.

³ Observemos que para importantes autores Rousseau é uma dobradiça entre iluminismo e romantismo. Contudo, na sua proposta educacional, vida simples, autenticidade, espontaneidade e outros valores românticos são estruturantes.

⁴ Uma pedagogia, mais ligada ao iluminismo inglês, coloca como central a idéia de que a educação se realiza de fora para dentro, isto é, o homem nasce como *tabula rasa* e, mais do que moldado, ele é “construído” através de ações educativas, seja pela via da socialização seja pela da escolarização. A visão romântica apresenta o oposto, isto é, a educação se realiza de dentro para fora, ou seja, a educação apenas revelaria o que já existe nos indivíduos.

Sabemos que na educação o que se coloca como diferencial para a modernidade é a universalização, tanto da idéia de que a aprendizagem deve ser sistematizada, quanto a sua alocação em um espaço, especificamente, destinado à realização desse processo, isto é, a unidade escolar que não “gira no vazio”. Como afirma Enguita (1989), o capitalismo criou um vínculo entre escola e empresa que é calcado, primordialmente, na idéia de eficiência da segunda. Desde então, é possível observar na escola elementos comuns com a empresa, como foi o caso da inserção do taylorismo como proposta de melhoria da atuação pedagógica.⁵ Ou seja, apenas na escola teríamos uma organização do pedagógico e nos outros espaços, teríamos processos de socialização embora existam intercâmbios entre eles. Lembramos também que a definição de aprendizagem como “objetivo fim da educação” já se encontra combinada em Comênio, que propunha “uma arte universal de ensinar a todos, de um ou outro sexo, não excetuando ninguém, em parte alguma; a escola elementar é democrática e universal” (LOVISOLO, 2000 p. 33). Portanto, Comênio antecipa, e muito, o que mais tarde caracterizaria a ação educativa na modernidade: isto é, que a aprendizagem deve ser a finalidade e o ensino, os meios, e, para que isso ocorra, é preciso haver um sistema organizado.

O que talvez Libâneo pudesse afirmar é que a ampliação da denominação “educação” e “educador” tende a acentuar a profissionalização docente. Ou seja, a contratação de educadores para trabalhar em instituições não escolares, gera uma necessidade de especificar (ou tornar mais profissional) o trabalho dos professores que devem, portanto, ser reconhecidos como profissionais da educação.⁶ Um bom exemplo do que estamos afirmando pode ser encontrado nas palavras de Sacristan (2003). Para o autor, todo cidadão comum é capaz de desenvolver práticas educativas, mas o professor, **além de partilhar como cidadão uma cultura comum da educação, seria também um especialista**, na medida em que dominaria os saberes pedagógicos com mais profundidade.

De acordo com o autor:

⁵ Ver neste sentido o texto de Enguita (1989), principalmente, pp. 105-131.

⁶ Trataremos no capítulo 2 da questão mais específica da profissionalização docente.

Podemos dizer que, em certa medida, somos todos práticos (todo o mundo em algum momento ensina algo a outro, ou exerce alguma influência premeditada sobre alguém) e que todos sabemos algo. Em outro contexto (Gimeno Sacristán, 1998), argumentamos mais detalhadamente sobre o fato de que a educação é uma prática compartilhada, assim como sua compreensão. Todos sabemos algo a respeito dela, todos, de alguma forma, podemos ensinar algo aos outros, podemos conduzir e orientar o cidadão comum - mesmo que não seja pai ou mãe - entende e é capaz de desenvolver práticas educativas, assim como o professor, visto que é, ao mesmo tempo, um detentor dessa cultura sobre a educação e um especialista que domina os saberes pedagógicos com mais profundidade e destreza do que aqueles que não exercem seu ofício. O especialista tem um conhecimento diferente dessa cultura, elaborado desde outra perspectiva, o qual poderá ser mais profundo. O educando também dispõe desses conhecimentos, extraídos de suas vivências como sujeito passivo das práticas educativas” (SACRISTAN, 2003, p. 16)

Vemos aqui já anunciada no âmbito do debate educacional, uma idéia que hoje é moeda corrente em textos específicos sobre a formação professores; isto é, que a intervenção docente é uma ação que traz, ao mesmo tempo, a cultura e a ciência, ambos contidos no assim denominado “saber docente”.⁷

Além das ambigüidades que podem surgir, se aceitarmos denominar educação a todo e qualquer processo educativo, também encontraremos, no próprio curso de pedagogia, uma ambigüidade no que se refere ao profissional que ele forma o quê, historicamente, tem corroído e colocado em questão a identidade do próprio curso.

De acordo com Brzezinski (1996), no final dos anos 70 o curso de Pedagogia sofreu uma ameaça de extinção proposta pelo Conselho Federal de Educação (CFE) com o argumento de que ele não tinha uma identidade.⁸ Ou seja,

⁷ Aqui estamos nos referindo aos textos que compartilham a proposta de enfatizar o “saber docente” (a pesquisa do professor; a reflexão sobre sua história entre outros aspectos), como saída para os problemas escolares e não aos textos que irão criticar esta tendência.

⁸ A questão da identidade do pedagogo, da pedagogia como ciência e também a dos professores, é uma questão circular no campo da educação. Como afirma Valente, comentando uma proposta de Demo em reafirmar a autonomia e especificidade da ciência da educação: “é preocupante esse movimento de reivindicação de especificidades, quando foram dadas as condições para sua superação. [Para a autora] não haveria motivo para tal reivindicação, considerando que as linhas demarcatórias entre as diversas ciências são artificiais (Valente, 1973, pp. 14-15). A contundência

mesmo após quase cinqüenta anos de sua criação e funcionamento (o curso foi criado em 1930), o curso de pedagogia já era atacado pelo fato de não ter uma identidade definida. Talvez a crítica implícita, não dita, fosse a de sua utilidade. Isto leva ao paradoxo do profissional: temos identidade, porque somos necessários ou somos necessários porque temos identidade? Se hoje esta questão volta à tona (para que a pedagogia?), talvez seja porque ainda temos problemas em relação à atuação e à definição do que seria o campo de ação profissional do pedagogo.⁹ Faz-se necessário observar que o debate sobre a identidade fraca ou não satisfatória é comum em cursos de formação profissional como, por exemplo, o de comunicação social, serviço social e outros.

No caso dos pedagogos, o campo de atuação profissional está “declarado” no verso do diploma, onde, geralmente, se inscreve a habilitação, isto é, sua formação específica. As habilitações mais presentes permitem ao pedagogo atuar como docente na educação infantil, nas séries iniciais e no curso magistério. As habilitações administração escolar, orientação educacional possibilitam ao pedagogo atuar na educação básica como diretor ou coordenador pedagógico; com a habilitação em supervisão escolar pode atuar em diretorias de ensino. Se, por um lado, esta especificação “pareceria” resolver a “inserção inicial”¹⁰ dos

de Valente esbarra, porém, nos debates que ainda circunscrevem o campo da educação, principalmente aqueles que, como Libâneo, querem definir com precisão o que seria o específico da pedagogia.

⁹ Um dos problemas mais controversos é se o pedagogo pode atuar como professor na educação infantil e no ensino fundamental, sem que tenha realizado no curso de pedagogia a habilitação (formação específica) para o Magistério da Educação Infantil ou das Séries Iniciais. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dita no artigo 62 do Título “Dos Profissionais da Educação” que o curso Magistério em nível Médio é a formação mínima exigida para a atuação nestes níveis de ensino. (cf. Niskier, 1996 p 112). Porém, em vários concursos, esta habilitação específica tem sido cada vez mais exigida.

¹⁰ Quando enfatizamos que a habilitação indica a possibilidade de inserção inicial do pedagogo no mundo do trabalho é porque, na dinâmica da organização educacional brasileira, isto é, a autonomia das prefeituras e estados em definir nos seus concursos a relação entre habilitação e cargo a ser ocupado, é mais um elemento que “embaralha” o campo profissional. Por exemplo, em 1999 uma prefeitura do estado de São Paulo exigiu a habilitação supervisão escolar para atuação como coordenador pedagógico que tradicionalmente é uma habilitação exigida nas instituições burocráticas e de regulação do estado (diretorias de ensino). Por outro lado, o Orientador Educacional é uma habilitação cuja atuação profissional está mais circunscrita às escolas privadas. Enfim, a dinâmica da educação por vezes impõe ao pedagogo que não quer restringir sua atuação na sala de aula, que “carimbe” no verso do diploma todas as habilitações que é, em princípio, o que possibilita o alargamento do seu campo profissional. Além disso, a LDB prevê em “parágrafo único” que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer

pedagogos no mundo do trabalho (os profissionais prestam concursos ou se candidatam ao trabalho dependendo de sua habilitação), por outro, não resolve o problema da relação da identidade do curso, nem suas relações com outras áreas das ciências humanas.

Encontramos nos tempos atuais a ratificação da idéia de que o processo de modernização implica, necessariamente, que todos, sem distinção, teriam que ter acesso à escolarização. A bandeira da igualdade e do desenvolvimento pela via do acesso à educação, projeto cristalizado nas sociedades democráticas, tem sido criticada por aqueles que defendem que esta bandeira só se sustentaria enquanto ideologia, pois, na verdade, a educação, tal como é constituída nas sociedades liberais capitalistas, serve à manutenção da classe dominante e do capitalismo.

Muito se tem colocado sobre esta perspectiva, sendo que podemos apontar como visões consagradas a que foi estabelecida por Althusser, quando definiu a escola como o Aparelho Ideológico (por excelência) do estado capitalista e também a idéia de Bourdieu que afirma:

É provável por um efeito de **inércia cultural** que continuemos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41, grifos nossos).

Althusser e Bourdieu se inserem na tradição francesa, na qual a escolarização básica se universalizou ainda no século XIX, criando um sistema de ensino que, apesar de igualitário no ensino elementar, vai sendo diferenciado nos níveis superiores. Este tipo de segmentação inexistente nos moldes atuais do ensino brasileiro, embora saibamos que, historicamente, este modelo tenha sido instaurado no Brasil dos anos de 1940, particularmente no período em que

funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (cf. Niskier, 1996 p 115). Como “cada sistema de ensino define as normas,” a lei abre espaço para múltiplas interpretações. Portanto “regula” e “libera” ao mesmo tempo.

Gustavo Capanema estabeleceu suas reformas (as Leis Orgânicas de Ensino, que foram modificadas pela LDB promulgada em 1961)¹¹.

Além das proposições de Althusser e Bourdieu, uma outra visão consagrada é aquela proposta por Gramsci que vê a escola como espaço de transformação da sociedade. Gramsci, considerado como um atualizador das idéias marxistas, estabeleceu uma nova visão de política. Para nossa análise interessa reter a distinção que realizou entre sociedade civil e Estado, colocando para o segundo, o princípio da força e, para a primeira, a idéia do consenso. Deste autor também interessa lembrar os seguintes princípios: a “revolução se dá no cotidiano”; “a política tem que ser feita na sociedade”; e “para se conquistar a hegemonia política e ideológica é necessário “ganhar as batalhas das idéias” (cf. TOSI, 2002, pp. 89-90). Por isso, para Gramsci, o papel dos intelectuais, entendidos como aqueles que atuam na reformulação das mentalidades, seria fundamental. Neste sentido, a luta pela hegemonia das idéias compreende uma polarização entre aqueles que querem manter e conservar seus interesses e os que querem modificá-los e, para tal fim, tem que estabelecer alianças.¹²

As idéias destes autores foram, como afirmamos, consagradas na educação brasileira, formando dois blocos antagônicos. Há aqueles que analisam a escola nos moldes similares ao demonstrado por Althusser, que traz implícito o pressuposto de que a educação só poderia ser modificada, quando houvesse uma transformação da sociedade. De outro, ficam os que colocam a escola como espaço de transformação social, que, acredito, conformam hoje o bloco hegemônico, embora guardem entre si diferenças no sentido dos caminhos a partir dos quais se dará a transformação. Na esfera intelectual acadêmica (**e aqui estamos fazendo referência explícita à proposta específica de intervenção docente que estamos analisando**) e na estatal, a idéia é conceber propostas

¹¹ Para uma melhor compreensão ver, a título de exemplo, Schwartzman e outros (1984). Para uma comparação entre a organização do ensino francês e brasileiro (cf Anexo 1 Catani e Nogueira, 1999 p. 249) Para uma análise do significado das mudanças na LDB de 1961 em relação às Leis Orgânicas de Ensino ver, só a título de exemplo, Freitag (1986).

¹² A revolução cotidiana em Gramsci não ocorre fora dos parâmetros da história. Como afirma Martins : “mesmo ressaltando o papel do sujeito e da subjetividade no processo de compreensão e transformação do real, Gramsci [...] busca na subjetividade as condições para forjar vontades, formular projetos e executar ações coletivas- a reforma moral e intelectual- tendo em vista os interesses concretos da classe trabalhadora” (MARTINS, 2004 p. 258).

com o intuito de direcionar a formação e atuação docente nos parâmetros da transformação social, mas nos moldes da sociedade liberal, como será visto adiante. O que se torna interessante é que alguns desses intelectuais, quando escrevem para os docentes, se colocam como críticos da sociedade burguesa. A tensão e a contradição permeiam as propostas pedagógicas. Oscilamos entre a determinação e a liberdade da ação; entre as imagens do profissional, do professor e do educador.

Para Arendt:

A autoridade de educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: -Isso é o nosso mundo (ARENDDT, 1979, p. 239 grifos nossos).

Percebe-se que Arendt faz uma distinção entre educador e professor, com base no conceito de autoridade. Ao falar do professor, a autora associa instrução e qualificação que, no seu entender, não engendraria a autoridade, assentada na face do educador (responsabilidade frente ao mundo), mas parte indissociável do professor. No entanto, prossegue, o que se vê hoje é a remoção da idéia de autoridade da vida pública e da política, exigindo-se de todos uma igual responsabilidade em relação ao mundo, o que pode, no entanto, significar um repúdio total a qualquer responsabilidade. Assim, quando a autoridade e sua contrapartida a responsabilidade, são negadas no mundo adulto, isso pode significar apenas uma coisa: que “os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDDT, 1979, p. 240).

Lembremos que Arendt escreve no final dos anos de 1950, o que pode, em princípio, colocar sua idéias como indefensáveis para o novo século. No entanto, como nos mostra Savater (1998), a ausência de responsabilidade dos adultos que

ele localiza no âmbito da vida privada, isto é, na família, se constitui como um problema contemporâneo para a educação.¹³ Segundo este autor:

As crianças são educadas para serem adultas, não para continuarem sendo crianças. São educadas para crescerem melhor, não para crescerem, uma vez que, de qualquer modo, bem ou mal irão crescer inevitavelmente. Se os pais não ajudam os filhos, com sua autoridade amorosa, a crescer e a se preparar para serem adultos, as instituições públicas se verão obrigadas a lhes impor o princípio de realidade, não com afeto, mas à força. E, deste modo, só se conseguem crianças desobedientes envelhecidas, não cidadãos adultos livres (SAVATER, 1998, p. 79).

Parece interessante que Savater tenha colocado nas instituições públicas a noção de força, pois, como veremos, a tendência da educação, ao se ver colocada como instituição, cuja ênfase não é mais somente o instruir, deverá assumir o papel da família, o que realça a ambigüidade do papel do pedagogo e do professor.

As posições de Arendt e Savater colocam em xeque a relação entre o mundo público (representado pela escola), e o mundo privado (representado pela família). Duas esferas que formaram, segundo Ariès (1979), uma aliança no século XIX, constituindo-se, neste sentido, em um traço da modernidade, que pode ser definida “tanto pelos movimentos de autonomização das esferas quanto por processos ideológicos de integração, que podem ser interpretados como recusa às separações em curso” (LOVISOLO, 1987 p 25).¹⁴

Podemos conceber, em um primeiro momento, que a educação partilha dos traços da modernidade. Enquanto socialização pode se realizar no âmbito da família (ou na aprendizagem no mundo do trabalho); como escolarização se

¹³ A atualidade das idéias de Arendt é reforçada por matérias sobre educação que atribuem pontos positivos ao que ela critica, isto é, à democracia dos estudantes. Só a título de exemplo, ver a edição de 18 de maio de 2005 da revista *Veja*.

¹⁴ Para o autor, uma das facetas da modernidade no Ocidente aponta para a separação das esferas ou instâncias, seja em relação ao seu próprio passado ou este em relação ao anterior (pré-moderno e primitivo respectivamente). No entanto, a autonomização (que é tanto substantiva como analítica), produz relatos integradores que daria uma unidade representativa aos processos autonomizados. Por isso, escola e família podem ser compreendidas como autônomas ou como integradas.

realizaria no interior da escola. A resistência a esta separação ou sua integração dar-se-ia pelos processos ideológicos que estabeleceriam, de forma contínua, à ligação do processo educacional (ou a escolarização), com as outras esferas vistas como autônomas.

É parte de um processo histórico mais amplo a exigência de que a escola abarque, ou analise, temas que em uma configuração social diferenciada poderiam ser discutidos ou conversados em outras esferas. Ou seja, que a escola estaria assumindo o papel de uma esfera autônoma, na qual os temas do cotidiano devem ser escrutinados e debatidos, dado que, ela seria o espaço legítimo de uma atuação que deveria ser orientada pela ciência (os conteúdos), e por uma “reflexão” sobre o contexto social e cultural. Em outros termos, no funcionamento da escola operariam tradições locais que podem (e devem), realizar esforços de adaptação às novas condições (meramente retóricas), mas demonstram inovação e atualização. O professor pesquisador reflexivo seria a nova condição de intervenção docente que possibilitaria esta combinação.

Para a escola, para seus docentes, talvez seja mais significativa a mudança da estrutura familiar e da vida cotidiana, do que a globalização e o neoliberalismo, termos abstratos e distantes diante da materialidade que envolve a escola.¹⁵ Por exemplo, um dos problemas apontados como “mais preocupante” para os professores, é a relação entre a família e a escola. Por que este é considerado um problema tão significativo? (cf. Fanfani, 2005).

Hoje se reconhece que há uma configuração no mundo doméstico bem diferente daquela existente no século 19, embora, no Brasil, a família nuclear burguesa nunca tenha sido hegemônica nas classes populares. Sabemos que

¹⁵ Não queremos afirmar que as políticas educacionais, particularmente, produzidas sob a égide do neoliberalismo, não afetem o cotidiano dos professores e não são poucos os trabalhos da área educacional que se dedicaram a analisar o problema. Porém, o neoliberalismo pode se expressar no cotidiano escolar de formas diferentes. Um exemplo claro é o da indisciplina que pode ser entendida como resultado da política estatal denominada “progressão continuada” que, em certa medida, retirou a autoridade do professor que não pode mais reprovar o aluno, mas, também, como resultado de uma ausência de limites das crianças que neste caso os professores computam ao comportamento pouco rigoroso das famílias. O interessante é perceber que aqueles que discutem o problema da ausência de limites não estabelecem a relação com as políticas educacionais e os que analisam as políticas educacionais não se perguntam se outros problemas (além dos que são enfatizados como, por exemplo, o controle do Estado sobre o docente), podem ser também resultantes da mesma política.

esta configuração plural tem sido colocada como um problema para os professores (Tavares da Silva, 2003) que, presos à idéia de modelo familiar aliado da escola, exigem o mesmo comportamento dos populares. Porém, nas últimas décadas este modelo tem se modificado, tanto no que se refere à sua estrutura organizacional, quanto ao seu valor. Na época atual, é comum usarmos o conceito de parentesco descritivo ao invés de nominativo, quando nos referimos ao âmbito doméstico e familiar. Por exemplo, chamar de “marido da minha mãe” ao novo companheiro da mulher, pois, como não se trata de nova relação estabelecida pela viuvez, a nomenclatura padrasto não teria sentido. Assim como o dado neste exemplo, outras relações (o filho do namorado da minha mãe; a irmã do marido da minha mãe dentre outras),¹⁶ que foram estabelecidas por uma nova representação e estrutura da família, vêm configurando-se pela descrição do parentesco. De uma certa maneira, este tipo de prática nos aproxima mais das sociedades simples do que ousamos pensar.¹⁷

No que se refere à mudança na estrutura familiar, os dados do censo têm apontado como crescente a denominada família matrifocal (grupos domésticos chefiados por mulheres). Além disso, a “expulsão” de um grupo específico de mulheres do âmbito doméstico resultante, dentre outros fatores, da valorização do trabalho feminino como expressão da igualdade entre os sexos, reorganizou a relação entre pais e filhos, mesmo dentre aqueles que ainda vivem a configuração nuclear tradicional. Além destas configurações, ainda, podemos incluir, dentre outros, as uniões entre homossexuais (femininos ou masculinos), a ampliação da gravidez adolescente que não, necessariamente, vem acompanhada de casamento, além dos antigos arranjos como o da empregada doméstica que mora com a família (nuclear ou não nuclear), e que muitas vezes se torna responsável pelo cuidado dos filhos na ausência dos “pais”. Estes novos arranjos familiares

¹⁶ Pode até ser que no âmbito mais próximo se use a denominação “tio”, mas quando se trata de explicar para um estranho, a única saída é a descrição. Ou seja, a aliança e consangüinidade se separam e se unem conforme a relação entre interlocutores.

¹⁷ Como mostram os antropólogos que analisaram as relações de parentesco, as sociedades simples valem-se da descrição para nomear o grau de parentesco. Isto se dá, principalmente, porque as trocas matrimoniais (as alianças) realizam-se principalmente entre primos cruzados, isto é, entre primos filhos de irmãos de gêneros diferentes. Para Lévi-Strauss, o menor átomo de parentesco compreende o pai, a mãe, os filhos e o irmão da mãe, que é o responsável pelo estabelecimento das alianças. (cf. Lévi-Strauss, 1982)

modificam o conceito de família e, por conseguinte, a forma de vivenciar esta instituição, trazendo conseqüências para a escola.¹⁸

Além da reorganização familiar acrescida da ampliação do trabalho feminino em todas as camadas sociais, também vivemos hoje a reorganização do urbano, principalmente, nas grandes cidades. O *Shopping Center*, a ampliação do acesso à mídia televisiva, aliada ao medo, ainda que meio difuso, do que podemos encontrar na rua, fizeram com que o estar em família se constitua cada vez mais, como momentos onde não deve haver lugar para conflitos (cf. Savater, 1998).

Uma das críticas às novas formas de intervenção docente, aponta para o fato que o novo é o “velho renovado”, e a razão maior apontaria para as novas necessidades postas pelo contexto sócio econômico (neoliberal). As explicações desta ordem revelam apenas uma face da moeda, pois o novo é visto como tal não só pelos professores, mas por acadêmicos que se filiam às “novas” correntes. E mais: o discurso que elaboram ganha sentido quando aponta para valores fundamentais da sociedade nos quais, os professores (os destinatários), se reconhecem.

Talvez a idéia de uma escola que tudo abarca (do meio ambiente à sexualidade), se realize apenas como retórica. A formação dos professores, especialmente, a proposta que nos interessa, isto é, a Proposta do professor Pesquisador Reflexivo (PPR), poderia ser pensada como retórica dos novos tempos, mas uma retórica que ganha em força e em sentido?

A literatura que privilegia a interação na sala de aula como lugar de transformação educacional e social tem em Nóvoa (1995) uma das autoridades no

¹⁸ Os trabalhos sobre família têm mostrado que, no que se refere às classes populares, o modelo nuclear nunca foi hegemônico. (Ver, só a título de exemplo, os trabalhos de Sarti, 1996, Venâncio, 1999, e Woortmann, 1987). Além disso, a matrifocalidade (mulheres chefes de família), assim como as uniões estáveis (o antigo concubinato), foram comuns nas classes populares brasileiras desde o período colonial. (cf. os trabalhos de Nizza da Silva, 1984, e Dias, 1984). Pode ser, que um dos problemas na relação família e escola esteja alocado no fato desta última ainda não ter compreendido que não se pode conjugar família no singular. E não falo somente no estabelecimento de uma tipologia da família, como faz Szymanski (2001) no que se refere ao comportamento em relação aos filhos, mas, sim, que as novas configurações familiares das camadas médias irá exigir uma forma diferenciada da escola estabelecer sua relação com a família.

campo específico da formação de professores. Uma das idéias centrais nas propostas de Nóvoa é que a recuperação da história docente seria uma das maneiras de superar a crise de identidade destes profissionais que se viram ameaçados em sua profissão no período pós-guerra. Para Nóvoa, a história dos professores pode ser assim resumida:

Aos anos 60 como um período onde os professores foram “ignorados”, parecendo não ter existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram “esmagados” sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento das práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 1995, p. 15).

Ainda segundo o autor, é com a publicação, nos anos de 1980 do livro “**O Professor é uma pessoa**”, que ocorrerá uma virada na história da formação docente, pois o professor começa a ser visto em uma dimensão de totalidade. Mas, de que totalidade fala Nóvoa? O professor, afirma, é a pessoa. E se torna professor influenciado por suas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada um. O seu processo de identidade estaria centrado no que ele denomina de “três As” (Adesão, Ação e Autoconsciência).

Na visão do autor, os professores são indivíduos moldados por uma história pessoal e profissional que passa ao largo das mudanças tecnológicas e econômicas? É bem possível que não, mas fica como implícito já que o esforço é marcar o nível pessoal, embora o autor recorra à história (o pós-guerra) como um dado importante. Ao realizar sua análise por esse caminho, Nóvoa abre possibilidades para que sua perspectiva possa ser interpretada por caminhos que ele, talvez, nem tenha suposto. Por exemplo, a ênfase na subjetividade, no autoconhecimento como preponderantes na ação docente, pois o que parece primordial é centrar-se na idéia de que na intervenção docente a importância de sua história (pessoal), é móvel determinante para que novas ações escolares possam ser dimensionadas. Esta interpretação equivocada da obra de Nóvoa pareceria indicar que, para o autor, o contexto histórico passaria ao largo já que a

ênfase recairia na pessoalidade, na subjetividade, na individualidade, valores superestimados no modelo atual de sociedade (cf. Rouanet, 1993).

É possível pensarmos que a valorização da ação docente possa ser também dimensionada pelo valor “oposto” à individualidade, isto é, a solidariedade traduzida pelo apelo mais geral ao voluntariado. Este movimento mantém, ao mesmo tempo a crença tradicional de que o desenvolvimento do país depende da educação e atribui responsabilidade crescente à sociedade civil sobre a educação. Assim, o par dominante, Estado e sistema escolar, tornou-se um tripé, isto é, Estado, sistema educacional e organizações da sociedade civil. Se, por um lado, a sociedade civil é posta como apoio ao funcionamento escolar, por outro, é posta como força de controle, de supervisão e de acompanhamento da escola. Os docentes ganham apoio, porém, a prestação de contas aumenta. E isto gera tensões, ações e reações.

Temos de reconhecer que o tripé encontrou um aliado eficaz que é a mídia. Em 2004, uma propaganda veiculada na TV mostrava algumas situações em um grupo específico de crianças - que poderíamos denominar, genericamente, como sendo parte dos excluídos - enfrenta no cotidiano. Em uma delas aparece, inicialmente, uma menina limpando um pára-brisa de um carro e, em seguida, a imagem mostra um grupo de meninos que tem armas em suas mãos. Segundos depois o quadro muda: o rodo que limpava o pára-brisa se transforma em um apagador e as armas, em mapas guardados em longos canudos. A menina, agora, está em uma sala de aula, enquanto os meninos realizam uma reunião em grupo na biblioteca da escola. Enquanto essas imagens são veiculadas o espectador ouve: “a educação transforma a vida das pessoas”.

Não é possível não sorrir ao prestar atenção à propaganda estatal: uma escola limpa, crianças que em um piscar de olhos se transformam em meninos e meninas saudáveis e bem vestidos, pois, os que conhecem a realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras, provavelmente não se deixam enganar por imagens tão fora dessa realidade. Por outro lado, não seria possível pensar que esta imagem poderia criar uma expectativa de que a escola deveria ser desta forma? Seria esta hipótese tão implausível?

Duas outras propagandas veiculadas na mídia reforçam e incitam a sociedade a melhorar a escola pública. Refiro-me aos projetos “amigos da escola” e “família na escola”, este último específico do governo do estado de São Paulo. Os “amigos da escola”, como sabemos, vincula-se à questão do voluntariado, já que a proposta é que a sociedade preste serviços voluntários que vão desde atividades ligadas ao esporte ou lazer, até serviços de manutenção do espaço físico da escola como pintura de paredes, conserto de janelas, etc.

No caso do projeto “família na escola”, a idéia é fazer do espaço escolar um lugar de lazer nos finais de semana. A proposta é a de que o uso do espaço físico escolar seja maximizado, isto é, que a escola seja transmutada em espaço de educação e não somente de escolarização, na medida em que nos finais da semana toda a família poderia estar nela como local de lazer e recreação. Atribui-se, pois, um sentido para a escola, que não existia antes, e as construções, como mostram Frago e Escolano (1998) vão, aos poucos, revelando este novo sentido da cultura escolar. Ao mesmo tempo, grades e cadeados revelam um outro lado: a cultura do medo que, segundo Glassner (2003), também é ampliada pela mídia.

Na maioria das vezes, as atividades realizadas através dos programas “família na escola” e “amigos da escola” são monitoradas por estagiários recrutados dentre estudantes universitários que podem, em alguns casos, serem agraciados por bolsas de estudo, ou terem suas atividades reconhecidas como Estágio Curricular. O Estado, a mídia e a sociedade civil, incluindo-se aqui a Universidade, sedimentam, pois, o novo sentido da escola.

Os “amigos da escola” e a “família na escola”, embora possam ser configurados como proposições diferentes, são, na nossa interpretação, dois lados da mesma moeda. Ou seja, ambos tratam de encontrar, na sociedade civil, uma forma de minimizar a impossibilidade do Estado de cumprir com a obrigação de prover a sociedade do mínimo em relação à educação, entendida no seu sentido ampliado. Se os “amigos da escola” fornecem serviços necessários ao espaço escolar por excelência, a “família na escola” transforma o espaço escolar em um local de cultura e lazer, que são vivências e aprendizagens necessárias a qualquer

cidadão. Portanto, em ambos os casos, o Estado maximiza a participação da sociedade civil e, ao mesmo tempo, valoriza o espaço escolar.

Se há efeitos de ocultamento no que está sendo veiculado pela mídia, não se pode deixar de reconhecer que em um ponto todos acabam concordando (mídia, Estado, empresários, dentre outros): o sentido da escola é o de transformar para melhor a vida das pessoas, dentro do sistema, da lei, da norma. Assim, a propaganda não parece estar totalmente “errada”, pois ratifica a importância da escolarização universal na sociedade capitalista em correspondência com a percepção subjetiva dos atores. Bourdieu pode estar com a verdade, contudo, as pessoas não vêem o mundo como Bourdieu. Mais ainda: a maioria quer manter viva a esperança de melhorar de vida com a educação.

A transformação provocada pela educação é vista sob o ponto de vista dos benefícios individuais. Reitera-se o ideário de fundação, através do qual a educação (ou a escolarização), tem sido colocada como transformadora e que remonta ao período em que o ensino tende a ser universalizado, isto é, após o período das revoluções burguesas. No caso brasileiro, desde a Proclamação da República e mais, particularmente, após a década dos anos de 1920, a escolarização tem sido alocada como espaço de transformação no sentido dado pela perspectiva liberal, isto é, como direito de todos. Há, no entanto, uma diferença entre o movimento dos anos de 1920 e o que vemos hoje. Se em períodos anteriores a escolarização era vista como âmbito de formação da nação, hoje, a ênfase recai sobre a trajetória individual e, em segundo lugar, no indivíduo como integrante da comunidade. Assim, o discurso visa a vida das pessoas. São elas, portanto, que terão a responsabilidade de buscar a transformação. Trata-se, na verdade, de uma questão de ênfase, mas que pode indicar mudanças profundas. Ao mesmo tempo, se coaduna com o que tem sido colocado como fundamental na literatura educacional que enfatiza a participação da comunidade no âmbito escolar, como bem o mostram os textos cuja temática central são os projetos políticos pedagógicos e, no caso da temática sobre o professor reflexivo, Alarcão (2003), tem sido uma das defensoras de uma escola reflexiva. E se

quisermos ser bem atuais, a participação da comunidade também está presente como uma das propostas da reforma universitária.

Estas idéias parecem entrar em confronto com uma outra tradição do pensamento educacional no Brasil. Data do final dos anos setenta, (1978) uma publicação do professor Gadotti que, durante algum tempo (o texto foi republicado em 1989), colocamos como leitura obrigatória para os nossos alunos de Pedagogia. O texto, com o título sugestivo de "**Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira**", propunha aos educadores que assumissem "o ato educativo (como) essencialmente político (pois) o papel do pedagogo é um papel político" (Gadotti, 1989, p. 57). No mesmo texto o autor incitava os educadores a assumirem o seu papel de críticos da sociedade, em um caminho que deveria ir para além da relação professor-aluno, pois esta vertente escamoteia o que seriam as principais raízes dos problemas educacionais. O que queremos destacar é que Gadotti utiliza nesse texto as expressões de educador e de pedagogo, pois centrar a problemática da educação apenas no professor, significava desviar-se de questões importantes. Também é necessário colocar que no contexto histórico em que o texto é publicado, a questão política circunscrevia-se, principalmente, a ações e reações contra a ditadura militar que, naquele momento, já se encontrava pressionada por ações populares.

Três anos mais tarde, um conhecido autor da área educacional publicava um texto que, durante muito tempo, foi leitura obrigatória nos cursos de Magistério do Ensino Médio e também nos cursos de Pedagogia. Referimo-nos a Rubem Alves e ao seu texto "**Conversa para quem gosta de ensinar**". Nele o autor incita todo professor a que acorde nele o educador adormecido com as seguintes afirmações:

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. **Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor.** Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (ALVES, 1981, p. 11 grifos nossos).

E continua:

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma estória, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, copinhos de plásticos de café descartáveis.

De educadores para professores **realizamos o salto de pessoa** para funções (ALVES, 1981, p. 13).¹⁹

As palavras metafóricas de Alves encontram eco naqueles que hoje falam aos professores. No entanto, alguns pontos colocados por Alves como necessários à essência do educador estão agora presentes como indissociáveis da ação do professor, da ação docente, do profissional. Mas é importante notarmos que, o que em Alves soa como “apelo romântico”, isto é, a idéia de que o amor, a vocação e a esperança são necessários para o “ser do educador”, como veremos, já não se coloca como emergencial na literatura, embora, aparentemente, permaneça como discurso dentre os professores, como mostram os dados sobre o perfil docente na América Latina cuja base foi uma pesquisa feita pela UNESCO. (Fanfani, 2005)

As respostas dadas pelos professores expressam, em sua maioria, não apenas um dado de realidade, mas também a consolidação de um discurso que é aceito socialmente. Os professores afirmam e reafirmam a desvalorização da

¹⁹ Não entendemos porque Alves fala de “salto” quando o contexto indica uma “queda”. Talvez sejam as traições do seu inconsciente. Todos sabem que um bom professor de Cálculo I é insubstituível! Para nada descartável!

profissão e, ao mesmo tempo, condicionam sua permanência a uma perseverança que está alocada em valores que poderiam ser classificados como subjetivos, mas que já se consolidaram no discurso do senso comum, como, por exemplo, a valorização do “sacrifício”, da “dignidade”, dentre outros adjetivos tão comuns quando se fala do docente. Assim, vemos que os ecos de Alves permanecem nas palavras das professoras ainda no século 21. De alguma forma elas atenderam ao apelo do autor mas, como o discurso se tornou similar, acabaram transformando-se em eucaliptos, pois de acordo com a metáfora de Alves: professores são eucaliptos, árvores sem singularidade, e educadores devem ser jequitibás.

Passados mais de vinte anos da publicação dos textos acima citados (que, ao nosso ver, são emblemáticos), ocorre um fenômeno interessante: a expressão de educador começa a desaparecer das publicações, sendo substituída pela do professor. Ao que parece há encontros e desencontros na ênfase dada à profissionalização docente pela literatura educacional e pelas propostas governamentais e a idéia de ampliar a participação da sociedade civil no âmbito da escola. No entanto, esse movimento parece conformar um conjunto, a partir do qual será dada a direção para a atuação da escola em sentido amplo.

Como este movimento tem sido visto pela literatura educacional? Novamente, aqui se coloca a visão dicotômica. Por um lado temos os que verão a exigência da profissionalização docente e da participação da sociedade civil no âmbito escolar, como mais um fio na trama neoliberal de abandonar a escola pública e, por outro, os que verão a profissionalização docente e a participação da comunidade, como um movimento positivo.²⁰ Unificando os dois discursos existe a idéia da necessidade da democratização e melhoria do ensino, embora os caminhos a partir dos quais se chegaria a este mesmo ponto sejam diferenciados.

Não por acaso, um livro organizado por Perrenoud e outros (2001) terá como título “**Formando professores profissionais** (e como subtítulo) “**Quais estratégias? Quais competências?**” Em outro texto, Perrenoud (2000) já havia listado quais seriam as dez novas competências necessárias para ensinar. E como este tema será objeto de análise em outro capítulo deste trabalho, quero

²⁰ A visão sobre a profissionalização docente será tratada no capítulo 2.

apenas registrar como um dado importante que em nenhum momento nestes trabalhos e propostas governamentais existe uma ênfase no conteúdo. O que se enfatiza é a formação (preparar para a cidadania, por exemplo), e a metodologia, como se a informação (ou a instrução), não fizesse parte do elenco das atitudes necessárias ao novo “ser docente”. Portanto, passados mais de cinquenta anos, é possível recuperar a crítica e análise feita por Arendt (1979) guardada as proporções de serem inscritas em contextos históricos diferenciados. No entanto, é possível afirmar que é um discurso sedutor e que, provavelmente, faz eco em um segmento que cada vez mais se vê desprovido do conhecimento e da informação.

Ao realizarem este movimento, os autores da proposta inserem a dobradiça que une o individual e o coletivo. Mas a dobradiça também funciona como possibilidade de mudança, isto é, ao conscientizar-se, ao emancipar-se, o professor terá mais condições de transformar o mundo que o cerca.

1.2-FORMAÇÃO DOCENTE E A PERSPECTIVA DO “ESTRANHAMENTO”

A educação ou formação do educador é um tema estratégico para entendermos o campo educacional. Existe uma formação prévia ou habilitante para o exercício da docência, habitualmente de nível intermediário ou superior. Porém, também existem propostas e ações de educação, formação ou capacitação, para o docente em exercício. Domina, no mundo, a crença de que diante da dinâmica acelerada de produção de conhecimento, de novas tecnologias e de novos problemas, os profissionais, de modo geral, devem passar por processos cada vez mais longos de educação e por processos curtos, não raro intensos, de capacitação, formação permanente ou atualização. A crença dominante penaliza os profissionais, caso não invistam em atualização, com a ameaça de ficarmos ao largo da mudança e, mais ainda, de nos tornarmos profissionais de segunda categoria.

Os profissionais da docência, os professores, não escapam da crença nem de suas ameaças. Os organismos encarregados da educação criam estímulos para aqueles que atuam segundo a crença²¹. Neste contexto, emergiram tendências que tomam a forma de propostas, no campo educacional, para a formação de professores da educação básica. Neste campo específico de intervenção educativa, interessam as propostas que concebem a prática docente, e, em particular, o docente, como protagonista privilegiado na condução do processo ensino-aprendizagem. Um conjunto destas propostas é reconhecido sob as denominações de “professor reflexivo” e/ou “professor pesquisador”. Há também a perspectiva que destaca a importância da “memória docente” e, de forma geral, enfatizam a importância estratégica na formação do profissional da educação básica a partir dos “saberes e práticas docentes”. Tomarei como objeto de análise textos que tratam a questão do PPR.²², que apresentam como perspectiva privilegiar os “saberes docentes”, tendo em vista a valorização do professor, principalmente, daqueles que atuam na educação básica.²³ Os textos que privilegiam estes enfoques serão minha fonte de pesquisa e a metodologia de análise estará circunscrita aos métodos mais utilizados pelo conhecimento antropológico e a matriz teórica proposta por Bourdieu, particularmente a que privilegia o entendimento do campo intelectual como um campo de luta, de interesses e de conflitos.

É importante destacar que, como afirmamos, interessa a recepção, no Brasil, dos textos elaborados em outras realidades. Assim, o que analisaremos são os modos de recepção, de apropriação, as interpretações realizadas no Brasil,

²¹ Vale acrescentar que a solicitação de formação docente tem sido atendida por programas de educação continuada organizados pelo Estado como, por exemplo, o PROEPRE (Programa de Educação Pré-escolar), ligado às redes estaduais e presentes no Brasil Inteiro, o PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores), ligado às redes municipais de ensino, além do PEC (Programa de Educação Continuada), organizado por parcerias entre universidade e secretarias municipais e estaduais de Educação, cujo objetivo é fornecer diplomas de Pedagogia (com ênfase na educação infantil e fundamental) para professores em exercício.

²² Manteremos a denominação de professor pesquisador reflexivo, pois maioria dos textos agrupa a proposta como uma categoria indissociável.

²³ Esta informação pode ser colocada apenas como inferência, pois embora as pesquisas sobre formação de professores não os qualifiquem, é possível, através das leituras, perceber que quando se fala em formação de professores o centro é o professor da educação básica, que no Brasil congrega a educação infantil, fundamental e também o ensino médio.

embora, quando necessário, usemos para efeito comparativo, interpretações geradas em outros contextos sociais e culturais. Portanto, não se pretende realizar uma exegese do pensamento dos autores estrangeiros citados.

Da antropologia privilegiarei o conceito de estranhamento enquanto modo de abordagem. O estranhamento, desde os gregos, é central na reflexão e no caminho do conhecimento. A filosofia nasce do espanto, diziam os clássicos; a história, do estranhamento, diz Heródoto. A perspectiva de estranhamento, pedra angular do conhecimento antropológico e que nos dá o mote inicial da pesquisa, foi realçada pela leitura de um texto de Libâneo (1998), cujo título expressa, ainda que por vezes de uma forma velada, uma das preocupações que rondam os docentes dos cursos de pedagogia: **“Pedagogia e Pedagogos, para quê?”**.

A questão colocada por Libâneo afigura-se como expressão de um debate que, por vezes, apresenta como antagonísticos os que defendem a formação de professores como o núcleo do curso e aqueles que consideram a docência como parte, mas não o fundamento da formação do pedagogo. Mas, de qual tipo de docente e docência estamos falando? Qual o sentido que hoje se atribui ao docente e qual é o papel que as mudanças históricas exercem na própria definição do “ser docente”?²⁴ E, mais do que isto, que relações podemos estabelecer entre as mudanças históricas e àquelas apresentadas nos modelos pedagógicos que orientam o fazer docente, isto é, na sala de aula?²⁵

²⁴ Estamos trabalhando dentro da perspectiva que, de acordo com o proposto por Laplantine em seu texto sobre a história e as temáticas tratadas pela Antropologia classifica como Antropologia Simbólica: “Trata-se de apreender o objeto que se pretende estudar do ponto de vista **do sentido**. O que significam as instituições ou os comportamentos que encontramos em tal sociedade? O que se pode dizer a respeito daquilo que uma sociedade expressa através da lógica de seus discursos?” (LAPLANTINE, 1989, p. 105). Ao privilegiar o sentido, sei que vou centrar-me mais no campo tradicional da antropologia brasileira que, segundo Feldman-Bianco (1987) tem como base a análise das representações. No entanto, como coloca a mesma autora, é possível realizarmos análises complementares, nas quais estariam presentes tanto as “visões de mundo” quanto comportamentos concretos. Ou seja, não seriam análises excludentes. Assim, embora meu objetivo seja o de analisar que representações e qual o sentido para a ação dos professores, sempre que possível tentarei complementar esta análise com dados concretos de, como já afirmamos, uma pesquisa feita pela UNESCO cujo objetivo foi o de mapear o perfil do professor de quatro países latino americanos, incluindo-se o Brasil. Vamos nos valer da análise comparativa dos dados dos quatro países realizada por Fanfani (2005), e do texto de análise específica sobre os dados brasileiros. (Abramoway e outros, 2004) .

²⁵ As mudanças históricas a que estamos nos referindo estão circunscritas ao que se convencionou denominar globalização, movimento que tem sido relacionado a uma nova política econômica e social; à política neoliberal, que tem sido caracterizada como emergente a partir dos

Nossa preocupação será entender que valores estão presentes nas propostas de formação de professores e como eles, em vários sentidos, incorporam os valores considerados significativos para uma sociedade plural como a nossa.²⁶ Sigo aqui, as idéias de Lovisolo quando afirma:

Valores não são nem verdades científicas nem questão de mero gosto pessoal. Formam uma estrutura triangular com as questões de gosto, liberdade da esfera pessoal ou subjetiva e as verdades da ciência, intersubjetivas em alto grau. Nem pessoais, nem altamente intersubjetivos, os valores [...] (são) defendidos com argumentos e ações que os realizam (LOVISOLO, 1995;12-13).

Interessa-nos ver, portanto, nas propostas que defendem o papel do professor pesquisador reflexivo, marcas do nosso momento histórico, na interação entre diversas culturas e campo de produção intelectual, acelerada pelo complexo de processos agrupados no termo globalização e das características do pós-moderno.²⁷

Reconhecemos que tanto na seleção do tema, quanto na principal tese que defenderemos, minha experiência como professora e coordenadora de curso de pedagogia foi central. Assim, há uma base emotiva e vivencial para os problemas que coloco. Creio que a solicitação, por parte dos alunos dos cursos de

anos de 1980. Como sabemos, a crítica às políticas educacionais no âmbito do neoliberalismo tem sido objeto de análise na área educacional e as tomaremos como um dado, pois este não é o objetivo específico deste texto.

²⁶ Trata-se de entender a sociedade como composta por grupos. Ou seja, marcada pela diversidade cultural. Segundo Lovisolo a diversidade é o elemento de mediação, "isto é, as estruturas, que explicam as diferenças entre indivíduos pertencentes a distintos grupos-identidades e as diferenças entre indivíduos pertencentes à mesma classe social" (LOVISOLO, 1984 p.60). Como sabemos, a visão da diversidade cultural tem sido incorporada amplamente pela educação como, por exemplo, nos trabalhos que enfocam a importância de se levar em conta no âmbito da história o papel da cultura negra e indígena. Um dos textos exemplares neste sentido é o organizado por Dayrel (1999), que enfoca não só as culturas, tradicionalmente, colocadas no âmbito da diversidade, como as citadas acima, mas também debate a identidade dos jovens, a questão religiosa dentre outros temas que exemplificam o que Lovisolo coloca como grupos-identidades.

²⁷ Harvey enuncia uma série de mudanças/marcas que diferenciariam a modernidade da pós-modernidade. De sua lista de trinta e duas diferenças (cf. Harvey, 1994 p 48), as que parecem marcar a ação docente são, principalmente, as oposições entre distância (modernidade) e participação (pós-modernidade); propósito (modernidade) e jogo (pós-modernidade). É importante acrescentar que no caso das propostas sobre formação de professores, há uma combinação da noção de projeto (que Harvey classifica como modernidade) e acaso (pós-modernidade). É como se a perspectiva do coletivo fosse englobada pela individualidade.

pedagogia, é cada vez mais enfática no que se refere ao ensino de práticas pedagógicas ou **do que e como fazer** na sala de aula. Ou seja, que a idéia da não existência de receitas tem sido cada vez menos aceita pelos futuros professores que, paradoxalmente, são submetidos a leituras que enfatizam o fazer docente, baseado na pesquisa e na reflexão sobre a própria prática. Além disso, a demanda de profissionalização, de domínio do saber fazer do ensino, coexiste com uma visão retórica de política que aqui denominaremos de “politização retórica no campo da educação”. Como exemplo do que estamos definindo, podemos citar a leitura de Paulo Freire que, na maioria das vezes, tem sido lido e enfatizado nos cursos de graduação mais por seu posicionamento político e menos por seu método de ensino que, muitas vezes, continua desconhecido pela maioria dos pedagogos. Como sabemos, a visão política de Freire tem relação estreita com a forma de ensinar e também com os conteúdos abordados. Desvincular o como do que, e enfatizar o discurso político como deslocado da realidade imediatamente sensível é, portanto, o que denominamos de “politização retórica na educação”

Para alguns autores, os problemas que hoje vivenciamos nos cursos de educação, podem ser computados a um processo histórico que culminou por seu isolamento. Assim, para Cunha (1988), o processo de reformulação pelo qual passou a universidade brasileira nos anos sessenta, que produziu, dentre outras mudanças, a instituição de uma Faculdade de Educação separada da Faculdade de Ciências e Letras, fez com que a educação perdesse o contato com outras áreas do conhecimento e, além disso, transformou-a em um estabelecimento profissional (cf. Cunha, p. 82). Este ato, ainda segundo o mesmo autor, foi uma ação dos pedagogos do Conselho Federal de Educação, que estavam interessados na autonomização de suas atividades profissionais na universidade. Esta autonomia trouxe como efeito perverso:

O isolamento dos pedagogos e outros profissionais da educação, retirando-os do convívio, ainda que muitas vezes incipiente, com os professores das demais seções.[...]. Não foram poucas as faculdades de educação que levaram consigo (ou criaram) disciplinas próprias das demais ciências humanas (Filosofia, Psicologia, Sociologia, Economia) e até da Biologia e da

Matemática Aplicada (Estatística) para comporem seus currículos, aumentando o isolamento por uma espécie de auto-suficiência acadêmica que determinou, ao lado de outros fatores, o rebaixamento (ou a não melhoria) da qualidade do ensino e da pesquisa no campo educacional (CUNHA, 1988, p. 85).

O isolamento da educação que foi, como mostra Cunha (1988, op. cit), historicamente engendrado com ações oriundas do campo educacional, é sentido hoje, não só no curso de Pedagogia, mas principalmente, na produção de ensaios e pesquisas que, na tentativa de estabelecer um campo autônomo da ciência da educação, deixaria de lado a idéia do diálogo com outras ciências, quando não as nega como importantes para a compreensão do ato educativo. Assim, Stenhouse, um autor básico para a proposta do professor pesquisador reflexivo, (apud Dickel, 1998) afirma que as ciências sociais pouco contribuem para a prática educativa.

A autonomia do curso da faculdade de Educação criou uma espécie de ambigüidade (ou duas funções) para o curso de pedagogia que, ainda segundo Cunha (1988, op. cit), só iria ser resolvida no curso de pós-graduação. No entanto, na graduação o curso de Pedagogia, como já apontamos, se vê frente ao dilema de ter claras sua função e natureza.

Um outro problema é o da relação entre a realidade, as teorias e as propostas metodológicas da área educacional. Muitas vezes, parece existir, no campo da educação, uma espécie de tentativa de adequar-se à realidade em relação às teorias. Neste sentido, vemos, por exemplo, autores que fundamentaram suas teorias em outros contextos, serem colocados nos cursos como matrizes teóricas e metodológicas eficazes, sem que se faça o esforço de se pensar se eles fazem ou não sentido para a realidade escolar brasileira. Este fator é também influenciado pelos modismos na área da educação, que tendem a colocar o novo como o mais adequado, o que é feito, como já observava Ina Von Binzer (1994), no século XIX, com uma extrema superficialidade.²⁸ Por isso não é incomum ouvir de antigas alunas o quanto elas não conseguem adequar ao seu cotidiano de professora o que aprenderam na universidade. O efeito perverso,

²⁸ Em uma de suas cartas a educadora alemã faz menção à superficialidade com que os brasileiros tratam o conhecimento. Dentre outros, ela menciona o fato de que muitos que se dizem adeptos das idéias de Comte não sabem mencionar nem o mais elementar de suas teorias.

como já demonstraram alguns autores, faz a balança pender para o outro lado, criando-se a idéia de que a única saída é o ensino através da prática. (cf. Jacomelli, 2003).²⁹

Ao retomar o texto de Cunha, colocando os anos sessenta e a autonomia das faculdades de educação como um possível elemento para se compreender a formação de professores na educação contemporânea e o próprio curso de Pedagogia, estamos na verdade nos comportando mais como o *Zadig* de Voltaire, isto é, apostando nas pistas deixadas por outros historiadores que podem ser, para muitos, apenas um dado irrelevante. Entretanto, nossa própria pista, é a de estarmos no meio de uma criação, no nível dos discursos, das tendências e das propostas, de uma nova cultura da docência cujos significados são objeto de nossa investigação.

Alguns pressupostos são constitutivos do que vou denominar daqui por diante de “nova cultura da docência” e que vamos expor, tendo como foco de análise a proposta do PPR que, como já enunciamos (Pimenta, 2002), foi

²⁹ Um bom exemplo é dado por uma coleção editada pela Fundação Victor Civita que contém 8 volumes sobre o *Ofício do Professor* e cujo subtítulo é: “Aprender mais para ensinar melhor”. Como foi publicada, inicialmente em agosto de 2002 e reimpressa em janeiro de 2003, é possível pensar que houve uma boa aceitação do trabalho, o que ratifica a hipótese da necessidade da prática por parte dos professores. A coleção congrega oito cadernos com os seguintes títulos e nesta ordem: Desenvolvimento e Aprendizagem”; Professor, Criança e Escola; Leitura e Escrita; Meios de Comunicação e Linguagem; Ciência, Tecnologia e Cotidiano; Meio Ambiente e Qualidade de Vida; Sociedade e Cultura Brasileira e, por fim, Ética e Cidadania. Traz ainda um Caderno de Atividades no qual consta também a apresentação da coleção. E, apenas a título de curiosidade, não foi possível deixar de notar que embora a abordagem esteja muito próxima dos antigos “livros do professor”, na apresentação encontramos como justificativa da confecção dos cadernos a idéia de que eles pretendem fornecer uma visão crítica de temas polêmicos e atuais aliada à idéia de conscientização. Velhas idéias sob novas roupagens ou um discurso que, como enuncia Tadeu Silva, apresenta uma nova forma de regulação mais convincente? Para o autor: “ Se analisarmos o neoliberalismo, conforme sugerido por Foucault, como uma questão de governamentalidade **e não apenas como uma resposta do capitalismo a problemas de ordem econômica**, encontraremos mais congruências e convergências do que contradições e divergências entre tecnologias da subjetividade autoproclamadamente libertárias, tais **como as pedagogias psi**, e regimes políticos orientados por ideologias supostamente de direita tais como o neoliberalismo. Nessa perspectiva, as tecnologias da subjetividade não são o oposto do domínio estatal sobre a esfera privada ou civil, mas a condição mesma do processo de governamentalização do estado. Não constitui nenhum paradoxo dizer que, neste caso, mais autonomia significa também mais governo (no sentido de controle da conduta) ou, para expressar a mesma idéia utilizando uma palavra de ordem cara às reivindicações democráticas: mais cidadania também significa mais regulação (um processo que está longe de ser apenas uma abstração ou um delírio foucaultiano, como mostram a vigilância mútua e autovigilância de conduta cotidiana em certos países ocidentais)”. (TADEU SILVA, 1998 p. 8 grifos nossos).

difundida no Brasil nos anos de 1990, a partir do texto “Os professores e sua Formação”, obra publicada pela coordenação de Antonio Nóvoa.

O primeiro pressuposto é a idéia do professor como um mediador, ou seja, seu papel não é o de fornecer conhecimento, mas de possibilitar que o aluno consiga apreender os vários conhecimentos a partir de caminhos que vão sendo construídos com o auxílio do docente.³⁰ Esta idéia, presente em correntes de matrizes teóricas diversas (cf Aranha, 1996, pp.160-188), tem como objetivo central colocar a escola como instituição primordial para a construção da democracia. Para tanto, seria (e será) necessário modificar o papel, diretivo ou autoritário, que o professor teria na educação “tradicional”, pela mediação que gera acordos em termos de valores e de conhecimento. Observemos, para não pensarmos que estamos diante de uma peculiaridade da educação, que a “mediação” aparece hoje como recurso valioso de solução de conflitos, especialmente no campo jurídico.

Um dos possíveis efeitos desta postura é de produzir uma confusão entre conhecimento (conteúdo) e prática docente. Por exemplo, a produção sobre o professor reflexivo e pesquisador, que apresenta como uma de suas perspectivas primordiais a idéia de que a atividade docente produz um novo conhecimento, confunde processo de aprendizagem com conteúdo a ser aprendido. Como nos mostra Bomeny (1994), os professores aprendem cada vez mais **como** ensinar e sabem cada vez menos **o que** ensinar. Se acrescentarmos à idéia da autora que a maneira como cada professor ensina tem sido colocada como um novo conhecimento, teremos então a produção de um docente que se preocupa mais com sua performance e menos com o que diz.

Um outro efeito decorrente da idéia do professor como mediador é afirmar que sua prática está mais próxima do que faz o artesão ou o artista, perspectiva defendida pelas várias correntes que reiteram a idéia de que o professor, ao refletir sobre sua própria prática (o professor reflexivo), torna-se um artesão na

³⁰ O conceito de professor mediador é um dos mais caros aos modelos pedagógicos que se antepõe ao modelo tradicional de ensino, no qual, o centro é o professor. A mediação, porém, não se realiza da mesma forma nas diferentes matrizes teórico-metodológicas sobre a relação ensino-aprendizagem.

medida em que cada ação é um produto único. Como coloca e defende Arroyo, os mestres, nas nossas escolas, “têm que ser artesãos, artífices, artistas [pois] nem os tempos da visão mais tecnicista conseguiram apagar estas artes” (ARROYO, 2000, p. 18). Mas, se o tempo da visão mais tecnicista não “apagou” o “artista” no professor, contra quem estamos no contrapondo? Porém, a recusa do tecnicismo é central na proposta do PPR.

Colocamos como tese que o papel docente, tal qual é definido pela literatura sobre o Professor Pesquisador e Professor Reflexivo está mais próxima do *bricoleur* nos termos entendidos por Lévi-Strauss (1976) isto é, aquele que está apto a executar um grande número de tarefas diferentes, mas a regra de seu jogo é arranjar-se com os seus limites.³¹ Nestes limites encontram-se também dados para o cientista na medida em que tem que inventariar um conjunto pré-determinado de conhecimentos teóricos e de meios técnicos. No entanto, o que separa o cientista do *bricoleur* é que, o primeiro opera por meio de conceitos (cujo estoque é ilimitado) e o segundo, por meio de signos (cujo estoque é limitado). O professor pesquisador reflexivo, para se constituir como artesão, terá que se valer tanto do conhecimento científico, quanto da atividade do *bricoleur*, pois, como coloca Lévi-Strauss,

a arte se introduz a meio caminho entre o conhecimento científico e o pensamento mítico ou mágico; pois todos sabem que o artista tem, por sua vez, algo do cientista e do *bricoleur*. Com meios artesanais ele confecciona um objeto material, que é, ao mesmo tempo, um objeto de conhecimento (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 43).

Seria possível pensar que a perspectiva do *bricoleur* poderia se constituir como saída para a atuação docente? Beillerot ao enunciar a segunda condição de pesquisa (o caminho rigoroso) afirma:

Caso se tenha conhecido, há alguns anos, momentos de grande formalização, segundo os campos explorados, o que beirou a ritualização tende-se, em nossos dias, a valorizar os caminhos

³¹ Devo esta idéia a Lovisolo (1995) que afirma ser o papel do professor de Educação Física muito próximo da figura do *bricoleur* de Lévi-Strauss. Creio que a perspectiva deste autor pode ser estendida aos docentes de outras áreas.

sistemáticos e adaptados (cf. o sucesso do termo “*bricolage*”). Esta [...] condição elimina da pesquisa os caminhos muito individuais, muito originais, ou aqueles considerados como não racionais, pois os procedimentos devem ser sempre reproduzíveis. (BEILLEROT, 2005 p.75)

Ao que parece, o autor negaria a condição de pesquisa ao professor pesquisador. Voltaremos ao problema no terceiro capítulo.

Um outro princípio básico da mediação e suas decorrências apresentam como suposto o conceito de autonomia. O professor deve ser autônomo, como também deve ser o trabalhador fruto da terceira revolução industrial: flexível, criativo, rápido, capaz de refletir, tomar decisões, etc. O docente e a nova cultura do ser docente devem se adequar aos novos tempos.

Por fim, o novo docente deve ser alguém que se compreende ou, dizendo de outra forma, deve ser um aprendiz do (e no) seu próprio trabalho. O reforço a estas idéias já engendradas pelo princípio de mediação, e as decorrências que listamos acima, são reforçados pela emergência da memória docente e sua importância para a compreensão que o docente deve ter em relação a suas atitudes. É neste sentido que se iniciam as pesquisas que procuram resgatar a incidência da memória docente (o seu passado), na sua atuação do presente. Reforça-se o papel da autonomia, assim como a negação da técnica e da ciência no modelo que preza a universalidade e, por vezes, faz da técnica (o professor pesquisador reflexivo, que pensa a prática), um sinônimo de ciência.

Parece, então, que o sistema se fecha em si mesmo e o professor torna-se sujeito de sua própria história através de uma dupla autonomia. Por um lado, ele constrói seu próprio caminho de aprendizagem e, por outro, implementa sua marca de personalidade e individualidade, pois este caminho é único e intransferível, na medida em que tem a marca do artista e de sua história individual. Exploraremos esta hipótese ao longo do trabalho.

Voltemos às minhas vivências pessoais. Meu interesse pelo tema formação de professores não tem uma origem específica. Assim como a personagem de Borges, no conto intitulado “O Livro de Areia”, que via surgir novas páginas em cada tentativa para localizar o início do livro, também poderíamos enunciar origens diversas para o meu interesse em escrutinar a maneira como tem sido concebido

o papel dos professores na contemporaneidade. Todavia, creio que a estreita e longa relação com o curso de Pedagogia, como professora e coordenadora, colocou o tema da formação docente enquanto preocupação dominante.

Sabemos que nem sempre a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais esteve presente como habilitação no curso de pedagogia. No entanto hoje, segundo orientações e regulamentações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as habilitações do curso de Pedagogia abrangem além da Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional também a habilitação Magistério para Educação Infantil (de 0 a 6 anos); para as séries iniciais (1 a 4) e também Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Assim, a formação do profissional da educação básica inicial que não aparecia como especialidade profissional do curso, tem hoje papel destacado na graduação. Por isso, não é possível compreender o papel da formação de professores sem antes colocar o contexto no qual os cursos de Pedagogia foram sofrendo alterações, principalmente no que se refere aos movimentos de mudanças impetrados pela legislação e as reações dos próprios pedagogos, como se deu, por exemplo, com a criação dos Cursos Normais Superiores.³²

Para efetuar a análise, como já dito, privilegiamos como período histórico os anos de 1990 sem, contudo, nos prender com muita rigidez a esta periodização, pois, como sabemos, um período histórico encontra seu processo engendrado em movimentos anteriores e reverbera nos posteriores. Assim, ao nos propormos realizar uma análise histórica que enfoca o nosso próprio tempo, seguimos as idéias de Hobsbawn, que enfatiza que “todos os seres humanos e sociedades estão enraizados no passado” (Hobsbawn, 1997 p 50). Portanto, escrever sobre o presente traz como necessidade imperiosa percorrer o processo histórico que o engendrou. Neste sentido, creio que nos anos de 1990 temos, já consolidado, um processo de mudança que se anuncia na década anterior e que se convencionou denominar de globalização. A literatura sobre a globalização é ampla dentro e fora do campo educacional. Contudo, não podemos afirmar a existência de um

³² Um bom exemplo da reação dos educadores em relação à proposta dos Cursos Normais Superiores está contemplado na revista Educação e Sociedade (dezembro de 1999, nº 68).

consenso sobre as causas, processos e efeitos da globalização no geral e no campo educacional em particular.³³

Deixemos claro, porém, que meu enfoque leva em conta o processo de globalização como uma espécie de fenômeno aglutinador dos ensaios e pesquisas no campo educacional, seja do ponto de vista da crítica às conseqüências advindas deste processo, seja como o elemento que justificaria as mudanças de fundamentação e orientação no campo educacional e, em especial, da formação de professores. Neste trabalho, **a globalização será, portanto, um dado que permanecerá apenas como sombra, o que significa que não me preocuparei em focar ou analisar a figura, autônoma, e, por vezes, considerada determinante, que projetaria o teatro de sombras da área educacional.** Digo sombras, pois, as divergências de entendimento superam largamente os acordos sólidos.³⁴ Porém, não apresentaremos uma teoria própria da globalização e nem a descreveremos tomando-a como um dado, pois ela me interessa apenas quando marca os textos sobre a formação docente. Assim, considerarei as versões sobre a globalização explícitas ou implícitas, nos textos analisados, quando incidam sobre as propostas de formação docente; meus comentários sobre a globalização serão, pois, de segundo grau, isto é, serão realizados sobre as “presenças” ou “marcas” da globalização nas fontes trabalhadas.

Ao efetuar a análise das fontes tentamos balizar as leituras por um duplo olhar: por um lado, procurando contrapor as propostas e reflexões presentes nos

³³ O tema da globalização vem sendo amplamente debatido e as críticas ao processo são amplamente conhecidas. Acentuam-se, principalmente, os seus efeitos para o aumento do desemprego, do processo de exclusão e pauperização da população dentre outros aspectos. No que se refere às vozes dissonantes, até onde se pode averiguar, só encontramos disponível em língua portuguesa o texto de Bhagwati (2004) no qual o autor analisa os pontos negativos e positivos da globalização como por exemplo, a questão da destruição das culturas locais que segundo o autor “vão muito bem, obrigado, chegando até a exportar seu próprio artesanato e produtos para os países do mundo todo. A UNESCO calculou que, em relação à música, material impresso, artes visuais, fotografia, rádio, televisão, e outras mídias, a participação dos países em desenvolvimento subiu de 12 para 30% nos 20 anos que precederam 1998. Claro que isso não significa necessariamente dizer que eles estejam exportando a própria cultura; grande parte desse volume pode, simplesmente, corresponder à exportação de música e livros de autoria de artistas e escritores de países ricos, mas cuja produção e impressão sejam realizadas a um custo menor nos países pobres! Mesmo assim, os números são expressivos o bastante para sugerir um fluxo de mão dupla.” (BHAGWATI, 2004 pp. 125-126). Como mostra a citação, o autor tenta relativizar a visão que vê a globalização só em seu sentido negativo (que ele não nega), e tenta complexificar a análise vendo dialeticamente o que é contraditório neste movimento.

³⁴ Por exemplo, duas visões contrapostas são a de Ortiz e Ianni. (cf. Tavares da Silva, 2000)

textos, com a minha realidade cotidiana de professora universitária em um curso de Pedagogia que, dentre outras habilitações, possui a que certifica a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Por conhecer de forma muito próxima a realidade destes futuros professores - seus anseios, expectativas, dúvidas e mesmo seus temores -, tentei colocar-me no seu lugar, perguntando se o que estava proposto faria sentido para a maioria dos alunos, os futuros docentes. Neste sentido, seguimos a intuição central da Antropologia de entender o mundo a partir da perspectiva “nativa”, dos de dentro, dos envolvidos nos processos de formação docente.³⁵ Este posicionamento pode e deve ser entendido como fio teórico metodológico, embora o percurso não se esgote nele.

Por outro lado, tentamos manter uma postura de suspeição contínua frente às propostas inovadoras em dois níveis. Em princípio, suspeição aqui não significará ver apenas o lado negativo do novo, como nos ensinou, dentre outros, Paulo Freire, mas, principalmente, o de tentar ver no novo educacional o que faz e o que não faz sentido se colocado no espectro mais amplo da sociedade para a qual ele está sendo proposto e, no mais próximo, dos docentes que atuam no ensino básico. A suspeita é uma posição metodológica fundamental na análise social e, nos últimos anos talvez Bourdieu, no conjunto de sua obra, tenha sido nosso principal mestre no seu aprendizado. Os intelectuais que formulam propostas críticas não podem ficar fora do olhar da suspeita. Este é meu segundo princípio metodológico: importa não apenas o dito mas aquilo que se está fazendo ao dizer, realizando interesses, adquirindo prestígio ou mesmo poder num campo intelectual mais ou menos definido. Em segundo lugar, suspeita sobre as razões enunciadas para as novas propostas. Neste sentido, tentarei demonstrar que muito daquilo atribuído à globalização poderia ser também e melhor entendido como exacerbamento da liberdade dos modernos, segundo Benjamin Constant. Idéia retomada por I. Berlin como “liberdade de”, liberdade de coerção e

³⁵ Colocar-se no lugar do outro como afirma DAMATTA (1987) é parte primordial do enfoque antropológico. Mas, como já afirmamos em outro trabalho (Tavares da Silva, 2000) a transposição do método da antropologia para a educação deve ser realizada sob suspeição permanente dado que no campo educacional partilhamos – professores e alunos - de um mesmo universo cultural o que não ocorria nos trabalhos clássicos da antropologia e mesmo nos trabalhos mais recentes que focam os que se colocam como diferentes em relação a norma cultural.

possibilidade de auto-desenvolvimento, de realização pessoal, e que se relaciona, estreitamente, com aquilo que os críticos denominam como privatismo, hedonismo, ou também, individualismo exacerbado, que estaria dando lugar a reações críticas e propostas comunitaristas. As reações, então, parecem retomar alguma coisa da liberdade dos antigos, da “liberdade para” agir em comum (Berlin, 2002).

1.3 ARGUMENTOS E METODOLOGIA DE ANÁLISE.

Segundo Alexander, duas perspectivas estruturam o pensar sociológico sobre a ordem social: a coletivista e a individualista (Alexander, 1989). Para os coletivistas, a comunidade, o grupo, é o dado primário. Os individualistas focam a ação individual e seus efeitos. Creio que essas perspectivas, também, estão presentes no campo educacional. Claramente, em Durkheim, quando pensa a socialização, e por esse caminho a construção da ordem como objetivo da educação. Ou nas teorizações de cunho marxista, quer quando atribuem à educação a função de aparelho ideológico reprodutor das estruturas, quer quando lhe outorgam tanto a possibilidade da reprodução da ordem hegemônica, quanto a da construção de uma nova hegemonia. Creio que, no caso do Brasil, as elaborações coletivistas enfatizam a “liberdade para”, a formação na capacidade de agir em comum. Sob uma perspectiva individualista, a educação deveria criar condições para a apropriação e o desenvolvimento individual. Parece que neste caso a afirmação da “liberdade de”, das condições da realização pessoal, ganham relevância. Assim, a personalidade, o eu, o si mesmo, ocupam o lugar da velha ou da nova ordem. Dentro da linha coletivista parece claro que a formação docente deve seguir um modelo comum. A formação do ser ou consciência nacional, sobretudo em países novos, demanda um modelo comum, coletivo. Esta foi a

experiência, no Brasil e na América Latina, das Escolas Normais sob as conhecidas influências positivistas (Monarcha, 1999 ; Lovisolo, 2000).

As novas propostas de formação pareceriam recusar a perspectiva coletivista e situar sua elaboração ao nível de cada docente, isto é da experiência pessoal de cada um.

Devemos destacar que a tese mais geral que desenvolveremos implica recorrer a elaborações sobre o papel dos intelectuais da educação, isto é, os que escrevem para os professores da educação básica, que quase sempre parecem se colocar de fora do grupo. Os autores recuperam positivamente o papel do professor através da idéia de reforçar e mitificar a ação docente; ao enfatizarem a importância dos saberes docentes, individualizando-os, como profissionais e valorizando suas ações e, também, ao aproximarem a atuação dos professores do fazer acadêmico (configuração mais próxima do professor pesquisador reflexivo), de fato abrem a porta de sua própria intervenção.

O que queremos dizer com isto? Primeiro: ao valorizar o saber docente independente das condições estruturais dadas pela realidade concreta, mantemos viva a possibilidade da educação como espaço que engendra mudanças significativas, mantemos viva a esperança de transformação muito mais do que a utopia específica da boa sociedade ou da vida boa. A transformação social deixa de ser vista como mudança de estruturas, posição tradicional no campo marxista, onde o que devia mudar eram as relações de produção, os capitalistas deviam acabar como condição do florescimento da nova sociedade. A transformação era revolucionária e vinha de baixo para cima. Na maioria dos textos que, veremos adiante, a transformação vincula-se a valores mais gerais e talvez abstratos, tais como: emancipação, reconhecimento, justiça, igualdade ou diferença.³⁶ Os novos valores não são do tipo tudo ou nada. Aparecem como possibilidades de grau, marcadas pelos modificadores “mais” ou “menos”. “Mais” ou “menos” igualdade; “maior” ou “menor” autonomia ou reconhecimento. Passamos da transformação

³⁶ Um acesso mais igualitário à justiça, valioso em si mesmo, não significa uma transformação da sociedade sob o ponto de vista estrutural. Além disso, parece ser compatível com o capitalismo, e talvez até funcional sob determinadas circunstâncias, tanto quanto uma melhor distribuição da renda.

revolucionária para a mudança gradual da sociedade. A transformação entendida como participação e ampliação na distribuição de valores, (socialmente gerados e desejados), não é incompatível com o ponto de vista individualista nem, mesmo, com o neoliberalismo.

Segundo: essa abertura permite em vários sentidos que se mantenha viva a necessidade de se falar e analisar a educação, mostrando os caminhos a partir dos quais estas mudanças serão engendradas e, ao mesmo tempo, mantém abertas as possibilidades dos intelectuais realizarem essa tarefa. Desta forma, a aliança com o professor, e até mesmo com a escola pública, parece, então, dar sentido ao que escrevemos e falamos sobre o espaço educacional em suas relações com a sociedade. Observemos que em contextos de domínio da ideologia democrática, isto é, do valor das mudanças que emergem de baixo, a posição do intelectual externo, o teórico com a verdade exterior, deixa de possuir uma justificativa evidente. Assim, supor que na base há experiências docentes positivas, criativas, originais, com carga transformadora, que devem ser pensadas e refletidas, com a mediação dos intelectuais, é a única via possível para seus agires. O intelectual se torna um mediador naquele que cria as condições para o docente se tornar reflexivo ou pesquisador.

Isto é realizado a partir de movimentos interligados. A defesa da profissionalização docente e dos que atuam nas escolas, dá legitimidade profissional à atuação de um grupo que se vê cada vez mais submetido à presença e participação da sociedade civil (a comunidade) no âmbito escolar. A profissionalização legitimaria a ação destes grupos frente à comunidade, impedindo, inclusive, interferências indesejáveis. Como já ficou dito anteriormente, a valorização da educação e da escola possibilita, também, que a academia continue a produzir suas análises, direcionando a maneira como os profissionais da educação devem atuar diante desta nova realidade a partir do que fazem. Exerce, ainda que de forma indireta, um controle sobre a maneira como as interferências da comunidade (que são, em sua maioria, incentivadas pelo Estado), devem ser levadas a cabo. Com este movimento, legitimam-se, pois, como intelectuais que estabelecem suas alianças com o lado mais fraco da

balança, isto é, com os professores ou, mais particularmente, com os que atuam na escola pública.³⁷

Esta proposta é feita a partir da tensão entre posições diferentes. Em alguns momentos, os intelectuais desenvolvem suas proposições e análises a partir da assunção dos pertencimentos, falam como se fossem de dentro, partem do ser vivenciado da educação. Em outros momentos, desenvolvem seus argumentos a partir do distanciamento crítico, isto é, como se os professores fossem os outros, mediante a utilização de esquemas teóricos elaborados alhures. Por vezes, então, enfatizam a perspectiva romântica emblemática nas formas de utilização dos conceitos de cultura. Em outros momentos, se colocam mais no interior da perspectiva iluminista, no distanciamento do mundo vivencial e cultural mediante o uso das teorias. No discorrer dos argumentos as duas perspectivas se misturam e transformam em momentos da análise, aproximando-se de um tipo de configuração muito próxima da Educação Popular, tal qual a analisou Lovisolo (1990).

De acordo com este autor, pertencimento e distanciamento são dois conceitos, ligados, respectivamente, ao romantismo e iluminismo. Como a maioria dos educadores que pesquisam a área educacional, temos que lidar continuamente com a tensão de pertencer ao âmbito do que analiso e, ao mesmo tempo, procurar o distanciamento necessário para realizar a análise de forma mais crítica. Compreender que estamos na tensão permanente entre estes dois marcos é reafirmar que o olhar do pesquisador está, intrinsecamente, ligado à sua inscrição histórica, mas que isso não deve significar que se deixe de lado a procura pela objetividade.

Em muitos sentidos, somos românticos e iluministas. Muitas vezes, só a perspectiva romântica permite olhar para as que serão futuras professoras e,

³⁷ Não por acaso, Charlot assusta-se quando percebe que no Brasil há uma defesa da relação escola comunidade. “Ser um intelectual de esquerda na França, é desenvolver, tradicionalmente, um discurso universalista. E eu descobri, no Brasil, que os meus colegas que têm uma atividade política e ideológica como a minha estão desenvolvendo, como intelectuais de esquerda, um discurso sobre a necessidade de uma ligação entre escola e comunidade. Acho que são ligações, provavelmente, relacionadas com a idéia de se respeitar os direitos de cada um que, na França, é possível fazer, num ambiente mais universalista, o que talvez, no Brasil, só se poderia fazer- mas não sei isto- dentro de uma comunidade” (Charlot, 2002 p. 102).

mesmo sabendo das condições de trabalho e da desvalorização histórica do docente, intuir junto com elas caminhos que possam fazer seu trabalho não se assemelhar ao mito de Sísifo. Porém, o iluminismo faz-se necessário, quando tentamos desmontar a idealização do espaço educacional, talvez e inclusive como única maneira de minimizar as saídas românticas³⁸.

A defesa da profissionalização e valorização docente é parte também de um outro movimento que tenta adequar a escola ao que é genericamente colocado como “novos tempos” que trariam ameaças variadas, principalmente, às que se atribuem ao advento de novas tecnologias que, em princípio, tenderiam a ameaçar a instituição escolar. Sabemos, entretanto, que a morte da escola foi decretada em várias oportunidades e destacadamente por Reimer (1979), por ser socialmente desnecessária ou por valorização do aprendizado na vida.

Não por acaso, a idéia de reencantar a aprendizagem (Antonio, 2002); de reinventar a escola (Linhares (org). 2001; Candau, (org)2002); de construção da “felicidadania” através da didática (Azeredo Rios 2001); além da idéia de ver o professor como pesquisador (Geraldí, Fiorentini e Pereira,1998), tornaram-se moeda corrente no campo educacional. Não se trata mais de adequar a escola a novas ou especiais condições, trata-se de reinventá-la. É como se a mudança passasse pela morte definitiva da atual organização escolar e da atuação docente. Como fênix, a escola renasceria das cinzas com novos sentidos, com beleza e esplendor. O debate sobre o sentido ocupa um lugar de destaque: sentido perdido; sem sentido; novo sentido; são lugares fortes de elaboração e encantamento. Não raro, os escritos são feitos no estilo da voz carismática. É claro que reinventar também tem o significado da transformação, porém o que queremos enfatizar é que o uso de novas palavras revigora e dá outro sentido ao conceito de transformação que, talvez, tenha se desgastado nos últimos tempos. As palavras, como escrevia Marcuse, não são inocentes. Como afirma Antonio, “Há muitas crises: a maior é a perda de sentido. E a necessidade de recriar o sentido (...).

³⁸ Um bom exemplo de uma perspectiva iluminista é mostrar para as alunas (futuras professoras) que questionam a atitude pouco afetiva dos pais em relação ao filho do portador de necessidade especial que, nas classes populares, o filho não é visto como nas famílias de camadas médias. Ou seja, espera-se que ele atenda à expectativa tradicional de ajudar no sustento da família depois de certa idade. E, portanto, para a família ele se torna um fardo difícil de carregar e de aceitar.

Hoje é preciso recriar a educação... religar, reeducar os afetos; educar e educar-se“ (ANTONIO, 2002, pp. 42-44, cit. livremente). O sentido da transformação ou de recriação seria dado por um movimento que englobaria a necessidade de fazer da educação e da escola um espaço que fizesse sentido, o que, por suposto, já não existe mais. E aqui voltamos, novamente, ao meu cotidiano e na maneira como palavras e títulos (como os dos livros citados acima), reverberam nas futuras professoras. Palavras de encantamento, que dão a elas uma sensação de importância que, provavelmente, a se julgar pelas condições do trabalho docente no Brasil, não se constituirá em realidade para a maioria.

A maior parte da literatura sobre formação de professores apresenta, portanto, um quadro cujos contornos trazem muito nítida a idéia de reconhecer “que os professores possam criar formas personalizadas de atuar em sala de aula” (KENSKI, s/d. p.104). Porém, o que queremos e deve ser enunciado como contraposto, é a idéia de, se tais “individuações”, ainda que consideradas positivas, não trariam como conseqüência a perda do sentido coletivo, da perspectiva de mediação que objetiva à transformação social, claramente explicitada por alguns autores brasileiros que se apropriam dos escritos sobre o professor reflexivo e o professor pesquisador. Como conciliar a sala de aula como espelho das contradições sociais (do contexto), que deveriam, de algum modo, ser superadas, para falarmos de transformação, com a idéia de individuação que parece próxima daquela de realização pessoal (na sala de aula)?

Centrar a análise na sala de aula ou no contexto social pode apresentar como efeito perverso o encastelamento das idéias, a segmentação e, principalmente, a ausência de análises que levem em conta a relação entre ambos.³⁹ Além disso, não é possível negar que os que escrevem sobre a educação têm que levar em conta também o que vivenciam no seu cotidiano. Ou seja, que constantemente estamos imersos nos processos que movem a história, isto é, a relação entre o ideal e o real, o universal e o particular. Também é preciso

³⁹ Veremos no capítulo 3 que na proposta do professor pesquisador reflexivo há uma tentativa de relacionar a sala de aula e o contexto social. No entanto, a elaboração é feita de forma a que a sala de aula e o contexto sejam analisados sob óticas diferentes. Os professores devem ler as teorias para entender o contexto, mas em nenhum momento o contexto é incorporado como parte integrante da prática pedagógica. Entender o contexto nem sempre significa ação de mudança.

lutar contra as segmentações teóricas e metodológicas, assumindo o debate e, principalmente, a suspeita sobre o que pensamos ser a verdade.

Porém, não aderir a uma perspectiva teórica metodológica única não deve indicar que negamos a necessidade de expor o caminho metodológico que escolhemos, pois partiremos do princípio, amplamente aceito, de que devemos dominar a adequação metodológica no processo de pesquisa.

Entendemos por adequação a consistência entre o objeto (temas e questões) e os procedimentos de análise que levam à formulação de argumentos associados a evidências no contexto de limitações ou ressalvas especificadoras. O tema, como foi salientado na introdução, é o da formação docente. Foi recortado, tomando-se como referência a vertente ou proposta teórica que valoriza o professor como sujeito de sua história e que engloba o que se convencionou denominar como professor reflexivo pesquisador. O material objeto de análise são os trabalhos analíticos e propositivos, sob a forma de ensaios e pesquisas, produzidos pelos autores que desenvolveram e desenvolvem a proposta. Não estudaremos os processos práticos de implementação de experiências nem seus resultados ou efeitos. **Consideraremos que as propostas agrupadas sob o nome de professor pesquisador reflexivo podem ser vistas como formando parte de uma tendência ideológica e como escola de formação docente.** Tendência e escola que convivem, com acordos parciais e desacordos profundos, como outras que militam no campo da formação docente. Assim, o campo (o campo intelectual no sentido dado por Bourdieu) aparece como uma arena onde se disputa o dever ser da educação a partir da ação específica da formação docente. No confronto, a produção simbólica, sobretudo de argumentos, destina-se tanto à (re) elaboração permanente do “professor pesquisador reflexivo” quanto a convencer públicos diferenciados, principalmente docentes e gestores da educação, sobre a superioridade das propostas agrupadas. (cf. Bourdieu, 1983 e 1996)

A tendência de formação em pauta se reconhece pelas filiações. Assim, temos as cabeças de linhagem, os fundadores, que são citados como autoridade pelos discípulos e seguidores. As citações permitem reconhecer os participantes

da escola e o lugar ocupado sob o ponto de vista temporal, antecedente/descentemente, e hierárquico, quantitativo das citações. Os desenhos temporais e hierárquicos das disciplinas, das escolas científicas e religiosas, embora seja uma analogia do estudo de grupos sociais, é amplamente utilizado na história e sociologia da ciência. Ainda que não apresentemos uma quantificação explícita das citações, sua observância é básica para o desenho dos autores reunidos nas propostas sobre o “professor reflexivo”. A recorrência das citações de autores e textos foi o critério seguido para organizar as publicações sobre a formação docente sob a forma do “banco de dados”.

Logo constatamos que privilegiar a obra de um autor faria o caminho infrutífero, dado que, em sua maioria, os que podem ser considerados como mentores ou “pais fundadores”, se pudermos tomar emprestado a expressão de Cardoso de Oliveira em sua análise sobre a matriz disciplinar da Antropologia (Cardoso de Oliveira, 1985), têm, em sua maioria, livros em que são organizadores. Apesar, então, da centralidade de alguns dos autores - como é o caso notório de Antônio Nóvoa que, a se julgar pelas vezes em que é citado na literatura sobre formação de professores, poderia ser considerado um dos “pais fundadores” da nova cultura docente -, há, dentro da tendência, um esforço para apresentar o grupo ou coletivo como ator central. Concentrar a análise em um ou dois autores parecia uma atitude que iria contra o caráter de grupo ou coletivo que os elaboradores das propostas do “professor reflexivo” transmitem pelo modo de distribuição de seus argumentos.

A alternativa ao centramento no autor foi a de compor um quadro de textos a partir de algumas categorias centrais em tensão como, por exemplo, racionalidade técnica e arte, procedimentos padronizados versus elaboração reflexiva, autonomia ou liberdade e dependência; relação teoria e prática; identidade, coletividade e individualidade ou singularidade, repetição e criatividade; profissionalismo e não profissionalismo. Estas categorias serão agrupadas na análise tomando-se a visão de educação e de professor apresentada nos textos.

De uma certa maneira estas categorias também se afiguram como chaves para a compreensão da trajetória do liberalismo e, especialmente, do seu poderoso ressurgimento, geralmente indicado sob o termo neoliberalismo. Há consenso em salientar um conjunto de processos como identificadores da etapa neoliberal: globalização do mundo na intensificação das interdependências financeiras, tecnológicas e comerciais; contraditórios processos no campo cultural entre o global e o local, caracterizados tanto pela universalização, quanto por misturas e fortes reivindicações do valor do local;⁴⁰ crescente importância dos serviços vis-à-vis com a produção industrial; abandono das crenças no modelo *tayloristas* da racionalidade técnica a favor da flexibilidade e criatividade diante da incerteza; declínio da grande indústria e dos processos centralizadores de comando; declínio do poder e autonomia do estado nacional; abandono ou perda das políticas estatais de *welfare state* com o conseqüente deslocamento da capacidade de intervenção do Estado para as organizações da sociedade civil; desregulação do mercado e do contrato de trabalho a favor da flexibilização e terceirização de processos; da crescente responsabilidade do indivíduo na geração dos modos de produção e reprodução, de resposta ao desemprego crescente, e ao desenvolvimento associado da ideologia do “empreendedorismo” presente hoje em quase todas as propostas universitárias. Processos que, devemos reconhecer, não são, absolutamente, claros e lineares e, não raro, difíceis de serem demonstrados com evidências.

De modo sucinto, pode-se afirmar que navegamos em uma onda de valorização do mercado diante do Estado; do consumidor diante do cidadão (Hirschmann,1983), e do indivíduo ativo, responsável e criativo que escolhe valores e normas orientadoras e gera respostas, ao invés do indivíduo que procura a associação para canalizar suas demandas ou reivindicações. Na conformação desse ideal de indivíduo, a educação ganhou um novo destaque embora já houvesse fortes antecedentes na teoria do capital humano, tanto como

⁴⁰ Ver, por exemplo, as contribuições de Canclini (1989).

distribuidora de habilidades e conhecimentos, quanto como formadora de atitudes e disposições mais afinadas com a nova ordem posta como mundial.⁴¹

Na relação entre a delimitação da produção das propostas do “professor pesquisador reflexivo”, as categorias que estruturam seus argumentos e o contexto caracterizado de forma sucinta acima, neoliberal e globalizante, elaboramos uma hipótese heurística, destinada a guiar a exploração analítica dos textos, segundo a qual existem fortes afinidades entre as propostas sobre o professor reflexivo e as demandas de adequação ao contexto.

As propostas aparecem, à primeira vista, encapsuladas na noção de indivíduo e de liberdade ou autonomia. Reforçam, sistematicamente, a capacidade de escolha normativa dos indivíduos, de definição ou representação de situações e problemas, e de geração de respostas criativas e adequadas. O professor pesquisador reflexivo, enquanto indivíduo autônomo, deve ocupar o centro da cena.

O destaque do professor enquanto indivíduo autônomo em contexto de incerteza, contingência ou indeterminação, nos obriga a realizar uma reflexão metodológica inicial sobre individualismo.

O conceito de indivíduo é antigo. Contudo, como mostra Renaut, mesmo que o conceito de indivíduo já esteja presente entre os gregos, será “o homem do humanismo (...) que não concebe mais receber normas e lei nem da natureza e nem de Deus , mas que pretende fundá-las ele próprio a partir de sua razão e vontade (Renaut, 1998 p. 10). E mais adiante complementa :

... de resto, como poderia ser diferente já que esse poder de escolha, constitutivo da liberdade dos Modernos, só poderia adquirir algum significado no contexto de uma contingência absoluta do futuro, de uma indeterminação e, mesmo, de uma desordem do mundo que, por definição, a cosmologia grega, da qual a obra de Aristóteles fornece uma das tematizações filosóficas mais acabadas, não cessou de negar? (RENAUT, 1998 p.12)

⁴¹ Vejam-se, por exemplo, a elaboração de Sennett (2001).

Acreditamos ser possível enunciar que a proposta contida nos textos sobre formação docente (tanto os que enfatizam a subjetividade quanto a reflexão) se inscreve em uma tradição que Renault (op.cit) denomina como um neotocquevilismo. Ainda de acordo com o mesmo autor, essa tradição que interpreta a história da modernidade não a partir do modo de produção capitalista, mas sim de acordo com a emancipação do indivíduo, ganhou força, principalmente, após a crise do marxismo nos anos de 1980. Nos clássicos do marxismo a destruição da ordem capitalista, e sua substituição por uma outra ordem, era a principal tarefa. Eliminada a exploração, a emancipação dos indivíduos e o florescimento de suas potencialidades seria uma consequência quase automática.

Dominava nos marxistas clássicos uma estruturação coletivista das categorias sociológicas com as quais entendiam e pretendiam modificar o mundo (Alexander,1989). Embora nossa pesquisa foque a produção parcial sobre a formação dos professores dos anos noventa, os oitenta constituem seu antecedente imediato e neles se fez patente que a emancipação não podia ser pensada como um resultado automático da destruição do capitalismo. Ao mesmo tempo, os desvios do socialismo real e a queda do Muro de Berlim, testemunharam a falta de vigor dos automatismos. O relógio girou na direção da emancipação dita “neotocqueviliana”. Sem podermos aprofundar na exegese filosófica, parece que o grande referencial foi a proposta de emancipação do pensar por si mesmo formulada por Kant na sua resposta à questão sobre o iluminismo. Interpretada e reinterpretada, a formulação kantiana aparece em diferentes propostas de emancipação, mesmo naquelas que salientam a importância da natureza social, histórica e cultural dos humanos. Renault afirma que esse modelo individualista, “neotocqueviliano,” embora fecundo do ponto de vista intelectual, quando transformado em paradigma, pode também contribuir para uma nova cegueira a respeito da complexidade do moderno. Cita a L. Dumont : “adota o indivíduo como valor supremo do mundo moderno, o faz designando constantemente o indivíduo como ser independente, autônomo e, por consequência essencialmente não social” (RENAUT, 1998 p. 22). Veremos, no

capítulo três, o quanto dessa visão impregna não só nos textos sobre formação de professores.⁴²

É importante destacarmos, por controle metodológico, que na década de 1990 surgem novas configurações para a formação docente, seja nos trabalhos de educadores e pesquisadores, como nas propostas advindas do Estado e do Banco Mundial, de forma a que se atendessem às reformas engendradas na década anterior. Este contexto imediato forma o campo onde as propostas sobre o “professor pesquisador reflexivo” se situam, quer em oposição, quer estabelecendo alianças conceituais. Embora essas propostas não formem parte de nosso objeto de estudo, poderão ser acionadas, quando contribuam para seu entendimento. Ou seja, os anos de 1990 apresentam de maneira muito clara os caminhos que foram trilhados a partir das propostas neoliberais para a educação, das quais a formação de professores se tornou parte fundamental. Por exemplo, tanto nos Referenciais para a Formação Docente, documento norteador para a atuação dos professores no Brasil, quanto no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Relatório Delors), os professores são colocados como responsáveis diretos para que a escola passe a formar o homem do novo século. De acordo com o Relatório Delors, os professores “só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.” (Delors, 1999 p.153)⁴³

As palavras presentes no relatório Delors parecem apontar para uma similitude entre o discurso dos educadores, já que se afiguram como conceitos imprecisos, mas que irão, como veremos, sendo encampados e definidos por autores que, como Perrenoud, irão dirigir seus esforços no sentido de definir não só as competências, mas, principalmente, o caminho a partir do qual o professor vai incorporá-las no seu cotidiano profissional.

42 Tal imagem do indivíduo parece estar afinada com as elaborações de Sennett (2001) ou seja, a corrosão do caráter pode ser vista como a flexibilidade, maleabilidade, ductilidade do ser essencialmente não social. Ser socializado significa ter um caráter, uma fibra, uma marca suficientemente distintiva que resiste a ductilidade. Em vários sentidos, o Zelig, de Woody Allen, significaria o caráter do não caráter na mimese constante.

43 Para uma análise crítica do papel das novas políticas educacionais, na formação de professores, ver Noronha(2002).

Referimo-nos aqui a uma de suas obras (Perrenoud, 1999), cujo objetivo é o de demonstrar como é possível construir competências na escola. Porém, ao tentar definir competência já na introdução de seu texto como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999 p. 7) o autor joga novamente o conceito em uma espécie de *limbo*, pois, por mais boa vontade que tivermos, não é possível deixar de pensar que se colocarmos a palavra habilidade teremos a mesma definição.

Vale acrescentar que, na defesa de sua proposta, o autor enuncia que a construção de competências se faz como oposição a uma escola apenas transmissora de conhecimentos o que, de certa maneira, o legitima como alguém que, ao negar o sistema tradicional, pode ser colocado ao lado dos que pretendem mudar o comportamento dos indivíduos através da escola. A escola é, portanto, alçada como espaço de transformação o que, repito, é um discurso que seduz e cria ilusão nos que serão os nossos futuros docentes.

É também nos anos de 1990, que a literatura sobre formação docente calcada em conceitos como o de autonomia, identidade e profissionalização encontram eco em terras brasileiras, pois a partir desse período, é possível detectar um aumento substancial da literatura que enfoca o docente como protagonista privilegiado da ação escolar. (cf. Pimenta 2002). É também nesse período, que ganha força o debate sobre a importância de se formar o professor pesquisador, que, como veremos, é um conceito que ganha contornos distintos conforme o aporte teórico que lhe dá sustentação.⁴⁴

⁴⁴ São muitos os referenciais que nos mostram e referendam a idéia de que o professor começa a assumir um papel primordial. Por exemplo, a idéia do professor reflexivo e pesquisador recuperada a partir dos trabalhos de Schon, Zeichener e Stenhouse, suscitam novas ações tanto no âmbito escolar como mostra o texto de Queiroz (2001) sobre a implementação de um projeto inovador com professores de física do ensino-médio a partir do paradigma do professor artista –reflexivo; quanto em textos acadêmicos, como trabalho organizado por Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998), que tomamos como “matriz difusora” e que será objeto de análise neste trabalho. Além disso, como é parte do meu trabalho de coordenadora analisar várias matrizes curriculares de alunos que pedem transferência, pude detectar que é também nesse período que nos cursos de Pedagogia de instituições particulares começa a haver uma preocupação em colocar em sua matriz curricular a disciplina de pesquisa.

Trata-se, portanto, de um movimento que merece ser olhado de forma muito cuidadosa, na medida em que podemos detectar que há nele um esforço de colocar a mudança na forma de ação do docente como fundamental para se modificar a escola. Como coloca Schnetzler (1998), ao criticar o tecnicismo e defender a ação autônoma do docente está se afirmando que, para tanto, os professores teriam que deixar de ser meros executores de idéias que são gestadas por outros e tomar para si os rumos da educação. Ou, como encontramos nos Referenciais, “é preciso levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto em relação à necessidade de formar um profissional reflexivo” (RFP, 1999 p.67).

Uma primeira leitura dos textos acadêmicos e os que se inscrevem no âmbito do Estado parecem mostrar, como vimos ainda que de forma superficial, que há entre eles pontos em comum, principalmente, no que se refere às categorias a partir das quais pensam a ação do professor. Além disso, também do ponto de vista da ação, as propostas são muito similares já que em ambos há uma ênfase exacerbada na importância dada à prática, assim como na elaboração de projetos e na importância da educação continuada. E, embora enfatizem a questão da pesquisa, como é o caso dos que defendem a proposta do professor pesquisador, o fazem a partir da definição de que ela seria “uma epistemologia da prática”; um espaço de resistência e de mérito que seria concedido ao professor.

Essa maneira de conceber a nova prática docente me parece estar alicerçada em uma estrutura mitológica tal como a concebe Lévi-Strauss. Como afirma o autor:

Um mito diz respeito sempre, a acontecimentos passados antes da “criação do mundo”, ou “durante os primeiros tempos”, em todo o caso “faz muito tempo”. Mas o valor intrínseco atribuído ao mito provém de que estes acontecimentos, que decorrem supostamente em um momento do tempo, formam também uma estrutura permanente. Esta se relaciona simultaneamente ao passado, ao presente, ao futuro. (LEVI-STRAUSS, 1975 p. 241).

Como, nos perguntamos, entender de outra maneira afirmações como, por exemplo, a de Imbernón de que o “professor deve abandonar a concepção

dominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico[...] pois ela se tornou obsoleta para a educação de futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...” (Imbernón, 2002 p.7). De que sociedade integradora está falando o autor? Ou a idéia consagrada “de que os professores devem capacitar-se para entender o universo cultural de seu aluno” (Moreira 1992 p. 40) se há dados nos mostrando que quase 50% dos professores brasileiros vêm de famílias cujos pais não conseguiram completar nem o nível fundamental de escolaridade (ABRAMOVAY e outros 2004 p. 53).

Os exemplos acima parecem indicar que tanto no âmbito acadêmico, quanto ao nível do Estado, há alguns mitos que, ao se consagrarem, permitem a apresentação de velhas idéias como grandes inovações. Por exemplo, Jacomeli afirma em seu texto que os Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são na verdade “uma adequação do que já foi discutido em outros tempos no âmbito das ideologias educacionais liberais, como por exemplo, pelos escolanovistas” (Jacomeli, 2004 p. 4). Será que o mesmo poderia ser dito no que se refere à proposta de projetos colocada por Hernández (1998) como inovação educativa, mas que fica devendo muito pouco ao que já colocara Dewey e Anísio Teixeira que já defenderam um modelo de ensino onde a pesquisa, ou a interrogação do aluno era o mote para a construção de projetos a partir dos quais se daria a aprendizagem? Temos com as abordagens acima, pontos de concordância (creio ser possível ver nas novas abordagens a presença de velhas idéias e os fundamentos da proposta do professor pesquisador reflexivo se reportam a elas), mas será que na proposta do professor pesquisador reflexivo existe uma proposta diferente ou este é um aporte de leituras dos nossos intelectuais? Trata-se, portanto, de entender por que este tem sido abarcado como o “novo caminho” da transformação social através da educação.

Gostaríamos de aprofundar estas análises, tentando ver algumas outras possibilidades de explicar o sentido da escolha. Explico: por que esta tradição e não outra? Ou seja, por que, diante dos modelos que se consagram como tradição no âmbito educacional, a escolha recai sobre alguns e não outros? Ou ainda,

como a tradição se perpetua sob condições sociais tão diversas? Ou será que podemos inverter o raciocínio e afirmar que: diante do fato das tarefas educacionais serem permanentes, isto é, domínio da escrita, da leitura, das matemáticas, do pensamento lógico argumentativo, etc, a escolha do modelo pedagógico será sempre mediada pelo contexto histórico. Não se trata de afirmar que será o contexto o determinante, mas sim que ele se constitui na mediação necessária para que este ou outro modelo faça sentido em um determinado contexto social.⁴⁵

Um bom exemplo desta afirmação é o fato de termos hoje uma linguagem da empresa muito próxima da linguagem educacional. O empresário que se perfila no empreendedorismo não é um “empresário reflexivo” aberto ao mundo, em contexto de incerteza e flexível e que deve entender o cliente e sua cultura?

As interpretações e análises críticas sobre a formação docente apresentam como tendência afirmar que ele é resultante da hegemonia do pensamento neoliberal que apresenta, como uma de suas características, a imposição para a escola de um modelo de gestão de conhecimento e da organização escolar, muito próximo aos que é feito na empresa.⁴⁶ Esta perspectiva, associada ao desmonte do Estado, tenderia a apresentar como conseqüência, a privatização do sistema de ensino. As críticas a estas propostas foram, e vem sendo veiculadas, no campo educacional a partir dos mais variados matizes, embora a ênfase na maior dos textos seja a crítica a diminuição do Estado e, por conseguinte, se reitera a necessidade de manutenção do Estado como principal responsável pela educação, particularmente, a educação básica.⁴⁷ Há sem dúvidas afinidades entre as propostas e o contexto global. Contudo, podemos realizar duas ressalvas.

A primeira já foi formulada acima. Em termos de pergunta: as propostas que estudamos não estariam profundamente influenciadas pelo modelo de emancipação toqueviliano, o único talvez possível quando os ideais coletivistas e

⁴⁵ Há algum tempo fiz uma tentativa de compreensão do construtivismo tendo como base uma nova visão da infância e do individualismo. (Tavares da Silva, 1997)

⁴⁶ Ver, neste sentido, o texto de Franco (1995) e o de Kawamura e Noronha (1993) apenas a título de exemplo.

⁴⁷ Um dos trabalhos que apresenta a crítica ao neoliberalismo e sua relação com a educação sob vários aspectos é o organizado por Gentili e T.T Silva (1994)

a crise do socialismo real o fecharam como utopia desejável? Assim, a emancipação se torna individualista e reflexiva, a ação é individual, pois, a partir da elaboração criativa da própria experiência, o professor torna-se um ser singular cujo pertencimento social se torna difuso?

A segunda ressalva que gostaríamos de propor, mesmo correndo o risco de nos contrapormos a análises já consagradas, pode ser referenciada nas análises de Saviani (1997) e Enguita (1994). Saviani apontou o caráter irracionalista e cético das propostas surgidas nos anos 90. Enguita, em um de seus textos, apresenta algumas pistas interessantes que possibilitam pensar que a ingerência do suposto modelo empresarial na escola pode ter alguns outros sentidos. Podemos sintetizar dizendo que, ao contrário do que, geralmente, tem sido reafirmado, o modelo escolar hegemônico nos dias de hoje (mais voltado para a valorização dos indivíduos, menos conteúdista etc), tem sido menos eficaz para a empresa do que o modelo escolar tradicional. De acordo com Enguita:

Os empregadores não se queixam tanto das qualificações dos egressos da escola quanto do seu individualismo, seu escasso respeito pela autoridade hierárquica, sua pouca disposição a assumir tarefas rotineiras ou sua idéia que o trabalho deve ser uma atividade gratificante.

Embora a escola continue sendo essencialmente uma organização burocrática, normalizadora e disciplinadora, cuja principal função, que desempenha basicamente bem, é a socialização da força de trabalho, ela passou por profundas mudanças em direção a uma abertura, uma tolerância, uma liberalização e uma democratização crescentes, assim como uma maior atenção às necessidades e desejos dos alunos considerados individualmente ou em grupo. O trabalho, pelo contrário, não conheceu nenhuma evolução similar: é por isso que, desde o ponto de vista dos empregadores, a escola já não cumpre adequadamente sua função.

[...]

Não obstante, diante da opinião pública apareceriam como pouco apresentáveis propostas como organizar um trabalho escolar mais enfadonho para que os alunos não alimentassem falsas expectativas com respeito ao trabalho em geral ou reforçar as sanções por aspectos não acadêmicos para que aprendessem a respeitar todas as autoridades. (ENGUITA, 1994 p. 109).

As considerações de Enguita parecem indicar que, ao contrário do que se supõe, a cultura escolar contemporânea é vista como inadequada para o mundo do trabalho e que, portanto, os novos modelos pedagógicos que fomentam, inclusive, os comportamentos e valores que são criticados pelos empregadores, respondem menos a uma necessidade do mundo do trabalho e mais a um novo modo de vida que vem sendo descrito por vários autores como sendo caracterizado, dentre outros adjetivos, pelo hiper-individualismo, pelo intimismo, pela não valorização do espaço público e, ainda, pela morte do trabalho como tradicionalmente foi entendido, como rotineiro e entediante.⁴⁸ Observemos que Enguita parece falar a partir de um empresário tradicional e não do novo empresário do qual falam os manuais de administração. Enguita falaria, enquanto pesquisador, do ser em oposição ao dever ser dos manuais?

Mas, é possível de se perguntar para Enguita: a linguagem da Administração tem se aproximado da linguagem educacional principalmente no que se refere, dentre outros, à valorização do subjetivo, da flexibilidade, do empreendedorismo, da criatividade, etc? Ambos teriam no horizonte um dever ser, um vir a ser posto como ideal normativo e de realização pessoal e institucional? Em caso da resposta ser positiva, de onde ele emerge? Apenas de um mundo representado como inseguro e em processo incerto de transformação? De um conjunto de respostas éticas comuns cujos valores ícones seriam a emancipação, a conservação, a responsabilidade, a realização individual, a diferença, a singularidade, o prazer na indistinção da vida e do trabalho?

De fato, o discurso empresarial “antenado” com os novos tempos é aquele que valoriza o meio ambiente natural e social no qual está inserido, que investe em responsabilidade social, em educação, que é contra o trabalho infantil dentre outros valores colocados como positivos pela sociedade. Estar disposto a defender estes valores (e anunciá-los aos “quatro ventos”) parece ser uma das condições básicas para a sobrevivência do empresário em um mercado que é, cada vez mais, segmentado e disputado. A empresa demandaria o valor simbólico

⁴⁸ Ver só a título de exemplo os textos de Sennett (1988); Rouanet (1993); Freire Costa (1999; 2004); Lovisolo (2002).

que a conduta ética diz que agrega? Ser ético se tornou parte do negócio? Tratar-se-ia de um movimento que é mais amplo do que uma modificação econômica, embora ela seja parte importante do processo?⁴⁹

Há, assim, diversos autores que afirmam uma interação entre o universo cultural e a economia e isto não pode ser negado. Porém, imputar a um ou ao outro a causa específica das mudanças que hoje “saltam aos nossos olhos” é esquecer que a relação entre mudanças econômicas e culturais é complexa e demanda, ainda, esclarecimentos que não têm sido feitos. Neste sentido, cabe lembrar a afirmação de Max Weber de que ele não estava substituindo uma bitolada interpretação do capitalismo pela economia por outra não menos bitolada do capitalismo pela religião. Afinidades, no sentido weberiano, são reforços, significa a formação de constelações de relações ao invés de processos de causalidade única. As afinidades indicam a fragilidade e ocasionalidade de formação do social, o papel da contingência no agir humano que faz emergir formas duradouras do agir.

É neste sentido que devemos entender a mudança na ótica da formação de professores. Os defensores das propostas do “professor pesquisador reflexivo” estariam promovendo muito mais uma nova (?) cultura (ética?) da formação docente? Uma cultura que destaca a singularidade de cada professor, sua criatividade e experiência, sua capacidade de reflexão e pesquisa e por esses caminhos o reconhecimento e a auto-valorização? Uma constelação de valores e relações que apresenta um significativo poder de sedução entre aqueles que desejam a formação dos docentes?

Colocar a peja da mudança nos rumos da educação orientando-se pelas propostas e perspectivas neoliberais pode significar voltar para a explicação de causalidade única e, no plano da ação, para agir segundo a definição do principal “inimigo”.

Resta-nos dizer que se estamos diante de um processo histórico que se anuncia como diferente, que traz no seu bojo novas formas de comunicação; de consumo; de organização societária; de novas tecnologias dentre outros, a escola,

⁴⁹. Ver, neste sentido Ortiz, (1994).

e por sua vez, os professores, devem ser preparados para esta mudança. Em outros termos, talvez devam refinar seu modo de pensar e agir. A intenção de refinar o pensar e o agir docente parece estar na base de várias propostas de formação e, dentre elas, das formuladas pelos defensores do “professor pesquisador reflexivo”. Mas, que conseqüências, os autores brasileiros estabelecem entre o refinamento e a idéia de transformação? E mais, qual é o agir docente que está sendo “construído” nos anos noventa? Deixemos, por enquanto, estas questões em aberto.

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALISMO

2.1 A CONSTRUÇÃO DO NOVO DOCENTE.

Tenho um encanto especial por um conto de Borges que se chama “O Jardim dos Caminhos que se Bifurcam”. Em um determinado momento da narração, temos contato com a obra de Ts’ui Pen, que é, ao mesmo tempo, um livro e um labirinto. Contrariando todas as ficções, nas quais a escolha de um caminho elimina outra, na obra de Ts’ui Pen todos os desenlaces ocorrem, pois, cada um se torna o ponto de partida para outras bifurcações. Trata-se de uma parábola sobre o tempo “que se bifurca perpetuamente para inumeráveis futuros”. Não é possível prever qual o futuro (agora presente), que iria construir com tantas escolhas que poderia ter feito (e tantos outros caminhos) para o trabalho que intentei realizar, mas em um outro futuro, aprendi que um dos requisitos básicos para iniciar uma pesquisa é o de se perguntar sobre o sentido da escolha do tema e, ao mesmo tempo, justificar o caminho a partir do qual iremos traçar a análise que será realizada, pois só neste sentido é possível dimensionar os limites e alcance da análise proposta.

O tema escolhido - formação de professores – tem sido recorrente na área educacional a se julgar pelo número de publicações voltadas para esta temática específica. Um escrutínio feito em um *site* de busca nos dá o alcance deste interesse. Segundo consulta feita ao *Google*, temos entre 1980 e 2000 os seguintes números para a expressão Formação de Professores + Publicação: para 1980 encontramos 26.700 páginas de referência, em 1990 temos 43.300 e para 2000 são indicadas 77.500 páginas de referência sobre publicações sobre o tema Formação de Professores.⁵⁰

Esta curva ascendente se, por um lado, parece confirmar que no âmbito da educação esta temática tem sido colocada como fundamental, por outro, coloca

⁵⁰ Data da consulta 06/ 04 de 2005, no site de busca Google.

uma espécie de xeque-mate a qualquer pesquisador, isto é, será que ainda há algo para ser dito sobre o tema?

Até onde se pôde perceber, os textos que se voltam para a temática da formação de professores estão circunscritos a dois tipos de trabalho intelectual que, de modo geral, identificamos como ensaio e pesquisa sob o ponto de vista do estilo ou da forma. Outro eixo permite agrupar os trabalhos, grosso modo, em dois grupos: os que se preocupam com a história e a sociologia da formação docente (textos de tipo descritivo e nem sempre relacionados com a vontade de intervenção) e aqueles que se dedicam a analisar a maneira como deve ser a atuação dos professores no período contemporâneo (textos de tipo prescritivos ou programáticos, enfim, textos, diretamente, relacionados com a intervenção).⁵¹

Podemos observar, ainda de forma um tanto superficial, que no segundo grupo há uma ênfase em colocar nas mãos do professor uma transformação drástica em relação à sua forma de atuação, que estaria ancorada em mudanças de ordem didática e metodológica. No entanto, ao lado desta modificação, que poderia ser denominada como uma reação ao tecnicismo há também enunciado nos textos, uma necessidade de modificação da postura docente, isto é, a maneira como o professor deve pensar e atuar no âmbito da educação.⁵² Reação, ao papel do docente como aplicador de um protocolo tecnicamente elaborado. Tal aplicação reduziria o docente ao técnico.

⁵¹ Nesta investigação privilegiamos o texto do segundo grupo, isto é, os que enfocam a intervenção docente. Vale acrescentar que os textos que compõem o primeiro grupo como, por exemplo, Villela (2000); Catani (2000) e Castanho (2005) serão tomados neste trabalho como base para a crítica que tem sido apontada em relação aos primeiros, isto é, que retomam a história docente sem mencionar a produção já existente no Brasil. O que nos parece nítido é que os dois grupos “não conversam” realizando, portanto, produções independentes, embora focadas no mesmo objeto..

⁵² Podemos entender de modo enunciativo o “tecnicismo” como a produção das metodologias e do material didático para aluno e docente por especialistas educacionais. Neste caso, o docente seria apenas um adaptador para características particulares do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Severino ((2002) é necessário distinguir a educação técnica e o tecnicismo. “A primeira se refere aos processos de manipulação do mundo material, a outra enfatiza a predominância da mecanicidade dos mesmos, como se pudessem atuar independentemente de qualquer outra intencionalidade além da eficácia funcional. A educação sistematizada precisa mesmo ser transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, pois apenas estes são eficazes na intervenção sobre a natureza,” (Severino, 2002 p.85). Portanto, o problema não está no fato que a ação venha de conhecimentos científicos, pois estes são necessários, mas sim, como coloca o autor, no fato deles serem considerados eficazes por si mesmo.

A reação, embora não retire a técnica como fundamento da atuação tende a transformá-la ou, melhor dizendo, a técnica deixaria de ser vista como tal se o professor a usasse como parte indissociável da sua visão de mundo. De modo geral, pareceria que se propõe passar de uma técnica exógena ou heterônoma para uma técnica endógena ou autônoma. Temos, portanto, uma nova maneira de formar o docente para que atue situando a técnica como parte de sua visão de mundo. E esta postura, como já dissemos, parece indicar que estamos frente a uma nova cultura da docência.

Afirmamos que, dentre as muitas possibilidades que antevia como justificativa para a nossa escolha pelo tema, a que mais se aproximaria era o fato de ter meu cotidiano profissional, totalmente, entrelaçado com o tema, pois faço parte de um grupo que forma pedagogos e professores em curso superior. Ou seja, foi pautada por questionamentos colocados à minha realidade imediata. Além disso, sempre me preocupei, como docente, com o tipo de entendimento que muitos alunos têm da graduação: ponto de partida e chegada - o que me parece ser cada vez mais uma visão falsa da universidade. Explico. Sabemos, os que freqüentaram um curso de pós-graduação, que um curso de graduação tende a nos dar uma formação parcial. Ela é, por vezes, muito frágil, já que as informações se afiguram como pistas, que deverão ser seguidas e aprofundadas posteriormente, tanto na academia quanto no mundo do trabalho e, dentro dele, a capacitação ou formação profissional continuada.

Não são muitos os autores que se dedicaram a escrutinar o cotidiano da universidade, principalmente as maneiras como os alunos vivenciam a graduação.⁵³ Dentre as exceções, está um livro organizado por S. Castanho e M. E. Castanho (2000), onde se pode encontrar as vozes dos alunos em relação ao curso, aos professores e questões candentes como a avaliação no ensino superior. No livro, M.E. Castanho traz uma análise sobre a questão da inovação no ensino superior e, embora essa não fosse a questão central do texto, está

⁵³ Quando realizei meu trabalho no mestrado tive grande dificuldade em encontrar textos que mencionassem o cotidiano do aluno, embora existam muitos trabalhos sobre universidade. Aponto como exceção os trabalhos de Castanho E.M (1989); o de Furlani (1998), o de Spósito e outros (1989) e o de Rodrigues C.L (1997). Como não segui trabalhando este tema específico, não sei, (mas espero que sim), que outras publicações tenham sido realizadas.

implícito nele, e merece ser destacado, o quanto da aprendizagem do aluno está ancorada na forma como o professor se relaciona com o ensinar. A marca do professor se estabelece tanto pelo negativo (os que são repressores, autoritários), quanto pelo positivo, ou seja, por demonstrar para os alunos que “gostam do que fazem”; que são dedicados, criativos, etc. Estes são os que serão lembrados pelos alunos, como afirma uma aluna em seu depoimento sobre um professor que imputava medo à classe, “concluo que aprender por necessidade é muito mais difícil do que aprender por prazer” (M. E. CASTANHO, 2000, p. 87). A aluna do depoimento confunde coerção com necessidade. De fato, não são a mesma coisa, como a obrigação de comer e a fome; e identifica o prazer como caminho facilitador do aprendizado. A aluna fala pela cultura do prazer que domina as propostas educacionais, porém, também, algumas referidas ao trabalho. Importa, no entanto, destacar da análise que a idéia de autonomia do aluno no curso superior está longe de ser alcançada, pois os depoimentos parecem demonstrar que há, neste nível de ensino, uma continuidade na forma como se estabelece no processo educacional a relação entre professor e aluno desde o ensino básico. Também é expressão da continuidade a maneira como os alunos se relacionam com a questão da avaliação. S. Castanho (2000), ao realizar uma pesquisa sobre o tema com alunos mestrandos (note-se que já estamos fora da graduação), da área de saúde, demonstra que mesmo neste nível de ensino a avaliação é vista como negativa. O que parece unir os dois textos é que o sinal negativo e positivo está alicerçado em valores de ordem subjetiva, como na fala da aluna acima e no que coloca este autor quando afirma que:

Foram considerados “positivos” os relatos de experiências que, do ponto de vista dos respondentes, não lhes tenham causado qualquer dano, emocional ou cognitivo, e, ao contrário, tenham sido para eles fonte de satisfação pessoal (S. CASTANHO, 2000, p.164).

Como vemos, também do ponto de vista do aluno a questão da técnica (a didática, a forma de avaliar e a maneira de se relacionar com o aluno), cola-se às atitudes de âmbito pessoal e subjetivo, o que parece demonstrar que a nova cultura do ser docente está se sedimentando em todos os níveis de ensino. Ou

seja, ambos - alunos e professores - partilham idéias e valores que trazem a marca do iluminismo e romantismo, sendo definido o “bom professor” não só como aquele que sabe (o iluminista), mas o que passa o conhecimento de forma instigante, criativa, sedutora e que possibilita uma sensação de prazer na aprendizagem.

A leitura destes textos lembra, e muito, um filme da década de 1980 que durante um período tornou-se obrigatório como parte do conteúdo em sala de aula. No filme “Sociedade dos Poetas Mortos”, o professor de literatura rompe com a forma tradicional de ensino ao ministrar suas aulas sem o livro texto tradicional, introduzindo atividades físicas como parte do conteúdo, realizando um tipo de didática que hoje, mas não nos anos de 1950, não parece ser uma prática tão diferente. O filme, exuberante nas citações de românticos, principalmente, Schelling e Whitman (este último mais próximo da contra-cultura da qual fazem parte Kerouac, dentre outros), mostra o quanto esta nova forma de ensinar fazia dos alunos pessoas melhores ou, pelo menos, mais autônomas, embora, em um dos casos, a autonomia tenha levado a uma situação extrema.⁵⁴ Esta idéia é reforçada ao final do filme quando o professor, já demitido da escola, é homenageado pelos alunos que, em uma espécie de insubordinação quase coletiva (os alunos que ao longo do filme não são seduzidos permanecem como tal), sobem em suas carteiras rendendo uma última homenagem ao professor que, provavelmente, havia mudado a visão de mundo dos alunos. Apenas como observação final, vale acrescentar que nesta escola, tradicional por excelência, encontra-se ao modo de Delors (1999), quatro pilares de sustentação do ensino. A diferença é que os quatro pilares que Delors criou para a atualidade se assemelham à forma de intervenção docente do professor expulso, o que parece demonstrar que, a insubordinação no passado tornou-se o desejo (ou dever ser), do presente.

Tradição, Honra, Excelência e Disciplina eram os quatro pilares que a escola tradicional, mostrada no filme, cultivava desde a sua fundação. E hoje?

⁵⁴No filme, um dos alunos que, contra vontade do pai, quer seguir a carreira de ator, acaba cometendo suicídio, quando se vê diante da sua impotência em afrontar a vontade paterna.

Será que os pilares propostos por Delors - aprender a conhecer; a fazer; a ser; a viver junto e com os outros - fazem eco nos futuros pedagogos e professores que hoje formamos?

No caso específico deste trabalho, nosso interesse é compreender o processo a partir do qual a formação de professores, sob a perspectiva do professor reflexivo pesquisador, adquiriu os contornos que hoje estão postos na “arena educacional” e se podemos nomeá-la como uma nova cultura educacional.⁵⁵ Minha preocupação com a realidade de um curso de formação de professores, advinda do nosso contato cotidiano com os futuros docentes, foi definida, inicialmente, a partir de algumas questões. Se há tanto publicado sobre formação de professores, o que estão lendo as futuras professoras? Que autores são privilegiados? Que enfoques e destaques suas professoras e professores tendem a enfatizar? E, por fim, a que conflitos e antagonismos são submetidos, quando se sentam nas suas carteiras escolares com o objetivo (presumido), de aprender o conteúdo que conforma, do ponto de vista teórico e prático, a ação docente nos níveis da educação infantil e das séries iniciais. Enfim, que tipo de profissional está sendo formado a partir desta literatura?

Não se constituiu tarefa fácil dimensionar os autores ou grupo de autores que estariam no centro da arena, principalmente, como já mencionei, diante da profusão de publicações sobre o tema. Face ao problema, encontrei como saída tomar uma dada realidade, a universidade em que atuo, e realizar um levantamento da bibliografia presente nos planos das disciplinas voltadas especificamente para a formação de professores, procurando dimensionar que temáticas e autores eram privilegiados. Como resultado desta análise exploratória, percebi que a partir da segunda metade dos anos de 1990 o universo de autores começa a ser modificado e, ao lado de clássicos que permanecem, como, por exemplo, Freire e Piaget,⁵⁶ autores e também temáticas são substituídas e outros

⁵⁵ Acreditamos que se tomarmos o conceito de cultura tal qual o elabora Thompson (1995), é possível usar a palavra arena como expressão da idéia que a cultura se constrói através de conflitos permanentes. Observe-se que a noção de “campo intelectual”, de Bourdieu também implica a dinâmica do conflito.

⁵⁶ É também interessante notar que se no caso de Freire a referência é direta (suas obras são lidas pelos alunos), o mesmo não ocorre com Piaget que, geralmente, é lido a partir de um manual.

vão sendo incluídos redirecionando a proposta teórico-metodológica a partir da qual será consolidada a formação de professores no nível universitário.

Como exemplo desta afirmação podemos citar a inclusão de textos e autores que enfocam a questão do professor reflexivo e da memória docente. E, neste sentido, geralmente se privilegiam os textos de Nóvoa (ou os organizados por ele) e os trabalhos de Schön, ou os que se valem deste autor para analisar a proposta da formação do professor pesquisador reflexivo. Ou seja, estes autores e temáticas começam a se inserir na universidade como fundamentais para a formação docente. Além disso, como enunciamos na Apresentação desse texto, a temática específica do professor pesquisador reflexivo foi contemplada na disciplina de pesquisa aplicada à educação.

Esta constatação reforçou a idéia de que se fazia necessário realizar uma pesquisa sobre formação de professores tomando como objeto o que classificamos como agentes formadores, isto é, autores, temáticas e textos que, presume-se, estão sendo lidos por aqueles que serão os futuros docentes da educação infantil e básica que, no caso do curso de Pedagogia, serão os professores das séries iniciais.

A justificativa para esse caminho metodológico está também alicerçada na maneira como estes autores realizam seu processo de legitimação no interior dos cursos de Pedagogia. Suas obras são incluídas na bibliografia, geralmente, por professores que obtiveram seus títulos de mestre ou doutor em universidades de renome ou que são mestrandos e doutorandos. Este movimento vai, então, consolidando a importância dos autores, pois se são idéias amplamente divulgadas em publicações e se o professor a indica para leitura, finda por se constituir como percurso teórico-metodológico único para a formação do docente.

Se, além disto, acrescentarmos o fato de que estes mesmos autores e literatura também são citados por revistas especializadas como, por exemplo, a *Nova Escola*, a que a maioria de professores e futuros professores tem acesso, fecha-se o sistema, construindo-se uma linguagem homogênea sobre o fazer docente. Como demonstrou Vieira (1998), ao analisar a presença do construtivismo nessa mesma revista, os professores começam a seguir os

modelos teórico-pedagógicos como se eles fossem dogmas. E, só para completar, pois voltaremos a este ponto mais tarde, não por acaso no prólogo de um livro que apresenta as pedagogias do século 20, os teóricos ali apresentados (muitos presentes nas bibliografias dos cursos de Pedagogia), são chamados de apóstolos, que deixaram livros sagrados e criaram discípulos e seguidores (cf. Sebarroja e outros, 2003).⁵⁷

O leitor pode argumentar que, provavelmente, todas as leituras não irão se fixar na memória das alunas (futuras professoras), mas também é possível afirmar que se todos os seus professores estão lendo e falando sobre os mesmo autores ou de temáticas similares e se esta visão se repete em revistas e em publicações especializadas, este conhecimento irá se solidificar na memória pela reiteração. Assim, os autores e idéias lembrados serão os que foram lidos, relidos e transpostos para a prática docente como um apóstolo a ser seguido.

É claro que não podemos afirmar que não há diferenças entre os autores lidos, mas existe uma espécie de consonância entre suas idéias, cujo centro é dado por alguns conceitos. Falo **da importância da autonomia e da construção de um conhecimento autônomo, da importância da competência, da inserção da afetividade e subjetividade como fundamental para o trabalho docente e, principalmente, da negação da escola tradicional.** Estas categorias, presentes como afirmativas na área da educação de forma geral, acabam por se configurar em um sistema que direciona a formação do pedagogo no sentido amplo, isto é, não está limitada à formação de professores.

A crítica à escola tradicional, conservadora, não transformadora é compartilhada por todos os educadores que se classificam (ou que são classificados) como progressistas ou transformadores. Duas observações são necessárias. Por um lado, que é muito difícil listar os autores conservadores, na modernidade, que defendam a escola bancária, os valores do sistema capitalista, o individualismo egoísta, o autoritarismo, a repetição como fundamento do ensino, a memorização ou qualquer outra coisa que se imagine como tradicional ou

⁵⁷No texto lê-se: “Os apóstolos eleitos – uma autora e 10 autores para ser mais preciso - já acederam à categoria de clássicos, tanto pela veneração como pelo reconhecimento já obtidos” (SEBARROJA e outros, 2003 p.10).

conservadora. A dificuldade de listar os autores deveria causar espanto! Por outro lado, sabemos que as experiências revolucionárias do século XX da Europa, Ásia, América Latina e África foram realizadas em contextos nacionais cujas escolas predominantemente poderiam ser qualificadas como tradicionais e mesmo autoritárias. Isto também deveria provocar espanto e, filosoficamente, deveria nos levar a suspeitar das relações entre transformação social e escolar.

Antes de prosseguir, queremos fazer algumas ressalvas em relação à maneira como encontramos definida a escola tradicional. De acordo com Carbonell:

No epílogo desta obra Pere Darder e Joaquin Gairín assinalam algumas das contribuições ou traços de identidade comuns a essas 11 pedagogias inovadoras⁵⁸. De fato, as coincidências existem, apesar das singularidades marcantes que também serão observadas. Talvez a característica comum mais significativa seja a crítica à escola tradicional - isto é, ao modelo oficial dominante que garante a ordem estabelecida, – por sua inércia institucional e seu caráter obsoleto. Diante dela, apresentam uma opção de ampla mudança educativa, com maior ou menor radicalismo e concretude, nos conteúdos, nos modos de ensinar e de aprender e na função docente (CARBONELL, apud Sebarroja et al., 2003, p.11).

Esta citação mostra uma visão de escola tradicional que, além de sua total imprecisão, reforça o sentido de novidade como algo positivo. Tradicional é o que é oficialmente aceito e praticado na inércia institucional de caráter obsoleto.⁵⁹ Não raro, os próprios documentos do Estado são contrários à inércia e ao obsoleto, características que garantiriam a ordem estabelecida. Se lermos os documentos, teremos que concluir que o Estado é contra a ordem estabelecida ou que suas declarações são gatopardistas (no sentido dado no clássico romance de Lampedusa)? O que poderia ocorrer diante deste tipo de definição? Quando

⁵⁸ Os autores citados das pedagogias inovadoras são: Maria Montessori, F Ferrer i Guardiola, John Dewey, F Giner de los Rios, Celestin Freinet, A S. Neil, A S Makarenko, Jean Piaget, Lorenzo Milani, Paulo Freire e Lawrence Stenhouse.

⁵⁹ Observe-se que em outras áreas de intervenção, como a medicina, por exemplo, o tradicional pode voltar a partir de considerações racionais e técnicas (o médico de família, nebulizações e terapias antigas, porém eficientes e sem efeitos colaterais). Assim, o oficial tanto pode ser tradicional quanto novo e inovador. Um protocolo de atendimento pode ser velho ou recente, em ambos os casos, oficial.

apropriados pelo sistema, os educadores inovadores, deveriam ser identificados como uma teoria a ser ultrapassada? Ou seja, o novo é bom apenas porque é, aparentemente, novo não descaracterizaria qualquer perspectiva de crítica aos modelos teóricos alçados a esta condição? Além disso, este tipo de convicção prestaria um serviço negativo no caso da formação de professores (e acredito que não somente nestes cursos), pois colocaria o passado como algo que deve ser esquecido ou até mesmo nem levado em conta. Estaríamos diante de uma visão enviesada da idéia de progresso e evolução, que negaria o processo histórico como algo fundamental para a compreensão das mudanças, enquanto rupturas e continuidades, que emergem quando olhamos a história e a história da educação?

A perspectiva tradicional da história afirmava seu valor tanto por entendermos como chegamos a ser, quanto por fornecer lições para o futuro. A crítica histórica moderna eliminou o otimismo de apreendermos suas lições. Contudo, as lições podiam ser classificadas em dois grandes grupos; aquilo que deveríamos repetir (os acertos, os modelos ideais) e aquilo que não poderíamos repetir (os erros). A afirmação da escola como espaço de transformação constrói, para o discurso sobre a formação docente, uma espécie de paradoxo, pois, se valoriza a história docente, parece colocar reticências diante da história da educação no plano da ação, mantendo sua contribuição para a reflexão crítica. Um bom exemplo são as considerações feitas por Nóvoa no seu prefácio ao livro de Cambi sobre a história da Pedagogia. De acordo com Nóvoa:

A História da Educação pode ajudar a cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de modas e reformas educativas. Aprender a relativizar as idéias e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, é condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica de nossos dias.

A História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva.

A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma

visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado. Para além disso, revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador (NÓVOA, 1999, p. 13).

Vejamos, pontualmente, o que coloca Nóvoa. Em primeiro lugar, parece que se trata de um discurso muito próximo do senso comum na área da educação, bastante consensual. A história colabora com a relativização. Certo, mais será que a relativização e o ceticismo colaboram com a ação? A palavra professor deriva de professar uma crença, uma fé. Um profissional que relativiza seus conhecimentos científico-técnicos e é dominado por uma atitude cética, poderá professar sua profissão? Será que Nóvoa, dentre outros, está igualando o pesquisador com o professor? Ou, como já afirmamos anteriormente, esta pode ser uma interpretação que o autor possibilita neste texto, mas que não condiz com o que elabora em outros trabalhos?⁶⁰ Será, então, que é o modelo do laboratório, do grupo de pesquisa, que é posto como norma para a formação docente reflexivo ou pesquisador? Assim, poderíamos entender o papel da história na formação crítica. No entanto, é apenas no modelo idealizado de Popper, criticado por Kuhn (1982), que o pesquisador é crítico, revolucionário, divergente. Para Kuhn, é a ação convergente que leva às tensões que revolucionam os paradigmas. A consciência crítica é pouco importante na visão da história das ciências de Kuhn. O que realmente importa é o mecanismo de competição ligado a anomalias e perda de poder de aplicação dos paradigmas científicos.

Além disso, tomar a inflação de métodos, o modismo pedagógico e as reformas educacionais como fatos similares se constitui em um equívoco, quando estamos falando do ponto de vista histórico. À História da Educação caberia explicar o porquê dos modismos e inflação dos métodos e, também, qual a relação entre eles e as reformas educacionais, o contexto econômico-social, as políticas educacionais, dentre outros aspectos. No entanto, parece que o importante é apenas o trabalho reflexivo dos docentes. Nem as reformas, que expressariam

⁶⁰ Em outros textos (cf. Nóvoa 1995) Nóvoa mostra a importância da relação entre o processo histórico a história da docência.

algum tipo de vontade política diante dos problemas educacionais, parecem ter algum valor.

Por fim, por que aprender a relativizar idéias e propostas educativas é questão de sobrevivência?⁶¹ Há professores que seguem os modismos e sobrevivem sob o ponto de vista do emprego e dos salários. Há os professores que seguem receitas tradicionais, porque estão satisfeitos com elas. O panorama é bastante variado para encerrá-lo em fórmulas quase publicitárias: não seja tradicional, não se deixe guiar pelas modas e novidades, não acredite nas reformas!

De uma certa forma encontramos, em Nóvoa, uma espécie de espelho da idéia de veneração ao inovador, crítico e reflexivo,⁶² que está presente, como vimos, nas afirmações de Carbonell, pois Nóvoa tende a colocar a crítica e a reflexão no mesmo patamar em que Carbonell colocou a inovação (é inovador porque crítico).⁶³ Mas o que parece mais perigoso na visão de Nóvoa é que ele não percebe (ou percebe?) que, como na educação práticas e ações são valorizadas, dizer que o conhecimento histórico não implica em ação é instigar nos futuros educadores a possibilidade de que a história não deva ser levada em conta.

Porém, aqui é preciso fazer uma observação, pois, como já apontou Saviani (1989) o programa de História da Educação é apresentado aos alunos de forma a se confundir a História com a Filosofia da Educação. Temos, portanto, uma visão de história distorcida na medida em que deixa de lado o que é fundamental, isto é, a compreensão de que os modelos pedagógicos, ou a sua inserção na escola e no âmbito do educativo (entendido no seu sentido mais amplo), realiza-se em um

⁶¹ Sob um ponto de vista pragmático, abandonaríamos a tradição e faríamos sua crítica, apenas quando aquilo que fazemos com ela não nos satisfaz, não é eficiente, não nos convence, enfim, a tradição deixou de valer. Temos que ter motivos ou razões para criticar a tradição. Sem eles, a crítica se torna formal e vazia.

⁶² Sugiro a leitura do texto de M. E. Castanho (2000) que faz uma crítica ao que denomina de apropriação ingênua das inovações. De modo geral, o capitalismo glorificou e ainda glorifica o empresário inovador.

⁶³ Sob este ponto de vista não haveria atividade mais crítica do que a produção no capitalismo, em processo quase constante de inovação. Pode-se inovar para ganhar dinheiro, prestígio ou reconhecimento social, para ser diferentes, enfim, há muitas razões para inovar, a crítica seria apenas uma delas e, talvez, não a mais importante sob o ponto de vista dos efeitos sociais.

contexto específico. E, concordando com o que coloca Enguita, tomar a história da educação no sentido linear é esquecer que “mais que uma evolução, a história da educação é a de uma sucessão de revoluções e contra-revoluções” (ENGUITA,1989, p.129). Ou, mais modestamente, de ações e reações quase sempre apresentadas como revolucionárias, cujos efeitos na prática podem ser colocados em dúvida ou ser relativizados.

Do ponto de vista histórico, as visões que reiteram a negação do tradicional e o valor da crítica como uma postura em si mesma positiva, aliada à idéia da educação transformadora, tornou-se moeda corrente na área educacional e é a partir dela que muitos autores são enfocados. Mesmo aqueles cuja inserção teórica é diversa (pensamos em Gardner e Freire), parecem ter sido homogeneizados pelo princípio da transformação, da crítica e da inovação. No entanto, como salienta Charlot (2002), sabemos muito pouco sobre a realidade cotidiana da escola. E mais: quando tomamos o real descrito em revistas como *Nova Escola*, os casos apresentados são aqueles que “deram certo”. Ou seja, reitera-se o pressuposto de que o inovador é bom por si mesmo, pois mesmo os educadores denominados tradicionais podem se abrir a mudanças, ainda que elas sejam enquadradas como tradicionais. Será que estamos construindo e negando o que nos mostrava Gadotti (1988), isto é, que não há uma unicidade nem mesmo uma unanimidade no que se refere ao pensamento pedagógico brasileiro? Porém, o que existe, e é o que pretendemos apresentar adiante, é uma hegemonia de um discurso que tende a igualar pensamentos e idéias diferenciadas sob a égide mais “fácil” da perspectiva da inovação e da negação do tradicional.

Acreditamos que estas afirmações iniciais deixam explícita a necessidade de realizar uma análise sobre a temática da formação de professores. Além disso, parece claro que, embora se configure em um tema específico no âmbito da literatura educacional, os autores partilham do que pode ser colocado como um dado universal, isto é, a idéia de que a educação e a escolarização devam promover, de forma contínua, a inovação e a transformação.

Para finalizarmos este ponto gostaríamos de observar que parece ser ainda uma realidade o que observa Lovisolo (1990), em relação aos intelectuais: para o

autor um dos mitos presentes entre os intelectuais é que eles não se vêem como classe. Em suas próprias palavras:

Este mito expressa que não somos uma classe, contra todas as evidências que indicam que, em termos econômicos, lingüísticos, culturais e psicológicos, somos menos heterogêneos que qualquer outra classe existente, sobretudo a trabalhadora. Enquanto este mito se alia, ao que indica, que a dinâmica da história presente está na luta entre trabalhadores e capitalistas, ficamos como espectadores ou aliados, comprometidos com uma ou outra classe. O mito nos indica, sem explicitar, que somos os únicos privilegiados a escolher, com isto, o lugar na história, que, para os outros, está predeterminado. Contra os mitos sobre os intelectuais aceno com a possibilidade de estarmos a serviço de nós mesmos (LOVISOLO, 1990, p.17).

Ainda seguindo Lovisolo, suspeitamos que sua idéia de que os intelectuais estão a serviço deles mesmos pode ser aplicada também aos que escrevem sobre a formação de professores, pois não raro encontramos a idéia de “capacitar ou conscientizar os professores” (cf. Contreras, 2002, p.166). É cada vez mais comum colocar os professores da educação básica como pertencentes à classe trabalhadora (não que não o sejam), pois com a ampliação da escolarização eles serão os aliados privilegiados para disseminar as idéias dos intelectuais que, mesmo sendo professores, pois que estão alocados na universidade, por vezes não se colocam no mesmo patamar dos que estão na educação básica. Não por acaso, a universidade tem sido alçada como espaço de construção de projetos inovadores em parceria com a escola pública, reduto das classes populares, deixando de lado a escola privada, que é identificada como espaço privilegiado da classe dominante.

Uma publicação recente (Lombardi e outros, 2005) apresenta, na versão de vários autores, o debate entre as categorias do público e do privado na educação brasileira. Em um dos textos, Araújo (2005) afirma que as inovações didáticas estão sempre mais presentes nas escolas particulares e que, nas escolas públicas, os educadores, mesmo os que afirmam princípios favoráveis à transformação social, realizam uma prática política contrária.

Para o autor, este dado deve ser visto como paradoxo. No entanto, quero defender a hipótese de que não se trata de um paradoxo, mas sim da afirmação de um discurso que se cristalizou como tal e que não se ancora nas práticas docentes. Melhor dizendo, a “politização” do âmbito escolar se realiza de forma independente dos conteúdos e dos métodos. Falamos “politização” não como algo que deve ser visto como negativo, mas sim pelo fato de termos um discurso político que é apenas discurso e, embora venha ligado a práticas inovadoras, não parece, como mostra Pacheco e Zan (2005), uma realidade tangível no âmbito da escola.

Por exemplo, no cotidiano da sala de aula interessa às professoras que seus alunos possam aprender conteúdos previstos e que isso pode ser feito independentemente de matizes ou crenças políticas. Ao contrário, a inovação presente nas escolas particulares ocorre por uma necessidade advinda muitas vezes da direção que, como mostra o próprio Araújo (2005), quer assegurar seus clientes (os alunos), em um cenário onde a disputa por eles é cada vez mais acirrada. Portanto, no caso da escola particular, seguir as inovações ou orientações da direção é condição para a professora se manter empregada ou, como afirmam os novos tempos, em condições de empregabilidade. No caso das escolas públicas, as efetivações por concursos (o professor não pode ser dispensado), cristalizam posições que, por isso mesmo, podem ser de natureza conservadora e, até mesmo, ineficiente do ponto de vista da aprendizagem dos alunos. Ou seja, podem existir inovações pedagógicas combinadas com um discurso político conservador e, da mesma maneira, podemos ter um discurso político de transformação social com práticas pedagógicas conservadoras. A relação pensada de forma direta é, ao que parece, um reducionismo que, como veremos, está presente na área da educação (LOVISOLO, 1995).

Mas a “politização” do espaço educacional ao mesmo tempo, reafirma a idéia da educação como espaço de transformação e também reitera quem serão os aliados dos intelectuais. Deles, estão excluídos os alunos da escola particular que, identificada com a classe dominante, é exilada de pesquisas e parcerias com a universidade. Será que esta leitura é correta ou devemos pensar como Roberto

Romano, (que aqui cito de memória), para quem na verdade a elite hoje tende a colocar seus filhos para estudar fora do país? Será que estamos corretos ao colocar a possibilidade de transformação só na esfera da escola pública, ou isto só pode ser dito como reforço de um discurso que não se pauta pela realidade?

Assim, os intelectuais da universidade, ao fazerem parcerias com as escolas públicas, parecem referendar o que já colocava Lovisolo há quase vinte anos. É preciso buscar aliados por uma questão de sobrevivência do nosso próprio discurso que, provavelmente, não encontrará eco nas escolas privadas, pois estas possuem um conceito muito bem definido do que seja inovação e transformação. Além disso, ao contrário do que coloca Araújo (2005), a escola não é o único espaço no qual os filhos de trabalhadores se formam intelectual e politicamente. Colocar esta idéia é esquecer o sistema midiático, é negar que filhos de trabalhadores têm cada vez mais acesso à TV e à Internet; é negar, enfim, que as idéias circulam fora das salas de aula. É reafirmar uma visão de classe popular passiva que, como coloca Ginzburg (1987), realizando a crítica a esta perspectiva e retomando Bakhtin, afirma ser “mais frutífera a idéia de uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante” (GINZBURG, 1987, p. 24). Em tempos de comunicação ampliada por tecnologias, esta idéia ganha em força e em sentido.

Antes de adentrarmos nos modelos pedagógicos específicos para a formação dos professores sob a ótica do professor pesquisador reflexivo, que se instauram com força nos anos de 1990, é preciso, ao menos, realizar uma primeira abordagem sobre a maneira como está sendo visto o professor quanto à sua atuação no âmbito escolar, independente dos modelos pedagógicos.

No que se refere à formação de professores, muitos dos que analisam a prática docente no período contemporâneo, têm colocado que há uma intensificação deste trabalho quando se exige que o professor consiga tratar no âmbito da escola, questões que faziam parte de outras esferas sociais. Como vimos, existem os que advogam esta idéia como positiva e necessária (e isto é claro nos PCNs), mas há também os que criticam esta necessidade. Para Santomé:

É de sublinhar a notável **intensificação** do trabalho das professoras e da sobrecarga das funções que desempenham. Além das demais funções tradicionais desempenhadas neste posto de trabalho, mais circunscritas ao ensino das disciplinas habituais, acrescentam-se, nos últimos anos, outras mais recentes: criar hábitos de saúde (aprender a comer, hábitos de higiene, cuidado do corpo, prevenção contra doenças) apoio psicológico, educação ambiental, educação rodoviária, educação anti-sexista, anti-racista e anticlassista, educação para o consumo, educação sexual, etc” (SANTOMÉ, 2000: 83 grifos do autor)

As palavras de Santomé são ratificadas pelo trabalho publicado pela UNESCO (Abramovay e outros 2004), no qual encontramos idéias como: há um desconforto por parte do docente que se sentem acuado diante de um contexto que exige que ele cuide de todos os aspectos da aprendizagem, que seja gestor, que se atualize, que aprenda tecnologias, que saiba cuidar e lidar com agressões e indisciplina e, por fim, que faça tudo isso sabendo que em uma situação de conflito, haverá uma defesa incondicional do aluno. (cf Abramovay e outros, 2004 pp.28 e 29).

A queixa dos professores ratificada nas pesquisas, feitas por autores diferenciados no campo intelectual da educação, embora se sustente em termos empíricos sobre a visão dos docentes, exige uma explicação que vai além da idéia de que esta é uma nova tarefa agora assumida pela escola. A historiografia tem mostrado que a escola foi e é parte importante de um projeto que, no início do século passado, estabeleceu uma aliança entre higienistas e educação. Formar hábitos morais e físicos de promoção da saúde da população, era uma tarefa da escola para os higienistas (cf. Tavares da Silva, 2001).

Se houve um tempo onde este tipo de atuação não era exigido na escola (se as palavras de Santomé e os dados de pesquisa estão corretos), é possível pensar que, quando a escola é colocada como o espaço construtor da cidadania, algo além do conhecimento será imputado para ela. O interessante é que os higienistas colocavam o conhecimento como condição básica para o advento da cidadania, a partir de suas posições positivistas e científicas, e hoje, o que se

coloca para os professores, é a necessidade de ensinar, também, o que se denomina como conteúdos atitudinais, ou seja, a escola teria como parte do seu conteúdo o ensino de valores, normas e atitudes tornando-se, neste sentido, um espaço total de socialização (cf. PCNs, 1997 volume introdutório p 76). Também é interessante notar que os professores, embora reconheçam esta importância enquanto discurso, o negam quando devem que colocá-lo em prática.

Um bom exemplo advém de uma experiência recente que tivemos em uma escola e que vale à pena colocar como reafirmação de minhas considerações. Ao visitar uma escola, levando como proposta a realização de uma parceria com o curso de Pedagogia da universidade em que atuo, deparamo-nos com uma fala da coordenadora que indicava certo desconforto em realizar qualquer novo projeto, já que eles tinham que cumprir com àqueles que vinham da Diretoria de Ensino. Bem, um dos projetos se denomina Protagonismo Juvenil e o outro Espaço de Leitura. Perguntei, então, de que forma os professores estavam trabalhando o espaço de leitura; que conexões estavam estabelecendo com as disciplinas, etc. A sua resposta deixou claro que estavam tratando o projeto de leitura como mais uma disciplina, dado que existe uma hora por dia para que ele se realize. Perguntei como era o acervo da biblioteca e nenhum soube me dizer o que lá havia.

No que se refere ao outro projeto, a indignação era dada pelo fato que os alunos estariam realizando um ato de violência com o docente quando se recusavam a exercer seu “protagonismo” nos moldes dados pelo professor.

O que indica este exemplo? Que, enquanto o discurso sobre a construção da cidadania, do ensino de valores se realiza na fala dos professores e dentre aqueles que escrevem sobre ele há, ao que parece, uma dificuldade em articular estes “conteúdos atitudinais” com os conteúdos escolares⁶⁴. Refletindo sobre a posição dos docentes naquele momento, pudemos perceber que eles também estavam sendo violentos com seus alunos em dois sentidos: por não terem idéia

⁶⁴ Por exemplo, em uma das experiências realizadas com base na proposta do professor pesquisador e reflexivo teve-se como resultado: produção de livros didáticos, jornais internos e uma continuidade dos estudos que haviam sido implementados dentre os professores pela pesquisadora. Não há relato do que se passou quanto a mudanças de valores no corpo discente (cf. Queiroz, 2001).

dos livros que existiam na biblioteca da escola e por não perceberem que “protagonismo” juvenil não é algo que se ensina como uma fórmula de física.⁶⁵

Há, ao que parece, um desencontro entre o que se espera que a escola faça e o que ela pode, efetivamente, realizar. E mais: neste contexto não se pode dizer que existam culpados ou inocentes. Há apenas a constatação que os discursos permanecerão discursos e que muitos professores “parecem” ver como um fardo sua transformação em atitudes práticas. Os projetos apenas ganhavam significado porque os seus resultados tinham que ser enviados para a diretoria de ensino, que, então, daria pontos para a escola, de forma a que ela pudesse ter acesso a alguns bens ou regalias. É claro que não estou deixando de lado o fato de que os professores ganham baixos salários e que muitos têm dupla, (ou no caso das mulheres, tripla) jornada de trabalho, como um dado básico para pensar estas questões.

Resta acrescentarmos que, quando solicitamos à diretora que me fornecesse os dados sobre a comunidade (que, como sempre, é acusada pela escola de pouca participação), ela simplesmente nos comunicou que não os tinha de forma sistematizada. Acreditamos que em muitas escolas, pode haver um total desconhecimento de quem são os alunos, como se constitui a sua família, o que interessa à comunidade, enfim, dados que seriam absolutamente necessários para qualquer proposta de mudança. Colocar-se no lugar do outro, eis o que a educação teima em não realizar como condição de mudança, em uma sociedade marcada pela desigualdade, pluralidade e pela diferença.

As palavras de Santomé, a pesquisa da UNESCO (Abramovay e outros, 2004) e também o exemplo de nossa experiência na escola, embora não possam ser universalizados, reiteram a idéia de que o professor tem resistência em assumir na prática o que coloca como discurso e, também, que a “culpa” da não eficácia dos resultados está presente em instâncias fora da escola: famílias desestruturadas, a mídia; a não valorização da escola, dentre outros, são “falas” recorrentes e que apareceram tanto na minha experiência, quando da visita à

⁶⁵ O “protagonismo” juvenil é um dos princípios orientadores da intervenção educativa dos salesianos, formulada por Dom Bosco.

escola, quanto na pesquisa da UNESCO (cf. Abramovay e outros, 2004 pp 28-29-30).

No que se refere ao “novo” papel docente e às dificuldades que eles enfrentam, parece haver uma unanimidade dentre os autores que destacam problemas conjunturais e estruturais, como coloca Gatti (1996, apud Abramovay e outros 2004), aos quais se soma, como afirma Nóvoa (1999 apud Abramovay e outros 2004), a idéia do professor como responsável em constituir a sociedade do futuro.

O interessante destes comentários é que todas os problemas apontados por Gatti: crescimento do número de alunos, heterogeneidade sócio-cultural, demanda de uma certa qualidade da educação por uma parcela da população; e novas metodologias, dentre outras, constituem, na verdade, o que é valorizado como parte primordial da atuação docente, ou seja, o novo professor deve saber lidar com a diversidade, pluralidade, exigência de qualidade. E também no caso de Nóvoa, o que é afirmado como problema tem sido colocado, pelo mesmo autor, como uma necessidade para o professor, isto é, ser protagonista através da docência da constituição de uma sociedade mais justa. E, apenas a título de consideração final, é preciso novamente lembrar que as diretrizes e as idéias sobre a educação e, principalmente, a sua democratização, tem sido defendida pelos intelectuais da educação há várias décadas. O que é colocado como sendo algo de novo para o papel do professor, como nos mostra Lasch (1991), é resultado de um processo histórico que desde as primeiras décadas do século passado vem ratificando a idéia de que os pais, se quiserem exercer de forma correta a criação de seus filhos, devem se valer da ajuda dos especialistas e, é claro, o professor é um dos profissionais, dentre outros, cotados para este papel.

Mas, o que talvez Lasch não tenha previsto, ou não pudesse prever, é que o que foi inicialmente afirmado como ajuda, findou, por se tornar um papel exercido pela escola e pelos professores quase que em um sentido estrito. No caso brasileiro, como sabemos, este fenômeno é acentuado pelas políticas compensatórias, da qual a escola é parte integrante. Acrescente-se a isso, a inserção do ensino de “conceitos atitudinais”, isto é, valores e atitudes, que estão

presentes nos PCNs, e temos um quadro no qual, tanto o professor como a escola, tornam-se co-responsáveis (ou até mesmo responsáveis), pela socialização no sentido pleno. Ou seja, o âmbito escolar será o espaço que deve absorver todos os ensinamentos pedagógicos disseminados pela sociedade, para transformá-los em socialização adequada aos novos tempos. Mas, como vimos, não foi sempre esse o papel da escola?

Além disso, com o crescimento do papel do especialista (como também nos mostra o próprio Lasch), a escola não tem inserido nos seus quadros o psicólogo, o fonoaudiólogo, além de recorrer a um profissional específico para a área da educação que congrega duas formações, que é o psicopedagogo? Como, então, entender o desencontro ou o paradoxo de se ter uma orientação que, em princípio, foi elaborada por educadores, sendo negada pelos próprios educadores e também pela prática docente?

Tentar responder a essas questões não é tarefa fácil. Sabemos que as práticas educacionais estão, como mostram os sociólogos e historiadores da educação, vinculadas às normas e valores sociais. Ou seja, é parte integrante do processo educativo a sua vinculação com a estrutura social na qual se insere. Da mesma maneira, os processos educativos e as análises realizadas sobre eles interferem na maneira como a educação será dimensionada. Por exemplo, sabemos que pensar a escola e a educação, no sentido que lhe dava Durkheim (como espaço para o desenvolvimento e consolidação da consciência coletiva), é muito diferente do conceito althusseriano de escola como Aparelho Ideológico do Estado. Ou seja, não só o contexto histórico, mas perspectivas teóricas diferentes acabam por “criar” escolas diferentes (cf. Rodrigues, 2002). No entanto, em todas as propostas há um vínculo consolidado com a estrutura social, pois a escola não gira no vazio.

A escolarização universal, como nos mostra a história da educação, é um fenômeno específico da sociedade industrial, ou seja, no processo histórico a universalização do ensino, através da instituição escolar, deu-se com o advento do capitalismo e, desde então, a escola tornou-se o local legítimo do aprendizado. Isso significa que é nela que encontramos os elementos e parâmetros para olhar a

sociedade como um espaço pedagógico, ou seja, se o pedagógico está presente nas mídias, empresas e outros espaços, potencialmente, educativos, o modelo seguido ainda é o modelo escolar, mesmo que este seja visto pela sua negação, isto é, apresentando o ato educativo através de práticas muito diferentes daquelas presentes na cultura escolar.⁶⁶

Como afirmei anteriormente, ao incorporar a educação no seu sentido amplo, a instituição escolar foi, aos poucos, perdendo sua especificidade e, por isso mesmo, criando paradoxos entre o que prega como discurso e o que é possível de se realizar como prática. Mas, é neste sentido que a ilusão parece se manter. Como já afirmei, é a ilusão romântica, ao lado da crença na cientificidade, que possibilitam entendermos (mas não resolvermos), os paradoxos e armadilhas que a escola e a educação parecem ter criado para si mesmas.

Mas o que seria específico em relação à instituição escolar? Se a prática educativa é o que define a pedagogia, temos nela uma figura que, simbólica ou formalmente, ocupa esse papel, isto é, a prática pedagógica exige sempre a figura de um professor ou de alguém que possa ser denominado como tal. Por exemplo, quantas vezes não ouvimos dizer que determinada pessoa foi como um professor, ou até mesmo que a vida foi minha professora? Quantas vezes, em momentos educativos de programas televisivos, os que assumem a fala fazem-no com uma espécie de "ar professoral"?

Portanto, e agora retomo um debate que enunciei no início deste texto, se quisermos entender a educação formal e não formal - definida a primeira como a que ocorre no âmbito da escola e, a segunda, no âmbito da sociedade - temos que

⁶⁶ A relação entre universalização do ensino e o advento do capitalismo é descrita nas várias publicações sobre história da educação tornando-se, portanto, uma visão já consagrada. Quero chamar a atenção para a visão de Enguita (1989) que embora não se proponha a realizar uma história da educação, traz em seu texto uma das descrições apuradas sobre a relação entre escola e trabalho. Segundo o autor, embora a historiografia aponte que o movimento operário sempre pediu mais escolas há "informação suficiente para levar a pensar que, antes da classe operária identificar a escola como instrumento de melhoria social, houve um amplo movimento de auto-instrução" (Enguita, 1989 p. 119) E, continua o autor, esse movimento que chegou a estabelecer uma rede formal e informal de capacitação profissional acabou por ser derrotado "pela ingênua confiança do movimento operário nas virtudes reformadoras e progressistas da educação em geral" (Enguita, op. cit p.121). Uma leitura alternativa à explicação pela "ingênua confiança" centraria sobre as dificuldades, não meramente econômicas, de manutenção da auto-instrução, que levou na direção da "renúncia".

analisar o que se está colocando como primordial para a prática docente, pois o modelo de professor, mesmo que seja pela sua antítese, afigura-se como uma das janelas privilegiadas para a compreensão da educação no seu sentido amplo.

Encontramos em Arroyo (2000) o que parece ser uma reiteração do que foi colocado no parágrafo anterior. Segundo este autor: “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar, mais nos convencemos de que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo” (ARROYO, 2000 p. 19). Ou seja, a prática docente é um dos aspectos para se entender a educação e, também, como mostra o mesmo autor, o seu avesso; isto é, que os “processos racionais na gestão dos sistemas de ensino” acabam por modificar o saber fazer dos mestres.

A escolha da formação de professores como forma de compreender o que é o pedagógico, no período contemporâneo, apresenta como justificativa o fato que o professor deve constituir-se como um centro do ato pedagógico, independente da proposta metodológica ou didática. Um bom exemplo é que, quando realizamos como estratégia didática o uso do círculo como elemento diferenciador em relação à forma tradicional (os alunos enfileirados), ainda o professor continua sendo o centro do processo ensino-aprendizagem. E, além disso, mesmo que nesse processo, estejam presentes aspectos subjetivos, é a técnica profissional que muitas vezes irá definir o papel do professor.

Assim, compreender e escrutinar a maneira como tem sido concebida a prática docente, principalmente no período após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que, como já afirmei, consolida um processo de mudança cuja origem foram as Reformas Educacionais empreendidas em vários países a partir da década de 1980, tem o sentido de perceber se (e quanto) as atuais mudanças políticas e econômicas criaram ou consolidaram o que já denominei como uma nova cultura docente principalmente, no que se refere ao discurso sobre a maneira como se concebe a formação atual dos professores.

Esperamos ter convencido o leitor de que a temática sobre formação de professores possibilita uma análise da educação no seu sentido amplo. Ou seja,

que quando olhamos a atuação do docente é possível ver a escola, a educação e até mesmo as visões que são construídas a partir da ação dos professores.

2.2 OS ANOS DE 1990 E O ESTATUTO DO PROFESSOR

Além de justificar o tema, creio ser necessário informar por que circunscrevemos nosso interesse à literatura sobre formação de professores produzida (ou publicada) a partir dos anos de 1990. Em outras palavras, de que maneira podemos analisar um passado muito próximo?

Fenelon (1989), citando Benjamim, lembra aos historiadores que a história busca no passado as respostas para o presente. Assim:

História não é uma busca do tempo homogêneo e vazio, preenchido pelo historiador com a sua visão dos acontecimentos, mas é mais uma busca de respostas para “os agoras”. **A História é um imenso campo de possibilidades onde inúmeros “agoras” irão questionar momentos, trabalhar perspectivas, investigar pressupostos (...).**

Essa maneira diferente de perceber a História provoca, de certa maneira, uma reação muito grande, pois **a partir desse novo enfoque o historiador pode lidar com o presente.** Como exemplo clássico temos aí as obras de Marx, que escreveu sobre as lutas de classe na França e demais acontecimentos que ele mesmo estava vivendo (FENELON, 1989, p. 126 grifos nossos).

Analisar o presente traz alguns riscos que devem ser enfrentados. Em primeiro lugar, é preciso assumir que a análise que realizamos está mais próxima de ser classificada como uma “etnografia dos textos” sob a orientação do conceito de estranhamento que, segundo Cardoso de Oliveira (1986), permite a antropologia estranhar a si própria. Como afirmamos, é possível transpor a metodologia para o âmbito da educação, sob a perspectiva da “suspeita”. Foram os textos que nos deram a chave para a compreensão das categorias que poderiam ser analisadas. Mas, se não é uma análise histórica *stricto sensu*, dado

que podemos pressupor que em um período de dez anos pouco há o que enunciar no que se refere a mudanças e transformações no ambiente educacional. No entanto, a história, como sabemos, é feita não só de rupturas, mas também de continuidades. E é neste sentido da história que este trabalho se inscreve. Queremos reafirmar, pois, que minha busca e as pistas presentes nos textos sobre formação de professores indicam que os anos de 1990 solidificam a imagem da educação transformadora cuja gênese está alicerçada na educação popular ou no escolanovismo, dentre outros. Ou seja, mesmo que por aportes teóricos diferenciados, parece que se está construindo, como já afirmamos, uma unanimidade no âmbito educacional, isto é, reafirmar que o papel transformador da escola seja pensado em termos coletivos (da sociedade) ou individual.

Mas, poder-se-ia argumentar, esse não foi sempre o papel da escola? Ou seja, mesmo no sentido durkheimiano, não teríamos presente a idéia de transformação, já de acordo com Durkheim a escola é parte fundamental do processo de socialização e de aprendizagem das representações coletivas que tornam os indivíduos aptos para a vida em sociedade?

A idéia de transformação presente nos textos é, no entanto, de outra natureza. Não se trata de transformar o indivíduo para viver na sociedade que aí está, mas, sim, de transformar o indivíduo como condição básica para a transformação da sociedade.⁶⁷ Neste sentido, a escola se torna o espaço legítimo para a transformação da sociedade e é neste sentido que, como veremos, se inscrevem os professores pesquisadores reflexivos.

No entanto, como muitas vezes as vozes são dissonantes (as vozes dissonantes não excluem a procura pela transformação), cada um dos grupos terá em suas mãos a receita mais eficaz para esta transformação. Ou seja, se há

⁶⁷ Se recuarmos no tempo, é possível perceber que desde os primórdios da república os embates travados entre as propostas pedagógicas estão centrados no mesmo dilema. Segundo Guiraldelli Jr (1990) nos anos vinte a pedagogia tradicional, que enfatizava os conteúdos, é combatida pela pedagogia libertária e pela escola nova. No entanto, o que diferenciava as duas últimas é que a primeira defendia o sentido da transformação sócio-econômica que criaria um novo homem, uma nova sociedade e a segunda, centrava-se mais no combate ao modelo pedagógico tradicional cujo centro era o professor. Ou seja, tratava-se mais de uma mudança no sentido pedagógico. Hoje, o sentido dado ao escolanovismo tem incorporado um viés de transformação social que, até onde pude perceber, não estava proposto no seu princípio.

divergência, ela se inscreve no caminho, nos meios e nas formas como esta transformação será realizada.

Acreditamos ser possível anunciar que o debate na área educacional tem mantido como continuidade o que denominamos como “politização retórica da área educacional”, que, pode ser assumida como discurso pelos docentes, mas não garante a existência de uma ação pedagógica condizente com este discurso. É claro que esta politização foi, ao longo do tempo, construindo matizes de cores diferentes e mesmo autores que podem ser colocados como embrionários para a consolidação desta idéia foram sendo relidos à luz das transformações históricas, tanto as que se davam no sentido mais amplo, quanto àquelas que estão circunscritas ao âmbito mais específico da educação. Neste sentido, creio que o crescimento, tanto em relação a uma produção voltada para a formação de professores, quanto a uma reafirmação do político na educação ligado a mudanças de metodologia em sala de aula, pode ser imputado a um diferencial que marca a década de 1990 que foi a promulgação, em 1996, da Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, como sabemos, incorpora propostas que podem ser consideradas progressistas, com destaque, para a idéia de inclusão social.

Uma nova LDB engendra mudanças significativas para a área educacional, que imediatamente reage, trazendo, por conseqüência, uma nova série de publicações para o esclarecimento do que mudou, assim como para críticas às mudanças propostas. Acrescente-se a LDB, as reformas educacionais iniciadas na década anterior e teremos um quadro perfeito para que a educação fosse alçada como um dos pontos centrais do debate, e do combate a uma sociedade que, como nos mostra Rouanet (1993), tende a combinar um hiperindividualismo e um antiindividualismo, apresentando, como conseqüência, um conformismo que esgarça as tentativas de ressurgimento dos movimentos sociais como elementos catalisadores dos desejos de mudanças da sociedade.⁶⁸ Assim, em uma

⁶⁸ Um debate realizado, na UNICAMP em 1993, deu origem a um texto (Dagnino org 1994.) cujo teor apontava para o declínio dos movimentos sociais e da impossibilidade da constituição de uma sociedade democrática. Um dos pontos centrais, defendido pela maioria dos autores, pode ser sintetizado pelo título dado à publicação brasileira de um texto de Sennett (1988) no qual o autor

sociedade fragmentada por movimentos sociais cada vez mais segmentados e que enfatiza o respeito à diferença e a pluralidade, a escola torna-se um dos poucos espaços coletivos.⁶⁹ No entanto, também este espaço tornar-se-á cada vez mais invadido pela idéia de respeito à diferença, o que faz com que o discurso da transformação social novamente se segmente em pequenos núcleos que não possibilitam pensar a totalidade. Talvez possamos compreender melhor por que Gardner com suas diversas inteligências, e Perrenoud, com suas competências, ganham fôlego no espaço escolar, se olharmos mais para fora do que dentro da escola. Também por este mesmo movimento, é possível entender que, no contexto atual, faz sentido existir uma lei para a educação que promove uma liberdade mais ampla para a escola. Assim, mesmo que esta liberdade não tenha sido ainda assumida em todas as suas conseqüências, é sempre uma perspectiva presente e possível de se realizar de forma concreta.

Podemos colocar que a LDB foi (e é), de certa forma, um impulso consistente que ampliou a produção em educação e, por conseqüência, a literatura que tratava sobre a formação docente, dado que, uma das polêmicas que foram instauradas com sua promulgação dizia respeito a mudanças colocadas sobre a formação de professores, principalmente, com o anunciado objetivo de requerer diploma universitário para os que iriam ministrar aulas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Figueiredo e Cowen (2005), desde o início dos anos de 1990 movimentos sociais de origem diversa tentavam restaurar e redefinir seus espaços políticos. Dentre eles, estavam, também, a categoria dos professores, que discutiam, desde a década anterior, dentre outros temas, quais seriam os novos padrões para a sua formação. Ao que parece, portanto, os anos de 1990 colocam-se como divisor de águas importante no âmbito da educação brasileira,

analisa a sociedade americana dos anos de 1970 (data da publicação original do texto). Na publicação brasileira o título original *The Fall of Public Man* foi traduzido como *O Declínio do Homem Público* e ganhou um subtítulo *As Tirantias da Intimidade*.

⁶⁹ Temos hoje, uma visão da sociedade ocidental composta por grupos ou identidades coletivas diferenciadas. Esta imagem de sociedade trouxe como conseqüência para a área educacional, a valorização da diferença, principalmente, a cultural seja ela vista no sentido externo (grupos indígenas, por exemplo) ou no sentido interno (as diferenças culturais entre os alunos). Ver só a título de exemplo, os textos de Candau (org.) 2000; Dayrell(org.)1999 ambos contendo artigos que enfocam a questão da diferença cultural sob os aspectos que mencionei acima.

principalmente se somarmos a LDB à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e os Referenciais para a Formação dos Professores publicados em 1999.

Acreditamos serem suficientes, como justificativa do tema e do período histórico escolhido para a pesquisa, as considerações e reflexões feitas até o momento. De uma certa maneira, elas também justificam o fato que nos detivéssemos sobre o discurso da formação de professores produzidos no bojo, e, por vezes, de forma conjunta, às grandes mudanças de ordem social e econômica como, por exemplo, a necessidade de novos conhecimentos ou habilidades que a civilização tecnológica exige dos indivíduos.⁷⁰

É claro que a educação se quiser acompanhar o processo de mudança, deve incorporar aos seus domínios não só a tecnologia, mas tudo o que, conseqüentemente, ela traz com sua instauração e domínio na sociedade. Os professores não podem (mesmo que queiram) ficar fora deste contexto e, por isso, temos plena convicção de que os anos de 1990 há uma tendência em construir para a esfera educacional uma nova cultura para a intervenção docente, da qual parte importante vem sendo embasada na proposta do professor pesquisador e reflexivo. O que queremos dizer é que o receituário da literatura educacional vem trazendo novos ingredientes que, se não podemos afirmar que são assumidos como atitudes práticas em sala de aula (o que exigiria uma pesquisa específica com os receptores), o são como discurso, indicando que as vozes dos formados e formandos da área educacional, como vimos, executam hoje trinados que, mesmo sendo pouco afinados, lembram os escritos da literatura educacional sobre o tema.

Ora, pode-se dizer: essa não é a maneira com que se forma qualquer profissional. Ou seja, a literatura dada nas instituições formadoras não é aquela que conforma o novo profissional, seja qual for o período histórico sobre que nos debruçamos? Sim, o conhecimento é historicamente situado mas, o que torna este período interessante é que há um encontro de temáticas e de propostas teóricas e

⁷⁰ Não foi apenas no mundo do trabalho que a tecnologia impingiu mudança aos trabalhadores. Também no cotidiano foi preciso, como mostra Paiva (1995), incorporar práticas novas que a tecnologia impõe, queiramos ou não.

pragmáticas entre instituições que, muitas vezes, estiveram em lados opostos, isto é, a academia (e aqui referimo-nos ao discurso específico sobre a formação de professor pesquisador reflexivo); as agências estatais e também as entidades governamentais que tratam da educação. A similitude “ilusória” organiza o consenso e todos parecem estar falando o mesmo embora possam enunciar que estão em lados opostos.

O mais interessante é que a consonância, entre elas, dá-se pelo sentido que é conferido ao fim último da educação, isto é, que os docentes consigam forjar uma educação que possa levar, historicamente, à construção da justiça social e à formação de um indivíduo autônomo e que exerça a sua cidadania de forma plena. O interessante é que estes conceitos, por não serem bem definidos, podem, por exemplo, colocar como similar que ser cidadão é tanto exercer de forma consciente o seu direito político como também o seu direito de consumidor.⁷¹ E nos redutos escolares o ensino da cidadania estaria expresso, como demonstra um trabalho recente (Marcílio, 2005), nas assembléias de classe que, segundo a autora, constituem-se em uma experiência concreta da democracia e da educação para a cidadania através de relações interpessoais. E, tudo indica, que este é o modo como tem sido construída, na formação dos professores, a idéia de justiça social e de democracia. É como se a escola, num passe de mágica, tivesse abolido as questões que nela sempre estiveram presentes: o poder, a autoridade e o conflito. Mas – é preciso se perguntar – e quando o conflito se instaura? E quando o que é ruim está à espreita, como, por exemplo, as drogas, a indisciplina, a violência?

Como exercer a cidadania ou construir a justiça social, quando lemos em textos como o de Soares e outros (2005) que meninos de dez anos, atuando como traficantes, provavelmente, não teriam outra forma de garantir o sustento da

⁷¹ Para um maior esclarecimento do conceito de cidadania no sentido aqui citado ver Martins (2000); é também muito interessante o texto de Santos (1994) no qual o autor procura demonstrar que há uma correlação entre cidadania e trabalho, ou seja, no Brasil é cidadão aquele que possui carteira de trabalho assinada. Além destes textos há um trabalho interessante de Carvalho (2001) no qual o autor mostra como as mudanças recentes, particularmente a redução do poder do Estado, trazem uma nova complexidade para o conceito de cidadania, para o caso brasileiro, foco de sua análise, que só muito recentemente (para ele os anos de 1930 formam um marco divisório) tem vivenciado a cidadania em termos reais.

família? No texto, um dos “empregadores” dos meninos lembra que o dinheiro do tráfico é “lavado” não só em grandes empresas; ele também vai até a padaria e o açougue do bairro. De que justiça social fala a escola? A que virá para os filhos dos trabalhadores ou aquela que irá incorporar os vendedores de “merla” e “crack”? E que categoria docente? Qual o estatuto que deve ter o professor para tratar tais questões com autonomia?

O estatuto do professor ocupa um lugar central na discussão das propostas de formação docente. Existe uma densa produção, nacional e internacional, que discute, basicamente, a partir de três opções de estatuto: profissional, semiprofissional e trabalhador. A discussão, e a opção mais ou menos conseqüente por uma ou outra categoria classificatória, tem como eixo central a discussão da autonomia da ação educacional, no contexto geral das relações entre decisões internas e externas ao exercício docente. Decisões que abrangem valores, objetivos, formas de controle e técnicas de ensino e aprendizagem, entre outras. Um claro exemplo é a obra de Contreras (2002), que tem por objetivo a “autonomia dos professores” e que dedica quase a metade do texto para discutir o estatuto do professor.

Os termos usados para qualificar os professores têm sua origem no campo extracientífico ou extrateórico e formam parte da linguagem comum e mesmo popular. Na linguagem popular o trabalhador é o sujeito que vive de seu trabalho e, não raro, com alta carga de trabalho manual ou físico. O termo comporta indefinições e, assim, fica difícil, por exemplo, definir o pedreiro, o músico e o professor como trabalhadores. Habitualmente, nas situações pragmáticas da fala, pressupostos e sinais recortam ou especificam o termo. Alguns desses termos foram retomados na teoria e refinados com o intuito de aumentar sua univocidade. Na teoria marxista, por exemplo, o trabalhador ou proletário é o produtor direto que perdeu a posse ou controle dos meios de produção que, sobre a forma transformada de capital, ficam nas mãos daquele que paga um salário pelo trabalho, criando a possibilidade de apropriação do excedente. Parte considerável de *O Capital* foi destinada a mostrar o processo histórico de separação do produtor direto de suas condições de produção e a emergência do assalariado ou

proletário. Neste contexto, a autonomia que se perde é a de dispor das condições de produção e reprodução e não, como parece sugerir a discussão sobre os docentes, a desqualificação por especialização na racionalização do processo educativo, em particular, e produtivo de modo geral.⁷² Mesmo dentro de uma ocupação há diferenças de grau de qualificação e competência no desempenho. Talvez por isso continuamos a ler Henrique V ou a Megera Domada de Shakespeare, enquanto ignoramos a existência de outros autores de sua época. Como se verá adiante, a perda de autonomia por desqualificação é um tema central, e confuso em demasia, entre aqueles que pensam o docente como figura em processo de proletarização.

Estamos lidando com categorias de uso popular, então, pareceria oportuno que, antes de entrarmos na discussão teórica, situar-nos no horizonte da linguagem - uma cidade que comporta partes antigas e outras recentes, na imagem construída por Wittgenstein. Há três sentidos básicos em que usamos, no Brasil, a palavra “profissional” e neles se entrecruzam sentidos antigos e modernos.⁷³

O primeiro remete ao contexto de oposição com palavra “amador” ou “voluntário”, indicando que aquele qualificado como profissional extrai suas rendas ou remunerações de uma determinada atividade. Na discussão dos anos vinte e trinta do século passado sobre o futebol profissional, esse era o sentido dado ao termo. Até aquele momento os jogadores deviam ser amadores, isto é, tinham que demonstrar que viviam de outra atividade remunerada ou de renda, não do futebol. Era uma época em que o futebol devia ser praticado por *sport*, *fair play* ou amadorismo, e na qual se valorizava os que praticavam o esporte sem receber retornos monetários. Se alguém ensina teatro em uma comunidade, sem receber remuneração, hoje utilizaríamos o qualificativo de trabalho voluntário, na verdade, com o mesmo significado ou muito próximo de amador. Faz-se, por vontade, ou

⁷² Sempre existiram ocupações com retornos maiores e menores e associadas a diferenças de qualificação. J.S. Bach recebia muito mais pelas músicas encarregadas pelas Igrejas do que os encarregados de limpá-las. Era difícil substituir Bach, que afirmava que era apenas um intermediário para Deus fazer música, do que o limpador da Igreja. Ninguém qualificava sua limpeza de celestial!

⁷³ Partir da linguagem comum ou da rua é uma forma valorizada por filósofos e cientistas sociais. Isto não implica apenas ficar nela. É uma forma de operar, um modo de iniciar a pesquisa.

amor, não por interesse econômico ou por necessidade de sobrevivência. Temos, assim, o trabalho voluntário em alfabetização, feito pela vontade de contribuir sem pensar em algum tipo de retribuição econômica, embora permeado da satisfação moral de fazer aquilo que deve ser feito e, não raro, do reconhecimento de outros atores sociais significativos. Há, de longa data, uma valorização positiva da ação feita para os outros e que não se orienta pela recepção de pagamentos, seja distribuindo peixes ou ensinando a pescar. Viver da atividade é uma condição para ser considerado profissional. Podemos dizer que temos, então, uma definição econômica da “profissão”, baseada na necessidade de sobreviver em contexto de escassez.

Contudo, na sombra da cidade velha lateja a valorização moral típica de quase toda discussão, claramente desde Adam Smith, sobre a economia. Assim, uma segunda significação é de tipo moral. Mas torcendo o valor moral do amadorismo ou voluntarismo (sem, no entanto, extingui-lo), caminha em um outro sentido. Neste, o termo “profissional” é utilizado para salientar o domínio de um conjunto de atitudes de responsabilidade no exercício da ocupação ou atividade. Quando um jogador de futebol diz “sou um profissional”, está nos dizendo que cumpre com seus deveres ou obrigações de treinamento, de participação na vida do clube contratante, de dedicação ao jogo com raça e espírito de equipe. Romário, por exemplo, um grande jogador, foi acusado de falta de profissionalismo. Esta expressão funciona como mediação, e, ao mesmo tempo, conserva o entendimento econômico, “ele vive do futebol”; por isso, aponta para a falta de cumprimento com seus deveres enquanto profissional.

Portanto, “profissional” ou “bom profissional” implica tanto o retorno econômico da atividade quanto seu cumprimento, segundo uma ética explícita ou implícita. Um pedreiro pode afirmar, diante de nossas suspeitas ou perguntas sobre a finalização do serviço, “sou um profissional, sou um profissional sério, sou um bom profissional”. Afirma, com essas expressões quase equivalentes à moralidade ou a eticidade de sua conduta, a responsabilidade sobre suas ações contratuais e no cumprimento de seus deveres. Assim, profissional é, sobretudo, alguém que realiza seus deveres profissionais. A dimensão moral ou ética está,

portanto, presente na representação do linguajar popular, quando lida com os sentidos de “profissional”. Esta dimensão moral em casos determinados se transforma em deontologia, tratado dos deveres, ou ética profissional. O juramento hipocrático pode ser considerado como uma formalização antiga, talvez a primeira, dos deveres de uma profissão.

O terceiro uso aponta para o domínio de um saber fazer. Indica o controle de um arranjo de conhecimentos, técnicas e práticas que permitem atingir determinados objetivos. Em outros termos, afirma a possessão de um conjunto de competências e habilidades para atingir objetivos específicos (construir uma casa, defender em juízo, jogar no time, curar as pessoas ou alfabetizar, entre tantos outros). Podemos chamar a esta dimensão como “domínio do saber fazer”.

Os três usos do termo profissão, que não raro se entremeiam e sobre os quais necessitamos do contexto pragmático para entender o sentido específico, são retomados pelos teóricos da formação docente, contudo, sem reconhecer seus sentidos populares.

Segundo Lovisolo (1997), a modernidade se caracterizou por um processo generalizado de transformação de ocupações em profissões. A formação em uma ocupação foi, durante muito tempo, um aprendizado na prática da oficina, do barco, do negócio, da rua, enfim, nos mecanismos básicos da autoridade da experiência do mestre e da imitação dos que estavam mais adiantados na formação ocupacional. Não existiam livros nem manuais, nem docentes e nem escolas. Mesmo os paradigmas de profissões atuais, como as de médico e advogado, eram formados na informalidade do aprendizado na prática. Esclarecendo sua afirmação, Lovisolo relata a transformação de mulheres inglesas amadoras ou voluntárias, que faziam trabalho social com os pobres, na formação sistemática do *social worker* por escolas especializadas. As senhoras inglesas não viviam do trabalho social que realizavam, não tinham um tratado de seus deveres e não podiam exhibir nem certificar o “domínio do saber fazer”. O trabalhador social, por seu lado, vivia de sua atividade, tinha um código de ética profissional e podia testemunhar, via diploma escolar e/ou concurso, quando for necessário, o “domínio do saber fazer”. A transformação de ocupações em

profissões implicou processos de certificação, obtidos no ensino formal, embora não apenas nele como, por exemplo, no caso brasileiro do exame da OAB.⁷⁴

O aprendizado formal ou escolar da profissão é de praxe posto como resultado dos processos de racionalização da ação e sistematização dos domínios do saber fazer. No entanto, duas observações merecem ser feitas: a) não se pode pensar a priori que o aprendizado, na prática, não fosse guiado por racionalizações e sistematizações, por isso, existiam graus na formação e domínio de saber fazer específicos associados a cada grau. Por vezes, no campo educacional, admite-se sem questionamentos que a racionalização e sistematização foi um mero efeito do capitalismo; b) é discutível que a racionalização, sistematização de uma profissão e a especialização profissional, e mesmo de um campo disciplinar, seja resultado de ações racionais. Parecem, muito mais, resultados de processos de lutas e conflitos, de interesses pessoais e de grupos, cuja reconstituição demanda muito mais a narrativa histórica do que uma teoria geral das profissões. O caso das ciências sociais é paradigmático, pois é impossível justificar racionalmente sua separação entre antropologia, sociologia e política. A separação em faculdades de medicina e odontologia sofre dos mesmos males, pois podemos imaginá-las juntas com boas razões. No entanto, a separação indica que os dentistas se autonomizaram em relação aos médicos, apenas isso.

Nos dois últimos séculos, certificações e testemunhos passaram a ser crescentemente regulados pelo Estado, que estabeleceu os requisitos e campos de atuação de cada profissão. As leis e regulamentos foram resultados de pressões políticas, pois tinham efeitos de inclusão e exclusão dentro do campo profissional, provocando, (não raro), reações. O caso dos médicos é bem

⁷⁴ Observe-se que, no caso da OAB, o registro de advogado serve para testemunhar diante do cliente privado e dos organismos públicos (juizados, delegacias, etc.) o “domínio do saber fazer”. Garante ao cliente que o advogado foi examinado pela organização dos pares. Em aparente contradição, o cargo de juiz ou promotor não exige o registro da OAB e a certificação e o testemunho são dados pelo concurso público. Daí decorre a realização de uma ata, onde se certifica e testemunha o desempenho do postulante. No caso dos médicos, o registro da organização dos pares é dado de forma automática a partir do diploma universitário reconhecido pelo MEC. O fato de existirem situações diversas indica a construção histórica, processos de lutas e pressões, na constituição do reconhecimento profissional, ao invés do domínio de uma dogmática.

conhecido. Sua organização e pressão sobre o Estado, baseadas em seus pertencimentos e contatos com as elites, levou à exclusão dos que exerciam as artes de curar como ocupação, isto é, foram excluídos aqueles cujo domínio do fazer era resultado de um aprendizado prático. No caso dos advogados, o elemento mais importante foi a sanção legal da obrigatoriedade de sua assistência em juízo, de onde resulta a necessidade da defensoria pública. Contudo, há um caráter local da história das profissões. Assim, no caso anglo-saxão, a obrigação da assistência pelo profissional do direito não existe e qualquer cidadão pode se defender por si mesmo. Em contrapartida, para ser médico nos EUA não é suficiente o diploma universitário. Neste país, os candidatos deverão passar pelos cursos e exames das organizações ou associações dos pares. Os exemplos, propositalmente escolhidos, têm a função de destacar o caráter histórico das regulações do reconhecimento e do exercício profissional.⁷⁵ Adiante, nos referiremos ao caso especial dos docentes no Brasil.

Observemos que o fato do profissional receber suas remunerações de uma organização pública ou privada, ao invés de seus clientes, não parece ser significativo para a definição no uso cotidiano. Um defensor público não é menos nem mais profissional que um advogado de clientes privados ou outro que trabalha para uma empresa.⁷⁶ O mesmo ocorre com o médico, quer seja contratado por um hospital, quer seja pago pelos seus clientes na clínica privada, não parece incidir no estatuto de profissional, embora possa nuançar a relação entre médico e paciente.

De forma semelhante, o fato da posição do docente ser diferenciada -- ocupar um cargo público por concurso ou estar contratado por uma entidade privada de educação - não faz dele mais ou menos profissional, embora possa nuançar o desempenho de sua função e a relação com os alunos, os pais e também com os gestores das unidades educacionais. Não raro, muitos profissionais do direito e da medicina mantêm ambos tipos de relações, são por

⁷⁵ Lembremos que em poucos anos, a regulação da docência mudou várias vezes em termos de exigências de titulação.

⁷⁶ Importa salientar que os advogados hoje se definem como “operadores” ou “técnicos” do direito, sem que isto signifique perda de estatuto profissional.

um lado assalariados e, por outro, qualificados como prestadores autônomos de serviços. No caso, “autônomo” apenas significa por conta própria ou não assalariado. Não diz nada sobre a autonomia moral e de domínio do saber por parte do profissional.

Parece por demais evidente que quando se fala da formação docente e do docente enquanto profissional, está se referindo ao modo de relacionamento assalariado, quer público, quer privado. Os docentes que trabalham por conta própria, “os explicadores”, não entram, de praxe, nas reflexões dos que discutem a formação docente, nem poderiam entrar, devido a sua baixa representação. Sob este ponto de vista, o docente pode ser tão assalariado quanto o juiz, o promotor, o advogado da empresa, o médico do hospital público ou da clínica privada e, mesmo, o jogador de futebol.⁷⁷ Duas observações merecem ser feitas. Sob o ponto de vista legal são trabalhadores assalariados e regidos pelas leis que regulam os contratos de trabalho, no caso do Brasil, conhecidas como CLT. Sob o ponto de vista do salário, existem diferenças significativas entre o juiz, o médico, o professor universitário e o professor municipal e estadual. A grandeza das diferenças não incide sob a definição legal de assalariado e as diferenças são produto de uma complexa interação entre mercado, prestígio e poder de cada categoria.

Quando os membros de uma categoria se definem como “trabalhadores” ou como “profissionais”, estão fazendo coisas com esses dizeres. Quando se dizem “trabalhadores”, talvez estejam estabelecendo alianças e oposições, estejam solicitando apoio e simpatias, dizendo “do lado que estão” e quais são seus amigos e inimigos. Quando se dizem “profissionais”, talvez estejam enfatizando a responsabilidade, os deveres e o domínio de um saber fazer que considerem importante para a sociedade. Assim, identificar-se com uma ou outra categoria significaria estabelecer estratégias diferenciadas para obterem melhores salários ou condições de trabalho, para reivindicar reconhecimento ou prestígio, para contrapor a formas de controle do exercício da atividade. O que os atores sociais

⁷⁷ Apesar das fórmulas, por vezes exóticas dos contratos dos jogadores de futebol, a justiça do trabalho entende que é um trabalhador e aplica a CLT nos processos trabalhistas entre clubes e jogadores.

estão fazendo quando se dizem uma, ou outra coisa, apenas pode ser estabelecido situacionalmente, isto é, no processo de utilização das auto-identidades, enfim, na pragmática dos conflitos, de suas negociações e resoluções freqüentemente transitórias. Não podemos deduzir da teoria aquilo que os atores fazem com a assunção de identidades específicas. Podemos construir, na teoria, hipóteses orientadoras para analisar situações e processos; tipos ideais, contudo não podemos confundir os tipos ideais com as situações concretas.⁷⁸ Os tipos ideais apenas permitem estabelecer semelhanças e diferenças com as situações e processos de utilização das identidades de “trabalhador” e “profissional”. O próprio químico admite esta utilização quando nos diz que água é H₂O, entretanto essa água apenas é obtida em laboratório e em condições excepcionais. A água do mar, dos rios, das lagoas e das chuvas é muita coisa além de H₂O.

Até aqui, realizamos apenas alguns esclarecimentos necessários para adentrarmos nas considerações dos ensaios e pesquisas sobre a formação docente que discutem seu estatuto. Retomaremos aqui a obra de Contreras (2002) pelas suas qualidades de sistematicidade e relevância no tratamento do tema. Lembremos que o autor estuda o estatuto docente no contexto da autonomia dos professores.

Contreras parte do debate sobre a proletarização dos professores que teria sido produzido pela “perda das qualidades que faziam deles profissionais” (CONTRERAS, 2002 p. 33). A linha analítica é construída a partir dos autores que, inspirados no marxismo, enfatizam que com a racionalização capitalista e a vontade de controle do processo de produção, os trabalhadores foram progressivamente especializados ou atomizados, tendo reduzido seu campo de atuação. O raciocínio supõe que, em alguma época, o trabalhador sabia fazer o barco ou a carruagem quase completa. Temos que supor que o professor que ensina física deveria sentir-se expropriado, menos autônomo, por não lecionar todas as disciplinas, como talvez o faria Kant em sua época? Ou se deveria sentir mal por lecionar física III e não física I e II?

⁷⁸ A inspiração metodológica weberiana é evidente. Ver Weber (1983) e o excelente trabalho de Aron (1987) sobre a forma e lugar dos tipos ideais na elaboração da sociologia da ação.

A fragmentação ou especialização de sua produção levou à expropriação ou perda da autonomia. Três processos teriam sido subjacentes: a separação da concepção e execução; a desqualificação como perda de habilidades de planejamento e execução e a perda de controle sobre o próprio trabalho. Contreras vai expondo a posição dos autores (Apple, Jungck, Lawn, Osga, Desmore, Tyack e Tobin, Vinão e muitos outros). Uma bibliografia bem extensa e sistemática. Contudo, Contreras, em nenhum momento, pesa os argumentos e sua consistência, nem apresenta ou solicita as evidências. Enfim, não faz um trabalho crítico e reflexivo sobre os autores. O trabalho de reflexão, altamente valorizado, não aparece no desenvolvimento da posição sobre a proletarização dos professores. Quando chega o momento de finalizar, Contreras afirma que as conclusões fundamentais do que apresentou são:

o certo é que no âmbito educativo há um aspecto mais importante que o da desqualificação técnica e que é mais de natureza ideológica. A falta de controle sobre o próprio trabalho se traduz no campo educativo numa **desorientação ideológica** e não na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional [...] A segunda conclusão [...] há processos de controle ideológico sobre os professores que **podem** ficar encobertos por um aumento da sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidade e decisões profissionais **pode** se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico. (CONTRERAS, 2002 p.51).

Sejamos claros: não se entende porque a separação entre concepção e execução, a perda do controle, se transforma em **desorientação ideológica**. Como, por exemplo, a especialização disciplinar, o estar submetido a leis e regulamentos externamente elaborados, ser objeto de avaliações levariam a uma desorientação ideológica? Se este for o caso, os médicos e os advogados estariam na mesma situação, pois são crescentemente especializados e aplicam protocolos terapêuticos ou do processo civil ou penal, além de serem submetidos, crescentemente, a avaliações externas, entre outras formas de controle.

Nem o que se quer significar com desorientação ideológica fica claro. O que, sim, está claro para o consenso de analistas de várias áreas, é que o

fracasso do socialismo real, a queda do muro de Berlim, o aumento das incertezas, o declínio do Estado Nacional e da política de bem-estar social, o ressurgimento do liberalismo, a rapidez da inovação tecnológica, a perda de segurança pessoal, dentre outros fatores, criou uma desorientação ideológica generalizada e, muito especialmente, entre as forças progressistas ou transformadoras que lutavam por um mundo menos individualista, mais solidário, mais comunitário, com menos desigualdade e exploração, dentre outros valores. A literatura sobre as empresas não carece de exemplos de desorientação empresarial. E nós, intelectuais e cientistas, não estamos menos desorientados do que os professores sobre o que fazer e como. Se Contreras abandonasse o posto de filósofo no topo da montanha e pensasse andando no meio das ruas da cidade, conversando com as pessoas, além dos autores que cita, talvez falasse das coisas de outra forma e até outras coisas.

Sua segunda conclusão é a clássica posição maniqueísta que entende que a dinâmica histórica, e dentro dela, a educacional, resulta da oposição entre o bem e o mal e que temos que suspeitar daquilo que parece bom, pois, como a fruta do paraíso, pode esconder o veneno do controle que, em nenhum momento se esclarece a quem pertence e quais são suas intenções.

Veremos que Contreras nos reserva ainda algumas surpresas. Mas, antes, coloquemos algumas suspeitas com parcas evidências e um pouco de bom senso. Destacamos que as referências da corrente da proletarização são abstratas ou ideais, apenas se situam em processos gerais, sem levar em consideração o que estaria sendo produzido.

É mais ou menos evidente que, com algum esforço, podemos conceber e executar o trabalho de fazermos uma canoa a partir de um tronco de árvore, planejando seu tamanho, forma e consistência e ainda podemos estabelecer quando trabalharemos e como. O mesmo raciocínio pode ser aplicado a tecidos feitos a partir de fibras naturais e podemos confeccionar roupas com eles. Há pessoas que fazem sozinhos uma prancha de surfe. Agora, ninguém de bom senso pensaria que pode construir um barco frigorífico sozinho ou juntando outros trabalhadores habilitados para a construção de canoas. Construir um prédio de 70

andares que resista a sismos implica processos de qualificação e de separação entre concepção e execução. Isto não significa que devamos ser tayloristas, podemos apostar em processos de maior flexibilidade e participação, contudo, continuarão a existir a concepção e a execução e a realização de tarefas específicas, normas orientadoras gerais e particulares.

O taylorismo foi uma opção para um momento histórico definido e, hoje, está abandonada (pelo menos como defesa na forma de administrar). Contudo, isto não significa a volta à suposta autonomia do produtor ainda não separado de suas condições de produção e que fazia coisas não comensuráveis com as que fazemos. Temos a impressão de que o leitor de “bom senso” suspeitaria de que os autores da proletarização têm saudades de um mundo de coisas simples, na terminologia de Durkheim, de um mundo de solidariedade mecânica. De um mundo no qual não existiria a revolução da produção e o aumento da produtividade, ambas admiradas pelo próprio Marx. Mais ainda: os autores parecem ignorar que uma das principais tarefas de racionalização, padronização, separação entre concepção e execução, que leva a perda do controle do próprio trabalho, foi realizada - como afirmou Lovisolo (2000) - por Comenio, quando ainda não se falava de capitalismo. Basicamente na separação dos alunos por idade, na criação do currículo graduado e progressivo em função das dificuldades e na constituição do educador como alguém, exclusivamente, dedicado ao trabalho de ensinar. Para o “bom senso” é mais ou menos evidente que o currículo cresceu ao longo dos séculos, *pari passu* com o crescimento dos anos de educação obrigatória. No mundo referido pelos saudosos, aprender a ler a Bíblia em voz alta seria satisfatório. Hoje não o é. Assim, imaginar uma autonomia da prática docente para o mundo do século XI ou XV ou mesmo XVIII e com ela julgar o presente, como perda de autonomia, seria como avaliar as práticas médicas atuais pela formas de cura de um povo africano. Não é necessário ser um relativista dogmático para entender que há coisas que são incomensuráveis.

Contreras continua seus desenvolvimentos escrevendo sobre a retórica do profissionalismo e suas ambigüidades. Reconhece que o próprio termo é ambíguo e seus usos interessados, da mesma forma que nós o fizemos, nos situando na

observação da linguagem cotidiana. Analisa a posição de vários autores detendo-se, em especial, nas contribuições de Skopp (citado por Pereira, 1998:2), Enguita (1990) e Hoyle (1980). Toma a posição de Hoyle como a mais “homogênea e não mera justaposição de características” (CONTRERAS, p.56). Entende, sem analisar cada afirmação de Hoyle e as relações entre elas, que se trata de “aplicar os traços às diferentes ocupações e, em função disso, determinar se lhes corresponde ou não tal denominação” (CONTRERAS, 2002 p.7). Contreras não analisa as proposições, os traços, colocados por Hoyle. Ou seja, não usa a reflexão crítica. Entretanto, chega à conclusão de que “a única denominação possível a ser atribuída (aos professores) é a de *semiprofissionais*” (CONTRERAS, 2002 P.57). Somos levados a supor de que são *semiprofissionais*, porque se lhes aplica alguns dos traços, talvez a metade.

Hoyle parece ter realizado um esforço dedutivo interessante, sendo sua primeira proposição o traço crucial para o as restantes caracterizações que constrói para sua definição do profissional. Suas características, no entanto, não permitem separar todas as ocupações nem se aplicam em todos os casos. Assim, o risco é de que todos sejamos semiprofissionais. Iremos registrar um par de contra-exemplos apenas para reforçar o dito.

Hoyle afirma que uma profissão **é uma ocupação que realiza uma função social crucial**. Daremos, em princípio, um exemplo de uma ocupação crucial para todos os que habitam a cidade e que não parece ser profissão. Os lixeiros formam parte de uma ocupação crucial, por isso suas greves duram pouco tempo e no Brasil até engenheiros fazem concurso para a Conlurb, como noticiam com freqüência os jornais, porque seriam melhores pagos que no seu mercado profissional.⁷⁹ Entretanto, essa profissão não parece requerer um grau considerável de destreza (traço 2 de Hoyle), nem essa destreza é exercida em situações não rotineiras (traço 3), nem seus profissionais parecem ter que dispor de um corpo de conhecimentos sistemáticos (traço 4), através de um processo prolongado de educação (traço 5), nem de um código ético (traço 7), nem a

⁷⁹ O caso dos lixeiros de São Francisco e seu movimento para a obtenção de reconhecimento, foi analisado por Walzer e ocupa um lugar de destaque em sua argumentação sobre o pluralismo igualitário. Conferir Walzer (1993).

ocupação requer que os lixeiros realizem seus próprios juízos com respeito à prática apropriada. Acreditamos ser suficiente o que enunciamos. Há ocupações cruciais que não são profissões. Por outro lado, há profissões, como a do contador, que não são cruciais para todos. Trabalham para as empresas e uma boa parcela gostaria de poupar seus salários, pois os consideram produto de uma legislação e burocracia complexa que forma parte do “custo Brasil” e, além disso, porque trabalham, basicamente, para efetivar o controle do Estado sobre as empresas. As definições de Hoyle, então, não parecem adequadas para classificar o professor como *semiprofissional*.

Acreditamos que o esquema construído a partir da linguagem popular indica que os docentes são profissionais que consideram suas atividades cruciais, porém não suficientemente valorizadas. Os docentes gostariam de ganhar melhor, ter melhores condições de trabalho, ser socialmente reconhecidos. De fato, se ganhassem melhor talvez fossem mais reconhecidos ou se importassem menos com o reconhecimento.

Podemos aceitar com bastante tranqüilidade, conversando entre docentes, que se ganhássemos melhor nos sentiríamos melhor e, talvez, enfrentássemos com melhor humor o acúmulo de novas tarefas, os novos currículos, os novos modelos de gestão e tantas outras parafernálias com as quais nos bombardeiam desde os ministérios. Também poderíamos aceitar com melhor disposição as críticas dos pais dos alunos. Conversando no bar, aceitamos que a tarefa de ser docente está cada dia mais difícil. Talvez a dos médicos e dos advogados também: vivem se especializando, fazendo curso e as “turras” com o Estado, com as empresas de saúde e os clientes. Hoje, os advogados também enfrentam críticas como as dirigidas aos médicos, por não saberem trabalhar com evidências, uma forma de dizer que não são reflexivos. Tanto os médicos como os advogados recebem o mote de corporativistas. Alguns lhes dizem que estão mais preocupados na defesa de seus interesses do que na saúde e na justiça. Contreras também faz essas coisas, não como conversa de bar ou pela leitura dos jornais, porém citando a virulência de Larson para quem :

o profissionalismo seria um movimento de autodefesa corporativa de certas ocupações que tiveram a possibilidade de justificar tal postura na posse de um conhecimento especializado e exclusivo. Neste sentido, a reivindicação de autonomia do profissionalismo parece mais uma defesa contra a intrusão de outros grupos profissionais e frente à intervenção da sociedade (CONTRERAS, 2002 P.68).

Certo! Porém, por que os docentes teriam que agir de forma diferente de outras categorias profissionais e não se defenderem da intrusão de outros na sua esfera de atividade? Será que deveriam ser puros e não lutar por seus interesses de categoria profissional? Ou será que estas exigências apenas surgem do fundo historicamente religioso da educação, portanto, conversor que, secularizada, transformou-se na religião da consciência reflexiva ou agir reflexivo, da mudança social ou da revolução?

Os professores são profissionais assalariados. Sua ocupação é regida por um conjunto de leis, desde as gerais do trabalho e do direito administrativo às específicas da titulação e dos concursos. Exige-se deles, como de outros profissionais, uma ética, que façam adesão a um tratado de seus deveres, um compromisso moral com os educandos ou estudantes, com a comunidade escolar e com a comunidade que a rodeia. Também se exige, como de outros profissionais, um domínio do saber fazer ou, se preferirmos, competências e habilidades específicas da profissão como um todo e da especialidade em que atuam (física ou literatura, por exemplo). Como em qualquer campo profissional, os docentes podem ser classificados em uma gradação de compromisso e competência ou qualificação. A sociedade, as comunidades, o Estado, as associações e outros atores sociais podem tentar aumentar o compromisso ético e a competência dos docentes, também dos médicos, dos advogados, dos jornalistas e de tantos outros profissionais cujas atividades são consideradas cruciais. Os modelos de formação docente expressam exigências éticas e de competências dos docentes.

CAPÍTULO 3 : PROFESSOR PESQUISADOR E REFLEXIVO

3.1 A PESQUISA E A REFLEXÃO COMO MODELO DE INTERVENÇÃO DOCENTE

O objeto da nossa pesquisa tem se apresentado como importante no curso de pedagogia e no âmbito da educação. Segundo André (2005), é consensual na área que a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação docente e está também presente em textos oficiais importantes, como, por exemplo, a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001). O documento:

Destaca a importância de uma **atitude reflexiva** no trabalho docente; o domínio, pelo professor, de procedimentos de investigação científica como o registro, a sistematização de informações, análise e comparação de dados e levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar conhecimento pedagógico (ANDRÉ, 2005, p. 66 grifos nossos).

Além disso, ressalta ainda, que o professor deve **desenvolver no seu aluno, uma postura investigativa** e, para tanto, deve ter noções básicas de métodos de investigação que são utilizados pelas diferentes ciências para que não se tornem meros reprodutores de informações. As Diretrizes enfatizam a atitude ativa, reflexiva e são contrárias à repetição.

Ao que parece, há uma consonância entre o que dita o documento oficial e a importância do papel do professor como pesquisador e reflexivo. No entanto, afirma André (op. cit.), é preciso que sejamos cautelosos quanto ao discurso oficial na medida em que, no documento, lê-se que a pesquisa realizada pelo professor não se confundiria com a pesquisa acadêmica ou científica. Lembremos que nas propostas do professor reflexivo e pesquisador, também, enfatiza-se a diferença com a pesquisa acadêmica. No texto, lê-se:

a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a **uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo** (André, 2005, op. cit p. 67 grifos nossos).

A autora crítica a proposta oficial destacando duas objeções em relação à distinção entre o pesquisar do professor e a pesquisa acadêmica. Não se pode, afirma, definir-se, a priori, se a pesquisa do professor é ou não acadêmica; como, também, não se pode definir que pesquisa pode ser mais ou menos adequada para o trabalho do professor.

A crítica enunciada por André não é compartilhada por todos os autores que trataram a temática do professor pesquisador, pois o tema apesar de nomeado como categoria abrangente tem em suas matrizes (ou pais fundadores) convergências e divergências no que se refere à maneira como devemos qualificar a pesquisa do professor. No entanto, se podemos nomear um sinal de convergência, entre as diferentes propostas teórico-metodológicas que encampam a importância da pesquisa como forma básica de intervenção docente, é a reafirmação da idéia de que as pesquisas desenvolvidas pelos professores a partir de suas práticas devem ser consideradas como fundamentais para a área educacional. Porém, antes de dedicarmos à análise pontual sobre a proposta do Professor Pesquisador Reflexivo (PPR) Ou seja, sua visão sobre a relação entre o âmbito educacional (ou escolar), a idéia de transformação social e o papel do docente neste processo, apresentaremos uma síntese de forma a que o leitor possa se familiarizar com a temática específica deste trabalho.

A importância da pesquisa para a formação docente e a idéia do professor pesquisador, tal como é veiculada hoje, tem por trás uma história e uma concepção de educação, de currículo e de sociedade, que alicerça esta proposta.

Tomaremos como ponto de partida apresentar este processo, tendo como base o texto de Lisita, Rosa e Lipovetsky (2005).⁸⁰

Segundo as autoras, é possível identificar na “literatura” mais recente sobre formação de professores quatro perspectivas norteadoras: **a acadêmica** que enfatiza o conteúdo; **a da racionalidade técnica** cuja ênfase é a formação de um técnico que age conforme regras e técnicas oriundos do conhecimento científico; **a prática** que enfatiza a formação na e para a prática e, por fim a **perspectiva da reconstrução social**, que tem como proposta a formação de um profissional crítico, cujos princípios sejam favoráveis à justiça social.⁸¹ A classificação talvez não seja totalmente consistente, pois podemos imaginar a união da perspectiva prática com a da reconstrução social e outras combinações. Contudo, acompanhemos a argumentação das autoras.

Na perspectiva da reconstrução social, as autoras apontam uma subdivisão: há os que defendem **um ensino que seja comprometido com a transformação da sociedade** (cuja base é a pedagogia crítica ou teoria crítica) e os que se preocupam **com modificações no âmbito do ensino, isto é, que este se caracterize por ser mais democrático, sem “se definir claramente por um paradigma de sociedade diferente do atual”** (Lisita, Rosa, Lipovetsky, 2005 op. cit. p 109). Com base nesta subdivisão, classificam como exemplos da primeira “corrente”, Giroux, e Zeichner e, para a segunda, Stenhouse e Elliot.⁸² Observemos que a utilização equivalente de termos como “reconstrução social”,

⁸⁰ O texto em questão é parte de uma coletânea organizada por André (2005) cuja temática é a importância da pesquisa na formação docente. Foi publicado inicialmente no ano de 2001, e aqui utilizamos a sua 4ª edição publicada em 2005 o que pode ser lido como um indicador do quanto o tema vem sendo veiculado na área de educação. A escolha deste texto para apresentar o tema deu-se pelo fato de que as autoras apresentam uma resenha da perspectiva do professor pesquisador reflexivo, na qual são abordados todos os autores que irão ser retomados em outros textos nos quais a ênfase recai sobre um ou alguns dos autores citados. Acreditamos que ao apresentar uma visão inicial poder-se-ia facilitar ao leitor a identificação de autores e aportes teóricos que irão ser aqui analisados.

⁸¹ Queremos alertar que não há indicação dos autores que fazem parte da três primeiras correntes o que, em princípio, reforça nossa tese de que a formação de professores tem se pautado por negar qualquer corrente ou proposta que não se coadune com a ideia de transformação social, ou, melhor, que a transformação social dar-se-ia através da mudança na forma de intervenção docente.

⁸² Considerado como um dos principais mentores da proposta do professor reflexivo Donald Schön, tem sido mencionado nos textos mais do ponto de vista da crítica à sua proposta, classificada como individualista.

“transformação social” e “paradigma de sociedade diferente”, não são imediatamente equivalentes. Na verdade, o leitor pode significar de formas variadas esses termos em função de suas crenças e emoções. A falta **de definição e a própria intercambiabilidade** levam a pensar que estamos diante de um uso retórico, mais destinado a distinguir identidades, como a classificação exemplifica, e a persuadir uma audiência.

É plausível inferir da descrição acima que a idéia, ou melhor, o conceito de transformação da sociedade estaria presente nas duas propostas de forma diferente. Assim, segundo as autoras, se para Giroux e Zeichner a transformação do ensino traria, como conseqüência, a construção de uma sociedade diferente da atual (que as autoras não nomeiam nem caracterizam), para Stenhouse e Elliot, a modificação iria ocorrer no âmbito do ensino e, através desta mudança, a transformação no âmbito da sociedade (uma sociedade mais justa), o que não significa a modificação da sua estrutura. Porém, veremos, ao longo deste capítulo, que as idéias citadas pelos autores brasileiros que optaram por enfatizar a perspectiva das obras de Zeichner ou a de Stenhouse, nem sempre possibilitam que esta classificação possa ser ratificada. Porém, defendemos que a leitura dos autores é “distorcida” por uma perspectiva de transformação social que coloca a ambos em um mesmo grupo, ou seja, daqueles que defendem uma sociedade mais justa e não uma “nova sociedade”.⁸³ Em outros termos, reúnem-se os gradualistas com os revolucionários, reforçando a indefinição dos termos e seu poder retórico.

A partir do que afirmamos, é possível enunciar que a perspectiva de transformação social, tendo como mediação mudanças no modo de intervenção docente, é um princípio constante, tanto no primeiro, quanto no segundo grupo que as autoras distinguem. Mas, como se pôde notar, seria necessário, para uma melhor compreensão da diferença que as autoras nomeiam dentre os dois grupos, que o conceito de transformação social fosse mais claramente definido.⁸⁴

⁸³ Os críticos da Proposta do Professor Pesquisador Reflexivo encontram em Giroux um dos aportes importantes para a elaboração desta crítica. (cf. Contreras, 2002)

⁸⁴ A divisão proposta pelas autoras será, como veremos, de fundamental importância, quando abordarmos as críticas que vem sendo elaboradas para as propostas do professor pesquisador-

Ainda de acordo com as autoras, embora separadas por aquilo que pretendem transformar, a perspectiva **da reconstrução social** reconhece como princípio que a natureza do trabalho docente é incerta e complexa. Importa destacar que tarefas, altamente, delineadas pelos conhecimentos das ditas “ciências duras” e tecnificadas, como a localização de reservas petrolíferas, também podem ser qualificada de incerta e complexa. Assim, deveríamos atentar para o lugar que ocupa, no discurso, esses qualificativos, e reconhecer que, incerteza e complexidade também se manifestam no domínio instrumental da natureza. Esses dois qualificativos parecem ter lugar destacado na retórica da formação de professores.

As autoras continuam:

defendem a construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor, por meio de sua própria reflexão, o que requer uma formação docente que lhe possibilite teorizar sua prática, participar da produção de seu conhecimento profissional, **propor mudanças e agir de forma autônoma, tanto no contexto de sua atuação quanto no contexto social mais amplo.** (Lisita, Rosa, Lipovetsky, 2005 p.109 grifos nossos).

Na citação, as autoras assumem uma das interpretações sobre o lugar da educação, a que a consideram como determinante do agir autônomo. Vemos, portanto, que as propostas se encontram, novamente, na idéia de transformação tomada por um outro princípio: a mudança na forma de atuação do professor possibilitaria a mudança na sociedade e estaria alicerçada em atitudes como: **ser autônomo, participativo e reflexivo que, em um sentido amplo, é entendido como a possibilidade de teorizar sobre a sua própria prática.**⁸⁵ Estes, diríamos, podem ser considerados os pontos nevrálgicos e centrais presentes na proposta do PPR que, em vários sentidos, como já afirmamos anteriormente, compõem atitudes desejáveis para o trabalhador em um mundo globalizado,

reflexivo Como também abordaremos o professor reflexivo, se tomássemos a divisão proposta pelas autoras, Schön não poderia ser classificado em nenhum dos dois grupos.

⁸⁵ Como veremos, teorizar sobre a prática, se constituirá como um debate dado que não há o mesmo entendimento sobre o significado dessa ação. No entanto, a reflexão do professor terá sempre como base a própria prática.

relação que vem se constituindo como base para as críticas que estão sendo feitas a esta proposta específica para a formação do professor.⁸⁶

Um dos objetivos primordiais da proposta do PPR é a mudança na forma de atuar do docente, o que implica que ele deve apreender novos conhecimentos em sua formação. Vejamos, segundo as autoras, como este percurso foi sendo delineado.

A história da concepção do professor como investigador e produtor de conhecimento pode ser recuperada a partir de três marcos históricos propostos por Contreras: a década de 1940; seguindo-se a década de 1970 e, por fim, os anos de 1980. A esses três marcos, as autoras acrescentam os anos de 1990 dado **que é nesta década** que as perspectivas de Liston e Zeichner começam a repercutir no Brasil (cf. Lisita, Rosa, Lipovetsky, 2005 p110). Em cada um deles, encontra-se a obra de um ou mais autores que foram tornando-se referência para a proposta de intervenção docente baseada na reflexão e na pesquisa.

Nos anos de 1940, Lewin elabora a proposta de pesquisa-ação cujo objetivo é promover pesquisas com o intuito de modificar o social. Para que isso pudesse ocorrer era preciso que a pesquisa, na área educacional, fosse conduzida pelos professores. No entanto, as idéias de Lewin “foram suplantadas pelos enfoques predominantes da pesquisa, que tendem a separar a investigação da ação pedagógica” (Lisita, Rosa, Lipovetsky, 2005 op. cit p. 110). Como vimos, este debate ressurgiu no seguinte sentido: se a pesquisa realizada pelo professor é ou não uma pesquisa acadêmica e, como já enunciamos, não há um consenso sobre esta idéia.

Nos anos de 1970, Stenhouse e Elliott (ambos pesquisadores ingleses) sedimentam a proposta do professor pesquisador e reforçam a idéia de reflexão como fundamental para a ação docente. De acordo com autoras, Stenhouse propunha como Idéia básica que:

os professores deveriam transformar suas práticas por meio de suas próprias reflexões. Daí a proposta de transformar o professor em um investigador em sala de aula, pois as aulas constituem

⁸⁶ As críticas serão apontadas ao final deste capítulo.

laboratórios ideais para a realização da teoria e da prática educativa. Para ele, uma investigação educativa é uma indagação sistemática e planejada, uma autocrítica, que se acha submetida à crítica pública e às competências empíricas onde estas resultem adequadas. (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005 p. 111).

Elliott, colaborador de Stenhouse, fundamenta a investigação na ação e que esta se realizaria de forma espiral, ou seja, a reflexão deveria servir para a melhoria da prática. Com isso, afirmava Elliot, superar-se-ia os “inconvenientes da pesquisa feita por especialistas externos, que não compreendem a tradição dos sujeitos envolvidos na prática educacional” (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005 p. 111). Favorecem, portanto, a posição ou perspectiva dos de “dentro”, na compreensão da prática.

Antes de descrevermos o terceiro marco, o dos anos de 1980, gostaríamos de chamar a atenção para um ponto importante que se pode inferir da descrição das duas propostas. Tanto Stenhouse, quanto Elliot, valorizam a prática como espaço por excelência da reflexão docente. Não há uma idéia de transformação social através da atuação docente, ou seja, o que ambos propõem é uma nova forma do professor realizar o seu trabalho e, (aqui estamos mais próximos de Elliot), de ser autônomo, em relação aos problemas que se apresentarem na sua prática o que garantiria uma autonomia, principalmente, em relação aos especialistas. Neste sentido, a proposta do professor pesquisador garantir- lhe- ia uma autonomia frente aos especialistas, mas não, e aqui nos reportamos ao que coloca Stenhouse, a crítica interna e externa, pois, segundo a definição deste autor “uma investigação educativa é uma indagação sistemática e planejada, uma autocrítica, que se acha submetida “à crítica pública e às competências empíricas onde estas resultem adequadas”. (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005, p. 111).

É também, na década de 1980, que Schön **introduz a perspectiva do professor reflexivo** através da crítica à racionalidade técnica, que norteia a formação de todos os profissionais, ou seja, a prática profissional realiza-se através de aplicação de técnicas e teorias que não possibilitam aos profissionais enfrentarem “situações complexas, instáveis, singulares e incertas, e, ainda,

reduzindo as possibilidades de esses sujeitos se tornarem profissionais produtivos e autônomos” (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005 p112). Enfrentar situações complexas, instáveis, singulares e incertas não é nada fácil. Poder-se-ia argumentar que as ciências demoraram anos para solucionar, teoricamente, situações dessa natureza. A mera capacidade reflexiva dos profissionais seria suficiente para enfrentar estas situações, no curto tempo que demanda a prática para as respostas? Em princípio, a prudência levaria a formular uma resposta negativa ou condicionada. Assim, de novo os termos em jogo destacam a retórica de uma promessa de potência da reflexão que não se afirma, mas está implícita ou implicada.

A crítica feita à proposta de Schön foi no sentido de apontar que sua perspectiva não leva em conta que a maneira como se estrutura o ensino (uma estrutura imobilizadora), faz com que os professores nem percebam que há necessidades de mudança, ou seja, acabam por naturalizar o seu cotidiano, assim como as tradições e normas que as instituições escolares já sacramentaram. Segundo as autoras, o mesmo não pode ser dito em relação à obra de Elliott, pois a sua proposta leva em conta os aspectos sociais e a necessidade da realização de um trabalho coletivo.⁸⁷

A perspectiva de Schön, isto é, a sua perspectiva de que as mudanças seriam realizadas de forma individual, foi enfrentada por Carr e Kemmis que se propuseram a retomar a proposta da investigação-ação no seguinte sentido:

Para eles, as mudanças só **poderiam acontecer como processos de transformações sociais-que se empreendem coletivamente-, pois melhorar a educação depende da transformação das formas socialmente estabelecidas que a condicionam.** A educação, por sua vez, é tarefa para comunidades críticas comprometidas com as práticas educativas e com as condições concretas para sua realização, podendo constituir-se em processo **de emancipação** (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005 pp 112 – 113 -grifos nossos.)

⁸⁷ Alarcão irá levar às últimas conseqüências a idéia de trabalho coletivo e irá propor como saída para a mudança no âmbito escolar a formação de uma “escola reflexiva” que a autora define como: “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar de sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo “ (ALARCÃO, 2003 p. 83).

Observe-se que passamos para o outro lado da relação educação e sociedade. Melhorar a educação depende de transformações sociais que se empreendem coletivamente. Parece, portanto, que a melhora depende da ação de outros níveis de organização.

Para que as mudanças pudessem acontecer, seria necessário que a investigação-ação fosse um caminho para que o professor reconstruísse seu conhecimento profissional, de forma a que produzisse discursos públicos que fossem articulados com sua prática, seus problemas e necessidades. **Para tanto, deveriam refletir sobre a prática e realizar estudos teóricos sobre os contextos sociais que condicionam as consciências.** Esta postura tornaria possível transformar a reflexão sobre a prática em *práxis*, “isto é, em ação comprometida socialmente e informada teoricamente, a qual pode, por sua vez transformar a teoria que a informou.”(LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005 p. 113) Esta nova maneira de atuação do professor permitiria “ melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais têm lugar” . (CARR E KEMMIS apud LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005 p. 113).

Como analisam as autoras, a proposta de Carr e Kemmis insere a atuação dos professores em um contexto social e afirmam que as mudanças só podem ocorrer se o professor, através de estudos teóricos, toma consciência deste contexto. No entanto, como é possível perceber, há uma ênfase na atuação do professor e um pressuposto, isto é, que a modificação de forma de intervenção docente teria como conseqüência a transformação da sociedade, pois como as próprias autoras enunciaram os autores deixam muito claro que a melhoria da educação depende de mudanças sociais as quais ela está condicionada. Ou seja, há apenas como suposto (das autoras), que por este caminho haveria transformação social, mas esta perspectiva parece não estar presente no enunciado dos autores. Além disso, como lembram, as condições materiais do trabalho docente afigura-se como um dos fatores importantes e cruciais para a realização desta proposta.

Um outro ponto importante, que enunciamos, diz respeito a própria concepção de pesquisa que nortearia a ação docente no âmbito da proposta do professor pesquisador. Como vimos, André (2005, op. cit) aponta sua discordância em relação ao texto oficial que diferencia a pesquisa acadêmica da pesquisa feita pelos professores. Este ponto também será levantado pelas autoras a partir da perspectiva de Liston e Zeichner.

Estes autores propõem que a separação entre professores e pesquisa poderia ser superada se houvesse modificações nos cursos de formação. Para eles:

Todo programa de formação de professores deve adotar uma postura, mesmo que implícita, em relação à forma institucional e ao contexto de escolarização vigente, marcado por dificuldades geradas pelas desigualdades, pela questão feminina (profissão docente como ofício de mulheres) por relações de poder dentro e fora das escolas, por coações e trabalho intensivo dentre outros.(LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005 p. 114)

A proposta dos autores tem como pressuposto uma parceria entre os “estudantes universitários” e os professores, ou entre os cursos de formação e as escolas. O argumento fundamental, que no caso brasileiro já havia sido detectado por Arroyo (1998), é que não pode haver tanto distanciamento entre “a produção de conhecimentos feita pelos investigadores e os professores”.⁸⁸ A partir desta perspectiva, Liston e Zeichner propõem, como forma de ação, que os pesquisadores universitários:

⁸⁸ Arroyo enuncia como problema, afirmando que, embora os educadores tenham discutido com outras ciências, a partir de questões mais amplas (por exemplo, fim da sociedade do trabalho, formas de acumulação e regulação social, dentre outras) e com profissionais da educação sobre temas referentes a políticas educacionais sobre o ensino médio e profissionalizante, o mesmo não pode ser dito em relação aos profissionais que teorizam e praticam a educação básica. E finaliza: “será que nossos campos de pesquisa e reflexão são distantes, não se encontram? (ARROYO, 1998 p. 139). Como sabemos, Arroyo realiza este movimento ao publicar em 2000 o texto “Ofício de Mestre : Imagens e Auto-Imagens” no qual se dedica a analisar o papel docente através de categorias muito próximas por aqueles que defendem a importância dos saberes docente. Só a título de informação, este trabalho foi parte integrante da Bibliografia Básica do concurso promovido pelo estado de São Paulo em 2003.

- a) comprometam-se com os professores a realizar uma ampla discussão sobre o significado e a relevância das pesquisas que produzem;
- b) desenvolvam uma colaboração genuína com os professores rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica;
- c) dêem suporte as investigações feitas pelos professores ou aos seus projetos de pesquisa-ação, acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimentos produzidos.(LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005 p.115).

Como se vê, a proposta dos autores pressupõe o estabelecimento de uma aliança entre a universidade, representada pelos seus pesquisadores, e os professores. A idéia, segundo Zeichner, seria romper com uma formação que não integra, na ação do professor, os objetivos de promover equidade e justiça social. Estamos diante de uma estratégia de longo prazo de relacionamento entre docentes e aluno universitários e docentes do ensino básico.

Novamente é preciso observar que não há indícios, na proposta do autor citado, de que este objetivo seria alcançado através de um novo paradigma de sociedade, o que contradiz a classificação de Lisita, Rosa, Lipovetsky (2005). Neste sentido, a transformação social poderia ocorrer, mas ainda dentro de parâmetros que a sociedade capitalista pode comportar. Talvez, por isso, **a proposta do professor pesquisador reflexivo pode estar presente nos textos oficiais, pois vai ao encontro das crenças, partilhadas pela maioria dos educadores, de que a educação e a pedagogia podem (em princípio,) colaborar para uma sociedade mais justa e democrática.**⁸⁹

As autoras apresentam como um dos problemas em relação ao proposto por Liston e Zeichner, a existência de resistência das instituições e das universidades em relação a pesquisas que não sejam acadêmicas, isto é, que a

⁸⁹ Como nos lembra Charlot, pode haver uma educação que promova regimes totalitários, como foi o caso, lembra o autor, do nazismo. Em suas palavras: “O que não posso agüentar é ouvir o pesquisador se dizendo, por seu próprio movimento, ‘eu vou dizer a verdade política’. Isto não posso agüentar. Inclusive quando leio que sua pedagogia é emancipatória. Não é verdade. Na história, há pedagogias que não foram emancipatórias. Existe uma pedagogia fascista, existe uma pedagogia no nazismo, que não é emancipatória. Por isso, não posso dizer que, por sua natureza, a pedagogia é emancipatória.”(CHARLOT, 2002 p. 102)

dificuldade estaria em aceitar o professor como produtor de conhecimentos cientificamente válidos. Ora, não nos parece que a resistência seja uma evidência, nem que o reconhecimento da pesquisa pela universidade esteja presente, como condição, na proposta. Fala-se em suporte, colaboração, e mesmo o fato de se acolher os resultados não significa que eles seriam ratificados embora respeitados o que, em termos da antropologia, significaria respeitar e aceitar a interpretação “nativa”, não só como dado fundamental da pesquisa, mas porque quando teorizo sobre uma cultura diferente da minha “crio uma área complexa porque ela pode atuar em dois sistemas diferentes: o meu e o deles (...) entro em uma relação de reflexividade com o meu sistema e (o deles)” (cf. DAMATTA, 1987, op. cit, p. 26). Seria este movimento possível para a educação? Ou se trata de uma ilusão, não só porque a “cultura educacional” é a “mesma”, mas porque este “mesmo” é definido por um tipo de organização que separa em níveis desiguais, a participação dos professores na “mesma cultura educacional” (o que indica hierarquia; diferentes salários; relações de poder, etc.).⁹⁰

As autoras também enunciam como um outro problema, presente nos cursos de formação de professores nas universidades, e que impede a execução da proposta de Liston e Zeichner, a própria organização da universidade. Para elas:

Uma análise mais atenta das estruturas de poder e das decisões pedagógicas na universidade permite identificar as raízes dessas resistências nos parâmetros **da racionalidade técnica** dominante nos currículos de formação de professores cuja matriz é o paradigma positivista de ciência. (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005 p 116- grifos nossos)

⁹⁰ Campos(1999) mostra como, historicamente, se constituiu um perfil diferenciado dos professores dos vários níveis de ensino. Na organização do ensino isto significa: locais e níveis de formação diferentes para os professores, referendando hierarquias de conhecimento e de níveis salariais. Para se consolidar, acreditamos, a PPR teria que enfrentar este contexto histórico e não encampar uma retórica que aplanar os professores como categoria homogênea. Por exemplo, a análise dos dados brasileiros sobre a pesquisa feita pela UNESCO, (Abramovay e outros), trata de forma homogênea dados que, sabemos, (cf. Fanfani, 2005) foram levantados separadamente. A não distinção na análise dos dados entre professores da educação infantil, fundamental, de 5ª a 8ª série e Ensino Médio que percebem salários diferentes e obtiveram suas formações de forma diferente, em nome da defesa de uma categoria universal, faz com que os dados percam em densidade para análise, embora permaneçam válidos como tendência geral.

E, em seguida:

Outra linha de análise que pode contribuir para o entendimento dessa resistência diz respeito às relações que se estabelecem entre conhecimento e poder na universidade, nas quais domina a compreensão de que o conhecimento que a universidade produz está em um patamar cientificamente superior ao dos outros saberes. (LISITA, ROSA, LIPOVETSKY, 2005 p 117)

Novamente, é possível argumentar que essas objeções podem não ser uma explicação plausível para uma “possível resistência” da universidade. As autoras não nos apresentam evidências quanto ao fato dos currículos serem pautados pela racionalidade técnica e pelo paradigma positivista mas, mesmo que aceitemos esta visão, é possível pensarmos que, nos cursos universitários, (ou pelo menos na maioria deles), o espaço para a pesquisa é estimulado, por exemplo, em trabalhos de conclusão de curso, o que possibilitaria a “colaboração” entre academia e escola, no sentido proposto por Zeichner.

Talvez a segunda linha de análise possa ser mais plausível, dado que os intelectuais, como vimos, se acham responsáveis pela conscientização dos professores e, portanto, não podem “estar” no mesmo nível daqueles que querem conscientizar. Ao mesmo tempo, e concordando com o que diz Charlot (2002 op. cit), a pesquisa acadêmica exige uma postura e um olhar que não é o da ação. Porém, acreditamos que a resistência apontada pelas autoras não faz sentido se compreendemos que a idéia do professor reflexivo pesquisador seria mais um caminho para que a academia se aproximasse da escola sem, necessariamente, afirmar que as pesquisas acadêmicas são de mesma natureza daquelas que realizam os professores, o que não significa retirar sua importância para a ampliação dos conhecimentos da realidade concreta da educação.

Apenas para finalizar esta síntese sobre os autores que fundamentaram a proposta do professor pesquisador reflexivo, gostaríamos agora de tomar as idéias de Beillerot (2005), que discute a relação entre pesquisa acadêmica e a do professor pesquisador e apresenta uma visão diferente de André (2005 op. cit.) e mais próxima de Charlot (2002).

Para o autor, podemos falar de pesquisa, se existe uma produção de conhecimentos novos; uma produção rigorosa de encaminhamentos e, por fim, se há comunicação de resultados (cf. Beillerot, 2005 p. 74). Para o autor:

A combinação dessas três funções já permite uma triagem importante do vasto mundo dos processos de pensamento. Eliminam-se, assim, da reflexão, todas as pesquisas que têm por objeto encontrar realidades materiais (um tesouro ou petróleo; apesar de que podemos conservar as condutas mentais que precedem os procedimentos operacionais com vistas a encontrar objetos); eliminam-se também, aquelas que tem por objeto encontrar coisas escondidas, mas das quais sabemos a priori a existência (a “verdade” para a polícia); assim como aquelas de certos “amadores” que efetuam trabalhos que não obedecem a terceira condição.

Em compensação, graças a essas três condições, pode-se concluir que pesquisas tão diferentes quanto aquela que evocávamos no parágrafo 1.3 façam legitimamente parte da pesquisa. Ao mesmo tempo, também podem ser consideradas como pesquisa neste estágio de análise, ações como aquelas que, em história, se concentram sobre acontecimentos locais a partir de arquivos, ou também, pesquisas de astrologia, ou ainda pesquisas que se desenvolvem, no plano dos exercícios profissionais, por tentativas analisadas e fundamentadas de ensaios e erros sucessivos. (BEILLEROT, 2005, pp 75-76).⁹¹

Não há, acreditamos, como discordar das idéias deste autor⁹² pois a pesquisa acadêmica é realizada no âmbito da universidade, na academia e é ela que reconhece o valor ou não de um conhecimento, o que não significa que seus resultados não possam, em hipótese, serem apropriados por outras instituições como, por exemplo, empresas, laboratórios, que produzirão resultados materiais que podem demandar novas pesquisas acadêmicas e, assim, sucessivamente. Vamos reter da tipologia e análise de Beillerot (2005) que pesquisa acadêmica é o que é reconhecido como pela comunidade acadêmica. Tomando o próprio exemplo do autor, pesquisas em astrologia serão acadêmicas quando

⁹¹ As pesquisas a que se refere o autor (evocadas no parágrafo 1.3) são as pesquisas filosóficas; jurídicas e documentais “as quais embora não se aplique o termo científico, o trabalho efetuado “se remete à pesquisa”..

⁹² Queríamos apenas ressaltar que discordamos do autor quando afirma que elimina-se da reflexão a descoberta de “realidades materiais”, pois no que se refere ao “petróleo” a sua “descoberta” faz-se possível através de pesquisas geológicas, dentre outros campos. Muitas “realidades materiais” existem com base em pesquisas

reconhecidas pela academia como o foram, se nos permitem a comparação, as pesquisas históricas através de fontes documentais de âmbito privado como cartas pessoais, registros contábeis de fazendas, dentre outros documentos. Portanto, se a pesquisa do PPR for reconhecida no âmbito da academia irá ser alçada ao mesmo patamar e a diferença, ou o debate se ela é ou não acadêmica, deixaria de existir.⁹³

De outro lado, há também resistência por parte dos professores em aceitar a pesquisa acadêmica como importante para a melhoria de sua intervenção, pois como afirma André (2005 op. cit.), os professores consideram-na irrelevantes para suas práticas. Resta - nos perguntar se isto não se deve ao fato de que o discurso dos educadores muitas vezes se pauta por noções consagradas sem citar evidências, como no exemplo das autoras. Ou seja, não se trata de discordar ou concordar se os currículos acadêmicos são pautados ou não pela racionalidade técnica e pelo positivismo, mas, para sustentar tal afirmação seriam necessárias algumas evidências.

Há, nos textos sobre a educação, um excesso de argumentos em relação às evidências. Falta, de modo geral, sustentação empírica; decorrendo disso o sentimento de uma retórica vazia de evidências. Assim, se há algo que podemos colocar como positivo, na proposta do professor pesquisador reflexivo e a ênfase dada aos saberes docentes, é, no nosso entender, que a proposta chama a atenção para um ponto fundamental: que é a necessidade da universidade se aproximar da realidade escolar. Portanto, além de universidade e professores pesquisarem a educação, cada um de modo específico, que dialoguem sobre suas visões e resultados. Assim, muito mais do que colocar a transformação social como uma conseqüência quase natural da proposta do professor pesquisador reflexivo, podemos pensar que a contribuição da universidade seja a de, realmente, assumir a postura reflexiva sobre argumentos e evidências gerados pelos professores (na linguagem da antropologia, os informantes), das culturas escolares.

⁹³ Não iremos aprofundar o debate quanto a questão da distinção entre cientificidade e não cientificidade entre pesquisa. Para um aprofundamento da questão cf Beillerot, (2005).

Será que o problema não residiria no fato da dificuldade dos trabalhos acadêmicos, na área da educação, serem em sua maioria, como enuncia Charlot (2002), baseados, em categorias que abrangem situações muito heterogêneas? O autor questiona: do que estamos falando quando dizemos fracasso escolar, violência na escola, e tantas outras categorias abrangentes? Sua observação nos parece válida, quando analisamos os textos sobre formação de professores, pois, como já enunciamos, os professores são analisados como categoria universal. Por isso, nos perguntamos, quem são os professores? De que professores estão falando os autores quando realizam sua proposta de professor pesquisador e reflexivo? Será que a intervenção docente, no nível médio, deve ser similar aos que atuam na educação básica? Deixemos em aberto estas questões, pois elas não podem ser respondidas pelos textos. Porém, concordando com Charlot, acreditamos que este é um dos grandes problemas com os textos que tratam a temática da formação de professores. Ou seja, o docente é tratado como uma categoria universal, homogênea, na qual não se vê materialidade.

Antes de continuarmos a descrever o percurso da construção e sedimentação da proposta do professor pesquisador reflexivo, façamos um parêntese, chamando a atenção para o fato de que não é possível perceber porque a proposta do PPR garantiria um ensino mais democrático.

O suposto da proposta é que a reflexão e a investigação sobre a prática levariam à melhoria no ensino e, por esse mesmo caminho, o professor tomaria consciência das suas condições de trabalho; das relações de poder presentes na escola, do controle do Estado sobre seu trabalho, ou seja, de sua condição histórica, e, então, optaria por fazer de sua intervenção um móvel de mudança. Observe-se que, supõe-se que o professor reflexivo chegaria à mesma descrição da realidade que tem os que elaboram a proposta. Na verdade, eles apenas teriam que descobrir, por si mesmos, aquilo que os proponentes já sabem para dedicar-se à mudança. Uma vez que cheguem à mesma descrição, fariam de sua ação um móvel de mudança. Será que os proponentes estão apenas dizendo: cheguem por si mesmos aonde nós já chegamos? Este não é o recurso mais geral das denominadas pedagogias ativas? Se assim for, temos clara a diferença entre

a pesquisa dos professores e a pesquisa acadêmica: esta aspira chegar a conhecimentos novos e, por vezes, contrários ao já sabido.

No entanto, repetimos, esta idéia parece-nos mais um suposto do que uma evidência. Os professores, mediante reflexão e pesquisa, observando, por exemplo, os desempenhos escolares de irmãos que foram classificados em alunos de êxito e de fracasso, podem chegar à conclusão de que o aluno que fracassa é porque não tem vontade para estudar, por deficiência psicológica ou biológica, reforçando as crenças que colocam os problemas na família e no aluno.⁹⁴

Nos autores, há poucos exemplos e, análises detalhadas de pesquisas realizadas pelos professores com apoio de universitários. Lisita, Rosa, Lipovetsky (2005) apresentam um exemplo de trabalho com a metodologia da proposta do PPR. De acordo com o relato, os limites materiais, aliados “aos limites da cultura docente” (o termo é das autoras) e a uma visão consagrada de pesquisa, findou por impedir que uma experiência do professor pesquisador, concebida e conduzida por elas, obtivesse os resultados previstos. Assim, por várias razões, os professores podem não chegar a resultado algum, como os próprios pesquisadores científicos que também fracassam, ou a resultados que confirmam as crenças imobilistas dominantes. A esperança da reflexão e da pesquisa repousa na retórica que lhes atribui a produção necessária de resultados de conhecimento que, sob o ponto de vista ético e político, devem ser progressistas e transformadores. Em contrapartida, a experiência indica que reflexão e as pesquisas do docente ou do teórico podem levar tanto a resultados transformadores, quanto a resultados abertamente contrários à transformação.

Os monetaristas e os denominados neoliberais fundamentam suas posições em pesquisas, na reflexão. Convenceram políticos e intelectuais da validade de seus argumentos e dados. Seus opositores devem apresentar melhores argumentos e evidências mais fortes para poder corroer a hegemonia da qual gozam. Enfim, a pesquisa e reflexão do professor podem levar para crenças bem

⁹⁴ Os dados apresentados por Fanfani (2005) parecem demonstrar que os professores apontam a relação familiar como um fator preponderante na aprendizagem. No caso brasileiro 78,4 % dos professores consideram este fator como importante, enquanto a qualidade docente é fator importante para 32,2% dos professores. (cf. Fanfani, 2005 p. 147)

diferentes daquelas que os autores da proposta imaginam e desejam. A confiança que manifestam apenas se justifica na crença de que a história ou a verdade está com eles.

3.2-OS “PAIS FUNDADORES” E A “MATRIZ BRASILEIRA”

As críticas à proposta do professor pesquisador reflexivo são, segundo Facci (2004), muito recentes. Ou seja, desde que “aportou em terras brasileiras” os defensores da proposta têm se constituído em ampla maioria e, como vimos, tornaram-se referências, implícita, ou explicitamente, nos textos oficiais. Iremos agora explicitar os pontos que consideramos chaves no interior da proposta no que diz respeito à visão de mudança que apresentam para a educação e para a intervenção docente, a partir do suposto que a reflexão sobre a prática engendra transformação social.⁹⁵ Lembramos, também, que com base no recorte metodológico proposto no trabalho, tomaremos textos de educadores brasileiros que podem ser classificados como “matrizes difusoras” da proposta do PPR na medida em que se constituíram em referência nos textos escritos posteriormente⁹⁶.

Tomaremos como objeto de análise os textos apresentados no livro **Cartografias do Trabalho Docente**, uma publicação de 1998. Além do que afirmamos acima, a escolha deste trabalho também está dada pelo momento histórico de sua publicação. Ou seja, que ele é fruto de um trabalho concebido muito pouco tempo depois do início da difusão desta temática em terras brasileiras

⁹⁵ Ao apresentarem a visão de educação e de atuação docente os autores contemplam as categorias de análise que já foram explicitadas neste texto. (racionalidade técnica e arte, procedimentos padronizados versus elaboração reflexiva, autonomia ou liberdade e dependência; relação teoria e prática; identidade, coletividade e individualidade ou singularidade, repetição e criatividade, profissionalismo e não profissionalismo).

⁹⁶ Nos textos que focam a pesquisa docente ou a proposta do PPR, os autores reunidos na Coletânea organizada por Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), serão reiterativamente citados o que indica o reconhecimento da comunidade acadêmica às idéias ali propostas. Além disso, nos textos apresentados os autores que referendam a proposta do PPR são citados em conjunto, mesmo quando o artigo tem, por objetivo, focar apenas um deles, o que reforça a nossa idéia de constituição de um grupo.

que, deu-se, inicialmente, através do texto emblemático, coordenado por Nóvoa e da participação significativa de educadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores, realizado em Portugal, na cidade de Aveiro, em 1993. Também é importante registrar que outros trabalhos que defendem a PPR reiteram idéias similares o que tornaria a exposição repetitiva. Assim, só os citaremos no corpo do texto ou em forma de notas nos momentos necessários. No sentido proposto por Cardoso de Oliveira (1985), “Cartografias...” pode ser considerado como uma das matrizes fundamentais para uma interpretação brasileira da PPR.

Aos poucos, as idéias que haviam sido inicialmente apresentadas por Nóvoa, em forma de um texto coordenado por ele (“Os professores e sua formação”), no qual há pelo menos três artigos dedicados à formação do professor reflexivo, escritos por Schön, Gómez e Zeichner, foram também difundidas segundo Pimenta (2002), pela presença de educadores portugueses (além de Nóvoa a autora registra de Alarcão, coordenadora do Congresso) que a partir deste momento vieram, constantemente, ao Brasil, para proferir palestras para nossos educadores.⁹⁷

O texto **Cartografias do Trabalho Docente** (Geraldi, Fiorentini e Pereira 1998 org.) apresenta os resultados de um estudo empreendido em 1996, por um grupo da Universidade de Campinas, sobre a prática docente, no qual foram privilegiados os “pais fundadores” da proposta do professor pesquisador e reflexivo, que apontamos na introdução deste capítulo, sendo que dois deles, Elliot e Zeichner, apresentam um artigo na coletânea.

Nossa exposição será realizada da seguinte forma: retomaremos desta coletânea os textos que tratam da temática do PPR, privilegiando a visão de educação; de transformação social e do papel do professor neste processo que a(s) ou o(s) autor(as) ou autor(es) ratificam, a partir das idéias dos “pais

⁹⁷ Um fenômeno muito similar aconteceu nos anos de 1980 com a proposta construtivista, pois, e aqui cito de memória, neste período tivemos por várias vezes no Brasil a presença de Emília Ferreiro uma educadora Argentina que pode ser considerada uma das principais difusoras do construtivismo (nos moldes Piagetianos) no Brasil. registre-se também que fenômenos similares tem acontecido com outros autores como por exemplo Perrenoud que também proferiu palestras em eventos importantes da área educacional inclusive em um encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

fundadores”. Como veremos, na maioria dos textos, apenas um autor é tomado como referência básica e os outros que, também podem ser incluídos como “pais fundadores” da proposta do PPR, serão citados como apoio ou negação das idéias defendidas pelo “autor referência”. Queremos também salientar que a ordem da nossa exposição não necessariamente seguirá a ordem de publicação dos textos.

O primeiro texto, “**Trajetórias de um trabalho Coletivo: Apontamentos para uma Epistemologia da Prática**”, apresenta, de forma historicizada, o trabalho executado que, como o próprio título indica, foi feito de forma coletiva e convida o leitor a pensar uma “epistemologia da prática”. Vejamos qual é a visão de educação e de professor enunciada neste primeiro texto e que será aprofundada nos trabalhos seguintes.

A primeira afirmação do texto que explica a formação do grupo de estudos já assumia, de antemão, a visão de educação e de professor presente na proposta do PPR:

A idéia da formação do grupo nasceu das perplexidades de alunos/professores, dos três níveis de ensino e de diferentes áreas de ensino e de diferentes áreas de conhecimento, **diante da complexidade da prática pedagógica, da tomada desta prática como objeto de pesquisa e dos novos desafios relativos à formação do professor reflexivo e/ou pesquisador.** (E mais adiante) A dinâmica de nossos trabalhos se produziu num movimento de busca e produção de subsídios capazes de responder e deslocar as perplexidades vividas e percebidas em **nossa prática docente.** (GERALDI, PEREIRA e FIORENTINI, 1998 pp 11-12).

Como vimos na introdução deste capítulo, refletir sobre a própria prática, considerar a prática pedagógica como complexa e tomar esta prática como objeto de pesquisa, são consideradas atitudes pertinentes à proposta do PPR. Assim, as autoras, ao findarem seus estudos e sistematizarem-nos em textos e análises, parecem já ter assumido a perspectiva como uma postura de intervenção docente profícua e como forma de resolução de suas perplexidades. A assunção da postura também fica clara na forma de condução dos trabalhos, pois os debates

foram gravados e as transcrições se tornaram objeto de “novas reflexões”. Parece claro que o princípio do PPR, inicialmente formulada por Schön, para a mudança na forma de intervenção docente, reflexão, reflexão na ação e ação sobre a reflexão, foi norteador do trabalho.⁹⁸

Na dinâmica para a produção dos textos, após a divisão do grupo maior em grupos temáticos (Educação Continuada; Professor reflexivo e/ou pesquisador e Saberes Docentes), também encontrava-se implícita a proposta de Zeichner, que indica a necessidade de uma avaliação externa e o trabalho colaborativo como práticas importantes em investigações realizadas pelo professor pesquisador.

A dinâmica de cada seminário consistia em mesas redondas com apreciação crítica de cada um dos textos por todos os membros do grupo, tendo sempre dois leitores/debatedores mais atentos. Estes debates também eram gravados e o (s) autor (res) do texto valiam-se das sugestões para suas revisões, incorporando ou não, em parte ou no todo, as sugestões feitas. (GERALDI, PEREIRA e FIORENTINI, 1998 p 12).

Após apresentar a história da produção da coletânea, as autoras sintetizam a temática de cada texto justificando, inclusive, a ordem escolhida. Iremos agora analisar o texto de Ludke que foi escolhido para abrir a coletânea pois:

Destaca alguns problemas teórico - metodológicos e ético - políticos da pesquisa educacional brasileira. Dentre outras questões abordadas, salienta o desafio lançado à comunidade científica nacional e às universidades, no sentido de que estas desenvolvam projetos de investigação com os professores do Ensino Fundamental e formem o professor-pesquisador de modo que ele possa realizar pesquisa integrada ao seu trabalho dentro de um processo de ação e reflexão. (GERALDI, PEREIRA e FIORENTINI, 1998 p 15).

O texto de Ludke reitera a visão de educação presente no texto de abertura que analisamos acima e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação entre esta visão de educação e uma metodologia de pesquisa mais adequada. Estabelecendo uma comparação com as ciências sociais afirma:

⁹⁸ Para uma visão mais aprofundada da proposta de Schön consultar : Schön (1993; 1998)

Deixando para trás a segurança de um *methodological unitarianism*, característico das ciências naturais no estabelecimento do conhecimento científico, os cientistas sociais enfrentam 'variáveis tão complexas' que afastam qualquer ilusão de simplicidade metodológica (...). Isto não impede, entretanto, que ambigüidades e desacordos naturalmente inerentes a resultados de algumas pesquisas no campo educacional sejam atribuídos, por seus críticos, a uma suposta falta de rigor das estratégias de investigação nele empregadas. (LUDCKE, 1998 p. 25) .⁹⁹

Para a autora, o rompimento com uma determinada visão paradigmática (que não caracteriza nem aponta seus defensores) e com conceitos como generalidade, objetividade e validade, deram lugar a uma visão de complexidade do fenômeno educacional. Por conseqüência, os pesquisadores educacionais abandonaram uma visão de pesquisa baseada nos conceitos já citados. Nos cursos de pós-graduação:

Mestrandos e doutorandos se defrontam com o desafio posto pela ausência de um modelo único e seguro de investigação e pela necessidade de desenvolver habilidades para o trabalho em longos períodos dentro das escolas, em contato contínuo e intenso com os sujeitos que são informantes, mas também participantes da pesquisa. (LUDCKE, 1998 p. 25).

Mesmo sem nomear ou qualificar o paradigma abandonado e o novo que, ao que parece, a autora compartilha, podemos perceber que existe na sua perspectiva o objetivo de que as investigações na área educacional concentrem-se na escola e, se nos valermos de outros textos da autora, serão os trabalhos etnográficos os que devem ser privilegiados na área educacional. E esta idéia é ratificada no texto, pois a autora critica a postura de pesquisadores que deixam de lado os verdadeiros problemas da escola e insistem em realizar pesquisas a partir de "pseudoproblemas ajustáveis às metodologias próprias das 'áreas científicas',

⁹⁹ Observemos apenas para registro que é discutível a unidade metodológica das ciências da natureza.

garantindo assim, ao seu investigador, o mérito conferido pelo trabalho considerado como ‘verdadeiramente científico’ (LUDCKE, 1998 p. 27).

Ludke finaliza seu texto apresentando a importância da pesquisa para a formação docente e do professor que pode tornar-se pesquisador (o professor-pesquisador) a partir desta formação. Na sua visão:

Os pesquisadores de fora da escola, principalmente da universidade deverão se aproximar do professor-pesquisador (...) para **ajudá-lo** com sugestões de análises teóricas pertinentes. Para romper com a lógica da pesquisa tradicional, que não questionava as condições contextuais de valores e objetivos propostos *de cima* para o trabalho docente e a pesquisa nas escolas, Kincheloe recomenda a inspiração de orientações alternativas de pesquisa vindo de movimento de mulheres, ou grupos de etnias e culturas específicas que possam alertar o professor para outras realidades e para o questionamento do *status quo*. (...) Só através **do esforço do professor das escolas fundamentais** a pesquisa em educação pode dar o salto sobre o *gap* que separa a universidade e as escolas rompendo assim as reais necessidades que estão à espera de soluções na educação básica. (LUDCKE, 1998 pp 30-31- grifos nossos)

“Não tenho dúvidas de que a dimensão de pesquisa, uma vez superados os vários obstáculos em seu caminho, viria a conferir ao professor um poderoso veículo para o exercício da atividade criativa e crítica, ao mesmo tempo questionando e propondo soluções para os problemas vindos do interior da escola e de fora dela. Espero que isso venha a acontecer em futuro não muito longínquo e que a pesquisa não corra o risco de ver substituído seu valor de uso, na escola, pelo valor de troca na carreira do professor” (LUDCKE, 1998 p. 31 grifos nossos).

O texto de Ludke traz poucas menções ao professor pesquisador reflexivo, pois os objetivos da autora podem ser aglutinados da seguinte maneira:

- É necessário defender não só a importância da pesquisa, mas de um determinado tipo de pesquisa, ou seja, aquela que é realizada no âmbito da escola; junto aos professores;
- Que a pesquisa faça parte da formação do professor na universidade e que esta ajude o professor a se tornar pesquisador.

Estamos diante da valorização da pesquisa, mas não de qualquer metodologia, mas daquelas que a autora postula como válidas. Em segundo lugar, da vontade de que o pesquisador **ajude** ao professor a se tornar pesquisador. Ou

seja, há uma extrema valorização do pesquisador formado na academia. Ressalvemos: sempre e, quando, a pesquisa e o pesquisador se situarem na perspectiva considerada correta, válida ou de boa pesquisa. É interessante destacar que, no texto, Ludcke ao fazer referência a sua participação no Conselho Nacional de Educação (CNE), nomeia o Estado como o oponente dos educadores, já que para ela as propostas apresentadas pelo Ministério da Educação (representante do Estado), não são coincidentes com a visão do CNE, cuja composição é diversificada (a definição é da autora).

Analisemos sua observação. No Estado há enorme quantidade de não coincidências: entre os poderes, entre os partidos, entre os grupos de pressão. Enfim, o Estado não é caracterizado na literatura política como unitário. A própria composição dos ministérios é diversificada nas democracias pluralista atendendo a diferentes interesses que participam da aliança no poder. Colocar fora o CNE, pelas razões dadas, não faz nenhum sentido. A simplificação da análise apenas pode ter um objetivo retórico: convencer ao público da própria pureza: fui do CNE, porém não do Estado! Esta postura deixa entrever que a audiência é contra o Estado ou considera seu dever sê-lo. Contudo, para realizar a transformação, a autora conclama os educadores a participarem mais, ativamente, das políticas governamentais, de forma a ter mais peso em decisões que afetem diretamente o âmbito da educação. Ou seja, sua idéia de transformação está pautada pela perspectiva de participação dos educadores na arena de conflito e pela aliança da universidade com a escola mediada pela pesquisa. Entretanto, o Estado um oponente dos educadores, pode ser influenciado por eles! Devemos notar que há uma falta de rigor argumentativo.

Faz-se necessário comentar que no resumo apresentado no artigo inicial, a ênfase das autoras na apresentação do resumo do texto de André recai na participação da academia em pesquisas que formem o professor pesquisador. O outro ponto, isto é, a necessidade de participação da comunidade acadêmica no âmbito da esfera estatal, não é nem mencionado. Também é curioso que a autora aloque o CNE como fora do Estado, pois, como sabemos, ele é parte importante da regulação estatal no âmbito da educação. Além disso, como o texto foi

apresentado originalmente em um encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), e, portanto, a fala foi dirigida aos educadores, a autora parece desculpar-se da sua participação no CNE, quando afirma que sua indicação originou-se da ANPED e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que, enfatiza, são “duas entidades consagradas ao desenvolvimento da pesquisa”. Ao que parece, esforça-se para não ser identificada com o “inimigo” e o faz principalmente quando se coloca do lado dos pesquisadores e fora do Estado (cf. Ludcke p. 27). Vale a ressalva que nossa análise está baseada apenas no texto e contexto o que não significa que retiramos o mérito das considerações feitas pela autora.

Resta comentar que a visão de professor apresentada se pauta pela homogeneidade dado que imputa a todos a possibilidade de ser pesquisador. Será que isto é possível ou desejável? E de que tipo de pesquisa está falando a autora? Por que o conceito de universalidade deve ser abandonado? Qual o tipo de pesquisa que formará o docente? **Por que um bom professor pesquisador não pode ser mais valorizado?** Os pesquisadores da universidade não precisam participar de seleções em agências de fomento para que seus projetos possam ser aprovados? Será que colocar a palavra “ajuda” ao professor não se está, ao inverso do que se diz, colocando o professor da educação básica em um patamar inferior ao dos pesquisadores universitários? Os professores devem ser conscientizados, mas, por quem foram formados os professores?

Os últimos textos que serão abordados em nossa análise têm, por objetivo, focar, especificamente, a proposta de Stenhouse e Zeichner que, como vimos na síntese apresentada, foram alocados em grupos diferentes no que se refere à idéia de transformação social. O primeiro teria como proposta a transformação da sociedade em uma sociedade mais justa e o segundo proporia a transformação da estrutura social de forma a que tivéssemos um outro paradigma de sociedade.

Stenhouse é retomado por Dickel a partir da seguinte proposta:

Trata-se de um olhar sobre a proposta do professor – pesquisador como necessidade imposta pelo trabalho com um contingente da população continuamente expropriada das condições que

minimamente possibilitam a sua sobrevivência com decência e dignidade. (DICKEL, 1998 p. 33).

Parece claro que na visão da autora a proposta do professor-pesquisador é destinada aos docentes que trabalham com os excluídos ou, mais especificamente, para aqueles que trabalham na escola pública, o que ratifica o que afirmamos anteriormente, isto é, a proposta não contempla as escolas privadas, pois lá, imaginamos, não devem existir alunos expropriados de condições mínimas de sobrevivência. A pesquisa, afirma Dickel, seria o caminho a partir do qual o professor pudesse, “tomar a si o direito pela direção do trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo.” (DICKEL, 1998 pp. 33-34).

Vemos que a leitura de Dickel não compartilha do que foi enunciado por Lisita, Rosa, Lipovetsky (2005, op. cit), já que a idéia de “mundo alternativo” pressupõe uma mudança muito ampla que não caberia nos moldes da sociedade capitalista atual. Mas, nos perguntamos: como seria esta sociedade alternativa? E mais: por que a autora não a denomina? Continuemos.

Após explicitar o objetivo do artigo a autora faz uma curta exposição sobre a origem da escola pública no século 18 e conclui que:

...as aspirações que guiaram a chegada do povo às escolas, ricas de esperanças por um futuro melhor, continuam permeando a proximidade que com ela ainda mantêm apesar de o nosso sistema de ensino mostrar, a cada período, que a realização de tais desejos é conquista de poucos e que, mesmo a estes, é cada vez menos lugar na sociedade do trabalho (DICKEL, 1998 pp. 36).

Para sedimentar esta idéia, Dickel, no parágrafo seguinte, retoma uma análise de Frigotto na qual o autor conclui que nossa sociedade é uma sociedade de três terços: um terço estaria integrado ao trabalho e ao consumo, um outro estaria precarizado no que se refere ao trabalho e consumo e o último terço estaria excluído. E,finaliza: “essa morbidez se expressa nos índices aviltantes de

desemprego e de trabalho infantil desumanizador.” (FRIGOTTO, apud DICKEL, 1998 p. 36).

Vejamos o raciocínio da autora de forma a que possamos nos centrar na relação entre a proposta do professor pesquisador e reflexivo e a perspectiva de transformação social em **uma sociedade alternativa** (não definida e nem nomeada). Em primeiro lugar, percebemos que a aspiração nesta “nova” sociedade é a de participar do mundo do trabalho e do consumo. Ou seja, parece ser uma idéia de transformação que não prevê mudança na estrutura da sociedade, nem uma sociedade alternativa¹⁰⁰.

O capitalismo atual é de consumo, e se este não existe, é por insuficiente desenvolvimento capitalista ou por barreiras, porém, não há vozes que defendam no Brasil a exclusão do trabalho e do consumo. Um programa que aponte a essa inclusão é um programa, meramente, reformista e realizável sem mudanças estruturais. A escola continuaria a ser um espaço de produção não só de trabalhadores, mas também de consumidores que, “talvez”, se tornassem mais conscientes, usariam o Código de Defesa do Consumidor, brigariam por um atendimento mais justo no âmbito da saúde, para terem mais acesso ao lazer, às artes e a tantos outros bens que muitos desejam obter na sociedade capitalista. E ao citar Frigotto, como autoridade em defesa de suas idéias, finda por reforçar nossas considerações, embora não saibamos se esta era a intenção do autor. A autora teria que defender, pelo menos teoricamente, a idéia de que sem mudança nas relações de produção ou no sistema não haverá inclusão social.

No entanto, mais adiante no texto, Dickel, ao mesmo tempo nega e reafirma o papel da educação em romper com a pobreza e a exclusão, quando primeiro enuncia “para além da panacéia segundo a qual a educação teria a incumbência de romper com o ciclo da pobreza”, pois “as políticas educacionais mantêm-se desvinculadas da discussão necessária entre educação/ pobreza/estrutura sócio-econômica”. Além disso, os pobres são os que possuem menos recursos, são os que têm menos poder de decisão, são mais vulneráveis ao poder institucional, e,

¹⁰⁰ Lembremos que a análise de Booman (2003) a comunidade (que já foi vivida como um modelo alternativo na sociedade capitalista - os renunciantes da sociedade indiana de Louis Dumont) vive a tensão permanente entre a segurança e o “conforto” da comunidade e a negação da liberdade.

por isso, são mais vulneráveis na escola que continuamente os discrimina e, até mesmo, quer “livrar-se” de alunos problemáticos. Para a autora, o contexto se dá porque este segmento social de forma conjunta com os docentes que se constituem em objeto de ação das políticas educacionais, delas não participam. Por consequência, são identificados como a raiz de problemas que se colocam alhures. A saída seria:

Ensinar bem em escolas em desvantagem requer mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia.(...) Tópicos e textos convencionais, com métodos de ensino e de avaliação tradicionais tornam-se fontes de dificuldades sistemáticas. Eles produzem um tédio constante. Impô-los faz aumentar o problema da disciplina, e, a partir do momento em eles efetivamente se fazem cumprir, dividem os alunos em uma minoria academicamente bem – sucedida e uma maioria academicamente desacreditada. (CONNELL, apud DICKEL, 1998 pp. 39).

O que se está defendendo é um novo tipo de ensino: não entediante, não convencional, não discriminatório. Novamente seria difícil encontrar educadores e cidadãos que discordem desses objetivos. Contudo, poder-se-ia perguntar: como métodos menos tradicionais de avaliação impediriam a seleção? Como essa escola diminuiria a pobreza, a falta de recursos, enfim, como poderia ser a solução de algo que se coloca (pelo menos na aparência) como fora da sala de aula? Fazer a escola menos entediante parece ser um bom objetivo em si mesmo, pois queremos uma vida menos entediante. Agora, nada indica que por ser menos entediante divida menos os alunos entre os acreditados e os desacreditados! A participação dos professores, na formulação das políticas educacionais ou até mesmo da comunidade, é posta como uma das saídas possíveis para a melhoria da escola, mas como isto poderia se concretizar com “aulas menos tediosas”? Assim, no intuito de defender a posição de um novo tipo de ensino Dickel vale-se de um discurso que está consagrado e sobre o qual poucos irão discordar. O problema está quando se tenta inserir este tipo de proposta em uma perspectiva que reconhece que o problema da educação não se resume a mudanças na sala

de aula com aquela, que reafirma, que a mudança na sala de aula poderia modificar o contexto atual.

Um outro ponto que queremos trazer à tona diz respeito ao fato de haver, por parte dos que defendem a proposta do PPR, uma crítica unânime em relação à racionalidade técnica, ao tecnicismo, ao fato do professor ser apenas um “aplicador de técnicas” não elaboradas por ele. Aliás, este é um dos motes significativos da proposta, pois no tecnicismo não há reflexão e sim treinamento. Entretanto, as coisas não parecem tão dicotômicas como são colocadas. Assim, quando se pretende que haja mudança na educação das crianças em situação de pobreza, temos que ver os (as) professores (as) como força de trabalho da mudança. Isto tem dois importantes corolários.

Em primeiro lugar, os/as professores/as devem estar centralmente envolvidos/as com o projeto de estratégias de reforma [...] Uma abordagem inteligente de elaboração de políticas públicas consideraria tais grupos de professores/as como peça – chave. A segunda inferência é que uma reforma deve ocupar-se da configuração desta força de trabalho: **o recrutamento, o treinamento, o aperfeiçoamento em serviço** e os planos de carreira dos/as professores/as de escolas carentes.[...] Expandir sistematicamente **sua capacidade de treinamento**, sua capacidade de circular a informação, para produzir conhecimento cooperativo e **para transmitir um conhecimento especializado**, constitui uma reforma relativamente barata, com efeitos potencialmente amplos. (CONNELL, apud DICKEL, 1998 p 40 grifos nossos)

Como vemos pela citação acima, a autora termina por defender um tipo de proposta que é negada pela abordagem do PPR. Recrutamento e treinamento são palavras caras ao tecnicismo. Até mesmo a idéia de conhecimento cooperativo foi transposto para a área da Administração de Empresas que, nos últimos tempos, vem apresentando, como tendência, a criação de “Universidades Corporativas”. Estas Universidades, no “dizer” dos Administradores, aboliriam a forma pontual do treinamento, pela capacitação contínua que, em alguns casos, pode ser realizada pelos próprios “colaboradores” termo que substitui, na nova Cultura Organizacional da Empresa, o termo funcionário, considerado como não pertinente às “novas organizações”.

Para finalizar a análise deste texto, gostaríamos de nos reportar a algumas outras referências de forma a mostrar que a autora, ao não definir o que chama de sociedade alternativa, portanto não qualificando o que seria a transformação através da PPR, finda por deixar seu discurso frágil e possível de ser apropriado pelo modelo liberal ou neoliberal de sociedade, que, como a autora, tem um discurso (ideológico) a favor da justiça social e da emancipação dos indivíduos.

Tomemos as idéias citadas de Stenhouse para analisar se sua proposta impõe um modelo alternativo de sociedade ou um modelo de melhoria nesta sociedade.

Ao centrar-se mais no tema de seu trabalho, (o foco é Stenhouse), Dickel recupera uma palestra dada por este educador sobre o conceito de emancipação que, segundo Casanova (1996 apud Dickel), é a chave que abre o esquema de seu pensamento. A emancipação significaria a autonomia, arma contra o paternalismo e a autoridade. Esta parece ser uma idéia próxima da iluminista, onde o esclarecimento é contrário, ao preconceito, a tradição e a autoridade. Até aqui não temos nada novo. Para Kant, autonomia significa o pensar por si mesmo. No autor citado, tudo indicaria que o caminho para a emancipação do professor passaria pela pesquisa, já que ela fortaleceria capacidades de autogerir suas práticas. O foco mais importante da pesquisa seria a mudança do currículo, pois, este é o meio pelo qual o conhecimento é transmitido na escola. Mas, ressalva, currículo entendido como processo, pois

exige do professor conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, já que tem em vista o processo/ensino aprendizagem adequado ao ritmo e peculiaridade de cada aluno. No seu entender, trata-se de um meio através do qual o professor aprende, semelhante a um artista, a arte de ensinar mediante o exercício de seu próprio “que fazer”. Nessa aprendizagem é preferível a comprovação crítica, como garantia da autonomia, à aceitação passiva.(DICKEL, 1998 pp 46-47)

Observemos que, se há uma hierarquia cujo topo parece estar ocupado pela pesquisa, imediatamente, apresenta-se o problema da individualidade ou

singularidade do ritmo de cada aluno e, então, o pensamento escorrega para o modelo do artesão ou do artista. O marceneiro modifica sua forma de tratar a madeira, na medida em que a trabalha. Adapta seus jeitos, sua força, ao estado da madeira. Estamos diante de uma forma muito antiga de conceber o trabalho docente, Anísio Teixeira, também pensando na singularidade, compara a educação com a agricultura. Estamos, quando muito, lidando com velhos vinhos em odres novos.

Entretanto, a citação das idéias de Stenhouse em nada corrobora a perspectiva dos que se apropriam de suas colocações em relação à transformação da sociedade, a não ser como suposto que a emancipação, autonomia do professor, o refletir sobre o currículo tivesse, por conseqüência, a emancipação do aluno, e, por conseqüência, também uma sociedade mais justa. A confiança na capacidade da educação em melhorar o mundo sempre se fundou em fazer das crianças melhores adultos. De fato, enquanto as pessoas não encontrem formas diferentes de modificar o mundo, religião, educação e política, entre as mais importantes, continuarão a ter confiança, embora não cega, e talvez crítica e pragmática, nessas instâncias do agir. Observemos que, modificar currículos implica resistências, sobretudo, daqueles que imaginam que perderão alguma coisa -carga horária e prestígio, dentre outras. Assim, a posição parece ser idealista, no sentido posto por Tedesco, (cf. Fanfani, 2005) e frágil sob o ponto de vista prático. Abordaremos este ponto na conclusão do trabalho.

Por fim, é necessário reafirmar que a fragilidade do texto também se explicita quando a autora, no afã de defender sua idéia (a escola transformadora através da PPR), recupera uma referência de Freitas (1995 apud Dickel) para reafirmar a idéia que a transformação só ocorreria se fosse eliminada a contradição entre capital/trabalho. A escola é reprodutivista se “ninguém fizer pressão contra”. Para tanto:

é preciso explorar a contradição eliminação/manutenção sem ilusão de poder superá-la enquanto a contradição da qual se origina, entre capital e trabalho, não for suprimida, tirando proveito de suas conseqüências, principalmente do aumento do nível de instrução da força de trabalho em confronto com as novas forma de exploração (DICKEL, 1998 p 61)

Ao lermos essa passagem procuramos nos textos citações de Stenhouse ou até mesmo de outros autores, focados por Dickel , que poderiam corroborar a idéia exposta acima. No entanto, o que encontramos se, por um lado, reafirma a não superação por parte da escola da contradição presente na sociedade, por outro, a nega como espaço político autônomo. Assim:

Embora os programas de formação de professores ensinem os professores a ensinar os vários alunos com respeito, criatividade e competência nas suas salas de aula, não podem prepará-los para substituírem os movimentos sociais e políticos necessários à transformação de deficiências sistêmicas de nossa sociedade e dos seus sistemas educativos.(ZEICHNER, 1983 apud DICKEL , 1998 p. 66)

Se os movimentos sociais são o foco da mudança e se a escola não pode substituí-los, qual é então a transformação que o PPR engendraria? Até agora as revoluções foram feitas por movimentos constituídos por indivíduos formados em escolas tradicionais. Não há nenhuma prova de que escolas reflexivas gerem pessoas dispostas a criticar e enfrentar os custos de modificar o mundo ou a sociedade. Um produto dessa natureza, apenas pode ser colocado como ideal. Assim, na página anterior da referência a Zeikner, a autora deixa claro que para ele um “ensino bem sucedido teria como um dos aspectos o: “engajamento em lutas sociais, cujo caráter se situa na busca pela realização de uma sociedade mais justa e humana – condição prévia para a realização de reformas sociais e educativas amplas“ (DICKEL , 1998 p. 65). **Uma sociedade mais justa e não uma nova sociedade.** O texto é confuso pois, do engajamento em lutas sociais dependem as reformas educativas amplas. Parece que se está dizendo: se começarmos a realizar a proposta, ainda que de forma restrita, geraremos engajamento e esse engajamento gerará mudanças amplas da educação. Esta é uma proposição modesta e até prudente, porém, teremos que esperar por bastante tempo uma transformação social. Então, a retórica da transformação será apenas o motor, o fogo, a força emocional para a duração da ação?

Resta questionar por que Zeichner foi alocado como matriz diferenciada de Stenhouse.

O último texto que iremos analisar toma Zeichner como interlocutor privilegiado. O título **Refletindo com Zeichner: Um Encontro Orientado por Preocupações Políticas Teóricas e Epistemológicas**, já antecipa a inscrição do político aliado à teoria e epistemologia. As autoras (Geraldi, Messias e Guerra) apresentam, como objetivo, **contribuir para que os professores brasileiros conheçam** a obra de um autor americano que se distingue por se contrapor às propostas hegemônicas que predominam nas Reformas Educacionais dos Estados Unidos.¹⁰¹

Respeitando a nossa ótica de análise, procuraremos, no texto, pistas, indícios que nos levem a ver como a proposta de transformação social tendo por base o PPR, foi recuperada pelas autoras através do enfoque específico das idéias de Zeichner.

Na proposta apresentada por este autor, a principal premissa é a de que os professores, através da prática reflexiva, produzem conhecimento. Para Zeichner “a teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura ocorreu para melhor ou pior do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura” (ZEICHNER, 1993a apud GERALDI, MESSIAS E GUERRA, 1998 P. 248).

Para as autoras, Zeichner reconhece a sua filiação teórica a Dewey e mais particularmente a adesão ao termo prática reflexiva. Sobre esta filiação afirmam:

No mundo educacional, existem várias definições de realidade. **Enquanto as coisas prosseguirem sem grandes rupturas, essa realidade é percebida sem qualquer problema.** O modo como o professor percebe a realidade serve de barreira, impedindo-o de experimentar pontos de vista alternativos. **Os professores e professoras que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas e concentram seus esforços na procura de meios mais eficientes para atingir seus objetivos e para encontrar soluções para problemas que outras pessoas definiram no seu lugar.**

¹⁰¹ Ao que parece, a idéia de matriz fundadora está presente na visão das autoras.

Dewey definiu a ação reflexiva como uma ação que implica uma consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada por motivos que a justificam e pelas conseqüências a que conduz. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas: envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores., (GERALDI, MESSIAS E GUERRA, 1998 pp. 247-248 grifos nossos).

A citação acima, embora não aponte, especificamente, para a idéia de transformação social, indica pelo menos três pontos que nos interessam reter. Em primeiro lugar a idéia de que a ruptura engendra mudança; o segundo ponto é a filiação a Dewey, cujo projeto de transformação social se inseria no modelo democrático liberal; o terceiro ponto diz respeito ao suposto que a reflexão sobre o ensino fará o professor desvelar uma realidade que vê, de forma “naturalizada,” seguindo seu destino “tecnicista” (atingir objetivos que não foram definidos por ele). Para desvelar esta realidade naturalizada o professor deve se valer da “ação reflexiva” que envolve, não só a racionalidade, mas de forma conjunta a ela é preciso acionar a sua intuição e emoção. A ação reflexiva não é algo que se ensina, mas que se aprende na prática.

Por isso, derivam as autoras das idéias de Zeichner, o professor, ao refletir sobre sua prática, estará também refletindo sobre seus valores, juízos, crenças; esse processo de reflexão que ocorre durante toda a carreira do docente, já foi iniciado anteriormente pela sua experiência de vida; o professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento, embora o processo de reflexão deva ser feito em grupo e por fim, “a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural” (.GERALDI, MESSIAS E GUERRA, 1998 p. 249).

Seria possível antever a idéia de transformação social através da ação reflexiva por estas considerações? Vejamos. Por um lado, fica claro que a ruptura se dá com o paradigma tecnicista e que na ação reflexiva está presente não só o professor, mas sua pessoa, isto é, alguém que pertence a uma cultura a partir da qual concebe valores, crenças, etc; é também indivíduo na medida em que deve ser responsável por seu desenvolvimento; porém, este individualismo é

“neutralizado” em pelo menos duas ações: refletir em grupo e partir do contexto cultural e social que o envolve. Como isto levaria a uma transformação social?

Alertando para o perigo de uma banalização do conceito de reflexão e da proposta do PPR realizada a partir de princípios falsos (o interesse do governo em ajudar os professores a partir de práticas produzidas por outros; preocupação com a aula e não com o currículo; promoção de reflexões centradas na ação docente e não no contexto social do ensino; ênfase em uma reflexão individualizada), Zeichner, enfatizam as autoras, chama a atenção para a importância de se levar em conta os contextos sociais e políticos nos quais o ensino ocorre. E enunciam:

Desde seus primeiros trabalhos Zeichner levava em consideração os contextos sociopolítico, econômico e cultural na formação de professores. Já em 1974, segundo artigo mais recente (Zeichner 1994) afirma que, evidentemente, na formação de professores existem questões técnicas, porém propunha que fossem consideradas paralelamente as questões morais, sem detrimento de uma ou de outra. A dissociação entre elas poderia levar a pensar as habilidades técnicas são desenvolvidas para conseguir objetivos particulares. [...] Esta não era sua posição, pois acreditava que é necessário para o futuro professor e a futura professora tenham, como proposta a ser atingida, objetivos educacional e moralmente justificáveis numa sociedade democrática: saber por que ensina, para que ensina, para quem e como ensina, ou seja, que os professores e as professoras possam refletir sobre os objetivos e as conseqüências do seu ensino desde a formação. [...] vivendo numa sociedade na qual as discriminações ocorrem em função de gênero, cor, classe social, entre outras, é obrigação do formador e da formadora de professores colocar como preocupação central de seu programa as questões políticas e sociais, procurando levar o futuro professor e professora a pensar sobre estas dimensões que afetam seu cotidiano, a sua prática de ensino, e mostrar que podem tomar decisões que estarão servindo para deixar as coisas como estão ou muda-las. Trata-se de ter consciência de que decisões aparentemente corriqueiras fazem parte da rede de sustentação da permanência das desigualdades e injustiças sociais ou situam-se em uma outra rede, aquela da luta pela mudança. (GERALDI, MESSIAS E GUERRA, 1998 p. 264)

Eis, finalmente, o conceito de transformação ou de mudança social expresso nas idéias de Zeichner na visão das autoras. Transformação gradual, originada pela conscientização de que vivemos em uma sociedade que é discriminatória.

Como fazer com que o professor perceba que estas são também questões que lhes afetam? Tomar como central nos cursos de formação de professores, nos programas das disciplinas as questões políticas e sociais a partir das quais o professor tomará consciência do seu papel para a mudança.

Tudo indica que a proposta do PPR significa uma valorização da democracia, dos valores da liberdade e autonomia, dos da justiça social e, também, de não discriminação. A valorização da pesquisa e da reflexão ocupa o centro do cenário, embora modalizada pelo valor concedido ao saber da prática e da emoção. Contudo, os autores brasileiros parecem forçar a interpretação, colocando uma transformação social que, tanto em termos de temporalidade, quanto de construção de uma nova sociedade, parece estar distante das proposições dos autores. Mesmo em termos do novo a proposta deixa a desejar. Trata-se de recuperar a tradição da reflexão, do fazer sabendo por que se faz aquilo que se faz, que pode ter sido diminuída ou apagada pelo tecnicismo.

3.3- O OLHAR DA SUSPEITA

A Proposta do Professor Pesquisador e Reflexivo (PPR) ainda não se constituiu como hegemônica, mas é possível (e aqui estamos totalmente no terreno da hipótese), que não se torne um movimento similar ao da “proposta construtivista” que, segundo Tadeu Silva, tornou-se dominante nas faculdades de Educação, nos encontro científicos, e até mesmo nos discursos oficiais (TADEU SILVA:1996, p. 213) e, a se julgar pelos cursos que atualmente são realizados pelas professoras do ensino básico, sua predominância ainda permanece

No caso do construtivismo, as críticas foram sendo forjadas aos poucos e o próprio Tadeu Silva foi um autor que nos chamou a atenção para o fato de que a sedução e o encantamento do Construtivismo escondia uma tendência conservadora, pois representava a

volta do predomínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia (pois) foi esta que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram as escolas de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle. (TADEU SILVA: 1996, pp. 215-216).

Em períodos mais recentes, a crítica ao construtivismo tem sido referendada por autores como Duarte (2000) e Arce (2000), a partir da idéia da consonância entre este modelo de intervenção docente e a proposta neoliberal. No que se refere ao PPR, as críticas têm sido elaboradas sem retirar o mérito da proposta pois, em sua maioria, reiteram como Pimenta (2002)

...a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. [Embora reconheça] os seguintes problemas a essa perspectiva: o individualismo da reflexão; a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição deste nesse contexto. (PIMENTA: 2002, p. 45).

A autora informa, ainda, que sua crítica foi elaborada não só a partir de análises teóricas dos autores, mas também de pesquisas empíricas. E propõe a superação dos limites apontados, com possibilidades que podemos resumir da seguinte maneira, considerando ser necessário que:

- o professor pesquisador reflexivo se transforme em intelectual crítico reflexivo ;
- a epistemologia da prática se transforme em epistemologia da *práxis*;
- a pesquisa integre a jornada de trabalho do professor com a colaboração da universidade; um desenvolvimento da ação docente que seja profissional, considerando-o como “resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional (experiências próprias dos demais) e as condições concretas que determinam a ambos;“

- o desenvolvimento da profissionalização individual do professor se transforme em “reforço da escola e do coletivo “ (PIMENTA,2002 pp 43-44).

A consolidação deste projeto, finaliza a autora:

...confronta com os projetos da sociedade neoliberal, que investe tão somente no desenvolvimento quantitativo, ao mesmo tempo que des-qualifica a escola e os professores” A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político–epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalização docente **e para a melhoria das condições escolares à semelhança do que ocorreu em outros países** (PIMENTA: 2002, p. 45 - grifos nossos).

Pimenta, ao realizar a crítica, finda por não perceber que defende, na verdade, um projeto de transformação político que se encaixa no modelo neoliberal, já que a proposta foi importada (e em alguns casos implementada), de países onde este é o projeto hegemônico. Vejamos: Schön Liston e Zeichner são americanos; Stenhouse, Carr e Kemmis são ingleses. Sabemos que, nestes países, as condições de trabalho dos professores são diferentes dos professores de educação básica no Brasil e na América Latina, como mostram os dados de Fanfani (2005) e há muito tempo os educadores insistem na necessidade de melhoria do salário docente e não há como discordar disso. Mas, como isto seria feito? Deslocando mais verbas para a educação tem sido uma resposta comum. Mas, como deslocar mais verbas para a educação? Será que, da mesma forma como o termo reflexão pode se tornar mera retórica, o mesmo já não ocorreu com algumas idéias “sagradas” como a “melhores salários” que, acreditamos, ninguém discorda que os professores merecem receber? Assim, se o problema é mais do que público e notório, também é público e notório que ainda não sabemos como resolvê-lo ou, se sabemos, não revelamos. No entanto, partir do reconhecimento

de que não sabemos poderia ser um passo notório. Esta postura já está presente na tradição Socrática, importantíssima na trajetória da reflexão do ocidente.

Pimenta (2002), como vimos, aposta na superação da idéia de PPR tendo por base o conceito de *práxis*. Mas isso significaria construir uma outra proposta, cujas bases teóricas não seriam as mesmas do PPR, o que retira sua importância no cenário educacional. Vejamos.

Zanella (2000), ao analisar a proposta do PPR, enuncia como crítica primordial a ausência do conceito de *práxis* nos autores que a fundamentaram. Como e por quê, pergunta o autor, esta proposta não leva em conta o marxismo, quando ela realiza a crítica ao conceito de racionalidade técnica? Por que não, continua, realizar a reflexão no ensino fundamentada na concepção da filosofia da *práxis*? Realmente, podemos responder, a base da proposta não parece filiada aos preceitos do marxismo, pois como bem afirma Zanella, em nenhum momento os autores da proposta do PPR fazem referência ao marxismo ou à Filosofia da *Práxis*. Será que não seria necessário definir de forma mais precisa o conceito de *práxis*?¹⁰²

Porém, atentemos novamente: o conceito aparece em Pimenta (2002)! A transformação (através da *práxis*) resultaria em melhorias nas condições das escolas e dos professores, como já ocorre em outros países. Haveria transformação? Não há como negar este dado, mas seria uma transformação social e não estrutural da sociedade. Aprofundemos, pois, o que tentamos defender neste trabalho.

A transformação social afigura-se como um pólo de atração das propostas educacionais no Brasil e, portanto, do próprio campo de produção intelectual na área. Podemos distinguir entre concepções revolucionárias e gradualistas, da transformação social.

Os revolucionários que, geralmente, se situam na tradição marxista, predicam que sem a mudança do sistema de relações sociais de produção e poder, a emancipação, a autonomia e a justiça social não serão possíveis.

¹⁰² *Práxis*, como mostrou Kosik (1976), não é um conceito homogêneo. “Além da *práxis* existe uma teoria da *práxis*”.

Os gradualistas predicam que, ainda dentro do sistema, podemos melhorar a distribuição da renda e dos direitos, da justiça e da equidade, em contextos de crescente autonomia do pensar. Contudo, esta seria uma tarefa de médio e longo prazo, não imediata, semelhante a todas aquelas que a educação, alguma vez, prometeu realizar. Observemos, apenas como exemplo, a relação entre educação e mobilidade social. Esta relação seria positiva a médio e longo prazo. Seu tempo mínimo é o que existe entre as gerações. Em três ou quatro gerações (esta é uma aposta), poderíamos passar de altas taxas de analfabetismo entre os pais para percentuais significativos de filhos com formação universitária, sempre e quando o crescimento econômico criasse lugares para a inserção dos novos formados e permitisse investimentos, públicos e familiares, em educação.¹⁰³ Portanto, educação e mobilidade social não parece ser uma relação lógica do tipo se “p”, então, “q” pois, além do tempo, outras condições deveriam ser favoráveis para que a relação tenha uma probabilidade significativa de existência.

Na tradição revolucionária, como foi formulada em termos clássicos, corresponde ao partido, talvez ao sindicato, ao movimento revolucionário, comandado pelo proletariado, a tarefa da mudança radical. Nesta linha de raciocínio, a luta pela distribuição dos bens escolares, seja como forem qualificados é, quando muito, um mero coadjuvante, ou um campo de exercício e de constituição de um poder externo ao formal, ao legal, ao do Estado. Neste sentido, a escola não é uma força, um motor, apenas pode ser um lugar de organização, como tantos outros, porém não principal. Esta posição respeita a formalidade do pensamento, da lógica. Em outras palavras, salva-se da contradição.

Contudo, há autores que, parecendo aderir a uma interpretação revolucionária da transformação social, acreditam que a escola pode desempenhar um papel relevante, ser motor, força, dínamo. Assim, a escola, determinada pelas relações econômicas e de poder dominantes, tornar-se-ia, ao mesmo tempo, em fator determinante. A dialética entra em auxílio das construções

¹⁰³ No caso brasileiro, como mostrou Fanfani (2005), os professores consideram-se em melhor situação que a do seus pais.

argumentativas que indicam que o determinado pode ser determinante. A lógica formal se inclinaria a dizer que há, aí, uma contradição.

A proposta do PPR, gerada em contextos de países denominados centrais ou desenvolvidos, aderem a uma posição gradualista da transformação social. O objetivo é o crescimento gradual da justiça social, da autonomia, da emancipação, do pensar por si mesmo. Partem de uma crítica ao tradicionalismo escolar que nunca teria funcionado e muito menos hoje, quando os novos processos econômicos e sociais demandariam outros modos de ser, outras formas de se inserir no mundo. Assim, a globalização e seus processos (complexidade, flexibilização, criatividade, entre outros), funcionam como retórica que reforça o papel da reflexão, da pesquisa, do pensar com autonomia.

Se em Paulo Freire, nas suas primeiras e clássicas formulações, o alfabetizando era “não reflexivo”, tinha consciência ingênua, os alfabetizadores pareciam já possuir a consciência crítica que deveria ser formada nos alunos. Os que tinham que passar de um tipo de consciência para outro eram os educandos. O educador era um “conscientizador”, portanto, “já estaria lá” onde o educando deveria chegar.

Nas novas propostas, o próprio docente deve adquirir a capacidade de refletir, de pesquisar o ensino e o aprendizado, suas condições, interações e processos com a ajuda dos intelectuais da universidade. Assim, estamos diante de universitários ou acadêmicos que pretendem levar para os docentes da universidade e da escola, a prática da reflexão e da pesquisa. A prática da reflexão e da pesquisa deve valorizar a própria prática dos docentes e, por esse caminho, a própria profissão. O docente deve torna-se um profissional capaz de diagnosticar os problemas e participar ativamente na elaboração das soluções, mediante a reflexão e a pesquisa sobre sua própria prática.

Condição imprescindível para a atividade da reflexão é que se partilhe a visão de um mundo incerto, complexo, que demanda novas respostas e que entenda que não há teoria nem conjuntos prontos de respostas técnicas. Se o tradicionalismo escolar é um inimigo já derrotado pela sua própria inoperância, a posição do tecnicismo não é muito melhor, pois estaria sendo derrotado por

eliminar do ato de ensinar e aprender a reflexão do próprio profissional da educação. A reflexão do profissional do ensino torna-se central. Como afirmamos, os universitários – enquanto pesquisadores reflexivos -, devem colaborar para que o docente do ensino básico desenvolva suas competências reflexivas e/ou de pesquisa, a partir de sua história, de suas experiências, dentro da valorização geral do aprendizado pessoal, tanto daquele que ensina, quanto daquele que aprende. Porém, se não há um modo único de aprender, por que não deveríamos pluralizar as formas de ensinar? Mas, qual é a sedução, o encantamento desta proposta? Ela parece correr em paralelo com a pessoalização do consumo e com a formação de tribos pelas quais os sujeitos passam e conformam suas subjetividades. A sociedade de massas estaria morta e, com elas, a pretensão de uma educação das massas?

Os formuladores da proposta tecem uma tradição na qual figuram os nomes de Aristóteles, Kant, Tolstoi, Dewey e Habermas, dentre os principais. A reflexão sobre a prática, a **prhonesis, a ação prática que não deixa ser aprisionada nos marcos da teoria nem responde a estímulos únicos**, passa a ocupar o centro da cena. As propostas são, sem dúvida, generosas. Partem do princípio de que a reflexão está ao alcance de todos - recolhem, portanto, os anseios da melhor tradição iluminista. Apresentam, como objetivo último, a emancipação mediada pelos processos de comunicação (professor e aluno; professor/aluno e escola e escola e comunidade).

Poderia ser argumentado, entretanto, que a tarefa, embora nobre, é quase clássica e que, portanto, não se entende o valor argumentativo que se lhe outorga às novas condições. A resposta que poderíamos dar seria: agora temos novas condições que exigem a realização da formação reflexiva, embora aspectos centrais da mesma tenham sido elaborados alhures. Os tempos favoreceriam a reflexão, o diagnóstico a partir da experiência, a elaboração de respostas alternativas, adequadas e criativas e que tomemos a pessoa como centro do ensino e do aprendizado. De fato, a proposta do PPR parece apresentar afinidades com os valores e diagnósticos presentes no empreendedorismo; na desregulação da economia e das relações de trabalho; na tarefa de inventar o

próprio trabalho; a própria empresa; na personalização do consumo que substitui a imagem taylorista e fordista. Enfim, a proposta parece estar afinada com o neoliberalismo e a globalização. Contudo, isso não a faz menos nobre, nem menos moral, nem por isso a deixa fora de uma tradição que devemos sempre valorizar, pois deixaríamos de ser aquilo que somos se abandonássemos o valor da reflexão!

A figura do pesquisador ganha prestígio e valor e, não raro, os autores das propostas, especialmente os brasileiros, identificam-se como “tais”. Temos a impressão que uma nova classe, a dos reflexivos e pesquisadores, está fazendo sua entrada triunfal em cena. A mudança reflete-se na linguagem quando se apresentam como “pesquisador em educação”, “pesquisador em história”, “pesquisador em comunicação”. Parece que se está dizendo: não ao pedagogo, não ao historiador, não ao jornalista. Essas figuras carregariam a pecha de não refletir nem pesquisar suas próprias práticas. **A reflexão e a pesquisa se tornam categorias que separam e identificam.** Chegou a vez dos pesquisadores que reflexionam sobre suas próprias práticas ou dos reflexivos que as pesquisam. Seriam eles que trariam as condições dos novos tempos e as possibilidades de transformação?

Contudo, sejamos prudentes. Quando enfrentamos dificuldades na solução de um problema, parece sensato que paremos para refletir. Se os alunos não estão aprendendo ou se sentimos que fracassam, temos que nos perguntar como, ou seja, quais são os mecanismos que produzem isso. Esta é uma visão mais ou menos tradicional da ciência e que se deriva da própria física mecanicista: qual é a mecânica, como se relacionam os corpos no espaço, como se faz a divisão celular, como o antibiótico afeta a bactéria? Apesar da “gritaria” contra os positivistas, há de se reconhecer que eles sempre pensaram dessa forma: definição de problemas e questões, observação controlada, análise e síntese, mecanismos, argumentos vinculados a evidências, seja qual for o campo de reflexão e pesquisa, desde a matéria à sociologia, como Comte pretendia. Perguntemo-nos coisas como: estamos definindo bem o problema? Que tipo de soluções estamos implementando? Quais são as condições e meios para a ação?

Enfim, sejamos reflexivos! Deveríamos arrefecer o entusiasmo profético de novos modos de ação, de novos tempos, de novas condições, pois, corremos o risco de estarmos colocando velhos vinhos em odres novos!

Os termos centrais da proposta a reflexão e mesmo a pesquisa são de difícil definição. De fato, os críticos da proposta preocuparam-se mais por tentar entender o significado da reflexão que os próprios proponentes. Podemos, no entanto, partilhar suas intenções básicas: fazer com que os docentes reflitam sobre aquilo que fazem, como fazem, no processo de ensino e aprendizagem. Que assumam que devem pensar a própria prática, ao invés de aplicar protocolos desenvolvidos alhures, ou seja, entre os especialistas que, muitas vezes, geram respostas gerais, universais e, talvez, pouco adequadas. Mas, sobretudo, deixar de aplicar protocolos dos quais ignoramos o “como”.

Mas, novamente, sejamos prudentes. Vejamos que no campo da medicina o tecnicismo, a aplicação de protocolos de diagnóstico e de tratamento, se universalizou e com bastante êxito. O médico tornou-se um técnico? É bem possível que isto tenha ocorrido em um grau considerável. Contudo, isto não significou uma queda do prestígio nem, por ora, um dano considerável à sua identidade profissional. Mais ainda: o tecnicismo possibilitou uma ampliação da resposta médica que não imaginávamos. Hoje, grande parte do atendimento baseia-se na distribuição de protocolos de diagnóstico e de terapia. Tornou-se um atendimento de massas. Com uma diferença fundamental: no campo da medicina a parafernália instrumental de diagnóstico e tratamento cresceram imensamente.

A indústria entrou “de cheio” na medicina, gerando um crescente mundo de negócios e investimentos. Processo semelhante parece que não ocorreu no campo de ensino. Continuamos tendo como instrumentos, a sala de aula, o quadro, a voz do docente, a biblioteca. Agregamos alguns aparelhos projetores, a sala de informática e melhoramos alguns laboratórios. O processo de aparelhamento do tecnicismo médico não é comparável com aquele presente na educação e tudo indica que jamais o será. Estamos diante de conhecimentos e técnicas investidos em materialidades operacionais. O tecnicismo, para ter êxito, demanda dessa aparelhagem tanto para “consertar” pessoas, quanto carros,

quanto computadores que, mediante programas, podem autodiagnosticarem-se. Na educação, o tecnicismo talvez tenha “fracassado” por insuficiência de aparelhagem e, fundamentalmente, porque continua sendo um campo tradicional de negócios, baseado em prédios e recursos humanos. O baixo nível tecnológico permite que os capitais privados criem “empresas educacionais”, principalmente onde é apenas necessário dinheiro. Não é mero acaso que na esmagadora maioria das escolas de ensino superior existam sempre cursos que demandam pouca tecnologia, como os da área de humanas, das quais são parte a Pedagogia e as licenciaturas. O “capital tecnológico” ainda não é uma barreira significativa no campo educacional, o que não impede que o venha a ser no futuro.

A prudência comparativa indica que o tecnicismo não faz do profissional um técnico, pelo menos em termos de prestígio e posição social e que o tecnicismo, como a ave fênix, pode renascer de suas cinzas com novos instrumentos que viabilizem seus protocolos. Sobretudo porque o tecnicismo, ao contrário das propostas do professor reflexivo ou pesquisador, pode estabelecer fortes alianças com o mundo dos negócios se conseguir fazer crescer sua parafernália instrumental. Temos, como exemplo, a informática e os “*data-show*”! Há instituições que já gastam mais nestas tecnologias do que em atualização das bibliotecas, e isto indica que gastam muito pouco nesses investimentos.

A proposta do professor reflexivo ou pesquisador parece contar com poucas possibilidades de expansão. Sua máxima - aumentar a capacidade de reflexão e a reflexão sobre a prática -, tem possibilidades de grande adesão, tanto por seu enraizamento na tradição, quanto pelo sentido de aventura do ato de ensinar e aprender que gera um sentido inovador. Aventura que se contrapõe à rotina estafante da sala de aula tradicional. Compartilha, então, emoções e valores presentes na tradição da educação popular no Brasil, cuja inspiração originária deve grande parte de sua força ao talento de Freire. Observemos que a própria educação popular integrou na sua proposta a pesquisa-ação, a pesquisa participante e/ou participativa, como momentos de formação da consciência crítica, consciência reflexiva ou da conscientização. Contudo, as propostas que estudamos não parecem contar com possibilidade de expansão concreta, nem por

parte dos universitários ou pesquisadores que nela se engajariam, nem por parte dos docentes do ensino básico. Implicaria muita dedicação dos universitários e dos próprios docentes, um alto custo em recursos humanos, com poucas possibilidades de negócios no mundo globalizante e neoliberal. Possivelmente sofra do mesmo destino da educação popular, embora em escala muito menor. Um tempo maravilhoso de ilusões!

Os autores das propostas do professor reflexivo e pesquisador não parecem render sua homenagem à educação popular, marcada pelas obras iniciais de Freire dos anos sessenta, e que recebeu valiosas contribuições de movimentos e autores da América Latina. A obra de Freire, principalmente, teve ampla repercussão na Europa e nos Estados Unidos. Esquecer Freire (ou trazê-lo à tona por citações de outrem), talvez seja uma forma de atingir originalidade. Porém, pode existir outra razão de maior peso. O tom da voz de Freire, de seus intérpretes e seguidores, cresceu de volume com o correr dos anos. Foi definindo uma posição mais forte, menos gradualista e mais crítica. Então, a ausência seria estratégia de penetração, de disseminação mais adequada para a formação liberal, embora elementos centrais sejam os mesmos, principalmente os que dizem a respeito do professor reflexivo, crítico, engajado?

Voltemos, agora, a recepção das propostas em pauta no Brasil. Os educadores que vivenciaram os processos da educação popular, que acompanharam sua produção intelectual, suas experiências, teriam diante das propostas do professor reflexivo e pesquisador uma profunda sensação do “já visto”. Talvez exclamassem: tanto barulho por nada! O “nada” significando o já visto, o já conhecido e, para muitos, uma crença aceita e muito bem fundamentada.

Então, surge a questão: como os pedagogos brasileiros se entusiasmam pelas propostas? Como as consideram novidades? E, por último, como e por quê lhe dão um caráter transformador, que pareceria não estar presente entre seus formuladores?

Bourdieu diria que aproximar uma resposta a essas questões significa entender o campo pedagógico brasileiro nas relações entre academia, intelectuais

e Estado. Entender seu capital simbólico e aquilo que está sendo disputado. Para qualquer observador, o campo educacional brasileiro aparece segmentado, **dividido em tribos, diriam os antropólogos e alguns sociólogos**. Cada tribo conta com seus “chefes e seus seguidores” e suas formas de organização e expressão: associações, grupos de pesquisa, listas de internet, revistas, edição de coletâneas, assentamento em programas de pós-graduação, entre outros recursos. Cada grupo define suas identidades partilhando um conjunto de argumentos sobre valores, diagnósticos, definições e modos de atuação.

Temos três valores centrais: transformação, pesquisa e reflexão. Os que se apropriam no Brasil das propostas do professor reflexivo e pesquisador enfatizam, muito além das propostas originais, a vontade de transformação social. A auto-imagem construída no Brasil sobre os brasileiros enfatiza sua abertura para a mudança, a flexibilidade, o “jeitinho”, conforme consagrou DaMatta (1981). Bases do caráter nacional que se corresponderia com a vontade de transformação social. O discurso do Estado e dos políticos, ao longo do tempo, enfatizou o progresso, sob a ordem, o crescimento, o desenvolvimento, a expansão dos direitos, a inclusão social. É difícil, senão impossível, encontrar no Brasil vozes organizadas, e mesmo intelectuais isolados, que sejam contra maior igualdade e justiça social, que digam que a distribuição de renda que aí está deve permanecer. Possivelmente, ninguém defenderia, no Brasil, o ensino do criacionismo nas escolas, como já ocorre nos Estados Unidos. Todos parecem ser a favor de redução ou eliminação das desigualdades de raça e gênero. Um “antropólogo de Marte” pensaria que, no Brasil, o conservadorismo não existe como ideologia, como crença, como programa político e educacional. Não temos **propostas** de dois sistemas de ensino, um para os pobres, ou seja, dos “de embaixo” e outro para os ricos - dos de cima; um para os inteligentes e outro para os não inteligentes. A igualdade e a transformação dominam enquanto valores no universo das representações que circulam publicamente.

Seria isso ruim? Não há como negar que a idéia de transformação social com base na justiça e na equidade seja desejável. O problema coloca-se quando a igualdade e a transformação dominam enquanto valores no universo das

representações que circulam publicamente, mas giram no vazio; quando as condições concretas não são colocadas como “ponto de pauta”. Será que é possível “cobrar” dos educadores que defendem a PPR uma reflexão neste sentido?

Gostaríamos de pedir licença para realizar um exercício neste sentido. Imaginemos formar um “professor pesquisador e reflexivo” em uma escola situada no sertão nordestino (ou na região norte brasileira) onde, sabemos, os professores têm condições “precárias” de trabalho, se comparados com a maioria dos professores do sudeste. Quantos dos nossos universitários se deslocariam levando seus livros e computadores e lá ficariam “ajudando” os professores a refletirem sobre sua prática, a tomarem consciência do contexto sócio-político responsável pela sua atual condição docente? Qual o tempo demandado? E quem pode afirmar que o professor não tem essa consciência? Será que o nosso professor imaginário não percebe que ganha mal; que não tem acesso a uma série de bens que outros já possuem? O que seria o novo? Será que ao inverso não teríamos que ver, ouvir, tocar esta realidade para depois escrevermos sobre ela e falarmos dela? Ou seja, pensarmos novas (?) propostas de forma conjunta com a realidade e não fazer com que a realidade se vá adequando ao que queremos que ela seja?

Mas, de qual realidade estamos falando e como a escola parece nela estar situada?

Em um artigo recente, Lovisolo (2005) afirma que, geralmente, as pessoas destacam três motivos para explicar como agem: seguem uma norma, reforçam o caráter utilitário ou fazem algo porque gostam. Estes motivos podem associar-se, contrapor-se sendo a sua total convergência uma situação que, dificilmente, se realizaria. De que maneira estas três condutas podem incidir na aprendizagem? A norma define-se pelo coletivo; a utilidade e o gosto pelo indivíduo, sendo que esta última está associada ao prazer. Hoje vivemos um momento em que a norma cuja vinculação é com o restritivo (com a sanção) parece cada vez mais ausente da escola. Que crianças fariam o esforço de aprender quando não há sanção? E, se existem, não são vistas como tal (por exemplo, ser suspenso pode ser visto como

prêmio e não punição). A conduta pela via da utilidade também vem perdendo sua eficácia na aprendizagem. Os professores podem até insistir na importância da geometria, do cálculo, da escrita, mas aí... Computadores e calculadoras podem fazer todo o trabalho. Podem falar da importância do estudo na sala de aula, mas, lá fora, podem ver exemplos concretos que vão contra esta visão. E quanto ao gosto? Ora, talvez todos afirmemos, que o melhor seria que o critério do gosto fosse o dominante e este valor é reiterado em uma sociedade que valoriza o prazer. Precisamos gostar do trabalho que fazemos; é preciso que o local seja agradável; é preciso que a escola seja agradável, etc. Professores e alunos compartilham a cultura do gosto e da utilidade. No entanto, afirma o autor, talvez o paradoxo da atualidade seja que é muito fácil e difícil que encontremos parceiros no gosto e na utilidade. Mas, se há um consenso na escola é que todos que nela atuam querem uma escola que seja ao mesmo tempo útil e prazerosa.

O equívoco, e agora retomaremos a relação com a PPR, é que o gosto também exige custo, sacrifício. No caso das propostas modernas de Pedagogia, nas quais podemos incluir a proposta do PPR, o gosto tem sido comumente associado ao prazer. Mas, lembremos, na balança o gosto é também o contrapeso do utilitarismo. Quem sabe, e aqui compartilhamos da visão do autor, se nós, professores, conseguíssemos associar gosto e utilidade e também norma e utilidade, talvez pudéssemos fazer da escola um espaço de atração?

Perceba o leitor que não se trata de um saudosismo, mas sim, de olharmos a sociedade como um “etnógrafo” e se perguntar primeiro: por que aquele estudante que falava ao celular com um amigo, enaltecia o fato de ter faltado no dia anterior quando houve uma atividade fora de sala de aula, (que não fora comunicada aos alunos que haveria) e, segundo, se perguntar como fazê-lo gostar da palestra (achar útil), mesmo que o gosto aí possa demandar um sacrifício?

E, apenas para finalizar, embora não existam bases estatísticas, é possível inferir que muitos dos educadores considerados inovadores foram formados em escolas tradicionais. Ela serviu ao seu tempo. Agora resta-nos olhar o nosso tempo e ver com os olhos postos na realidade que aluno e professor **poderemos** formar. Colocar o ideal no plano da retórica é apenas um passo cuja eficácia deve

ser contraposta ao mundo real que nos cerca, mesmo que ele seja o que nós não queríamos que fosse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os ensaios sobre formação dos professores como professor pesquisador reflexivo tratam a intervenção como se fosse ação de uma categoria homogênea. As diferenças de formação, ingresso na carreira, dependência administrativa e mesmo entre os conteúdos que se propicia aprender são negligenciadas na proposta geral, embora, podemos supor, devam ser recuperadas em cada intervenção específica. Assim, é como se os professores formassem uma categoria profissional homogênea: a do professor. O tratamento pressupõe, portanto, que a proposta de intervenção no ensino devesse ser a mesma, independentemente do nível e da disciplina ministrada ou do conteúdo. Surge, então, a questão: de que professores os autores estão falando ou quem são estes professores? A concepção do agir do professor pesquisador-reflexivo seria, portanto, ideal ou ideológica?

Para tentar responder esta questão, retomaremos a pesquisa feita pela UNESCO na América Latina e cujo objetivo foi o de construir o perfil do professor. A pesquisa foi realizada nos seguintes países: Argentina, Brasil, Peru e Uruguai. No caso brasileiro, a publicação, contemplando os dados e analisando os resultados de pesquisa, foi publicada em Abramovay e outros (2004), tomando-se apenas os dados pertinentes ao Brasil. Uma outra publicação editada na Argentina analisa de forma comparativa os resultados da pesquisa nos quatro países (Fanfani, 2005). Estes dados possibilitam compor um quadro do perfil docente dos quatro países a partir dos quais há mais semelhanças do que diferenças no que se refere ao perfil dos professores dos países em foco. É preciso acrescentar que no caso da análise de Fanfani há uma distinção importante, que não é realizada para o caso brasileiro, que é a de separar nos dados a posição dos “maestros” (seriam os docentes de 1ª a 8ª série) e os “professores” (docentes do ensino médio). Fanfani compara os docentes do primário com os do secundário e, tudo indica, re-agrupou os docentes brasileiros nessas duas categorias. No caso do

Brasil, os dados apresentados não consideram esta distinção. Voltaremos a este ponto.

Encontramos, no prefácio do texto de Fanfani (op.cit), escrito por Juan Carlos Tedesco algumas considerações importantes que gostaríamos de resumir, pois afirmam algumas idéias que utilizaremos na análise sobre o professor reflexivo-pesquisador.

Tedesco descreve, de forma resumida, como os discursos sobre os docentes foram sempre baseados em concepções ideais ou ideológicas. Originariamente, quando da instituição dos sistemas universais – leia-se nacionais - e obrigatórios, os docentes se tornaram responsáveis pela construção da identidade nacional e, portanto, tinham prestígio social. Posteriormente, ao serem responsabilizados pela aprendizagem dos alunos, foram muitas vezes culpabilizados pelo fracasso escolar e, ao mesmo tempo, foram vítimas de uma deterioração de suas condições de trabalho. Após as reformas da década de noventa e a ampliação de novas tecnologias, novos discursos críticos e desestabilizadores instigam mudanças no papel da escola e do professor. Observemos que diante da culpabilização ou responsabilidade da família e do aluno pelo percurso escolar, crença ainda partilhada por parcela dos docentes, os críticos da educação colocaram o sistema, a escola e o professor como responsáveis pelo “fracasso escolar” e, esta reação, foi incorporada, não sem re-interpretações, pelo Estado e os organismos internacionais que lidam com a educação. A proposta do pesquisador-reflexivo se situa dentro desta poderosa reação. De fato, ela recusa as formas tradicionais de ensino e especialmente o tecnicismo, seja porque jamais deram certo, seja porque não estariam adequadas às novas condições referidas, de forma geral, como mudança ou globalização. Assim, ao mesmo tempo, está dizendo que os professores não estão agindo como corresponde para o que sabemos ou para as novas condições, portanto, estaríamos dentro da continuidade da culpabilização do professor.

É certo, afirma ainda o autor, que estas visões ideais ou ideológicas respondem a uma visão que se quer do docente e do papel da escola na sociedade e no contexto no qual se insere. E continua:

...probablemente el fenómeno más importante que estamos viviendo es la ausencia de una visión hegemónica acerca de papel da escuela y lo dos maestros. En un contexto de globalización creciente y de expansión de otros agentes socializadores muy poderosos, como los medios de comunicación de masas, la escuela y los docentes han dejado de ser considerados como los constructores de la identidad nacional. En el mismo sentido, el acelerado proceso de producción y renovación de los conocimientos y las informaciones han erosionado la figura del maestro y de la escuela como ámbitos privilegiados para la transmisión del saber. Por último, los cambios culturales han colocado a los docentes muy lejos del mundo cultural de los jóvenes y la sociedad no les ofrece un marco valorativo consensuado como patrimonio que debe ser transmitido a las nuevas generaciones (TEDESCO, 2005, pp. 11-12).

Se não temos hoje uma visão consensual sobre o papel da escola, isto significa que ainda não sabemos para onde nos levarão as mudanças econômicas e sociais ocorridas nos últimos vinte anos. Mas, o que ainda coloca o autor, é que tais mudanças convivem com formas tradicionais de ensinar e, principalmente, com valores tradicionais que os próprios docentes têm se encarregado de perpetuar.

Também das afirmações de Tedesco, queremos destacar uma informação que nos parece primordial quando nos debruçamos sobre o tema formação docente. Segundo apontam os dados, os professores não formam um grupo homogêneo, tanto do ponto de vista sócio-econômico quanto de cultura profissional. A heterogeneidade estaria na ausência de uma visão consensual sobre o papel da escola. Mais ainda, no modelo da sociedade democrática e pluralista parece difícil estabelecer o consenso que, talvez erradamente, atribuímos ao século XIX.

Destas considerações podemos inferir que o tratamento da formação docente ou formação de professores sem distinções ou qualificações está construindo um ideal, um dever ser do professor, isto é, não levam em consideração as diferenças que os dados apontam.

Para Tedesco se quisermos fazer com que os docentes sejam protagonistas de um projeto de democracia e justiça social, temos que traduzir princípios gerais em práticas profissionais específicas. Para ele, não há mais sentido separar as dimensões políticas e técnicas. Assim:

Es necesario asumir que cada vez más, algunas cuestiones que tradicionalmente eran consideradas como pertenecientes al ámbito ideológico y, por lo tanto, no legítimas desde el punto de vista del ejercicio profesional o sólo admitidas en el nivel del discurso retórico, hoy deben ser incorporadas al desempeño profesional. Así, por ejemplo, la confianza en la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de su condición social o pertenencia cultural, el compromiso con la tarea, la responsabilidad por los resultados, la pasión pelo conocimiento, la no discriminación a personas que pertenecen a culturas, condiciones sociales o grupos específicos, son todos rasgos cruciales del desempeño técnico de los docentes y de la escuela, en el marco de un proyecto político dirigido a construir sociedades justas dentro de este nuevo capitalismo (TEDESCO, 2005, p 13).

Para que esta proposta (ou perspectiva) se realize, faz-se necessário caracterizar a especificidade docente a partir de algumas categorias-chaves. Nosso objetivo, ao descrever estes dados, é o de tentar refletir o quanto este professor está próximo ou longe da descrição ideal ou idealizada que nos mostram os textos.

Dados quantitativos retirados de pesquisas nos fornecem um retrato não da realidade, mas, daquilo que os respondentes consideram ser sua realidade. Ou seja: ao tomar estes dados, sabemos que geralmente os pesquisados levam em conta para quem respondem, atribuem efeitos a suas respostas e se desempenham em função, então, das imagens que constroem. Estas condutas não invalidam a pesquisa feita, desde que tenhamos claro que não estaremos frente a um retrato fiel da realidade, mas sim diante de representações, particularmente no que se refere a questões sobre valores professados. Como coloca Fanfani, dados quantitativos, derivados da pesquisa mediante questionários, devem ser vistos como subsídios importantes, embora relativos, que auxiliam ao pesquisador interessado na temática da docência.

No caso da pesquisa elaborada pela UNESCO, houve uma preocupação em organizar as perguntas tendo em vista o contexto histórico-social de cada país. Assim, quando as tabelas são apresentadas, e aqui me refiro à análise comparativa feita por Fanfani (op.cit), temos a informação de como a pergunta foi dirigida a cada país além de também sabermos as que foram excluídas. Fanfani, em sua introdução, chama a atenção para o fato de termos, no que se refere aos quatro países estudados, a possibilidade de agrupá-los em duplas, pelas suas singularidades. A pesquisa demonstrou que, enquanto no caso da Argentina e do Uruguai encontramos características comuns, dado ao fato de que os dois países compartilham muitos traços, tanto no que se refere à sua história e economia quanto à organização de seus sistemas educacionais, o mesmo não ocorre com o Brasil e Peru que guardam singularidades, quando comparados entre si ou com a dupla de países citados. No entanto, como veremos, há uma série de coincidências na visão apresentada pelos docentes e, então, pareceria que as semelhanças superam as singularidades, principalmente no que se refere à visão específica sobre questões pedagógicas.

Apresentaremos alguns dados da pesquisa apenas como demonstração da necessidade de os levarmos em conta quando pensamos e projetamos as formas de intervenção docente.

Os dados de pesquisa apontam para uma homogeneidade para os quatro países no que se refere ao recorte de gênero e idade. Podemos pensar aqui a incidência de padrões demográficos que se aproximaram nos últimos 20 anos. A docência permanece sendo uma profissão hegemonicamente feminina, pois em todos os países a relação percentual vai do menor percentual de presença masculina, 13,6 % na Argentina, e o maior percentual, 32,7%, no Peru. No caso brasileiro, encontramos 20,7 % de docentes masculinos. Os homens docentes concentram-se, em todos os países, nos níveis de ensino secundário, sendo poucos os que trabalham no nível primário. A maior participação, neste nível, é de 25,6 % encontrada no Peru e, a menor, 4,2%, no Uruguai.¹⁰⁴ Quanto à

¹⁰⁴ Mantivemos a divisão proposta por Fanfani e ressaltamos que no caso brasileiro este tipo de dado não foi dimensionado na análise.

comparação entre idade e gênero, há uma distribuição percentual homogênea em todas as faixas e nas idades médias por gênero. Não encontramos diferenciais significativos, sob o ponto de vista estatístico, entre os países. Ou seja, pelo menos os dados apontam para uma homogeneidade nas relações entre gênero e idade entre os quatro países. Destaquemos que os dados reforçam que na história da docência os sistemas educativos modernos foram, e ainda são, locais disponíveis e atraentes para o trabalho feminino.

De acordo com Fanfani, há várias interpretações para explicar a feminização do magistério e suas conseqüências para o âmbito social. Para alguns, em sociedades onde a dominação masculina é exercida, as mulheres têm dificuldades em exercer ocupações mais valorizadas, o que faria da docência uma “quase profissão”, quando comparadas a outras dotadas de prestígio como medicina, advocacia ou engenharia. Além disso, continua Fanfani, há análises que apontam a feminização do magistério como contribuição para a “proletarização” do ofício docente. Temos que salientar que, por vezes, o presente explica o passado ou, pelo menos, corrige interpretações realizadas anteriormente. A participação atual das mulheres nas matrículas de direito e medicina, tanto na graduação como na pós-graduação, e sua crescente inserção profissional nessas áreas, indicaria a “proletarização” destas prestigiadas profissões? Sob o ponto de vista do presente, a feminização docente, especialmente do “primário”, isto é muito menos evidente no secundário e superior, pode ser uma variável pouco explicativa para a suposta perda de prestígio social e retorno monetário da profissão docente. Segundo Saffioti (1976), em 1930 registraram-se 601 homens e 7010 mulheres inscritos no curso profissional pedagógico de São Paulo. Mais de dez vezes mais mulheres do que homens! Ou seja, já parecia existir feminização quando a profissão era prestigiada, não proletarizada. Talvez fosse melhor considerar que, por razões culturais, não utilitárias, em grande parte dos países ocidentais, considerou-se que as mulheres eram mais adequadas para o ensino nas primeiras séries, onde, o ofício docente foi pensado em suas afinidades com o papel de mãe. A política de universalização da educação exigiu recursos humanos e, culturalmente, as

mulheres apareciam como adequadas e disponíveis para a docência primária. Da mesma forma que pensaram o papel de enfermeira como afim com o papel da mulher, talvez em função da disponibilidade, ou seja, educar as crianças foi sempre uma função central das mulheres, como cuidar dos velhos, mesmo em sociedades não ocidentais e tradicionais. Não por acaso, como mostram Viana e Ridenti (1998), há uma reação adversa quando a escola inclui professores para atuar na educação infantil.

Do ponto de vista da organização familiar, os dados aferidos expressam uma situação que, ao contrário, do que se tem apregoado, não é muito diferente da tradicional, pois em sua maioria os docentes se declaram “casados em primeiras núpcias” (a Argentina aparece com percentual superior a 60%, tanto no caso dos homens quanto das mulheres, sendo o menor valor das mulheres, no Peru, 51,8%). A união de fato apresenta altos índices percentuais no Brasil, (6,1% - tanto para homens quanto para mulheres), e é apenas superada no caso dos homens no Peru, 7,8%. Um valor significativo é o do papel das mulheres enquanto chefes de família. O Uruguai aparece com o maior valor, 37,4%, a Argentina com o menor, 25,8%, e Brasil e Peru estão no mesmo patamar: 29% das mulheres declaram-se chefes do lar. Ou seja, no que se refere à organização familiar, os professores expressam atitudes e valores “tradicionais” e, embora seja significativa a participação das mulheres chefes de família, há domínio expresso de casais constituídos legalmente. A se julgar pelo que apontam os dados, a família nuclear é a estrutura organizacional hegemônica dos professores. Talvez este dado (embora Fanfani não estabeleça esta correlação), possa explicar, em parte, porque um dos maiores problemas que os professores consideram enfrentar no seu trabalho seja a relação com a família dos educandos que, no caso brasileiro, é apontado como principal problema por quase 80% dos professores.

Um outro dado que a pesquisa levanta é o lugar que o docente ocupa na escala social. Segundo Fanfani, as mudanças econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas também afetaram os docentes que vivem uma experiência de decadência social, particularmente mais acentuada em países como Argentina e Uruguai, cujo processo de modernização e urbanização foi anterior aos outros

países, com a conseqüente expansão das camadas médias, da qual os docentes eram parte. Ou seja, as desigualdades crescentes que caracterizam os países latino-americanos estão também expressas entre os docentes que, como outras categorias, têm perdido poder aquisitivo ao longo do tempo. No entanto, chama a atenção o autor, o que os dados parecem indicar é a extrema heterogeneidade que conforma esta categoria (Fanfani, op. cit., pp 42-43).

Também é importante destacar o peso do salário docente no interior da família que apresenta. No Brasil, parece haver uma maior dependência do salário docente para a renda familiar, ou seja, se na Argentina 7%, aproximadamente, declaram que seu salário totaliza entre setenta a cem por cento da renda familiar, no caso brasileiro este percentual é de 10%. Aqui também a questão de gênero aparece como diferenciadora, já que são os homens que declaram que seu salário totaliza cem por cento da renda da família. Como homens e mulheres ganham o mesmo, dentro de cada nível de ensino, pareceria que há uma maior dedicação à docência com exclusividade entre eles. A este dado mais objetivo (renda), a pesquisa também acrescentou outros de caráter mais subjetivo que vale a pena ser resumidos.

Foi perguntado aos docentes como eles classificariam sua posição na sociedade. Nos quatro países estudados os percentuais mais altos apresentam-se concentrados na categoria, “classe média” e “classe média baixa”, sendo que para é o Brasil que apresenta o maior percentual de docentes que se declararam como pertencentes a esta última categoria (51,6%); ao inverso, o Uruguai apresenta o menor índice - 33,2% -, seguido do Peru (36%) e da Argentina (40,3%). Também foi avaliado como os docentes classificam o lugar em que vivem a partir de duas opções: pobre e não pobre. Dos países onde este dado foi levantado (a questão não existiu no questionário aplicado no Uruguai), Fanfani afirma o seguinte:

“En términos generales puede decirse que casi en todos los casos solo la mitad (en Brasil el 52,5%) o menos de los que están situados en los dos quintiles más desfavorecidos define su situación como “de pobreza”, pero también se define como pobre un porcentaje variable de docentes que según una clasificación “objetiva” forma parte del 20% más rico de la población en

términos de distribución del ingreso. El caso más llamativo es el Brasil, donde 18,6% de este quintil se auto percibe como pobre. Estos datos, más allá de sus fundamentos objetivos, resultan preocupantes en la medida en que se refieren a profesionales que están dentro del mercado formal de trabajo, que reciben ingresos en forma estable y que, sin embargo, se perciben como viviendo situaciones de dificultad bastante intensa. Mas allá del sentido, la importancia y los impactos que tiene esta auto-identificación en las sociedades actuales, ésta denota una situación de insatisfacción profunda que seguramente tiene consecuencias negativas en el cumplimiento de la función social del docente (FANFANI: 2005, p. 55).

Se docentes que formam parte da quinta parte mais rica da população se definem como “pobres”, temos que pensar que a autotransformação está sendo utilizada para “fazer coisas”, conseguir identidades -de trabalhador, por exemplo-, ou reivindicar melhoras. Há insatisfação, por certo, mas será isto preocupante nos marcos de uma sociedade que nos estimula a ir para diante, a não ficarmos parados, a cada dia sermos mais ou termos mais? Em tal contexto ideológico não estaríamos todos sempre insatisfeitos em algum grau? Isto não implica que os docentes ganhem bem ou satisfatoriamente. Abre, porém, uma importante questão: quais são as estratégias de “êxito” econômico da parcela dos docentes pouco situada nos 20% da população que recebe maior renda? E, em segundo lugar: como colocar na mesma categoria os que estão entre o 20% mais rico com os que estão dentro do 20% mais pobre? Ambos grupos contarão com os mesmos recursos simbólicos e materiais para serem pesquisadores e reflexivos? No caso do Brasil, nos municípios pobres, onde os docentes ganham pouco, por vezes menos de um salário mínimo, qual a estratégia adequada de ensino para esses professores? A solução tecnicista, embora ruim em si mesma, não seria a melhor proposta nas condições de vida desses alunos e seus docentes? Nesse contexto, apresentar o conhecimento e as respostas pré-moldadas das soluções tecnicistas, não seria o caminho mais viável? Observe-se que nos estamos situando dentro da perspectiva da adequação do ensino, da superação do fracasso escolar, e não sob o ponto de vista ético, nem no das relações entre eficácia e eticidade.

Creio que poderíamos complementar a análise de Fanfani, tomando o mesmo dado e análise feita na publicação específica sobre os docentes

brasileiros. Na pesquisa de Abramovay e outros (2004), encontramos um dado diferenciador, isto é, os resultados foram organizados tomando-se como base de diferença professores que trabalham em capitais e municípios do interior. No entanto, este dado diferenciador, embora refine a análise, traz como resultado algo próximo do que foi levantado por Fanfani. Porém, o que chama a atenção, é que na análise há pontos que nos parecem controversos.

De acordo com os dados específicos da pesquisa brasileiras, a maioria dos professores se considera como pertencente à classe baixa, mas “mesmo com renda muito baixa”, a maioria dos professores não se identifica como pertencentes a estratos sociais mais pobres, o que pode estar evidenciando uma necessidade de preservação da auto-estima e valorização” (ABRAMOVAY E OUTROS: 2005, p. 66). Há a possibilidade de uma interpretação alternativa e contrária. Ela destacaria que os docentes não se consideram entre os mais pobres, entretanto, se situam na classe baixa porque, diante das questões da pesquisa, não esquecem que devem reivindicar melhor salário. Então, será que preservam ou reivindicam? Quando o pesquisador não conta com evidência, seu dever profissional é o de conservar ambas as alternativas interpretativas. Em definitivo, poderíamos pensar que eles não estão tão mal, mas, que poderiam estar melhor! Bom, isto é quase o que todo mundo pensa!

É importante acrescentar duas informações sobre a pesquisa brasileira: em primeiro lugar, que aqueles que se identificam com a classe mais baixa se encontram em municípios com até 20 mil habitantes e no interior; e que os professores que se situam como pertencentes à classe média estão, em sua maioria, nas capitais e em cidades com mais de 500 mil habitantes. Vale acrescentar que a pesquisa foi feita em sua maioria com professores que vivem em municípios com mais de 100 mil habitantes.

É possível pensar que tanto Fanfani quanto Abramovay estão corretos em sua análise? Vejamos. Para Fanfani, os dados indicam uma insatisfação dos docentes com a sua condição o que, como enunciou o autor, poderia ter conseqüências negativas na atuação docente. Abramovay chama a atenção para uma necessidade dos professores em se valorizarem e preservarem a auto-

estima. Mas, será que alguma categoria, em tempos de reconhecimento, escapa a esse mandato? É possível vermos os dados e as duas análises como complementares, já que há ao mesmo tempo uma identificação e não identificação com os estratos mais baixos e uma necessidade de não estar neles ao mesmo tempo.

Um dado significativo, no que se refere às condições e visões que os professores têm sobre si, reside na maneira como eles enunciam sua trajetória social, ou seja, como vêem sua posição na estrutura social, quando a comparam com a posição estrutural de seus pais e qual a visão que tem quanto ao seu futuro econômico nos cinco próximos anos. Em relação aos seus pais, os dados descritos por Fanfani mostram duas situações opostas na comparação entre Argentina e Brasil. Assim, enquanto a grande maioria dos docentes argentinos se coloca em uma situação pior quando comparados aos seus pais, o inverso ocorre no Brasil, pois aqui os docentes se declaram em situação melhor em relação àquela em que viviam seus pais. Para Fanfani, este dado pode ser explicado pelo fato que a origem dos docentes brasileiros é mais desfavorecida, quando comparados aos argentinos que, é sempre bom lembrar, têm historicamente uma situação de universalização do ensino que antecede temporalmente aos brasileiros em quase um século, além de uma dinâmica de constituições das classes médias anterior à brasileira. Ou seja, é bem possível que o sentimento dos docentes de estarem pior seja hoje um sentimento disseminado entre os argentinos. Também é possível que os sentimentos de estar melhor no Brasil também seja dominante na população como um todo, especialmente pela ampliação da escolarização e da matrícula do ensino superior das duas últimas décadas.

Quanto ao futuro econômico esperado pelos docentes nos próximos cinco anos, vale à pena ressaltar que dentre os três países para os quais estes dados foram levantados, são os docentes brasileiros que se declaram mais otimistas (41,4% consideram que o futuro será melhor), seguidos pelos docentes do Uruguai (22,6%) e, os mais pessimistas são os argentinos pois apenas 13% consideram que estarão melhores economicamente nos próximos cinco anos.

A análise de Fanfani sobre estes dados tende a destacar que, como os professores brasileiros apresentam uma tendência de ascendência em relação aos seus pais e de ver o futuro com o otimismo, enquanto os argentinos apresentam o quadro inverso. Esta parece ser uma diferença particularmente notável que salienta a heterogeneidade entre os países e, sobretudo, o otimismo maior entre os docentes brasileiros. É também viável acrescentar que, como a pesquisa foi realizada em um momento de expectativas políticas positivas no Brasil, o clima geral pode influenciado o docente no que se refere às esperanças que o governo Lula prenunciava, ou seja, é possível que hoje estes dados fossem menos expressivos.

Um dos pontos que destacamos neste texto diz respeito à formação do professor que, no caso brasileiro, tem provocado uma série de controvérsias, principalmente pelo fato de que nos últimos anos a formação para a docência nas séries iniciais tem sido alvo de mudanças constantes, no que se refere ao nível onde deva se dar esta formação. O debate ainda está em curso e não é possível prever se o curso de Pedagogia se transformará, ou não, em um curso de formação de professores.

Diante deste problema e dos dados que destacamos da pesquisa realizada pela UNESCO outros pontos de interrogação podem ser acrescidos. A literatura educacional voltada para a formação de professores apresenta como tendência a não distinção entre os níveis de ensino o que levaria como suposição que as novas propostas deveriam ser absorvidas por todos os docentes. No entanto, como sabemos, o prestígio, o *status* e o salário dos docentes não são, sequer, equivalentes. Há diferença, inclusive, quando comparamos docentes que atuam no sistema público e no sistema privado sendo que, neste último, os salários são maiores.

Acredito que não reconhecer estas diferenças e construir uma proposta de intervenção igualitária pode ser correto do ponto de vista da ideologia, mas pouco eficaz para qualquer tipo de transformação que queiramos pautar para a educação brasileira. Nossa tentativa, neste texto, foi o de mostrar o quanto este falso igualitarismo pode ser nocivo para o avanço e o debate de questões primordiais

para a escola. Construimos discursos frágeis porque deixamos de olhar, analisar e escrutinar a realidade educacional. Por exemplo, nos preocupamos tanto em mostrar que a qualidade profissional é um dos problemas que deve merecer destaque e, a partir desta inferência, tentamos elaborar novos modos de intervenção docente, como é o caso da proposta do Professor Pesquisador Reflexivo. No entanto, os dados apontam que apenas 32% dos professores brasileiros (cf. Fanfani: 2005, p. 147), consideram ser este um fator que incide na melhoria da aprendizagem. Os dados sobre perfil docente e sua relação com a profissão e escola torna-se imprescindível para a proposta do PPR, na medida em que permitem dimensionar, pelo menos hipoteticamente, se o perfil docente condiz com o proposto por esta prática de intervenção. Como lembra Ludke (apud Abramovay e outros), o componente da reflexão tem sido considerado como indissociável para o bom desempenho do professor, entretanto, em seus termos gerais a reflexão é constitutiva de qualquer atividade ou desempenho e teríamos que discutir os modos apropriados da mesma para as especificidades das atividades. De fato, se consideramos a reflexão como componente geral de qualquer atividade, a proposta do professor reflexivo apenas se sustenta ou na especificidade de sua reflexão, que como vimos é difícil de definir, ou na suposição de sua necessidade geral e isto tira a base da própria proposta, pois ela torna-se indiferenciada.

Só poderíamos defender e propor alternativas viáveis para a melhora da educação através de mudanças na intervenção docente se a heterogeneidade e a própria tradição forem postas como condições das propostas.

É preciso, pois, reconhecer que ainda não encontramos maneiras de realizar, através da educação, formas concretas de transformar a sociedade; que apostamos, continuamente, no novo o que nos impede de ver que a tradição pode ser também inovadora.

As condições e tendências atuais parecem favorecer a reflexão, a criatividade, respostas alternativas, o diagnóstico a partir das experiências e o empreendedorismo, dentre outros aspectos que se situam como globais, ao mesmo tempo, produto e condição das formas de vida do mundo globalizado.

Parece, então, que estamos diante da universalização de exigências e de respostas. Consciência do mundo e de seus processos e criatividade e refletividade nas respostas aparecem como exigências até do desenvolvimento capitalista, da criação de novas atividades econômicas e da intervenção social, portanto, vinculadas a qualquer tipo de mudança. Será que mesmo as preconizadas pelo liberalismo ou neoliberalismo? Em contrapartida, parece existir também uma forte tendência para pluralizar as formas de ensinar, diante da heterogeneidade docente e discente, substituindo a tendência para a sucessão de modelos únicos. Estamos diante do jogo entre o dito universal e o particular. A resposta criativa exigiria realizar pesquisas empíricas na escola, não para propor algo novo, mas tomar ciência da escola que temos e desenvolver propostas a partir dela e não para ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWAY e OUTROS. **O Perfil dos Professores Brasileiros**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004

AGUIAR, M.C. **Educação, Cultura e Criança**. Campinas: Papirus, 1994.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALEXANDER, C. J **Las Teorias Sociologicas desde La Segunda Guerra Mundial** Barcelona: Editorial Gedisa, 1989

ALVES, R. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: Cortez, 1981

ANDRÉ, M A Complexa Relação Entre o Professor e a Pesquisa in ANDRÉ M. (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e Na prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2005 (4ª ed)

ANTONIO, S. **Educação e Transdisciplinaridade: Crise e Reencantamento da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ARANHA, A M. L. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, S.C.J. O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: da Ambivalência ao Intercâmbio. In LOMBARDI e outros (org,) **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

ARCE, A A Formação dos professores sob a Ótica Construtivista: Primeiras Aproximações e Alguns Questionamentos. In DUARTE, N. **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.

ARENDT, H. A Crise na Educação In _____ **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.

ARON R. As Etapas do Pensamento Sociológico. São Paulo : Matins Fontes, 1987 (4º ed.)

ARROYO, M **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ “Educação e Teoria Pedagógica” in FRIGOTTO, G. **Educação e Crise no Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998

BAUMAN, Z. **Comunidade : a busca por segurança no mundo atual** . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003

BEILELROT J A “Pesquisa” Esboço de Uma Análise”. in ANDRÉ M. (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na prática dos Professores**. Campinas: Papyrus, 2005 (4ª ed)

BERLIN, I A Busca do Ideal In _____ **Estudos sobre a Humanidade: Uma Antologia de Ensaios**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

BINZER, V.I. **Os Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOMENY, H. Professor Secundário: profissão em Crise. **Revista Ciência Hoje vol.17 n.97** janeiro/fevereiro de 1994.

BORGES L. J. **O Livro de Areia**. Círculo do Livro s/d
_____ O Jardim dos Caminhos que se Bifurcam. In _____ **Ficções**. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

BOURDIEU, P “O Campo Científico” in ORTIZ R. (Org) **Pierre Bourdieu**.

São Paulo: Editora Ática, 1983

_____ **Razões Práticas** . Campinas,: Papyrus, 1996

_____ **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

BURKE, P. **A Escola dos Annales 1929-1989: A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: UNESP,1991.

BURKHARDT F **As Cartas de Charles Darwin Uma seleta, 1825-1859**. São Paulo: UNESP, 2000

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANCLINI N. **Culturas Híbridas : Estratégias para entrar y salir de la modernidad** México: Editorial Grijalbo, 1990

CANDAUI, M. V. (org) _____ **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARBONELL, J. A Memória, arma do Futuro. In SEBAROJA e Outros. (org) **Pedagogias do Século XX**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA R. Tempo e Tradição: Interpretando a Antropologia. **Anuário Antropológico 84** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985

CARDOSO, F. C. "História e Paradigmas Rivais". In CARDOSO, F. C E VAINFAS R.(ORG.) **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, R. (org) **A Aventura Antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARVALHO, M.J. **Cidadania no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, V; NACARATO, A ; VARANI A O Cotidiano do Trabalho Docente; Palco, Bastidores e trabalho Invisível...Abrindo as Cortinas. In GERALDI, FIORENTINI E PEREIRA (org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998

CASTANHO S Ainda Avaliar? In CASTANHO, E. M e CASTANHO S. (org.) **O Que Há de Novo na Educação Superior: Do Projeto Pedagógico à Prática Transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTANHO, E. M. Professores e Inovações. In CASTANHO, E. M e CASTANHO S. (org.) **O Que Há de Novo na Educação Superior: Do Projeto Pedagógico à Prática Transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTANHO, E. M. **Universidade à Noite: Fim ou Começo de Jornada?** Campinas: Papyrus, 1989.

CATANI, B.D. Estudos de História da Profissão Docente In **500 anos de Educação no Brasil** .Belo Horizonte: Autêntica, 2003

CHARLOT B." Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional" in PIMENTA G. S. E GHEDIN (org) **Professor Reflexivo no Brasil:gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez,2002

CORRÊA, M. A Cidade dos Menores: uma utopia dos anos 30.In FREITAS C. M. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CUNHA, A L. **A Universidade Reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DA MATTA **Relativizando Uma Introdução “a Antropologia Social**. Rio de Janeiro Rocco,1987

_____ **Carnavais Malandros e Heróis : para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978

DAGNINO, E. (org.) **Anos 90 Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAYRELL,J. (org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DELORS, J. **Educação um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília,: MEC: UNESCO, 1999.

DIAS, S. L. O M **Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DICKEL, A “Que Sentido Há Em Se Falar Em Professor-Pesquisador no Contexto Atual? Contribuições Para o Debate”. In GERALDI, FIORENTINI E PEREIRA(org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998

DOSSE, F **A História em Migalhas: Dos Annales à Nova História**. São Paulo: Ensaio, 1994.

DURHAM, R. E. **A Reconstituição da Realidade**.São Paulo: Ática, 1978.

DURKHEIM, E. **Coleção Grandes Cientistas Sociais vol 01**. São Paulo: Ática, 1984 (3ª ed.)

ENGUITA, F. M. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.(pp 105-131)

FACCI , D G M **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?**
Campinas: Autores Associados, 2004

FANFANI, E. T. **La Condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.** Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005-08-23

FELDMAN - BIANCO B. Introdução In _____ (org.) **Antropologia das Sociedades Contemporâneas –Métodos** .São Paulo: Global, 1987.

FENELLON, D. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

FIGUEIREDO C. M. M. e COWEN, R. Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil. In. SCHWARTZMAN S. e BROCK, C. (org) **Os desafios da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro,: Nova Fronteira, 2005

FONSECA, C. Quando cada caso Não é um caso: pesquisa Etnográfica e Educação. **Revista Brasileira de Educação n.10** São Paulo: Autores Associados, Jan/Fev/mar/Abr 1999.

FRAGO V. A e ESCOLANO A **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

FRANCO, L. M. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto, **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n.92,** fev. 1995.

FREIRE COSTA J **Sem Fraude Nem Favor: estudos sobre o amor romântico.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____ **O Vestígio e a Aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREIRE P. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem gosta de ousar .** São Paulo, Olho d'água, 1993

_____ **Pedagogia da Autonomia:Saberes Necessários à Prática Educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

FREITAG, B **Escola, Estado &Sociedade** São Paulo: Moraes, 1980

FURLANI, T.M.L. **A Claridade da Noite: os Alunos do Ensino Superior Noturno.** São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, M. **Educação e Poder Introdução à Pedagogia do Conflito.** São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, P e SILVA, T T. (org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

GERALDI, FIORENTINI E PEREIRA (org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GINZBURG, C. **O Queijo e os Vermes**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

GLASSNER, B. **Cultura do Medo**. São Paulo: Francis, 2003

GUIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HELLER, A **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HIRSCHMAN A **Do Consumidor ao Cidadão**. São Paulo: Brasiliense, 1983

HOBSBAW, E. **A Era dos Extremos; O breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOBSBAW, E. "O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?" In _____ **Sobre História**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JACOMELLI, M. R. M. Pedagogia: da fragmentação à totalidade do conhecimento pedagógico. **Revista Idéias e Argumentos**, n 7 e 8 Americana: Centro UNISAL, 1º e 2º semestre de 2003.

_____. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, 2004

KAWAMURA L. e NORONHA, O. **Qualificação do trabalho face às novas tecnologias: parâmetros culturais**. Campinas, UNICAMP, 1993 (mimeo).

KENSKI, M.V. Memória e Prática Docente In BRANDÃO R. C. (org) **As Faces da Memória**. Campinas: Centro de Memória: UNICAMP s/d

KOSIK, K **Dialética do Concreto** . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

KUHN S T **A estrutura das Revoluções Científicas** São Paulo, Perspectiva, 1982

KUPER A **Antropólogos e Antropologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LELIS, A I. **A Formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio.** São Paulo: Cortez, 1989

LÉVI-STRAUSS C A Estrutura dos Mitos. In _____ **Antropologia Estrutural.** Rio de Janeiro,: Tempo Brasileiro, 1975

_____ A Ciência do Concreto In _____ **O Pensamento Selvagem.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976

_____ **As Estruturas Elementares do Parentesco.** Petrópolis: Vozes, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para Quê?.** São Paulo: Cortez, 1999.

LINHARES, C. (org.) **Os professores e a Reinvenção da Escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

LISPECTOR, C. A Escolha de Sofia. In _____ **A Legião Estrangeira.** São Paulo: Ática, 1990.

LOMBARDI e OUTROS (org.) **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005

LOVISOLO, H e LUCERO, F. **Educação Física Escolar: Esporte, Competição e Talento.** PPGEF/UGF: Rio de Janeiro, 2005 (mimeo).

LOVISOLO, H **Educação Popular: Maioridade e Conciliação.** Salvador UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

_____ **Educação Física: A Arte da Mediação.** Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.

_____ “ Normas , Utilidades e Gosto Na Aprendizagem in **Cultura, Atividade Corporal & Esporte.** Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1995b

_____ Das Leituras Erradas sobre o neoliberalismo à falta de criatividade nas propostas. Revista ADVIR n.9 Rio de Janeiro, nov.1996

_____ Hegemonia e Legitimidade nas Ciências dos Esportes”. In **Estética, Esporte e Educação Física** Rio de Janeiro: Sprint, 1997

_____ Prolongar a Vida: Didática e Fisiologia. In _____ **Atividade Física, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUNA, V. S. O Falso Conflito Entre Tendências Metodológicas. In FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACFARLANE, A **História do Casamento e do Amor.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.

MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

MARCÍLIO B. R. **A Democratização das relações Interpessoais na escola : um estudo sobre as assembléias de classe**. 2005 Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.

MARQUES, B.R.V. **A Medicalização da Raça: Médicos, Educadores e Discurso Eugênico**. Campinas : Editora da Unicamp, 1994.

MARTINS, F.M. **Ensino Técnico e Globalização: Cidadania ou Submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

_____ **O Valor Pedagógico e ético político do conhecimento para a “filosofia da transformação” e sua relação com o marxismo originário**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, 2004

MAUSS, M. **Coleção Grandes Cientistas Sociais vol 11**. São Paulo: Ática, 1979

MAZZOTTI, B M. Estatuto de Cientificidade da Pedagogia In PIMENTA, G. S (coord.) **Pedagogia, Ciência da Educação**.São Paulo: Cortez, 1998.

MERCIER, P. **História da Antropologia**. Lisboa: Teorema, 1986.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. .In FREITAS C. M. **História Social da Infância no Brasil** . São Paulo: Cortez, 1997.

MONTERO, P. Questões para a Etnografia numa sociedade mundial. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, jul.1993.

MOREIRA, F. A A Formação de Professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In ALVES, N. (org.) **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. São Paulo: Instituto Piaget, 2001.

NELSON, C. e outros Estudos Culturais: Uma Introdução In SILVA T. T. (org.) **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**.Petrópolis: Vozes, 1995

NISKIER, A LDB **A Nova Lei da Educação** Rio de Janeiro: Consultor, 1996

NIZZA DA SILVA B. M. **Sistema de Casamento no Brasil Colonial**. São Paulo: EDUSP, 1984.

NORONHA, O A Formação dos Profissionais da Educação no Contexto Histórico Atual. In _____ **Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação**. Campinas: Alínea, 2002.

NÓVOA A (coord.) Os Professores e sua Formação . Lisboa: Dom Quixote, 1992

_____. Os Professores e as Histórias da Sua Vida. In _____ (org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995

_____. **OFÍCIO DO PROFESSOR**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2002.

ORTIZ, R. Mundialização e Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PACHECO E ZAN, D. **Currículo Em Tempos Plurais: Uma experiência no Ensino Médio** 2005 Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.

PAIVA , V. Inovação tecnológica e qualificação. **Educação e Sociedade**, , n.50, Campinas: Papyrus abr.1995.
Paulo: Cortez, 1996.

PEIRANO, M. **A Favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

PERRENOUD, P e Outros (org) **Formando Professores Profissionais Quais Estratégias? Quais Competências?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, G. S. Panorama Atual da Didática no Quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática In _____(coord.) **Pedagogia, Ciência da Educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA G. S. “Professor reflexivo: construindo uma crítica” in PIMENTA G. S. E GHEDIN (org) **Professor Reflexivo no Brasil:gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002

PINKER, S. **Tábula Rasa a negação contemporânea da natureza humana**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

- QUEIROZ, C.P.R.G. Processo de Formação de Professores artistas-reflexivos de Física in **Revista Educação e Sociedade** nº 74 Campinas: cedes, 2001
- REIMER, E. **A Escola Está Morta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979
- RENAUT, A. **O Indivíduo: reflexões acerca da filosofia do sujeito**. Rio de Janeiro: Difel, 1998.
- RIOS A T **Compreender e Ensinar: Por Uma Docência da Melhor Qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, C. L. **Rituais na Universidade**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- RODRIGUES, T. A **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- ROUANET, S. Mal-estar na Modernidade IN _____ **Mal-Estar na Modernidade**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- SACRISTAN, G. J. Os Inventores da Educação e como nós a apreendemos. In SEBAROJA e Outros. (org) **Pedagogias do Século XX**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- SALERNO, S. M. Trabalho e Organização na Empresa Integrada e Flexível. In FERRETTI, J. C. e OUTROS (org.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SANFELICE, L. J. A Problemática do Público e do Privado na História da Educação no Brasil. In LOMBARDI e OUTROS (org.) **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.
- SANTOMÉ, T.J. O Professorado na Época do Neoliberalismo. Aspectos sociopolíticos do seu trabalho. In PACHECO, A. J (org.) **Políticas Educativas: O Neoliberalismo em Educação**. Porto: Editora Porto, 2000.
- SANTOS, G. W **Cidadania e Justiça: A Política Social na Ordem Brasileira**. Rio de Janeiro: Campos, 1994..
- SARTI, A C. **A Família como Espelho**. Campinas: Autores Associados 1996
- SAVATER, F. **O Valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, D **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo:Cortez, 1989.

_____ **Pedagogia Histórico-Crítica : primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHAFF, A **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHNETZLER, P.R. Prefácio In GERALDI e OUTROS (org). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SCHÖN , A D **Educando o Profissional Reflexivo : um novo design para o ensino e a aprendizagem** Porto Alegre, Artmed, 2000

SCHWARTZMAN, S e OUTROS **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SENNETT, R. **O Declínio do Homem Público: As Tirantias da Intimidade**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____ **A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record. 2001.

SEVERINO, J. **A Educação, Sujeito e História** . São Paulo, Olho d'água, 2001

SIMMEL, G. **Sobre la Aventura : ensayos de estética**. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

SOARES E. L. e OUTROS. **Cabeça de Porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SPÓSITO, P.M. (org.) **O Trabalhador Estudante: Um perfil do Aluno do Curso Superior Noturno**. São Paulo: Edições Loyola,1989.

SZYMANSKI, H. **A relação Família/Escola Desafios e Perspectivas**. Brasília: Palno Editora, 2001

TAVARES DA SILVA, M.T. .. O reino encantado do construtivismo. **Revista de Educação, vol.01 n.3**. Campinas :PUC-Campinas, dezembro de 1997

_____ **Ensino Superior Noturno: Sonhos e Desencantos**. São Paulo: Salesianas, 2000.

_____ “Os Filhos da fragilidade Humana” in **Revista de Ciências da Educação** nº 04 agosto/2001

_____ Família & Escola : “Mamãe a Professora Quer Falar com Você,. Eu Não Fiz Nada”. In: EVANGELISTA F. GOMES T. P **Educação para O Pensar** Campinas: Alínea, 2003.

THOMPSON, P. E. **Costumes em Comum: Estudos sobre a Cultura Popular Tradicional**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

VALENTE, L.A **Diálogos, monólogos e rituais: o que se diz sobre a interface antropologia/educação?** Caxambu: ANPED,1993.

_____**Por Uma Antropologia de Alcance Universal.** Seminário Antropologia e Educação UNICAMP: Campinas, 11 de novembro de 1996 (mimeo).

VELHO, O. **As Bruxas Soltas e o Fantasma do Funcionalismo** In _____ Besta-Fera recriação do Mundo. Rio de Janeiro: Relume Dumará,1995.

VENÂNCIO, P. R. **Famílias Abandonadas: Assistência à criança de Camadas Populares no Rio de Janeiro e Salvador. Séculos XVIII e XIX.** Campinas: Papirus, 1999

VIEIRA, L.M. A Metáfora religiosa do “caminho construtivista”. In SILVA T.T (org.) **Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis: Vozes, 1998.

VILLELA O S H. O Mestre Escola e A Professora. In **500 anos de Educação no Brasil** .Belo Horizonte: Autêntica, 2003

WALZER, M **Las esferas de la Justicia : Uma defesa Del pluralismo y la igualdad.** México: Fundo de Cultura Económica, 1983

WEBER, M. **Coleção Grandes Cientistas Sociais vol 13.** São Paulo: Ática, 1982 (2ª ed.).

WOORTMANN K. **A Família das Mulheres.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

ZALUAR, A **A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZANELLA, L J **O Trabalho como Princípio Educativo** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) Unicamp, 2003