

Célia Linhares

Ivani Fazenda

Vítor Trindade

José Tavares

José Carlos Libâneo

Olivier Feron

Janete Magalhães Carvalho

Regina Helena Silva Simões

Manuel Ferreira Patrício

Marisa Del Cioppo Elias

Maria Lúcia de Abranches Fortuna

Maria Isabel da Cunha

Maria Cristina Leal

Waldceck Carneiro da Silva

Maria Laura Puglisi Barbosa

Franco

Maria Teresa Estrela

Fernando Ribeiro Gonçalves

Maria de Nazaret B. B. S.

Trindade

Selma Garrido Pimenta

Maria Emília Brederode Santos

Vitória Helena Cunha Esposito

Nilza Costa

João Praia

Luis Marques

Ana Gracinda Queluz

Marli E. D. A. André

Vani Moreira Kenski

Maria Anita Viviani Martins

Marcos T. Masetto

Myrtes Alonso

Iria Brzezinski

Jucimara Rojas

Paulo Roberto H. de O. Bastos



I iste livro mirgi corno unw/i w//« rtitn

cclui .Kli IH •. ili MI mil. iii" .||li .

inicia li ii n.ii ,i iil. .... JH ||. ... jil.i

A iiiiIi Ir/ i III I i ilh li .ii . li HI i l, \. I ii |, ii ..

apenas em sua práticu. . . . Jo ('111 Ntlt pi tlii i

Timidamente 11 I 11....J. i i.....i ido (li i

em algumas ilirecòcN mula IITO)H(IM L.....

enconli.i se iliulil mini. i ipi ^ nl.. |

iradieie >cs de uniu CHCOIH Irlh tfl li

sem (i IH . i . i m ali ii i

Apega se ,ii i vciiH ii Li .li li um i

"courage forte". l'ica impedido di ill rroij in

sente e ile la/cl < qu< iniul >• I RC M

velhos ritos e supi i adas leoi IUH < i m.....• .

em enquadrar se < > |uv. ailo, i.....i L...•

velha numa nu ililui. i IH iv i

() livri> e um desalio .i porugiui •

brasileiros na medida em qui n i.....i nu >o

de Educadores que desaparegando-m do luy i

comum, pesquisam para o \manhJ um

amanhã de I AIZ, de Alegia e ili Ri »pi < i

a cada um e a T< nli >

liam l;ivntlii

ISBN 85-85917-84-9



9H7 98585119 17844

# Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa educacional

ORGANIZADORES

Célia Linhares

Ivani Fazenda

Vítor Trindade

2ª EDIÇÃO  
Revista e Ampliada

com  
ped

INEP

EDITORA  
UFMS



I

< H lufares  
«Itii Sujeitos  
«i'<s(juisa  
H ti>ii<il

i uioiti:s

' iurina  
i i ciida

M IC/SP

.....i>li>gia  
11 I ISl>

lj IINIiSP

r.] Nível 1

I li l'inlifícia  
ilulli .i ,lr Sao  
I', il.i  
• HImlr.le  
i li II)

I I I.I/.IO

' mliires

\*...il,  
,,i I III.Milia

-i ililitMisi' ilr

• t ' 101 Nivri I

H i ' ' i ililit.ii

1/ i I IH.II

ItbIK-1  
IIIf

,lude

•IIIil.ult ilr  
011 ilr.

P.....la

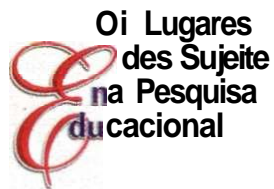
h. i.I.i

, i IIu,

.....b

Pteiidviii'

~i.....ja



ORGANIZADORES

Célia Linhares

Ivani Fazenda

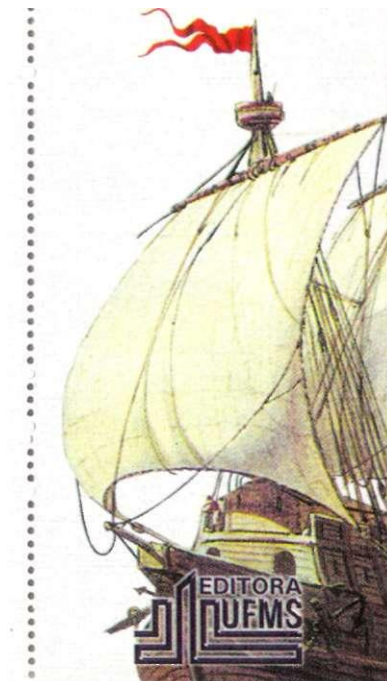
Vítor Trindade

## Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional

Vítor Trindade, Ivani Fazenda e Célia Linhares

(organizadores)

Célia linhares, Ivani Fazenda, Vítor Trindade, José Tavares,  
José Carlos Libâneo, Olivier Feron, Janete Magalhães Carvalho,  
Regina Helena Silva Simões, Manuel Ferreira Patrício, Marisa Del Cioppo Elias,  
Maria Lúcia de Abrantes Fortuna, Maria Isabel da Cunha,  
Maria Cristina Leal, Waldeck Carneiro da Silva,  
Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, Maria Teresa Estrela,  
Fernando Ribeiro Gonçalves, Maria de Nazaret B. B. S. Trindade,  
Selma Garrido Pimenta, Maria Emília Brederode Santos,  
Vitória Helena Cunha Esposito, Nilza Costa, João Praia, Luis Marques,  
Ana Gracinda Queluz, Marli E. D. A. André, Vani Moreira Kenski,  
Maria Anita Viviani Martins, Marcos T. Masetto, Myrtes Alonso,  
Iria Brzezinski, Jucimara Rojas e Paulo Roberto H. de O. Bastos.



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
do Mato Grosso do Sul**

*Reitor*

Manoel Catarino Paes - Pero

*Vice-Reitor*

Mauro Polizer

Obra aprovada pelo CONSELHO EDITORIAL DA UFMS  
através da Resolução 10/99  
2- edição aprovada pela Resolução 04/01

**CONSELHO EDITORIAL**

*Cláudio Alves de Vasconcelos*

*Élcia Esnarriaga de Arruda*

*Horácio Porto Filho*

*Jaime César Coelho*

*José Batista Sales*

*José Luiz Fornasier*

*Márcia Yukari Mizusaki*

*Mônica Carvalho Magalhães Kassar*

*Neuza Maria Mazzaro Somera*

*Orlinda Simal*

*Rosa Maria Fernandes de Barros*

Ficha Catalográfica preparada pela  
Coordenadoria de Biblioteca Central - UFMS

L951L.2 Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional / Vitor Trindade,  
Ivani Fazenda e Célia Linhares (organizadores). - 2. ed. --  
Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2001.  
476 p. : il. ; 21 cm.

Vários autores.

Esta publicação contou com o apoio do COMPED e INEP, no  
âmbito do Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e  
Continuada de Professores.  
ISBN 85-85917-84-9

1. Pesquisa educacional. I. Trindade, Vitor. II. Fazenda, Ivani.  
III. Linhares, Célia.

CDD (20) - 370.78

# Os Lugares dos Sujeitos na Pesquisa Educacional

Vitor Trindade, Ivani Fazenda e Célia Linhares  
(organizadores)

2ª Edição  
Revista e Ampliada

Campo Grande - MS  
BRASIL

2001

Esta publicação contou com o apoio do Comitê dos  
Produtores da Informação Educacional (COMPED) e teve  
sua reprodução contratada pelo Instituto Nacional de  
Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no âmbito  
do Programa Publicações de Apoio à Formação  
Inicial e Continuada de Professores.

COMITÊ DOS  
PRODUTORES DA  
INFORMAÇÃO  
EDUCACIONAL

Instituto Nacional  
dos Estudos e  
Pesquisas Educacionais

EDITORA  
**UFMS**

Dimite-se; autorais reservados

i lovisao

*A mvisão lingüística e ortográfica  
é de responsabilidade dos autores.*

Direitos exclusivos

para esta edição

/(editora

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

Portão 14 - Estádio Morenã - Campus da UFMS

Fone: (67) 387-1004 - Campo Grande - MS

e-mail:editora @editora.ufms.br

Projeto Gráfico,  
Editoração Eletrônica,  
Impressão e Acabamento  
*Editora UFMS*

ISBN: 85-85917-84-9

Depósito Legal na Biblioteca Nacional  
Impresso no Brasil

## Prefácio à 2- Edição

Três anos após, voltamos com esta 2ª edição, ampliada com dois magníficos textos que naquele momento, infelizmente, não puderam ser incluídos: "O Profissionalismo em Construção: Possibilidades e Perplexidades" de Iria Brzezinski e "Construção da Identidade do Professor no Brasil: Um Olhar Histórico" de Regina Helena Silva Simões e Janete Magalhães Carvalho.

Dividimos o produto de nosso trabalho com mais de três mil pesquisadores/educadores.

Ao incentivo da Fundação Gulbenkian, agregamos agora o do COMPED e do INEP. Um sonho se realiza: invadir as salas de aula, cumprimentar os professores de todos os graus de ensino e poder mais uma vez dividir com eles em sua formação inicial ou continuada a alegria do ato de Pesquisar em Educação.

Os organizadores

Vítor Trindade, Ivani Fazenda e Célia Linhares

# **Prefácio**

Vítor Trindade, Ivani Fazenda e Célia Linhares



obra que ora tendes nas mãos é o resultado de um sonho que três docentes e investigadores em Ciências da Educação, tiveram um dia em Porto Alegre (RS) num fim de tarde, entre algumas horas de discussão e dois goles de café. A discussão ocorria numa "workshop" sobre *Metodologias de Investigação em Educação*, integrada no II Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua Oficial Portuguesa, onde, para além das perspectivas diferentes em que nos situávamos, redescobríamos o prazer de pensar na mesma língua. O tempo de que dispunhamos era, manifestamente, escasso e o interesse e gosto que estávamos a ter, impunha uma continuação. A Professora Ivani, secundada pela Professora Célia, lançou o desafio: *e se continuássemos a discussão em Évora?* Daqui nasceu uma longa e frutuosa troca de idéias e a organização conjunta de um Encontro, subordinado à temática que, na altura, nos apaixonava. Apostámos então no enfatizar do *lugar dos sujeitos*. A nossa proposta foi divulgada junto de colegas portugueses e brasileiros e mereceu bom acolhimento. Conseguimos a adesão de alguns dos melhores investigadores em Educação de Portugal e do Brasil e procurámos os apoios necessários à efectivação de um Encontro de tal projecção.

A escolha da temática pareceu-nos óbvia, pois, para além da nossa própria postura epistemológica enquanto investigadores, era, para nós, também importante que se reflectisse sobre as questões que se colocam aos sujeitos, actores mais ou menos passivos, de todo o processo de pesquisa em Educação. Com efeito, os sujeitos estabelecem entre si uma teia de relações e cumplicidades, mais ou menos explícitas, mais ou menos conscientes, que perpassam toda a investigação, quer desempenhem o papel de investigadores, quer sejam o alvo ou o objecto da investigação. Torná-la o mais claro possível é algo que, embora difícil, poderá ajudar a melhor interpretar e compreender os resultados a que se chega.

Esta questão levanta outras, também elas interessantes, referentes à natureza do conhecimento em Educação, ao papel desempenhado pelo erro (se é que há erro...) na construção desse conhecimento e aos problemas éticos que envolvem e cimentam toda a investigação educacional.

Foi com estas bases que partimos para o nosso encontro e à volta das quais o construímos. O seu resultado encontra-se parcialmente condensado aqui, neste livro. Outra parte, nascida do sentimento comum de transformar esta eventualidade em algo de mais permanente, começa a ganhar forma na figura de um Instituto Luso-Brasileiro de Educação e Ciências, ponto de encontro da Educação com todas as outras Ciências, expressando-se em português e virado para a realidade do mundo lusófono. Se conseguirmos concretizar mais este sonho, ele poderá ser um poderoso instrumento na defesa das línguas e culturas de raiz portuguesa, promovendo a produção e a difusão da cultura, mas também constituir-se como o catalizador de vontades tendentes a aproximar todos aqueles que se expressam em português, fomentando a criação uma universidade, em que os sete países de expressão oficial portuguesa (a que se juntará, naturalmente Timor) estejam envolvidos, nela encontrando o areópago adequado à diversidade das suas culturas e à especificidade das suas necessidades.

É-nos grato, aqui e agora, dar público agradecimento à Reitoria da Universidade de Évora, à Secretaria de Estado do Ensino Superior, à FAPEC/UFMS (Mato Grosso do Sul), à Fundação Calouste Gulbenkian, ao Instituto de Inovação Educacional e à Câmara Municipal de Évora pelos apoios que nos forneceram e sem os quais não teria sido possível, não só realizar o Encontro, mas também fazer-vos chegar às mãos o livro que nelas tendes.

Vítor Trindade  
Fevereiro de 1999



este final de milênio, onde não faltam nem ameaças e muito menos esperanças, desejamos, como educadoras, empreender um exercício plural de lançar âncoras e içar velas.

Lançando âncoras, procuramos realizar um balanço do que temos feito, do sentido com que impregnamos nossas vidas pessoais, profissionais e coletivas, do que e do como nos foi possível contribuir, com os recursos de que pudemos dispor, tenham sido eles de ordem material, cultural e espiritual, para uma aproximação entre Brasil e Portugal que tenha a educação como uma das pontes - sem renunciar às verdades e às palavras.

Içando velas, partimos para o desconhecido, aventurando-nos a traçar novos rumos, embrenhando-nos em novos itinerários, conjugando e articulando conceitos, descobrindo e construindo novos saberes.

Para conjugar ancoras e velas, nosso primeiro passo foi perceber o pouco que conhecíamos dos saberes organizados e acumulados nos anos de pesquisa a que nossos colegas, parceiros de vida e de profissão dos dois lados do oceano haviam se dedicado: educadores pesquisadores luso brasileiros, usando uma mesma língua, pesquisando em direções confluentes, paralelas ou marcados pelas diferenças e até desigualdades e contradições pouco foram lidos e, menos ainda, discutidos e apropriados. Quanto pudemos aprender nestes quase dois anos de convivência e de construção compartilhada, preparando este evento que originou um debate horizontalizado! Um dos produtos aqui está materializado neste livro.

O segundo passo, movido pelo que realizamos, mas sobretudo pelo desejo de experimentar outras rotas, vai se confirmando pelo compromisso de desfazer "nos" para reinventar outros "nós" numa expansão de incluídas, chegando até a África e ao Timor do Leste, com o germe do Instituto Luso Brasileiro de Educação e Ciências.

Portanto, entre os movimentos de lançar âncoras e içar velas, aqui estamos nós, retomando o vivido para projetar outras vivências. E se o legado que vamos retomando é tão animador, certamente é porque nos coube partilhar toda a viagem com companheiros intensamente comprometidos com lógicas plurais onde afetos, paixões e racionalidades se entrelaçam e se fortalecem, onde os erros convivem com faces que mais se assemelham aos desafios, pedindo afirmações de vida do que remendos apressados e correções enérgicas. Uns e outros marcados pela autonomia que só pode ser declinada com ética e responsabilidades compartilhadas.

Por trás destes trinta e três companheiros, que conosco realizaram o I Encontro Luso Brasileiro de Ciências e Educação, estavam várias instituições de ambos os países que aqui cabe-nos reconhecer e entre as quais destacamos: Universidade de Évora, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal Fluminense, Universidade do Minho, Universidade Cidade de São Paulo, Universidade de Lisboa, Universidade Católica de Goiás, Universidade de Aveiro, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade de São Paulo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pelotas, Universidade do Porto. Uma especial menção deveremos fazer para a Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura, Fundação Carlos Chagas, Instituto de Inovação Científica, Conselho Nacional de Pesquisa e Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior que de diferentes maneiras apoiaram nossa iniciativa. Mas, ninguém merece mais nossos agradecimentos e tributos do que os silenciados do Brasil e de Portugal, que procedentes de todas as épocas, vão abrindo pistas e canais para pronunciarem em nome do futuro, novas esperanças.

*Ivani Fazenda e Célia Linhares*  
Fevereiro de 1999

# Sumário

Prefácio à 2ª Edição.....	5
Prefácio.....	7
<b>Parte 1</b>	
<b>LANÇANDO ÂNCORAS</b>	
Pesquisas Educacionais podem romper com Profecias de Nascimento? Memórias e Projetos do Magistério no Brasil.....	22
<i>Célia Unhares</i>	
Os Lugares dos Sujeitos nas Pesquisas sobre Interdisciplinaridade.....	44
<i>Ivani Catarina Arantes Fazenda</i>	
O Papel do Erro na Formação do Conhecimento em Educação: Algumas Reflexões.....	58
<i>Vitor Manuel Trindade</i>	
As Sociedades Digitais são também Sociedades Analógicas: O Novo Paradigma.....	64
<i>José Tavares</i>	



Por uma Pedagogia Crítica que Ajude na Formação de Sujeitos Pensantes e Críticos.....	72
<i>José Carlos Libâneo</i>	
Da Dissolução do Sujeito à Mutação do <i>Cogito</i> Científico.....	86
<i>Olivier Veron</i>	
Pensando a Metodologia de Pesquisa no Âmbito da Atuação de Professores como Profissionais de Ação: Reflexão e Expressão Mediadores de Relações entre o "Mundo Sistêmico" e o "Mundo Vivido".....	94
<i>Janete Magalhães Carvalho e Regina Helena Silva Simões</i>	
Problemas Éticos na Investigação em Educação.....	106
<i>Manuel Ferreira Patrício</i>	
Televisão e Criança: A Busca da Pluralidade do Conhecimento, Dificuldades e Possibilidades.....	120
<i>Marisa Del C.ioppo Elias</i>	
Sobre a Inclusão da Psicanálise na Leitura das Relações Escolares e de sua Gestão: Os Lugares dos Sujeitos.....	138
<i>Maria Eucia de Abrantes Fortuna</i>	
Universidade e Pesquisa: Ensaio do Futuro.....	154
<i>Maria Isabel da Cunha</i>	
Razão Científica e Educação Científica: Possibilidades de Interação entre Sujeitos Produtores/Decifreadores da Ciência e os Sujeitos Aprendizes.....	172
<i>Maria Cristina Vjeal</i>	
O Lugar do Sujeito no Processo de Produção do Conhecimento em Sociologia da Educação: Uma Reflexão Baseada na Teoria de Bourdieu.....	188
<i>Waldeck Carneiro da Silva</i>	
Questões Metodológicas e o Papel Sujeito-Pesquisador.....	206
<i>Maria Isaura Puglisi Barbosa Franco</i>	
O Lugar do Sujeito na Investigação Qualitativa: Algumas Notas Críticas.....	222
<i>Maria Teresa Estrela</i>	
O Sentido da Investigação em Educação: A Observação e Análise da Relação Educativa ao Serviço da Investigação Acção. Algumas Opiniões.....	234
<i>Fernando Ribeiro Gonçalves</i>	

## Parte 2

### IÇANDO VELAS

E Pur Si Muove!.....	246
<i>Maria de Na^aret B. B. S. Trindade</i>	
Itinerário Teórico-Metodológico de uma Pesquisadora.....	252
<i>Selma Garrido Pimenta</i>	
Investigação: Para Que Vos Quero?.....	278
<i>Maria Emilia Brederode Santos</i>	
Memorial. Construindo Conhecimento. O Lugar dos Sujeitos.....	288
<i>Vitória Helena Cunha Esposito</i>	
Educação em Ciência: Binómio Investigação-Formação. Uma Experiência de Investigadores Portugueses.....	310
<i>Ni^a Costa, João Praia e Luís Marques</i>	
Enfrentando Encruzilhadas: A Trajetória de uma Pesquisadora.....	330
<i>Ana Gracinda Quela^</i>	
Autores ou Atores? O Papel do Sujeito na Pesquisa.....	350
<i>Marli E. D. A. André</i>	
Eu, Pesquisadora.....	368
<i>Vani Moreira Kenski</i>	
A Construção do Discurso da Ação.....	392
<i>Maria Anita Viviani Martins</i>	
Pesquisa Sobre a Formação Pedagógica do Professor Universitário.....	408
<i>Marcos T. Masetto</i>	
A Formação de Pesquisadores-Educadores: Desafio para os Programas de Pós-Graduação.....	426
<i>Myrtes Alonso</i>	
Construção da Identidade do Professor no Brasil: Um Olhar Histórico.....	438
<i>Regina Helena Silva Simões e Janete Magalhães Carvalho</i>	
O Profissionalismo em Construção: Possibilidades e Perplexidades.....	450
<i>Iria Bnçe^inski</i>	
Os Sujeitos, o Registro e a Pesquisa: Farelos dos Nossos Moinhos.....	468
<i>Jucimara Rojas e Paulo Roberto H. de Oliveira</i>	

Parte 1

L



Pesquisas Educacionais  
podem romper com  
Profecias de Nascimento?

Memórias  
e Projetos do  
Magistério no  
Brasil

ll:

N



O Papel  
do Erro na  
Formação do  
Conhecimento  
em Educação

Algumas Reflexões  
*ri*



As Sociedades  
Digitais  
são também  
Sociedades  
Analógicas

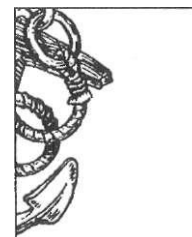
O Novo Paradigma

i



Por uma Pedagogia  
Crítica que Ajude  
na Formação de  
Sujeitos Pensantes  
e Críticos

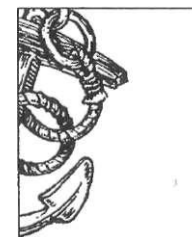
1



Da Dissolução  
do Sujeito à  
Mutação do  
*Cogito*  
Científico

llll

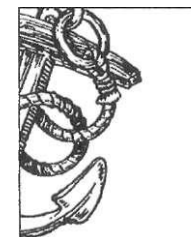
1



Pensando a Metodologia  
de Pesquisa no âmbito  
da Atua o de Professores  
como Profissionais de A o  
Reflexão e Expressão  
Mediadores de Relações  
entre o "Mundo Sist mico"  
e o "Mundo Vivido"

Sl

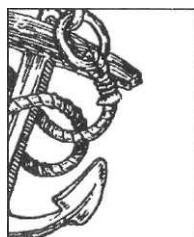
il



Problemas  
 ticos na  
Investiga o  
em Educa o

!11

m

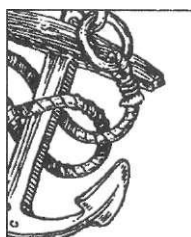


Televisão  
e  
Criança

A Busca da Pluralidade  
do Conhecimento,  
Dificuldades e Possibilidades

111

ill



Universidade  
e Pesquisa:  
Ensaio  
do Futuro

!11



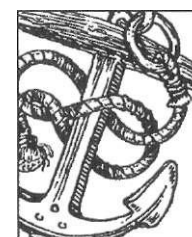
Razão Científica  
e  
Educa o Científica  
Possibilidades de Intera o  
entre Sujeitos Produtores/  
Decifradores da Ciência  
e os Sujeitos Aprendizes

172



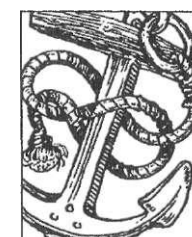
O Lugar do Sujeito  
no Processo de  
Produ o do  
Conhecimento  
em Sociologia  
da Educa o  
Uma Reflexão Baseada  
na Teoria de Bourdieu

llll



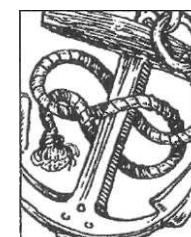
Questões  
Metodológicas  
e o Papel do  
Sujeito-  
Pesquisador

lll;



O Lugar do  
Sujeito na  
Investiga o  
Qualitativa  
Algumas Notas Críticas

m 



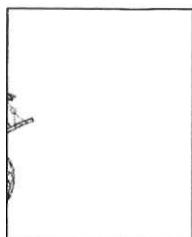
O Sentido  
da Investiga o  
em Educa o  
A Observa o e Análise da  
Rela o Educativa ao  
Serviço da Investiga o-A o.  
Algumas Opiniões

ali

## Sumário iconográfico

### Parte II

I



E Pur  
Si  
Muove!

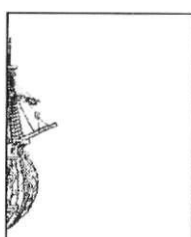
Ç



Itinerário  
Teórico-  
Metodológico  
de uma  
Pesquisadora

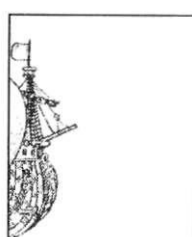
í">2

A



Investigação:  
Para Que  
Vos  
Quero?

N



Memorial,  
Construindo  
Conhecimento.  
O Lugar  
dos Sujeitos

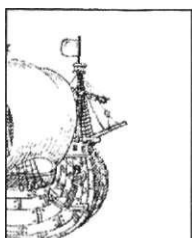
Educação em  
Ciência:  
Binômio  
Investigação-  
Formação.

Uma Experiência de  
Investigadores Portugueses

310

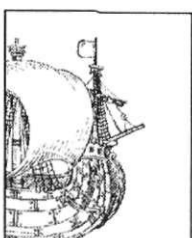
Enfrentando  
Encruzilhadas

A Trajetória de  
uma Pesquisadora



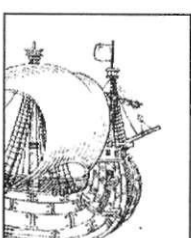
Autores  
ou  
Atores?

O Papel  
do Sujeito  
na Pesquisa

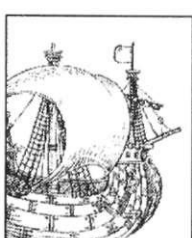


Eu,  
Pesquisadora

3 6 8

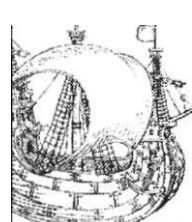


A  
Construção  
do Discurso  
da Ação



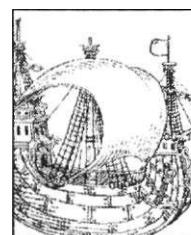
Pesquisa  
Sobre a  
Formação  
Pedagógica do  
Professor  
Universitário

408



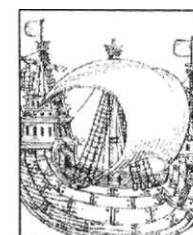
A Formação  
de  
Pesquisadores-  
Educadores

Desafio para os  
Programas de  
Pós-Graduação



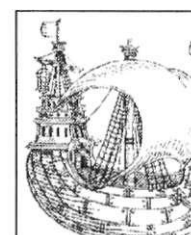
Construção da  
Identidade do  
Professor no  
Brasil

Um Olhar Histórico



O profissionalismo  
em construção

Possibilidades e  
Perplexidades




Os Sujeitos,  
o Registro  
e a Pesquisa

Farelos dos Nossos  
Moinhos

Parte I

# Lançando



ncoras

**Pesquisas Educacionais podem romper  
com Profecias de Nascimento?**

## **Memórias e Projetos do Magistério no Brasil**

**Célia Linhares**

Professora Titular de  
Política Educacional,  
Universidade Federal  
Fluminense - Niterói/Rio  
de Janeiro, Brasil.  
  
Pesquisadora do Conselho  
Nacional de Pesquisa  
(CNPq).

### **Introdução**

Uma das razões do fascínio exercido pela elaboração do pensamento, neste tempo em que nos é dado viver, é que vamos abdicando da definição ou descobrimento de verdades absolutas e nos abrindo às provocações da história. Um reconhecimento de que nossa compreensão não alcança facilmente o turbilhão crescente das interdependências com que o real vai se construindo e se desconstruindo, o que torna sempre incompleto e provisório qualquer conhecimento.

Se já não cabem mapas - com limites estáveis - pois os deslocamentos e super-

posições de espaços se fazem e se refazem com intensidades sempre ultrapassadas, é sem dúvida, atraente seguir alguns movimentos - mais explícitos, sobretudo em suas conexões com outros mais subterrâneos - que vem produzindo recorrências nos processos de educação escolar no Brasil e que precisamos cartografar.

Começando por atentar não só para os discursos, mas para as práticas de ensino, instrução, moralização e catequese, vamos encontrar no Brasil Colônia as figuras dos *jesuítas* - como os primeiros mestres - apoiada em figuras pouco visíveis e estudadas, mas de invulgar importância para a compreensão dos paradoxos do magistério no Brasil - como a dos *meninos língua*".

Assim eram chamados os curumins que eram "colhidos" pelos jesuítas para viverem nas missões e, pela convivência, aprendem o português, com o objetivo de facilitar a comunicação entre a cultura forânea e a dos nativos; funcionavam como línguas vivas e encarnadas entre os jesuítas e os índios. Mas, o contrário também acontecia: os órfãos portugueses, trazidos de Portugal também eram soltos entre as comunidades indígenas para a aprendizagem das línguas e expressões autóctones, com o objetivo de facilitar os intercâmbios necessários.

Por mais estranha e silenciada que seja esta prática, podemos afirmar que tem sido mantida, como um figurino oculto mas potente que vem garantindo sua vigência até os nossos dias. Já aí, neste nascedouro, podemos localizar uma das matrizes da separação e antagonismo entre os que pensam e produzem conhecimentos educacionais e escolares e a maioria daqueles que os aplicam, nas salas de aula ou na própria vida. Não há dúvida, de que vários tipos de metamorfoses vem sendo operadas nestas práticas. Desentranhá-las dos seus funcionamentos - quase despercebidos e pouco valorizados - pode nos fornecer lampejos para identificar também dentro de nossas equipes e instituições de pesquisa e, em nós mesmos, como pesquisadores e sujeitos do conhecimento, o

<sup>1</sup> VIEIRA, Marco Antônio. Magistério no Brasil - sua obscura gênese. Projeto de dissertação de Mestrado-UFF, que vem sendo desenvolvido sob nossa orientação em 97/98.

que denunciávamos, às vezes, raivosamente, cada vez que os detectamos os rastros do arbítrio e autoritarismo, no que se convencionou chamar de realidade externa. Consideramos como emblemática dos conflitos do campo educacional no Brasil as relações complementares e antagônicas entre os *mestres Jesuítas* e os *meninos língua*.

Aos *meninos língua* sucederam as crianças enjeitadas deixadas na *roda*.<sup>2</sup>

Bem sabemos que a *roda* se constituía por um cilindro de madeira que funcionava nas Santas Casas de Misericórdia, onde pobres ou abastados, por razões diversas - pobreza e preconceito, principalmente - deixavam recém-nascidos que eram educados por religiosos para atuarem, com frequência, como auxiliares de mestres e professores, à medida que iam crescendo.

Se continuarmos a buscar os herdeiros e continuadores dos *meninos línguas*, a quem são atribuídas tarefas de um tipo de acesso na comunicação, principalmente voltadas para um tipo de disciplinarização social, não precisaremos sair das escolas que se espalham pelas periferias urbanas. Ali estão, em sua maioria, educadores jovens e pobres, traduzindo recados e ocupando os lugares de fronteira entre a sociedade e a sub-sociedade, ou seja ocupam lugares instáveis cuja garantia de pertencimento ao mundo oficialmente organizado é precário e cercado por ameaças que apontam para sua própria exclusão.

A medida que a pesquisa histórica no Brasil avança, vamos reconhecendo como a gênese do magistério ainda não foi suficientemente estudada e compreendida. Neste silêncio, se ocultam chaves que poderiam nos ajudar a construir pontes entre a cultura popular e a erudita.

Essas marcas fundacionais vão se reproduzir de diferentes maneiras em toda a história do Brasil, demonstrando que sua supe-

<sup>2</sup> Para exemplificar, lembraríamos a recente passeata de mais de 3.000 professores que parou o centro de S.Paulo, na tarde do dia 14 de Maio de 1998, manifestando-se contra a precariedade dos novos vínculos de trabalho e da ameaça de exclusão.

ração não é apenas uma questão de boa vontade individual, mas implica na construção coletiva de significados instituintes para uma nova convivência social - que certamente se conjuga com as esferas econômicas, políticas e culturais - e que não pode dispensar sujeitos - individuais e coletivos - íntegros. Significados e sentidos que rompem com essa dualidade em que uns pensam e outros reproduzem sem autonomia, traduzindo palavras que não passam pelos seus afetos e decisões de sujeitos.

Continuando a sobrevoar a história, na busca do lampejo de imagens, para potencializar a percepção das desigualdades e hierarquizações, encontramos no Brasil Imperial duas definições educacionais que ao se contraporem também complementam, aprofundando um abismo entre a elite intelectual e as grandes majorias sociais. A proibição de abrir universidades - empurrando os filhos das elites para Coimbra - como a organização das primeiras Escolas Normais, antes mesmo da institucionalização do ensino básico<sup>3</sup>.

No Brasil Republicano, sob o ritmo da alternância entre ditadura e democracia vamos encontrar uma coincidência (?) entre a institucionalização e o desenvolvimento da pesquisa educacional e os momentos de arbítrio. Um dos exemplos, é o da fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no período ditatorial do Estado Novo. O segundo, mais recente, recai na implantação e desenvolvimento da pós-graduação em educação em plena ditadura militar, iniciada em 1964.

Em relação ao INEP, no período em que o órgão foi dirigido por Anísio Teixeira, uma produção de conhecimentos pedagógicos articulados ao campo das ciências humanas, políticas e sociais foi possível graças ao patrocínio de pesquisadores que se firmaram pelas suas contribuições nacionais. Posteriormente, com o golpe de 64, o INEP foi burocratizado e configurado como uma agência de financiamento de pesquisa<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> VILLELA, Heloísa, A Primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores, dissertação de mestrado, por mim orientada, UFF, 1990.

<sup>4</sup> NUNES, Clarice, Mesa de Encerramento do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (1500-1970), 1996.

A Produção da Pós-graduação em Educação, com mais de 30 anos, tem uma trajetória rica e contraditória, onde não podemos deixar de ler nem resistências à ditadura, nem afastamentos e ampliações de cisões entre a produção intelectual e os processos populares de educação e escola, mesmo sob declarações retóricas que afiançavam o seu oposto.

Estas imagens que acabamos de vislumbrar, enquanto convidávamos para o empenho coletivo de avaliarmos a educação e a pesquisa educacional brasileira, nos levaram a estender as perspectivas com que Clarice Nunes<sup>5</sup> se referiu à história da educação, como uma hipótese provocativa:

*A pesquisa em educação no Brasil (...) "é, portanto, herdeira de uma tradição que, de um lado, separou o ensino da pesquisa e, de outro, desarticulou o diálogo entre os educadores, e cientistas políticos e sociais. Uma herança (...) marcada muito mais por traços conservadores e autoritários do que por perspectivas democráticas."*

Iremos proceder a leitura dos desafios que enfrentamos na busca de contribuir para uma pesquisa que em nome do rigor epistemológico não se esvazie nem da curiosidade eticamente comprometida, nem da aventura humana e social de decifrar e intervir na vida como um exercício de prazer. No primeiro momento, que chamamos *"rupturas como laços"*, veremos como a falta e o desejo podem nos ajudar a sacudir as tradições educacionais e escolares, implicando um tipo de destruição que resgate o sentido da experiência. Afinal, a *"história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agora"*.<sup>6</sup>

No segundo passo, focalizaremos algumas perspectivas de construção do que chamamos de *"pontes sobre os abismos"*, buscando combater tantas ordens de opressão e desigualdade para produzir singularidades e diferenças.

<sup>5</sup> NUNES, Clarice, opus cit, 1996

<sup>6</sup> BENJAMIN, Walter. Teses sobre a história, in Obras Completas: Magia e Técnica. Arte e Política. S.Paulo, Ed. Brasiliense, 1993.

## 1. Rupturas como laços

Tomando emprestado de Paul Claudel a expressão, com que acabo de nomear este primeiro patamar de nossa reflexão, convido cada um dos nossos leitores ao exercício de apropriação de algumas marcas com que, coletivamente, inscrevemos o campo educacional no Brasil.

Todo este esforço apreciável com que ampliamos no Brasil um espaço para o pensamento pedagógico elaborado, nos últimos 30 anos - *pari passu* com o desenvolvimento da pós-graduação, com a ampliação das matrículas escolares, com um extraordinário movimento editorial, uns e outros alicerçados pela necessidade social de reconquistar, ou melhor, de reinventar a democracia - deve ser lido de uma forma crítica e criativa -, implicando em rupturas de concepções e práticas e de formulação de novos laços. Laços instituintes para a edificação de uma nova *paidéia*.

O que parece mais sedutor é que pelo seu caráter instituinte, estes laços vão se instalando por movimentos de ruptura, de questionamentos, de curiosidades, de buscas que saltam do instituído, das normas em vigência, como movimentos vivos, a romper com a estagnação. Estes laços carregam, intrinsecamente soldados, prazer e risco, passado e futuro, realidade e ficção.

Trata-se, portanto, de romper com o que se cristalizou dentro da instituição, não para perder o caminho percorrido, mas para reencontrá-lo em suas pulsações originárias - políticas e éticas - tantas vezes ameaçadas pelos burocratismos, tecnicismos e outras ordens de operar a reificação dos sujeitos, ora pela subalternização explícita ou subserviência consentida, ora pela manipulação sutil e quase imperceptível de homens e mulheres.

Se a multiplicidade de facetas desses processos de coisi-ficação são quase infinitas, há, sem dúvida, a caracterizá-las um tipo de lógica que sempre fortalece os circuitos corruptores dos poderes. Poderes que Caetano Veloso tão bem ironizou como "*podres poderes*".

Trocando em miúdos, poderíamos lembrar que a produção de dissertações e teses em educação vai ultrapassando 10.000 e que, como área de pesquisa, ocupamos o sétimo lugar, segundo os critérios de qualificação e excelência de nossas agências financiadoras, o que representa uma posição honrosa no conjunto da pesquisa acadêmico-teórica; algo tão surpreendente, face, sobretudo, à elaboração escrita neste campo não ser das mais expressivas.

Não tenho dúvidas que, apesar destes avanços - que não são, de modo algum, para serem desconsiderados -, é tão difícil dissimular quanto enfrentar um sentimento de "*mal estar*" generalizado diante de uma espécie de abismo entre a produção pedagógica acadêmica e a realidade das escolas brasileiras<sup>7</sup>.

Por que o nosso pensamento pedagógico que avançou sob um influxo progressista não assume este abismo como uma matéria prioritária para pesquisas, reflexões e intervenções?

Não estamos propondo uma ação coletiva messiânica, nem, muito menos, um exame de consciência. Conhecemos a pujança da atual crise - onde recrudescem selvagerias capitalistas, monopolizando o discurso político oficial do governo brasileiro que se alinha e se submete a uma "nova ordem internacional", que a rigor, bem sabemos, deveria ser chamada de agravamento das desordens internacionais.

É possível que, para sedimentar eticamente nossa caminhada de pesquisadores em educação, numa sociedade de tantas desigualdades acumuladas e diferenças camufladas, devamos provocar-nos com indagações que, no fundo, nos ajudem a chegar mais perto desta problemática que é social, humana e política, na qual estamos engarrafados.

Em primeiro lugar, estas perguntas nos remetem ao próprio lugar do intelectual. Velhas questões que envolvem interesses e projetos políticos, como tão bem nos ensinou Gramsci, mas que

<sup>7</sup> Em outras ocasiões já tratamos desta questão. Entre elas citaremos a 2a. edição do nosso livro - A Escola e seus Profissionais: tradições e contradições, Rio, Ed. Agir, 1997.



vão se revestindo de outras ordens de questionamentos. Como os intelectuais, combatentes contra a ditadura, vêm se colocando neste período neoliberal? Poderíamos tentar escavar o chão de nossas salas de aula, para nelas compreender como vamos conjugando, no dia a dia, os processos de apropriação dos conhecimentos com as categorias tão recorrentemente presentes nos nossos discursos, como a de emancipação e de justiça social. Então valeria a pena verticalizar questões. Será que os tratamentos que damos aos Sujeitos Pedagógicos - coletivos e individuais -, como construções históricas, não têm sido atropeladas quando passamos das palavras às ações? Ou seja, que as tensões concretas entre coletividades e individualidades que percorrem e constituem os sujeitos não são pouco refletidas e, sobretudo, vividas? Dito, ainda, em outras palavras: Será que tanto teórica como praticamente os sujeitos pedagógicos não têm sido mais idealizados do que estudados e respeitados?

Em memorável conferência para educadores, por ocasião do I Encontro Pró-Formação de Professores no Rio de Janeiro, em 1989, escutamos do professor Florestan Fernandes<sup>\*</sup> análises pertinentes que focalizavam um tipo de desistência da autonomia pedagógica que, contraditoriamente, podia conviver mesmo com o crescimento da organização sindical.

Cada vez se torna mais recorrente o reconhecimento que temos dado pouco espaço para os sujeitos pedagógicos individuais e coletivos.

Mais das vezes, damos estas relações por sabidas, reverberando contra a pujança individualista e repetindo argumentos contra as concepções e práticas sociais que tratam os indivíduos ora como portadores de essências a serem supostamente desenvolvidas pela educação; ora como fragmentos sociais.

As intensidades que percorrem os sujeitos históricos - em suas interfaces como sujeitos individuais e coletivos - têm sido muito des-

cuidadas. Atentar para isto é uma ruptura importante que pode nos ensejar encontros com sujeitos e seus projetos que se respaldam na experiência vivida, elaborada e compartilhada. Só nutrindo-nos como sujeitos pedagógicos, produziremos teorias e práticas pedagógicas com interligações múltiplas como entre aquelas que prenunciam-se como pontes vivas entre o discurso acadêmico e as práticas escolares, entre a escola e a sociedade.

Começemos, por observar que um dos temas recorrentes em nossas pesquisas e produção teórica circula em torno da defesa da escola pública.

Mesmo como uma das quase unanimidades pedagógicas, convivemos com uma prática que faz essa defesa se alojar num discurso declaratório de intenções, denúncias e combates, pairando sobre a escola sem considerar as possibilidades e dificuldades concretas que a constitui. Poucos a conhecemos por dentro. Até por desconhece-la, lhes impomos imagens e espelhos desanimadores, infiltrados de um tipo de *"fatalismo econômico"* que acaba fortalecendo os nossos adversários e fazendo-nos percebê-los como invencíveis.

Por sua vez, a escola particular, freqüentada por nossos filhos é pouco discutida em suas dimensões sociais e ético-pedagógicas. Muitos de nós, como pais e avós, apenas a arrolamos no código do consumidor, com sua perspectiva utilitária e individualista.

O que explicaria esse tipo de abismo entre a pesquisa acadêmica e a prática educativa e por qual a qual ela se diz endereçada?

Não podemos minimizar os processos de exclusão que vem alargando o espectro dos excluídos em nossas sociedades que cada vez mais produzem e concentram bens, sofisticando mecanismos de sedução para o agenciamento de desejos.

<sup>\*</sup> Conferência, I Encontro Estadual Pró-Formação do Educador - FLORESTAN FERNANDES, A formação do Educador na Construção da Democracia. Linhares, Célia (org) UFF, 1989

<sup>\*</sup> BOURDIEU Pierre, A Reasoned Utopia and Economic Fatalism New Left Review, Jan/Feb, 1998, p. 125/134.

Talvez pudéssemos, na busca de compreender o significado interior das aprendizagens, explorarmos, um pouco mais, nossas práticas de ensinar para nelas auscultarmos o que entendemos como conhecimento e, particularmente, como conhecimento escolar.

Alicia Entel<sup>10</sup> procurou definir, através de uma pesquisa, quais os tipos de práticas e concepções de conhecimento que balizavam o exercício do magistério, na Argentina. Os resultados não surpreenderiam nenhum de nós. Para a grande maioria dos professores pesquisados o conhecimento poderia ser identificado como um "ente", uma "bagagem" que deveria ser "conquistada" no mundo dos livros. Completaria eu, que esta "conquista" implicaria em um alto investimento de esforço e até de sacrifício.

Não há dúvidas de que poderíamos lembrar que alguns traços desta concepção de conhecimento nos vem da antiga Grécia (século **IV** a.C), do seu período de fundação da filosofia e da política e nos faz herdeiros de noções e imagens magnificadoras do mundo das idéias (como na alegoria da caverna) que se refletiriam na realidade de forma fugaz e imprecisa; mas, simultaneamente nos é legado a vitalidade de um pensamento que se dignifica pelo exercício ético, crescendo por enfrentar a realidade concreta, com seus desafios permanentes, em que *Eros* e *Logos* estão inerentemente interconectados.

São essas polarizações - tão vivas em Platão - que refletem seus embates com os sofistas, mas também suas heranças socráticas, ancoradas em movimentos como os expressos através do "conhece-te a ti mesmo", fazendo contracenar a dimensão da sabedoria com a da própria ignorância.

Neste inventário, do qual ainda não terminamos a partilha e cujas disputas, ainda permeiam nossas práticas de ensino e aprendizagem, não podemos deixar de lembrar a genialidade de Aristóteles "metabolizando" para transcender o pensamento de seu tempo e aprofundar o estudo "dos fenômenos sublunares", ou seja deste nosso mundo, onde nos é dado viver.

ENTEL, A. Escuela y Conocimiento, Buenos Aires, Ed. Miño Dávila, 1989.

Mas, se o conhecimento conceituai, como o herdamos decorre deste manancial grego, devemos atentar, não só, para a longa gestação que o antecedeu, mas sobretudo para as complexas metamorfoses processadas com a conjugação de interesses culturais e religiosos, políticos e econômicos.

No Brasil, nossa formação histórica modelou, de forma peculiar a produção, a sistematização e a difusão do conhecimento. Nesta, estão vivas velhas pirataria da conquista, imposições e coisificações colonialistas, relações escravagistas, entrelaçadas com formas de patriarcado e patrimonialismo machistas, e toda uma série de preconceitos como os racistas e étnicos, sexuais e religiosos. Afinal, não podemos esquecer da Inquisição que foi nos impregnando com formas radicais de interdições ao exercício do pensar, do pronunciar, do escrever, do aprender e do ensinar.

Todas estas formas de autoritarismos e elitismos se conjugaram - como já destacamos - com a esfera da produção material e econômica, consolidando-se em estruturas de poder e saber hierarquizadas e fechadas. Mesmo assim, foram enfrentadas - em todas as épocas - com múltiplas resistências e forte capacidade inventiva. Estes enfrentamentos só foram possíveis pelo sentido de uma adesão viva à justiça, reconhecida como tal e sustentada socialmente e que pode ser tão bem confirmada por uma revisão "a contrapelo"<sup>11</sup> de nossa história.

Pouco conhecemos das batalhas por liberdade e dos silêncios que falam, com que nossos antepassados afirmaram a vida, contra tantas opressões e amesquinhamentos. Canudos, recuperada historicamente, mostra, apenas em "*avantpremier*", infinitas possibilidades

<sup>10</sup> Fazemos aqui nossa a concepção de história e política inscrita nas "Teses sobre o Conceito da História" de Walter Benjamin, mormente, quando ele se refere na tese nº 7 ao "cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos de bens culturais".

De todas estas reflexões Benjamin propõe como tarefa "escovar a história a contrapelo". BENJAMIN, Walter, Obras Escolhidas - Magia e Técnica. Arte e Política. S.Paulo, Ed. Brasiliense, 1993.p. 225.

des de recontar-nos, em nossa dignidade histórica, freqüentemente, tolhida e mutilada.

Este legado ético cobra que atentemos para as vozes abafadas dos vencidos, pois que continuam latentes entre nós. Talvez, seguindo os rastros da recontagem de Canudos, possamos recuperar a Balaiada, a Farroupilha, a Revolta da Chibata e tantas histórias, mostrando a tenacidade e o desejo de participação popular no Brasil.

Afinal, toda esta história de violências vem se traduzindo em hierarquizações e seleções arbitrárias do "que" e do "como" contar que penetraram nos espaços escolares. Novos movimentos vão se contrapondo tanto na sociedade como na sala de aula àquelas opressões que vem nos acompanhando e se multiplicando, mesmo quando são revestidas de camuflações que as torna mais subterrâneas e de difícil percepção.

Não podemos esquecer que como uma instituição social, a escola participa dos problemas de cada tempo em cada sociedade e, portanto, não escapa ao jogo de poderes que tanto age sobre ela como atua no seu interior, sobre os quais ela também atua confirmando-os ou tentando contribuir para sua alteração.

O modelo de escola, como a que atualmente temos, nos chega das reformas educacionais e culturais, políticas e econômicas que comprometeram mas também foram comprometidas com os avanços das ciências e tecnologias ocorridas nos séculos XVI e XVII e que fizeram daquela instituição um tipo de instrumento de controle da juventude com uma filtragem dos saberes e conhecimentos que se multiplicavam em diferentes direções. Este velho modelo de escola e de educação vem sendo reeditado, no bojo de uma outra crise cultural. Sem dúvida, esta reforma escolar não pode ser lembrada somente numa contabilidade negativa. Ela produziu uma cultura pedagógica com seus entrelaçados e interdependências com todo o tecido histórico de que ela própria foi feita.

Só assim, podemos compreender como as formas das instituições sociais e, particularmente, da escola podem nos ajudar a

romper com velhos conflitos artificiais como os discutidos entre os objetivismos e os subjetivismos, entre indivíduos e coletivos, por estar impregnada de sentidos que transcende aqueles situados em nível consciente<sup>12</sup>.

Atentando na escola, em sua forma assumida no séculos XVI e XVII e que anuncia a forma da escola industrial ou republicana, vemos como esta instituição se constituiu sob o figurino da clausura para proceder a uma dupla ruptura com a vida: 1) nas suas dimensões de troca cotidiana e popular - dificultando a convivência entre gerações, sexos e outros grupos sociais; 2) naquelas outras em que a mediação da realidade era trabalhada via ciências, filosofias, tecnologias e artes.

A necessidade deste controle se ampliara face a todo um conjunto de movimentos de intensa criação de onde se derivaram um apelo ao protagonismo humano, que já vinha se gestando nos séculos anteriores e que acabou por expressar-se como um novo período histórico: a modernidade.

Uma intensa luta o procedeu e o acompanhou, não como algo externo, mas como contradições internas e externas à própria modernidade.

Neste intrigado jogo de relações pelo controle maior da sociedade, intercruzavam-se interesses econômico-políticos com os culturais e religiosos que não podiam prescindir dos novos conhecimentos. Neste novo ordenamento jurídico, econômico, político, religioso e educacional tiveram um especial protagonismo a Inquisição, os jesuítas e o concílio de Trento.

Se um novo tipo de humanismo impregnava a Europa, ligando-se a novas formas de conhecimento científico-filosófico-tecnológico que iam se firmando de mãos dadas com novas formas de produção e novas práticas de fazer a paz e a guerra, a Península Ibérica ia se definindo por um humanismo jurídico e retórico, atrelado aos movimentos conservadores.

<sup>12</sup> VINCENT, Guy. *L'éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?* Lyon, Presses Universitaire de Lyon, 1997.

Pesquisas recentes, vem abrindo os arquivos de Coimbra, e mostram - como o faz Miranda<sup>13</sup> - os bloqueios para o pensamento acadêmico e científico que são reiterados e fabricados, principalmente naqueles séculos. Além da severa vigilância por manter os cânones dos dogmas, qualquer suspeita era penalizada com a força ou com a fogueira. As ciências naturais, que implicariam em observações e experimentações eram restringidas desde a dotação orçamentária até o número de horas a elas dedicadas, o que as engessava no modelo de ensino verbalístico e, portanto, afastado do confronto com o mundo externo e com o "sopro da vida", como diria Clarice Lispector.

A uniformidade de um saber declamatório era assim custodiada por uma série de relações controladas.

A tudo isso se deve acrescentar o quanto a cultura ibérica sedimentou a separação entre o intelectual e o manual para desvalorizar o segundo.

Ao valorizarmos o poder da palavra grandiloquente como uma declaração incontestável de empenho e boas intenções que supostamente substituiria com vantagens o esforço de intervir na realidade, as grandes batalhas se restringiram ao campo das palavras, mesmo sabendo tratar-se de um debate entre surdos.

É possível, que aí repouse as razões que fizeram Otávio Paz afirmar que a conquista e a colonização trouxeram para nós o espírito dos cruzados, impregnando nossa fala de um tom que objetiva sempre conversões e impede um encontro capaz de fomentar debates e discussões.

Tudo isso continua vivo dentro do conhecimento que temos e, sobretudo, do que somos e praticamos, expressando nossa visão de vida e de conhecimento. Tudo isso, espelhamos em nossos eventos pedagógicos e acadêmicos, nas diretrizes da pesquisa, nos exercícios do ensino-aprendizagem.

<sup>13</sup> MIRANDA, Antônio Carlos de. As Raízes do Ensino no Brasil: Tese de Doutorado, Unicamp, 1998.

Talvez seja tempo de enfrentarmos velhos fantasmas que vêm se acumulando nas teias de nossas instituições de ensino, pesquisa e extensão há tanto e tanto tempo com todos os tecidos e entrelaços com a cultura, a política e a economia que nos conformou e que agora parece ir nos constringendo fortemente.

Todos estes rios em que se processaram multiplicidades de acontecimentos forjaram dificuldades e possibilidades de apropriar-nos da realidade pela mediação do conhecimento.

Atualmente, inter cruzados por redes potentes de comunicação imagéticas e eletrônicas e com uma expansão da matrícula escolar que caminha em ritmos combinados com a destruição da escola pública, ficamos cada vez mais pendentes do mundo, dos acontecimentos externos que se traduzem como notícias e que nos fazem com mais frequência esperar pelo próximo noticiário, ou pelo próximo evento do que ir intervindo e promovendo organizações e ações coletivas que estejam ao nosso alcance.

A questão com que iniciamos este texto, ou seja - o abismo entre o pensamento acadêmico e a prática escolar - nos levou a refletir como engendramos o discurso que quase vai nos autorizando a desistir da intervenção na realidade prática.

De tudo isso resulta um protagonismo de alguns intelectuais que falam nos grandes eventos, lêem pistas para as intervenções coletivas e que se colocam ou são colocados como modelos, pelos demais.

A escola de 1º e 2º graus pouco se manifesta e pouco se vê refletida nestes debates, que com frequência dela se ocupam. Menores ainda são os espaços de debate, para pensar e resistir ao previamente pensado. Reproduzimos espetáculos onde as moedas do sucesso são traduzidas em aplausos embevecidos que transitam de perto com críticas veladas. Vale lembrar Adorno<sup>14</sup>:

ADORNO, Theodor, Petrópolis, Vozes, 1995.

*"Os pensamentos que são verdadeiros devem renovar-se incessantemente pela experiência da coisa ... Verdade é constelação em devir, não algo que se percorre automaticamente, em que o sujeito seria talvez aliviado, mas dispensável."*

Nesta mesma direção, não prescindindo dos sujeitos, fazemos nossas as palavras de Ivani Fazenda<sup>15</sup>, afirmando que para escrever e produzir conhecimento é fundamental inscrever-se, apropriar-se de sua experiência, das necessidades sociais e de seus próprios desejos.

Foi pensando em todas estas questões que se fazem mais contundentes neste final de século, diante de tipos novos de ciência e movimentos políticos que vão se configurando, que propusemos - Ivani Fazenda, Victor Manuel Trindade e eu própria, como instigação - para nos reunirmos no I Encontro sobre Ciência e Educação: Portugal e Brasil, que irá acontecer em Évora, nos dias 20, 21 e 22 de Maio - um mergulho nos próprios sujeitos históricos que pesquisam em educação para num exercício interdisciplinar nos aproximarmos das tensões que os vai definindo como sujeitos individuais e como coletivos.

Como desdobramento desta proposta marcamos algumas direções iniciais, que resumimos a seguir:

- a) buscar entender os significados das aprendizagens e o próprio lugar que o erro nelas ocupa;
- b) procurar compreender ética e dialeticamente o sentido da linguagem e da comunicação humana na constituição do conhecimento;
- c) empenhar-nos por relacionar ciência e existência, teoria e ficção, como dimensões de conhecimentos plurais em que tanto o atual se articula com o virtual, como o racional com o analógico;

<sup>15</sup> FAZENDA, Ivani, Simpósio no II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Porto Alegre, PUC, 1997. A expressão textual é a seguinte: só escreve quem se inscreve.

d) abrir-nos para novas "escrituras" que conjuguem múltiplos tempos e espaços como o subjetivo, o intersubjetivo, o social, o prosaico, o episódico, o estrutural, numa restituição de sentido ao passado para nutrir projetos que possam nos ajudar na construção do futuro.

## **2. Memória e Narração como pontes sobre abismos**

Uma vez que alcançamos alguns entulhos que imobilizam o nosso pensamento até o nível do pronunciado, podemos iniciar o trabalho de recolher escombros de tantas destruições processadas para, rompendo com os processos de destruição da escola e do pensamento, investirmos no trabalho de construção de pontes, endereçando-o para um exercício polifônico de reinvenção da escola e da pesquisa educacional.

Para construir algumas pontes sobre esses abismos que mencionamos - que atuassem eliminando desigualdades e aprofundando singularidades e diferenças - poderíamos começar por recuperar o material vivido da educação brasileira, para dentro desta rememoração arriscar-nos com nossas narrativas coletivas, onde reencontramos as práticas escolares e nelas podemos ler pistas para as intervenções educativas criadoras.

Temos - sob diversas razões - marginalizado a produção pedagógica do período anterior à pós-graduação e com isto perdendo contribuições relevantes para a apropriação de nossas trajetórias na produção de nosso campo educacional.

Uma das diretrizes, coletivamente formulada entre os pesquisadores que irão participar do encontro em Évora foi a de realizarmos um exercício de olhar crítico e criativo não só diri-

gido às políticas públicas de educação, mas que atinja e se aproprie das trajetórias com que **fomos nos inscrevendo como pesquisadores**. Procuramos assim, não despotencializarmos a nós mesmos - o que fatalmente acontece quando nos esvaziamos da autonomia de sujeito, mas também não cairmos na ladainha de autoflagelação.

Traduzindo concretamente esta posição, concordamos em interrelacionar a construção do campo pedagógico - com suas implicações históricas - com nossa formação de pesquisadores e docentes, com **estilos de pesquisa** em que se conjugam histórias locais, nacionais e internacionais. Todas estas relações que nos produziram, produzindo "nós", poderão ser enfrentadas, coletivamente, como desafios e aberturas múltiplas com que iremos **dando um sentido ou sentidos múltiplos** ao nosso trabalho e a nossa vida.

O patamar seguinte, também acordado entre nós, nos estimulou a nos aproximarmos mais ainda dos vazios, contradições e embates com que nossos estilos se vão defrontando nas condições atuais que a realidade nacional vai impondo às práticas de pesquisa em educação ou ao próprio magistério. O que sabemos falar das interdições aos nossos projetos? O que nos desafia quando percebermos as conexões entre nossos problemas coletivos e individuais? Que novo tipo de rigor - capaz de expressar a capacidade criadora dos sujeitos pedagógicos pode alimentar e até redirecionar nossas trajetórias?

Enfim, como preocupação ainda explicitada, em uma reunião prévia, decidimos empenhar-nos para desentranhar desta revisita às nossas práticas, as tendências teóricas mais promissoras, que entendemos se aproximarem de nossos sonhos e projetos político-pedagógicos.

Enquanto esta comunicação vai se investindo de risco e prazer pelas promessas instituintes que carregam, devo dizer que os trabalhos já recebidos dão notícias de uma rica temática em que se

insinuam outras formas de relacionar ciências e teorias ao campo educativo.

Citarei algumas categorias - altamente promissoras - que vivificadas num **debate interdisciplinar** entre pesquisadores da educação portugueses e brasileiros poderão nos ajudar a balbuciar-mos um outro tipo de discurso que seja - ele próprio - reconciliado com as nossas práticas educativas no sentido de revê-las, tornando-as mais vivas e mais contribuidoras das forças sociais que lutam contra as opressões e o aviltamento e banalização do humano e da educação.

Em primeiro lugar, destacarei a noção de **uma nova cultura** em gestação que requer "decifradores" ou "tradutores", capazes de circular em diferentes códigos, de encontrar-se com o outro, com o diferente em sua radicalidade vital, mas sobretudo "inconformados" com a mediocrização do conhecimento e pesquisa. Buscam transcender as armadilhas dos mimetismos, da segurança e das garantias de sucesso para propor o novo, mesmo dizendo muitas vezes "não" às benesses e aos favores, arriscando-se ao investir numa outra realidade mais digna de ser vivida.

Nesta chave, é possível entender os significados do **analfabetismo científico e tecnológico**, acionando um velho sentido de humildade, em meio a Vanitas deste século, considerado como o da informação e das tecnologias inteligentes.

Afinal, somos todos inexoravelmente analfabetos em algumas dimensões do conhecimento e muito ignorantes em relação à vida; precisamos uns dos outros para cobrir a complexidade com que o real se reveste, exigindo-nos sempre a criação e a recriação de instrumentos para mediá-lo.

Este reconhecimento, não tem como escopo nem a formação de um professor consumidor obsessivo de informações, nem muito menos a garantia de uma harmonia, em si impossível. Convivermos sempre com a ignorância e o analfabetismo como condição de

uma época como a nossa. Isso pode nos levar a um exercício de humildade posto que conviveremos sempre com o que nos falta, com os vazios, com as necessidades como instigação e cobrança para eticamente superarmos as mesmices e imaginar e criarmos mundos novos. Este reconhecimento pode nos levar a entender a permanência dos conflitos como matéria a ser tratada pelo exercício da palavra e não pela abuso da força.

Outros temas entranhados nos trabalhos a serem debatidos em Évora trazem a questão das **memórias e das narrações** que entrelaçam a história dos pesquisadores com a história da escola e das instituições políticas, dentro e fora de nosso país. Ao mostrar e ao encobrir vivências umas e outras expõem os sujeitos a uma compreensão de seus vazios, desejos e projetos coletivos, uma vez que o rememorar não é só um processo inocente e sem alto preço, nem muito menos linear e reprodutor. As memórias e as narrações - coletivas e individuais - são recortes e versões feitas nas múltiplas e infinitas possibilidades de combinações e implicam perspectivas em que do presente, os sujeitos redescobrem o ontem com os olhos do amanhã.

Ainda poderia sublinhar trabalhos que são tecidos em torno das relações entre o **mundo vivido** e o **mundo sistêmico**, inter cruzando-se com a convivência ou excludência entre a **religiosidade** e a **secularização**. que certamente ensejarão o debate das formas com que a educação e a vida vêm sendo profanada, mas também dignificada e recriada.

Finalmente, quero reportar-me a impossibilidade de tratar em separado tanto os sujeitos como as disciplinas - com seus movimentos inter e transdisciplinares, configurando não somente o esforço social por constituir e alimentar a razão teórica que atualmente encontra-se sob pressões para sobrepujar-se tanto em seus objetivismos quanto em seus subjetivismos, em direção a uma polifonia ilimitada que apoie e instrumentalize **novas inteligibilidades, novas ordenações do pensar, do fazer e do educar.**

Concordando com Manuel de Barros, transcrevemos:

*A expressão reta não sonha.*

*Não use o traço acostumado.*

*A força de um artista vem de suas derrotas.*

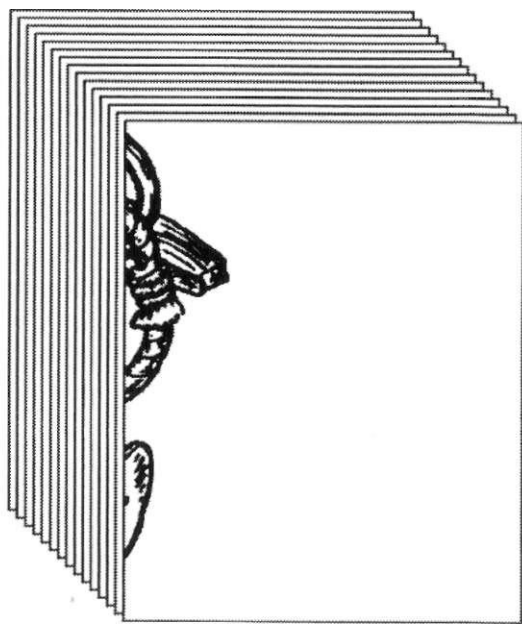
*Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.*

*(...)*

*O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.*

*E preciso transver o mundo.*

21 de Maio de 1998



## Os Lugares dos Sujeitos nas Pesquisas sobre Interdisciplinaridade

Ivani Catarina  
Arantes Fazenda

Professora Titular da  
Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo.

Professora da Universidade  
Cidade de São Paulo -  
UNICID.

Pesquisadora CNPq.

Indicar-me ou inscrever-me na história da pesquisa em Educação Brasileira, e sobretudo revelar meus achados nesses últimos vinte anos, onde me dedico aos estudos sobre Interdisciplinaridade.

Esses estudos advém de um desconforto pessoal com a escola enquanto aluna de 1º, 2º e 3º graus e da tristeza e desmotivação desses anos vividos. Re-encontro o sentido da escola que nunca então houvera alcançado ao ingressar numa sala de aula como professora.

Sinto em meus alunos o mesmo mal-estar, o mesmo desprazer e a mesma desmotivação. A alegria na hora do cafezinho, dissipa-se ao ingressarmos na sala



de aula. Apercebo-me disto e sou pega por uma reflexão ambígua: abandono a sala de aula ou tento transformá-la?

A duras penas, peço demissão da forma como vivia escola e aprendo com meus alunos um jeito mais prazeroso de conviver e construir o conhecimento. Sou tocada pela magia da alegria e, de repente, descubro que não estou sozinha nisto. Outros lugares, outros países já viveram esta ousadia. Início com eles uma parceria que já dura mais de vinte anos. Inovo minha sala de aula. Nela renovo-me como profissional e ser humano. Torno-a objeto de minhas pesquisas e de minha vida.

Ouso socializar essa produção em dezenove livros, todos iniciantes, incompletos, arremedos ou esboços de algo mais consistente que certamente não será construído por mim, mas, por cada leitor que entrar em sintonia com o belo que tentei esboçar, que nele se vislumbre e que dele se aproprie, e que construa com sua sabedoria, Teoria, uma Teoria de Educação mais humana. Nesse sentido, minha contribuição para este evento que tão prazerosamente ajudei organizar.

Concebido à luz de uma retrospectiva histórico-crítica das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre práticas interdisciplinares na sala de aula nos últimos dez anos, o presente texto procurará testemunhar aspectos de uma releitura das mesmas identificando cuidados em sua elaboração, sejam eles de natureza teórica ou metodológica, tendo a ambigüidade como sustentação.

### Cuidados nas pressuposições teóricas

Dissemos em outro contexto que a formação do professor pesquisador ocorre a partir de uma profunda consciência da importância da apreensão de diferentes óticas teóricas. Esta formação teórica multiperspectival, quando cuidada em suas diferentes possibilidades provoca a análise e dinamização da prática vivida - pesquisar conduz ao exercício da dúvida — pesquisa. Ao aprender a duvidar o professor questiona e ao questionar torna-se autor de novas e mais propícias teorias sobre educação.

Embora o hábito de registrar minhas experiências tal como socializei em textos anteriores (Fazenda, 1994) tenha sido muito valioso, não irei aqui repetir a experiência, mas valer-me-ei dela para ensaiar uma síntese teórica sobre os referidos achados.

Relendo a descrição dos vinte semestres consecutivos de prática em formar professores/pesquisadores nas questões da Interdisciplinaridade (Fazenda, 1994) abstraí três tendências muito importantes e significativas que me auxiliam neste momento a recompor os resultados. Essas mesmas três tendências aparecem de forma próxima em trabalho de Lenoir (1995) ao construir uma exegese do conceito de disciplina. Entre os vários aspectos tratados por Lenoir um merece mais atenção neste momento é importante o cuidado que toda disciplina deve ter ao organizar seus métodos, técnicas e teorias, cuidado que se revela em sua unidade epistemológica — sem ela não haverá coerência na disciplina. Partindo desse cuidado primeiro, enuncia três princípios, que re-interpretei e encontrei como tendências ao reler as anotações de minha prática formando pesquisadores:

- importância da aquisição de uma disciplinaridade teórica
- importância da aquisição de uma disciplinaridade histórico/ sócio/cultural
- importância da aquisição de uma atitude interdisciplinar.

Por **disciplinaridade teórica** compreendo a profunda aquisição de erudição na área de estudos na qual o profissional pretende formar-se. Sem ela é impossível a construção de uma formação coerente. Uma visita atenta e cuidadosa aos mais recentes e/ou clássicos escritos sobre a área temática é entre outras, condição indispensável para a construção de uma **matriz** ou eixo teórico/crítico inicial; formador de profissionais criteriosos.

O domínio científico do campo teórico ocorre quando o pesquisador em formação "habita" os conceitos, compreendendo-os profundamente. Esse "**habitar**" significa ir à gênese deles, investigando a forma e a circunstância nas quais os mesmos foram gerados, é intuir-lhes a própria dimensão de totalidade, peculiar às abstrações conceituais essenciais.

O cuidado maior que o pesquisador precisa ter é com um certo **aligeiramento** do processo, comum a quem está se formando. A pressa pode induzi-lo a copiar slogans de autores e linhas teóricas renomadas, impedindo uma leitura crítica e pessoal da teoria estudada e sua conseqüente aplicabilidade.

A referida disciplinaridade teórica provocará uma ordenação necessária à construção de uma matriz epistemológica básica. Suporá o gradativo domínio da linguagem textual desde que preservado o ritmo próprio do processo - é necessário decodificar os símbolos que circunscrevem as teorias introjetadas nos textos escolhidos para estudo.

Trata-se de um processo que exigirá **persistência, método, equilíbrio**. E na maturidade do profundo encontro com o autor escolhido para estudo que encontraremos sua essencialidade. Na interlocução com bibliografias paralelas, torna-se possível construir o conceito pretendido — ponto de partida para a elaboração de hipóteses analíticas abalizáveis.

O conceito ganha vida e forma no **confronto** com autores e teorias. O conceito é a ante-sala do projeto. Se a matriz conceitual não for consistentemente trabalhada o projeto corre o risco de abortar.

Por **Disciplinaridade histórico/sócio/cultural** entendo uma exigência nascida de um rigor disciplinar diferente onde o importante é o retorno ao entorno de quem pesquisa verificando como o tema o afeta e de que forma o cativa.

A escolha de um tema de pesquisa é condicionada por determinações de diferentes ordens - desde as histórico/sócio/culturais às psicológicas e emocionais. A observação a cada um dos aspectos que invade a vida do pesquisador é decisiva para aproximá-lo da essência do fato a ser pesquisado.

Um dos cuidados que venho tendo ao orientar pesquisas é sugerir ao pesquisador que narre e descreva o **fato** de mil **formas**, captando suas diferentes nuances, até as consideradas menos importantes.

O método de resgate de memória das ações tal como tem sido utilizado nas histórias de vida e registros auto/biográficos é bastante

útil na aquisição dessa forma de **disciplinaridade**. Porém, a disciplina adquirida aqui é de ordem distinta à anterior — uma disciplina que se volta para **dentro**, para o mais interior da experiência vivenciada, de suas mais inusitadas perspectivas e determinações.

Depoimentos coletados ao longo desses anos revelam-me pesquisadores afirmando o quão **difícil** é procedermos a uma **exegese** de **nós mesmos**. A memória, apesar de maravilhosa nos atraíção, é **falha, seletiva** e **incompleta**.

Recorrer a esse recurso requer o exercício da **Humildade** de tantos re-escritos quantos forem necessários para o aprimoramento de detalhes nas descrições.

Vários são os caminhos alternativos que podemos descobrir nesse processo de aquisição do fenômeno, porém a escolha é sempre solitária e pessoal. A conclusão mais genérica desse pressuposto pode ser assim sintetizada: **Plasmo-me como sou porque fui gestada em tempo e lugares circunscritos, porque deixei-me seduzir por opiniões as mais variadas possíveis e fundamentalmente porque sou portadora de um sentido para o qual existo** - e o importante é descobrirmos esse sentido na pesquisa.

O jogo dos fatos, sua constante re-leitura e re-escrita, ensaiam para mim uma hipótese de fenômeno que subjaz, porém determina e é determinado pelas ações exercidas. São centelhas de vida que me são anunciadas quando ousar relatar o meu itinerário de vida profissional. Ler essas centelhas, incendiar-me nelas até a consumação, essa é a tarefa que cabe ao professor/pesquisador que visita o mais difícil e complicado de todos os autores/educadores - ele mesmo.

Por **atitude interdisciplinar** entendo algo que não pode ser apenas explicado porém vivido, que não pode ser apenas analisado, porém sentido, que não pode ser apenas refletido, porém intuído.

Não nasce de um acaso fortuito, mas do exercício das duas aquisições anteriores, mútuo exclusivas e inclusivas.

Diríamos que a adquirimos no **limiar** de nossas possibilidades racionais, no limite de nossas capacidades acadêmicas, ao

revisitarmos os principais esteriótipos racionais que nos foram dados a estudar e conhecer, e sobretudo quando os percebemos, constatamos e sentimos **incompletos**.

Nasce da ambigüidade maior da apreensão e do desprendimento desses esteriótipos, porém **necessita** de um **berço firme** - de um projeto hipoteticamente consistente, pois apenas se assim o for, permitirá não sua **destruição**, porém sua **superação**. Somente um projeto consistentemente elaborado permitirá a análise das determinações maiores do fenômeno.

O movimento da interdisciplinaridade é contínuo, exerce-se na ambigüidade, porém, seu instante de transcendência é fugaz e etéreo e ao ocorrer provoca rompimentos à acomodação, conduz a projetos mais ágeis e audazes.

O surgimento do instante ou fagulha de transcendência exige recursos outros que o das linguagens rotineiramente utilizadas - exige o recurso da construção de uma "metalinguagem" que possa navegar entre o **erudito** e o **vivido**, que possa captar o **essencial** e o **supérfluo** do fenômeno, e assim, nesse jogo ambíguo possa transcendê-lo.

O recurso básico porém ainda **timidamente** utilizado é o da **INTUIÇÃO**, mas intuição nascida de um profundo mergulho nos dois atributos anteriormente descritos. Não acreditamos em intuições gratuitas e casuísticas, mas em intuições nascidas do exercício de ambigüidades tais que abstrato/concreto, teórico/prático, utópico/possível.

Muitas vezes o caminho interdisciplinar esbarra com uma forte barreira: a da matriz disciplinar originalmente construída como protótipo do projeto — quando da geração do mesmo.

A interdisciplinaridade a respeita enquanto caráter embrionário de ordenação disciplinar - seguinte ao respeito, o novo salto é sua **superação**.

Num projeto interdisciplinar transcendente ousamos dialogar com nossas matrizes teóricas, ousamos colocá-las em **suspensão** ou dúvi-

da, ousamos servirmo-nos delas não como paradigmas mas, como suportes para a aquisição de novos enfoques e proposições.

O recurso à **Metáfora** tem sido interessante de conceber em nossos estudos, porém é preciso **cuidado**, pois a metáfora é **armadilha ardilosa**.

Em algumas pesquisas por nós orientadas, o pesquisador que dela se utilizou permaneceu apenas no discurso analógico, que pouco acrescenta e muitas vezes reduz o entendimento do fenômeno.

A sedução pela metáfora pode fazer o pesquisador pedir demissão da lucidez da análise científica ou **mesmo** da concretude das ações vivenciadas.

Porém, a metáfora quando conscientemente utilizada anuncia de forma mais plena a **UTOPIA**. Persegui-la e concretizá-la exigirá um contínuo movimento que oscila entre a transcendência e a imanência.

## Cuidados na elaboração de princípios

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

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

O cuidado primeiro que se deve ter é o de encontrar-se o ponto ótimo de equilíbrio no movimento engendrado por essa ambi-

güidade: da imobilidade ao caos. As fontes novas de saber vivenciadas no conhecimento interdisciplinar permitem-nos facilmente reconhecer que a estrutura na qual vivemos é reflexo de outras épocas, gestadas no passado. Sentimo-nos tolhidos, nesse processo, em exercer o imperativo de ordens que não nos pertencem, a valores que não desejamos e nosso primeiro impulso é rompermos com ela. Porém o processo de metamorfose pelo qual passamos e que fatalmente conduzirá a um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz é um processo lento, exige uma atitude de espera, não uma espera passiva mas vigiada. Alterar violentamente o curso dos fatos não é próprio de uma educação que abraça a interdisciplinaridade. Ela exige que se prove aos poucos, o gosto que tem a paixão por formar até nos embebedarmos dela, porém o sentido que um trabalho interdisciplinar desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o construído.

Decorrente deste cuidado, um outro se faz necessário na elaboração de princípios mais coerentes com essa atitude e que descreveremos a seguir. Num processo interdisciplinar é preciso olhar o fenômeno sob múltiplos enfoques. Isto vai alterar a forma como habitualmente conceituamos. Não estamos habituados a questionar ou investigar conceitos. Temos como corrente em nosso discurso, conceitos tais que: formação, disciplina, competência, ensino, aprendizagem, didática, prática, como conceitos dados.

Numa dimensão interdisciplinar, um conceito novo ou velho que aparece adquire apenas o encantamento do novo ou o obsoleto do velho. Para que ele ganhe significado e força precisa ser estudado no exercício de suas possibilidades. A imagem que me vem à cabeça é a dos mil esboços realizados por Picasso ao compor a Guernica - a **totalidade conceitual** dessa obra foi gestada na virtude da força guerreira, no desejo transcendente de expressar liberdade. A magnificente força que dela emana, o impacto que sentimos quando dela nos aproximamos encontra-se na harmonia de cada detalhe, na beleza da vida e na crueza da morte assim como na crueza da vida e na beleza da morte.

Razão e emoção compõem a **dança** de luz e sombra da liberdade conquistada. Cada um de nós ao contemplá-la chora e ri a partir dos sonhos enunciados, das intuições subliminares, no jogo explícito das contradições, da história configurada. Picasso cuidou interdisciplinarmente de cada aspecto de sua liberdade pessoal, exercitou-a ao compor um conceito universal de liberdade. Esse exercício nos educadores ainda estamos por viver. Geralmente cuidamos da forma, sem cuidarmos da função, da estética, da ética, do sagrado que colore o cotidiano de nossas proposições educativas ou de nossas pesquisas.

### **Cuidados na escolha de procedimentos metodológicos**

Os cuidados anteriormente enunciados quando analisados em sua potencialização certamente alterarão o conceito macro de ser professor. Gradativamente precisamos nos habituar ao exercício de ambigüidade, no sentido de que esse procedimento rejeita a mediocridade das idéias, estimula a vitalidade espiritual, é radicalmente contrário ao hábito instaurado da subserviência, pois reconhece que o mesmo massacra as mentes e as vidas. A lógica que a Interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade.

Os estudos e pesquisas sobre Interdisciplinaridade na tentativa de coletar elementos para a construção de uma teoria da Educação que tenha a prática como fundamento detiveram-se, entre outros, na análise do significado da temática **Mudança Educacional**, nas três últimas décadas - nossas pesquisas encontraram na literatura da área três fortes vertentes de reflexão: a filosófica, a sociológica e a antropológica, porém sem muita luz, apesar de procedentes e importantes. As grandes sacadas que pudemos observar, acontecem quando as três configurações interrelacionam-se num jogo de ambigüidades que metaforicamente almejam a transcendência.

Um exemplo surge ao revermos o conceito de paradigma — tão ao gosto das proposições disciplinares sobre formação de professores. Deparamo-nos com as limitações disciplinares desse conceito. Percebemos que a realidade é poliparadigmática - nela persistem crenças, valores, idéias, modos diferentes de organizar a vida, ao lado de uma racionalidade que a explicita.

Os projetos de formação de professores têm se construído apenas a partir de paradigmas formais e externos ao professor, onde o **dever ser** soma-se ao **como fazer**. Pouquíssimas vezes as proposições sobre formação de educadores que temos analisado preocupam-se com o lugar onde os sujeitos encontram-se simados. Suas dificuldades na busca do significado interior de suas aprendizagens ou o que aprendem com seus erros.

Um processo de formação de professores que tenha a ambigüidade por procedimento, procura colocar as **rotinas** do professor em movimento - desloca esse professor de seu tempo presente para um tempo passado - numa relação pretérita com o conhecimento - na tentativa de jectá-lo a um futuro mais promissor. Entretanto, a prática do professor é diversa e plural, povoada de paradigmas igualmente diversos e plurais. Seria absurdo supor negá-los; mas cuidar interdisciplinarmente de dirigi-los para várias direções.

Contemplar o percurso paradoxal que o professor viveu em sua formação Inicial, exercita sua capacidade de confrontar paradigmas, de analisar com outros critérios suas práticas de sala de aula. Essa sistemática tem diminuído em muito o exercício de práticas espontaneístas e muito contribui para um ensino mais livre e promissor.

O processo interdisciplinar de formação que propomos, na medida em que abre espaços para a **doxa** (opinião) do professor, é paradoxal por natureza. Dizemos paradoxal porque ao ensinar a revisitar as rotinas, outorga a permissão para diversificá-las, colocá-las entre parêntesis, ou mesmo superá-las.

O cuidado interdisciplinar no trabalho com conceitos tem alterado profundamente o exercício da pesquisa e da prática cotidi-

ana. Ao viver interdisciplinarmente as proposições paradigmáticas o professor é capaz de identificar a origem de suas **matrizes pedagógicas** e analisar o grau de consistência das mesmas, é capaz também de distinguir entre as matrizes que foram incorporadas apenas na dimensão do discurso das que fazem parte constitutiva do seu **ser professor**.

Queremos dizer com isso que na medida em que o professor habitua-se ao exercício de uma prática interdisciplinar, passa a identificar aspectos mais próprios do conhecimento do homem, tais que o analógico ou o metafórico, percebe que a coisa a conhecer não se esgota nela mesma, vivencia a possibilidade de deixar conduzir-se por outras dimensões que não apenas as concretas, ou racionais, como por exemplo, entre tantas, a simbólica.

O mesmo procedimento, portanto, reduz o modelo mecanicista da Aprendizagem disciplinar, coloca em dúvida a racionalidade dos ensinamentos ou didáticas, analisa os processos, a afetividade, o efeito da força e a força dos efeitos, as dimensões sociais e institucionais, as estratégias organizacionais, a articulação de saberes, toda e qualquer proposição que tenha a diversidade como princípio. Um dos estudiosos dessa questão, Mialaret (1995), alerta-nos para o cuidado com a **espera** que esse procedimento demanda, salientando que toda mudança não é imediata ou automática, todo esquema de ação precisa ser analisado no contexto da ação e toda ação política exige o exercício da **ambigüidade**.

O mesmo Mialaret num estudo desenvolvido com Ardoíno (1995), dizendo sobre o procedimento ambíguo necessário no trato com o conceito de Educação. Para eles o referido conceito apresenta-se equívoco e polissêmico. Ao falarmos de Educação falamos mais da instituição do que da ação exercida, mais dos conteúdos do que dos efeitos por eles exercidos.

Um procedimento interdisciplinar de Educação envolve dimensões outras tais que as da vontade, as normativas, as ideais, as políticas, as projetivas e as científicas. Tal procedimento também

ajuda a discernir a que campo nos referimos (inicial, continuada, do sujeito, do cidadão, do profissional, etc.), a identificar o discurso (ético, normativo, voluntarista, etc.), a escolher o processo ou objeto de pesquisa capaz de produzir conhecimentos novos.

## Conclusões

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

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

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

Nesses dez anos de pesquisa intervimos em várias Redes Públicas de ensino de 1º e 2º graus com nosso grupo de pesquisadores (mestrandos e doutorandos) estabelecendo um diálogo das pesquisas por nós desenvolvidas em nosso Núcleo de Estudos e Pesquisas com as rotinas e dificuldades vividas pelos professores em suas salas de aula.

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

Nesse itinerário de **dez anos** estabelecemos **parcerias** (categoria maior da Interdisciplinaridade) com iguais e diferentes, rede pública ou Academia. Gradativamente fomos procurando atribuir significado às coisas e nesse processo pudemos aprender que a intersubjetividade (princípio primeiro da Parceria) é muito mais que uma questão de troca, mas, que o segredo está na intenção da **troca**, na busca comum da transcendência. Aprendemos também o cuidado que precisamos ter com a **palavra**, esta tal como o **gesto**, tem por significação o mundo, o importante é, pois, nos utilizarmos de boas metáforas, pois o sentido de **poiesis**, de totalidade que as mesmas contemplam exercem um poder de despertar não apenas o intelecto, mas o corpo todo. Quando adquirimos a compreensão da ambigüidade que o corpo contempla, adquirimos a capacidade de lidar com o outro, com o mundo, enfim, recuperamos o sentido da vida. Aprender e apreender-me na experiência vivida - exercício de tolerância e de humildade próprios de uma **generosidade** que inaugura a Educação do Amanhã.

## Referências Bibliográficas

- FAZENDA, I.C.A. - Interdisciplinaridade - História - Teoria. São Paulo, Ed. Papirus, 1994.
- . - Didática e Interdisciplinaridade (org.). São Paulo, Ed. Papirus, 1998.
- . - La formation des enseignants pour l'interdisciplinarité: synthèse de recherches effectuées au Brésil - Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIV, 1998, p. 95 a 114.
- LENOIR, Y. - L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignant primaire: réalité et utopie d'un nouveau paradigme. Documents LARRIOD, n. 5 - Université de Sherbrooke, Québec, décembre 1995.
- MI ALARET, G. - Reflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la Théorie, la recherche et la formation, Cahiers de la recherche en éducation, Vol. 2, 1995, p. 165-185, Editions du CRP - Université de Sherbrooke, Canadá.
- ARDOINO, J. et MIALARET, G. - L'intelligence de la complexité - Pour une recherche en éducation - Soucieuse des pratiques - idem, p.203-219.

# O Papel do Erro na Formação do Conhecimento em Educação

## Algumas Reflexões

Vítor Manuel  
Trindade

Professor da  
Universidade de  
Evora-Portugal.  
Depto. de Pedagogia e  
Educação.

### 1. Introdução

Uma das questões que ultimamente nos tem ocupado, de forma persistente, o espírito, é o papel desempenhado pelo erro na formação do conhecimento em Educação. De facto, se toda a investigação persegue a construção de um conhecimento que se reclama de científico e se nessa investigação o erro joga um papel importante, como lidamos, na investigação educacional, com o erro? Será que o estatuto epistemológico do erro é universal? O papel por ele desempenhado é semelhante nas diferentes abordagens que fazemos da Ciência? Que consequências terão, para o conhecimento em Educação, os diferentes papéis que, eventualmente, podemos atribuir ao erro?

A Educação pretende ser uma actividade humana na qual se desenvolvem princípios, leis e teorias que reclamam o estatuto de *científicos*. Para além de campo de aplicação de tantas outras ciências - Psicologia, Sociologia, Biologia, a Educação reúne as condições básicas para se constituir, ela própria, como uma ciência. As dificuldades, contudo, são imensas e têm sido, até hoje, inultrapassáveis. Daí que os estudos produzidos em Educação, utilizando, é certo, paradigmas de outras ciências humanas e uma metodologia científica, constituam o *corpus* das Ciências da Educação e não tenham conseguido constituir-se como *corpus* da Ciência da Educação. Acresce a isto, a dificuldade em definir o conhecimento científico e já abordada por nós, na esteira de muitos outros, noutros trabalhos<sup>1</sup>. Contudo, nas diferentes correntes de pensamento em ciência, algumas coisas perpassam na perspectiva racionalista, hoje ainda dominante e, de entre elas, o ser o conhecimento científico o conhecimento *certo*. Donde se conclui que haverá um outro que não é certo, que é errado. E ao conteúdo desse conhecimento que, apoiados em Bachelard<sup>2</sup>, chamamos de *erro*.

Começamos, porém, por reflectir um pouco sobre a universalidade do conceito de erro.

## 2. O estatuto epistemológico do erro nas duas concepções de realidade

Uma questão que se poderá colocar neste momento será a da admissibilidade da existência de erro nas principais abordagens metodológicas utilizadas na investigação em Educação. Estas fundam-se, como sabemos, em duas concepções diferentes de realidade. Para uns, a realidade existe para além do sujeito e é independente dele; para outros, a realidade não é mais do que o constructo pessoal do sujeito e não existe para além da sua mente. E algo indissociável do sujeito e não existe para além dele. A primeira, originou o

paradigma positivista, sendo responsável pelo enorme avanço da ciência nos finais do século passado até aos meados deste século; a segunda, antipositivista, originou a perspectiva fenomenológica, a qual tem vindo gradualmente a ganhar força e adeptos, mesmo entre os investigadores das ciências naturais (física, química, biologia, geologia, ...).

Se nas metodologias inspiradas na corrente positivista, a existência do erro não sofre contestação, já naquelas que se fundamentam no paradigma da fenomenologia tal existência merece alguma reflexão. De facto, baseado no pressuposto que o objecto de estudo são fenómenos únicos e irrepetíveis, que sentido fará o erro? Ou, dito de outro modo, que sentido atribuir ao erro? Certamente não aquele a que nos habituámos, formados que fomos na perspectiva positivista da objectividade, da replicação e da verificação. Aqui, em que a perspectiva ideográfica é dominante<sup>3</sup>, o erro poderá estar ou na interpretação dos resultados, ou na má utilização do instrumental investigativo ou ainda na existência de lacunas ou falhas nos instrumentos utilizados. De qualquer dos modos, o erro adquire sempre um carácter mais ou menos subjectivo e, consequentemente, não universal.

Vimos, embora de uma forma muito genérica, que o conceito de erro tem diferentes significados nos dois diferentes paradigmas abordados, o que, logicamente, irá originar papeis diferentes na investigação. No primeiro caso, o pendor verificacionista actua como motor do processo, sendo o erro um factor determinante para o avanço do conhecimento. O seu papel é importantíssimo e é pela identificação sucessiva dos erros que a investigação progride. Já no segundo paradigma considerado, a noção de erro apresenta o carácter subjectivo de que falámos, originando quer correntes de opinião - consoante as interpretações feitas dos resultados - quer divergências sobre os procedimentos e instrumentos utilizados no decorrer da investigação e, consequentemente, na validade dos resultados obtidos.

O erro, no paradigma positivista, tem pois um papel fundamental para o estabelecimento de princípios, leis ou teorias que se aplicam - ou pretendem aplicar-se - a uma determinada realidade. No paradigma fenomenológico, a realidade é uma construção do

<sup>1</sup> Vd. *Estudo da atitude científica dos professores: do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

<sup>2</sup> BACHELARD, G. (s/d) *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70.

<sup>3</sup> Vd. COHEN & MANION - *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1989.



sujeito, uma vez que os objectos do pensamento são palavras e que não existe outra coisa independente do seu significado, acessível ao pensamento<sup>4</sup>. A realidade possui uma natureza nominalista e, por isso, o erro adquire um carácter subjectivo, só válido em situações de significado unívoco. O seu papel prende-se mais com a procura de significados comuns, do que com a existência de universais.

### 3. Das consequências do erro

Do dito acima ressalta que o erro possui diferentes consequências para a investigação, conforme sigamos um ou outro paradigma. De facto, no paradigma positivista, o erro é motor do conhecimento, na medida em que sendo reconhecido impele a uma nova procura e a uma melhoria, não só dos processos mas também da formulação das questões de partida. O erro permite "emendar a mão".

Já no segundo caso, o erro toma um significado diferente. Aqui não há lugar a um "emendar de mão", mas sim a uma nova interpretação ou mesmo a uma nova perspectiva. No primeiro caso procura-se um conhecimento nomotético, universal, replicável em contextos idênticos. No segundo caso, procura-se um conhecimento "completo" de um determinado fenómeno, não aplicável a outro, ainda que semelhante.

Na fase actual, parece-nos que um não dispensa o outro, uma vez que será pelo conhecimento "o mais completo" possível de uma realidade que poderemos construir princípios, leis ou teorias sobre essa mesma realidade. Muitas vezes, é pelo estudo exaustivo de uma realidade, percebida através do filtro da nossa idiossincrasia, que partimos à procura de uma visão mais geral dessa mesma realidade, à procura de uma universalidade dos resultados obtidos. Digamos que no primeiro caso precisamos do outro para o confronto das interpretações, na busca das diferenças, para assegurarmos a validade externa dos resultados obtidos. Já no segundo caso, o papel do outro é menos importante para a marcha do conhecimento, na medida em que poderemos sempre replicar o fenómeno no mesmo contexto. Porém, os contextos só genericamente são replicáveis!...

<sup>4</sup> COHEN & MANION (1989) - *ok cit.*

Assegurada a prudência necessária para a construção do conhecimento, talvez na fase actual da investigação em Educação, a perspectiva positivista, embora matizada pela fenomenológica, se revele mais útil.

Contudo, o reconhecimento da existência do erro na investigação, levanta uma outra questão interessante, de uma relevância excepcional, no nosso entender. Trata-se das consequências que o erro pode introduzir na aplicação dos resultados da investigação.

### 4. O erro na investigação educacional e as suas consequências

Nas Ciências Humanas, em geral, e nas da Educação, em particular, o erro pode ter consequências desastrosas. Quem não conhece casos de experiências educacionais bem sucedidas que, quando generalizadas, falham rotundamente? Quem se não lembra das grandes correntes da Psicologia e da Sociologia que influenciaram, durante anos, metodologias de ensino e que mais tarde se vieram a revelar desajustadas aos contextos educacionais?<sup>5</sup>

Na verdade, pensamos não ser possível generalizar os resultados de qualquer investigação pedagógica sem nos termos assegurado, previamente, da semelhança dos contextos e de termos diminuído a margem de erro que a mesma sempre transporta. Tal só será possível através da peneira do tempo e do contínuo refazer da experiência. A tentativa de diminuir o erro é uma questão ética da maior importância, pelas consequências que o mesmo pode acarretar. A Ética aparece assim como algo imprescindível, não só no decorrer da investigação, mas também para além dela. A pujança da sua revelação manifesta-se pelo papel que o erro assume na pesquisa educacional, qualquer que seja a perspectiva onde nos coloquemos.

Por tudo isto poderemos concluir que o conhecimento em Educação é também um conhecimento *ético* e que para a revelação desta sua natureza, o erro joga um papel importante.

<sup>5</sup> Recordemos a evolução sofrida pelo conceito de *educação especial* dos anos 50 até aos nossos dias, por exemplo. Ou, ainda, a evolução sofrida pelo *ensino da leitura*.

# As Sociedades Digitais são também Sociedades Analógicas

## O Novo Paradigma

José Tavares  
,, e , TT • i  
Professor da Universidade  
de Aveiro - Portugal

Fala-se muito das sociedades, das cidades, dos distritos, e, porventura, das vilas e das aldeias e, até, das casas digitais, mas talvez não se tenha a percepção de que estas novas maneiras de estar e de ver o mundo são também cada vez mais analógicas. Tudo está a mudar e a mudar muito rapidamente: as concepções, os métodos, os meios, os objectivos e, até a maneira de ser, de pensar e de estar com os outros, as atitudes científicas, pedagógicas, éticas, comportamentais, os valores. Tudo parece apontar para a emergência de um novo paradigma investigativo, científico, pedagógico, tecnológico que assenta numa nova maneira de conceber a inteligência, a

nova razão em que o ser humano nas suas diferentes dimensões físicas, bio-cerebrais, psicológicas, sociológicas, culturais, é assumido como um todo extremamente rico e inteligível, não obstante a sua enorme complexidade.

É à luz desta nova razão, mais emocional, feita de corpo e espírito, os dois grandes níveis de energia de que o ser humano dispõe para a realização do seu projecto pessoal e colectivo, que teremos de analisar e avaliar todos os seus processos e produtos, os seus artefactos. Entre estes artefactos estão, com certeza, os seus modos de produzir ciência, investigar, aprender e ensinar; os seus métodos, indutivos, dedutivos, hermenêuticos, fenomenológicos, analógicos, quantitativos, qualitativos, mistos, etc., e a sua validação.

Neste contexto, fará algum sentido continuar a discutir o valor da ciência e das artes com base nas dicotomias ou disjunções do quantitativo e do qualitativo, do digital e do analógico, da denotação e da conotação, da objectividade e da subjectividade, apresentadas numa visão mais metonímica ou metafórica, dois registos de um mesmo discurso que nos permite exprimir uma determinada aproximação da realidade? Penso que, no estado actual do conhecimento, esta é uma questão definitivamente afastada que tem incidido sobre uma hipótese, em minha opinião, mal formulada. A verdadeira hipótese de trabalho que nos desafia, hoje, que deverá ser inquirida e, se possível, demonstrada é a de que o quantitativo e o qualitativo, a objectividade e a subjectividade, o digital e o analógico, são apenas dois modos complementares e interligados de abordar uma mesma realidade. Enveredar por um caminho diferente será expor-se, certamente, ao fracasso.

Foi neste quadro que, no I Encontro Luso-Brasileiro sobre **Ciências e Educação. Metodologia de pesquisa educacional: o lugar dos sujeitos** e no âmbito do painel subordinado ao tema: A questão da validade na investigação educacional: uma pergunta sem sentido?, que teve lugar, na Universidade de Évora, nos

dias 20-22 de Maio de 1998, apresentei algumas reflexões que provocaram vivas e, porventura, bastante pertinentes reacções dos presentes que, dada a sua complexidade e a exiguidade do tempo, não foram, devidamente esclarecidas e que gostaria de retomar, aqui, nesta breve síntese escrita e, sobretudo, remetê-las para um debate mais aberto e aprofundado que, com certeza, deverá continuar.

Esta perspectiva assenta, pois, no pressuposto de que há uma visão desta realidade que nos é possível descrever e compreender cada vez melhor à luz dos avanços da ciência, das artes, das tecnologias decorrentes e da reflexão que vai sendo possível fazer sobre as mesmas e se inscreve numa dialéctica entre dois planos que se podem sobrepor um ao outro permitindo em cada momento do seu desenvolvimento, talvez em espiral, uma determinada visão dessa mesma realidade. A figura 1 pretende exprimir, ainda que de uma maneira simples e rudimentar, essa dialéctica.

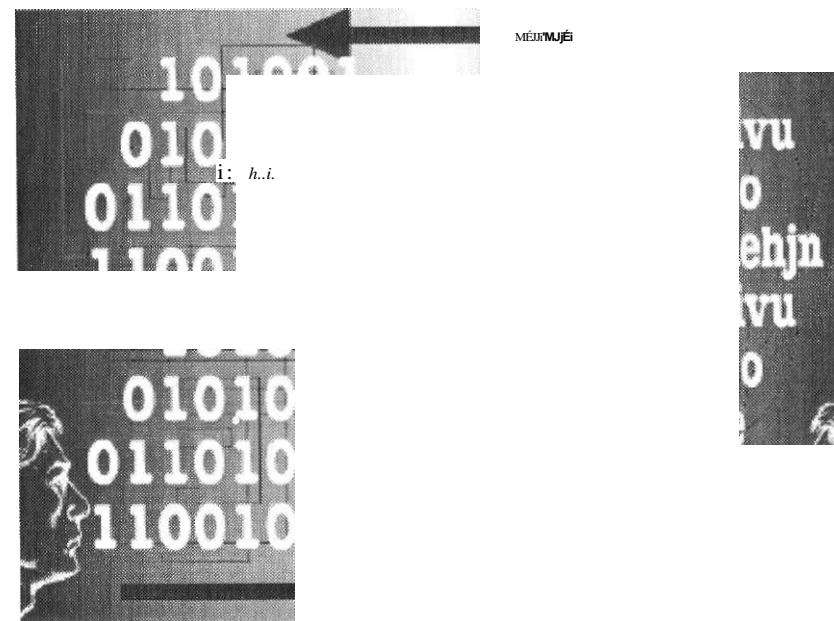


Fig. 1 - Dimensões digital e analógica da construção do conhecimento.

Uma leitura simples da figura 1 mostra que, à medida que esses dois planos se sobrepõem num sentido ou noutro, é possível uma visão da realidade mais digital ou analógica. Julgamos, no entanto, que a verdade das coisas, das relações, dos acontecimentos, não está no equilíbrio destes dois mundos um frente ao outro, mas na sua sobreposição dialéctica em que nenhum deles neutraliza ou subalterniza o outro, mas se completam e optimizam num todo digital-analógico e analógico-digital.

*/.* Esta concepção deverá conduzir-nos a "rehabitar" ou "revisitar" os nossos pontos de vista, os nossos conceitos e as nossas convenções científicas

Não vou aqui referir o imenso progresso que se tem verificado, nestes últimos anos, no Brasil e em Portugal, nos domínios da investigação em educação e do seu impacto nos sistemas de formação. A Dra. María Emília Brederode Santos e a Professora Selma Garrido Pimenta fizeram-no já com grande elevação e rigor nas suas intervenções. Chamarei apenas atenção de que é preciso rehabitar, visitar as concepções sobre as quais assenta e se tem desenvolvido essa mesma investigação.

Rehabitar, como gosta de dizer a Professora Ivani Fazenda, visitar os nossos conceitos, os nossos pontos de vista, as nossas convenções científicas, investigativas, pedagógicas, profissionais, não é, pois, apenas uma moda ou um desejo mais ou menos consciente das pessoas, mas um verdadeiro imperativo da sociedade emergente em que a educação deverá ter um papel de primacial importância. Esta sociedade da globalização que um novo acesso à informação está a criar, para o bem ou para o mal, não poderá ser ignorada. Uma atitude dessas traria, certamente, consequências imprevisíveis. Também não poderá ser iludida a nova lógica que lhe está subjacente que pressupõe modos diferenciados de conceber a inteligência, a razão, os sujeitos, a relação entre a razão, os sujeitos e os contextos. Nesta reabilitação ou visita dos conceitos, é necessária uma grande atenção e vigilância para não confundir o que é verdadeiramente novo com as suas embalagens ou roupagens

mais ou menos sofisticadas. Há por aí muitas coisas velhas e caducas que passam como inovadoras mas que não vão além de pura mistificação e propaganda sem grande interesse e utilidade.

Um dos conceitos a rehabitar, a visitar é, com certeza, o de "validade" na investigação em educação, mas esse será um assunto que desenvolveremos a seguir ainda que sem nos afastarmos das ideias que acabamos de enunciar.

2. <sup>4</sup> questão da validade na investigação em educação não é, porventura, uma questão sem sentido mas uma questão a que será preciso dar outro sentido.

A validade na investigação continuará a ser uma questão de que todos os que defendem o rigor e a seriedade nos seus trabalhos científicos, artísticos e culturais não poderão, de forma alguma, abdicar. Sem dúvida. Mas que validade? Será que só é válido aquilo que eu, de certa forma, posso repetir, experimentar, demonstrar, quantificar? Até que ponto a realidade, no seu mistério inefável, que me escapa permanentemente, é repetível, demonstrável, quantificável? Não será isso uma pura ilusão? Ou por outras palavras, o que reconhecemos ou validamos como científico não serão apenas os aspectos menos significativos dessa mesma realidade? E será que, mesmo esses, são realmente validados? Julgo que o nosso conceito de validade ou de validação não pode ser entendido de um modo tão redutor ou então, de facto, não é possível validar coisa alguma nenhuma. A este propósito, vem-me sempre ao espírito uma discussão, dos princípios dos anos 70, ocorrida em Lovaina (Bélgica), entre G. Thinès e Fraisse, em que, num determinado momento, Fraisse dizia, *ao menos, nós, na Psicologia Experimental, medimos*, ao que Thinès, vindo da Psicologia Animal, mas sem deixar de a enquadrar numa perspectiva antropológica, humanista e cultural mais geral, respondia, *mas vocês medem o quê, se apertam a malha não sabem o que medem, se a alargam passa tudo*.

Penso que, embora haja, alguns ferranhos defensores do experimentalismo, essa atitude demasiado convencida, optimista,

de um certo cientismo exagerado, passou, aliás, reconhecida pelo próprio Fraisse, nos princípios dos anos 80, em que começa a admitir que a Psicologia do Futuro será uma Antropologia Cultural. A nova visão da realidade exige uma nova atitude, novos métodos, pois a sua abordagem ou aproximação é diferente. Daí que a validade dos processos de investigação terá que ser repensada e revista à luz da nova razão que está a aconselhar um re-ordenamento da ciência dentro de um novo paradigma. O que é preciso é examinar quais as características desse paradigma, ver por onde é que ele passa e quais as suas exigências. É por isso que não é apenas o conceito de validade que deverá ser reabilitado, revisitado e, porventura, repensado a essa nova luz mas outros muitos em que assenta a investigação científica e, consequentemente, os processos de formação. Esse estudo, porém, sai do âmbito dos objectivos desta breve intervenção, pelo que julgamos ser mais razoável reservar esta problemática para uma nova ocasião.

A concluir, gostaria ainda de dizer que, embora a emergência deste novo paradigma ainda não seja muita clara, pelo menos, para já, nos coloca um grande desafio que é o de tornar mais explícito aquilo que ainda está implícito, através da sua caracterização e possíveis implicações na investigação científica e, designadamente, na questão da validade, e nos processos de formação do novo cidadão.

## Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1998). *Subject methodological and pedagogical knowledge* (Praga, Setembro)
- ALMEIDA, S. L.; TAVARES, J. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- DAMASIO, A. R. (1995). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Europa-América.
- FRAISSE, P. (1980). La Psychologie dans le futur. *Bulletin de Psychologie*, 348 (34), 1-5.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

- MACCIO, Ch. (1998). *As Ciências Humanas em Movimento. A Humanidade perante as Mudanças*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MIRANDA, R. L. (1997). *Além da Inteligência Emocional. Uso integral das aptidões cerebrais no aprendizado, no trabalho e na vida*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- TAVARES, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Coord.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. (1998). *Inteligência emocional (QE) e o re-ordenamento da ciência: o novo paradigma científico e formativo* (II Congresso Iberoamericano de Psicologia, Madrid, 13-17 de Julho).
- TOURAINE, A. (1992). *Critique de la Modernité*. Paris, Fayard.

# Por uma Pedagogia Crítica que Ajude na Formação de ujeitos Pensantes e Críticos

José Carlos  
Libâneo

Professor da  
Universidade Católica

## 1. A pesquisa por uma proposta de pedagogia crítica

Alinha produção intelectual mais sistemática iniciou-se nos anos de 1984-85, com a dissertação de mestrado intitulada A prática pedagógica de professores da escola pública (1984) e a publicação do livro Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos (1985). Meu trabalho, nesse período, estava vinculado a um núcleo de pesquisadores em Filosofia da Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Católica de S.Paulo que se juntou a outros educa-

dores para fundar, em 1979, a Associação Nacional de Educação (ANDE). Em torno dessa Associação, foram se desenvolvendo estudos e pesquisas sobre as determinantes históricas e sociais da escola pública brasileira, a influência de fatores extra e intra-escolares na marginalização escolar de crianças pobres e propostas de escolarização na perspectiva de uma nova qualidade de ensino voltado para os interesses populares. Esse movimento pretendia juntar a análise crítica mais global da problemática da escola brasileira com propostas concretas de intervenção pedagógica, tendo como referencial teórico o marxismo. Em 1984 eu escrevia: "a ênfase desse movimento recai sobre o papel da escola enquanto determinada historicamente, mas, também, enquanto campo de luta para a eliminação das contradições sociais" (1985).

Nessa época, os educadores que vinham pensando a escola pública dividiam-se, no geral, em três grupos. O primeiro era formado pelos que trabalhavam na escola sem uma preocupação específica de explicitar os vínculos entre a escola e a sociedade; o segundo sustentava o discurso da escola reprodutora, influenciado pelo pensamento de autores franceses como P. Bourdieu, J.C. Passeron, L. Althusser, acentuando a crítica política e pedagógica da escola capitalista e do trabalho docente; o terceiro era formado pelos educadores que buscavam associar as análises críticas a uma atuação pedagógica efetiva nas escolas, por acreditar nas possibilidades de se explorar os espaços disponíveis nas contradições da sociedade de classes. Minha investigação esteve sempre ligada a esse terceiro grupo, que começava a formular as bases teóricas de uma pedagogia crítico-social.

A partir da temática mais ampla da democratização da escola nos marcos da sociedade capitalista, minha investigação caracterizou-se, num primeiro momento, pela formulação e difusão de um quadro sistematizado das tendências pedagógicas vigentes na prática escolar brasileira, a partir de pesquisa realizada em esco-

las públicas de bairros periféricos da cidade de S. Paulo, para a dissertação de mestrado. O estudo fazia uma incursão histórica na teoria educacional brasileira, identificando suas origens, suas influências e os processos pelos quais foi se formando a mentalidade pedagógica do professorado, visando dar uma configuração teórica a práticas pedagógico-didáticas existentes nas escolas. Um texto síntese desse estudo foi publicado em artigo denominado Tendências pedagógicas na prática escolar (1983). Focalizando a análise dessas práticas dentro de um referencial histórico-social, de cunho crítico, as tendências foram agrupadas em liberais e progressistas. As primeiras incluíam as pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista, as segundas, as pedagogias libertária (anti-autoritária), libertadora (proposta de Paulo Freire) e crítico-social. Esta última foi a denominação que escolhi para identificar uma pedagogia crítica de inspiração marxista. Essa denominação é conhecida no Brasil, também, com os nomes de pedagogia histórico-crítica, pedagogia histórico-cultural, pedagogia histórico-social.

Em 1990 defendi a tese de doutorado intitulada Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente - Introdução à pedagogia e à didática, em que pretendi formular bases teóricas mais consistentes da pedagogia crítico-social, investigando a obra de Marx naquilo que poderia ser aplicado à educação e a obra de autores como G. Snyders, B. Suchodolski, M. Manacorda e S. Kowarzik. Desde a conclusão do doutoramento, já então como professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, fui desenvolvendo dois projetos paralelos e interligados: um sobre a especificidade da ciência pedagógica, estruturação do conhecimento pedagógico e formação do pedagogo; outro, sobre a formação profissional de pedagogos e professores frente às exigências do mundo contemporâneo. Desses projetos resultaram vários textos publicados em livros e revistas especializadas, sendo dois livros, três em co-autoria e quinze artigos.

Em 1990 foi publicada a Iª edição do livro Didática, decorrente das investigações realizadas para a tese de doutorado, utilizada hoje em muitas escolas de formação de professores.

## 2. Investigações atuais

Venho trabalhando atualmente no projeto de pesquisa: Novas exigências de qualidade educacional e formação de professores (O impacto na pedagogia escolar da teoria da sociedade pós-industrial e do pensamento pós-moderno e novos objetivos educacionais para o ensino fundamental e para os programas de formação inicial e continuada de professores, na perspectiva da educação emancipadora).<sup>1</sup> Aspectos desse projeto amplo vinham sendo investigados nos últimos anos, resultando na publicação dos textos já mencionados. Tal como consta nesse título, o tema foi proposto em 1997 como projeto interdisciplinar a um grupo de professores do Departamento de Educação da Universidade Católica

<sup>1</sup> A expressão "educação emancipatória" está sendo empregada aqui provisoriamente para indicar o conteúdo que, até há alguns anos, cobria o termo "educação crítica" ou educação progressista, democrática etc. Para identificar uma visão crítica oposta à "qualidade total", alguns autores utilizam o termo "qualidade social da educação". A questão que importa acentuar é a necessidade de se ir mais adiante do que as análises generalistas de setores da esquerda e de seguidores do chamado pensamento crítico pós-moderno no que se refere à qualidade da escola e do ensino. Assmann é bastante incisivo sobre isso: "As posições extremas costumam ter fãs assegurados, porque estranhamente muita gente se sente confortável usando viseiras que as dispensam do esforço de olhar em volta. De modo que não é fácil navegar serenamente por entre os dois escolhos, o do deslumbramento ingênuo e acrítico, diante da retórica sobre a qualidade, por uma parte, e o da execração ideológica e do rechaço paralisador, pela outra. ( ... ) Se queremos, de fato, questionar determinados aspectos da onda qualidade (...) é preciso deslocar o debate prioritariamente para a reflexão sobre as relações comunicativas e as formas bio-organizativas mediante as quais surge e se estrutura o conhecimento nas corporeidades vivas de docentes e alunos. (...) Se todas as demais condições necessárias melhorarem, mas os alunos não aprenderam mais e melhor, não há melhoria na qualidade da educação"(1995). Esse autor recusa a idéia de qualidade da educação baseada na lógica do mercado e recoloca a questão propondo que se dê mais atenção às experiências de aprendizagem "que façam com que os seres humanos possam andar de cabeça erguida lutando por sua dignidade numa sociedade onde caibam todos" (Cf Libâneo, 1988 a)

de Goiás, tendo sido desdobrado em sub-projetos para atender colegas interessados em realizar investigação em parceria. São os seguintes os sub-projetos:

- Requisitos de qualidade de ensino numa proposta de educação emancipatória.
- Proposição de novas exigências para programas de formação de professores decorrentes dos novos paradigmas da produção e do conhecimento.
- A ética, a educação social e moral e o ensino de valores como ingredientes da formação de professores, frente ao impacto da sociedade pós-industrial e da teoria social pós-moderna.
- A articulação da prática crítico-reflexiva de professores com a dinâmica da organização escolar, em torno de um projeto pedagógico.
- Análise das tendências investigativas sobre a formação inicial e continuada de professores e a proposta de um modelo integrado de formação do professor crítico-reflexivo que contemple as dimensões do ensino e da aprendizagem, da teoria e da prática, dos conteúdos escolares e do desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas.
- A educação crítica e os processos do ensinar a pensar.

Esses subprojetos cobrem três temas de investigação com os quais venho trabalhando de forma mais sistemática: teoria da educação, didática e organização do trabalho escolar. A linha comum que os une é a busca de respostas que a teoria da educação e a didática podem dar aos desafios postos pelas transformações gerais da sociedade no campo epistemológico, econômico, político, em relação aos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem de alunos das escolas públicas. O projeto não chegou a ser assumido pela equipe de professores mas continuei



com a pesquisa individual. Os estudos referentes ao primeiro, segundo e quarto tópicos contam já com alguns textos elaborados. Presentemente, meu interesse está voltado para o sexto tópico, que se aproxima de um dos temas do I Encontro Luso-Brasileiro de Ciências e Educação (Évora, Portugal, 1988): o ensino e a constituição das subjetividades, novos investimentos na formação das subjetividades dos alunos.

### **3. Sobre processos pedagógicos de formação de sujeitos pensantes e críticos. Uma proposta de pesquisa**

A didática preocupa-se com as condições e modos pelos quais os alunos melhoram e potencializam sua aprendizagem. Ela se pergunta como os alunos podem ser ajudados a lidar com conceitos, a argumentar, a raciocinar logicamente, a concatenar idéias, a pensar sobre o que aprende. Ou seja, como alunos aprendem a internalizar conceitos, competências do pensar, elementos categoriais, de modo que saibam lidar com eles para resolver problemas, enfrentar dilemas, sair-se bem de situações-problema. Adicionalmente, uma didática a serviço de uma pedagogia crítica precisa buscar novas idéias para assegurar o desenvolvimento do pensar crítico. Interessa-me, pois, refletir sobre objetivos e estratégias de formação de sujeitos pensantes e críticos.

O pensamento didático mais avançado, em conexão com as tendências atuais nos planos epistemológico, psicocognitivo e pedagógico, apoia-se hoje, no Brasil, em algumas proposições consensuais, ao menos como pontos de partida da investigação teórico-prática. Tais proposições são, sinteticamente: papel ativo do sujeito na aprendizagem escolar, formação de sujeitos capazes de desenvolver pensamento autônomo, crítico e criativo, desenvolvimento de competências cognitivas do aprender a aprender, aprendizagem interdisciplinar, construção de concei-

tos articulados com as representações dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem teria, então, como referência, o sujeito que aprende, seu modo de pensar, sua relação com o saber e como constrói e reconstrói conceitos e valores, ou seja, a formação de sujeitos pensantes implicando estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar.

Além disso, a sociedade do conhecimento põe exigências mais definidas para a aprendizagem escolar, pelo impacto das novas tecnologias da comunicação e informação. Os meios de comunicação produzem significados, passam idéias e valores, ou seja, atuam na construção da subjetividade e da consciência. Que recursos cognitivos podem ajudar os alunos a atribuírem significado à informação? Quais ingredientes do aprender a pensar ajudam os alunos a reordenarem e reestruturarem a informação que lhes chega fragmentada e em mosaico?

Uma questão crucial que decorre dessa perspectiva é saber que experiências de aprendizagem possibilitam mais qualidade cognitiva no processo de construção e reconstrução de conceitos, procedimentos e valores. Em outros termos: que recursos intelectuais, que estratégias de aprendizagem, podem ajudar os alunos a tirar proveito do seu potencial de pensamento e tomarem consciência de seus próprios processos mentais. Embora essa problemática não seja nova, trata-se, mais uma vez, de buscar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem dos alunos. A aposta, aqui, é de ensinar pensar através de uma metodologia direta e sistemática. "É necessário o recurso (intencional, deliberado e sistemático) a estratégias de ensino que estimulem os alunos a aprenderem a pensar." (Santos, 1994).

Junto a isso, no intento de uma educação crítica e democrática, cumpre recuperar as possibilidades do pensamento dialético no plano epistêmico em função de formar não apenas um sujeito com raciocínio autônomo mas também crítico.

Trata-se, pois, de pensar em experiências de aprendizagem que mobilizem o aluno a pensar por conceitos, lidar praticamente com conceitos, argumentar, racionar logicamente, concatenar idéias, pensar sobre o que aprende. Todavia, a reflexão pretende ir mais longe: associar o movimento do ensino do pensar, as estratégias cognitivas, aprender a aprender, aprendizagem significativa, ao processo de reflexão dialética de cunho crítico (crítica como forma lógico-epistemológica). Tem-se como premissa que pensar é mais que explicar e para isso a formação escolar precisa formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico ou categorial ou seja, um sujeito que desenvolva capacidades (competências?) básicas em termos de instrumentação conceitual (categorial) que lhe permite, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação disciplinar, poder colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico (pensar historicamente essa realidade) e reagir frente a ela (Zemelman, 1994).

Obviamente, trata-se de algo para muito além de um mero "treino" em competências do pensar. A construção da relação do sujeito com o objeto (construção e reconceitualização de conceitos e valores) requer um pensamento categorial (ou epistêmico), colocando a questão da apropriação e/ou construção de categorias. A respeito disso, reproduzo a seguir trechos de trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (1996):

"Um dos temas mais destacados da mudança de paradigmas epistemológicos diz respeito ao desenvolvimento das estratégias cognitivas, também chamadas no varejo de "aprender a aprender". Essa expressão está associada, pelo menos, a duas correntes da psicologia: o modelo tecnocrático (tecnicismo) e o modelo cognitivista. O que há de comum das propostas do aprender a aprender é a ênfase no desenvolvimento de técnicas e habilidades ou, mais genericamente, procedimentos, destinados a facilitar a capacidade de atuação e adaptação do aluno a situações e informações novas. Mas

creio que se pode diferenciar um modelo tecnicista e um modelo mais propriamente cognitivo.

O modelo tecnicista é muito claro: as estratégias cognitivas não são mais que comportamentos práticos para transformar o aluno num sujeito prático, competente. E prevista uma sequenciação do ensino semelhante à instrução programada ou ao planejamento curricular que adquire característica de controle do trabalho do professor. Não importaria muito uma atividade mais autônoma por parte do aluno, nem sua disposição de aprender.

O modelo cognitivista focaliza os processos internos de elaboração do conhecimento. O desenvolvimento de estratégias cognitivas seria uma estratégia geral do processo do conhecimento, ligada à aprendizagem significativa, às formas de ajudar o aluno a desenvolver um pensamento autônomo, crítico, criativo, à ativação de processos mais complexos de pensamento e desenvolvimento dos alunos. Na verdade, as habilidades cognitivas não seriam ações finalistas mas mediadoras do processo de aprender. Tais estratégias cognitivas, uma vez internalizadas pelo aluno, favoreceriam organizar seu raciocínio para lidar com a informação, fazer relações entre conteúdos, enfim, tomar a informação conhecimento significativo, levar a uma generalização cognitiva em outras situações e momentos de aprendizagem do indivíduo. Outro procedimento do ensinar a pensar é a metacognição isto é, a necessidade de o aluno tomar consciência dos objetivos da aprendizagem e dos meios que utiliza para atingir esses objetivos podendo, com isso, organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem (...)

O ponto de vista que proponho defender é o de ensinar a aprender a aprender, por onde processos de aprender dos alunos podem ser intencionalmente ensinados, em contextos socioculturais específicos. Nesse sentido, é ilusório falar do aprender a aprender fora das mediações propostas no ensino, assim como limitá-lo ao domínio da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento. Pelo seu caráter pedagógico, o ensino tem caráter de intencionalidade

implicando, portanto, opções sócio-políticas que obrigam a discussão e a construção dos objetivos e práticas do ensino no próprio marco institucional em que ocorre. Não se está negando a contribuição da Psicologia para a compreensão dos processos internos mediadores do aprender, mas sua insuficiência para entender a aprendizagem também como processo social e como atividade planejada e organizada, por onde a Didática intervém ao postular valores e intencionalidades educativas e formas específicas do ensino. Cabe, pois, conter o entusiasmo de muitos psicólogos (e hoje, também, de psicopedagogos) que estariam pretendendo que teorias da aprendizagem e do desenvolvimento determinasse com exclusividade o processo a ser seguido no ensino.

No desenvolvimento dos processos de ensinar a aprender a aprender, à medida que envolvem situações específicas em sala de aula com a intervenção pedagógica do professor, é necessário levar em conta alguns fatores que afetam a motivação. Aqui tem importância considerável as pesquisas sobre cultura e linguagem. Obviamente não se trata apenas de propor atividades que despertem interesse no aluno. Trata-se, primeiro, de que os conteúdos tenham significação e valor dentro do contexto cultural de vida dos alunos; segundo, de criar um clima de interação social propiciador da cooperação entre alunos e entre o professor e os alunos, colocando as dificuldades como oportunidade para superá-las; terceiro, de uma atitude do professor que, ao lado de sua função de dirigir a classe, também é um guia da atividade independente dos alunos, o que implica habilidades de comunicação e de interação; quarto, de uma convicção do professor de que ele é o profissional capacitado a orientar a atividade cognitiva do aluno, isto é, orientar os alunos naquilo que fazem, fazê-los perceber o processo mental que estão aplicando naquela tarefa, ensiná-los a enfrentar o fracasso como passos para o aprender a aprender.

O ensinar a pensar criticamente não é mais que um desdobramento do processo de ensinar a aprender a aprender. Tenho insis-

tindo na função instrumental dos conteúdos para o desenvolvimento de capacidades cognoscitivas. O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos pelo aluno, cria modos e condições de desenvolver a capacidade de colocar-se ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Nesse sentido, aprender a aprender não é mais que a condição em que o aluno assume conscientemente a construção do conhecimento e aprende como fazê-la. O que se agrega aqui, em termos de um pensar crítico, é a capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade. Resumidamente, é o que proponho como dimensão crítico-social dos conteúdos"(Libâneo, 1996).

No momento, venho desenvolvendo uma pequena investigação, com caráter ainda exploratório, com alunos universitários da fase inicial do curso de graduação em Pedagogia que frequentam a disciplina "Teoria da Educação" na Universidade Católica de Goiás.

Os desafios que venho me colocando são os seguintes:

1) por quais processos o professor pode ajudar o aluno a passar de um conhecimento menos elaborado, superficial, de senso comum, para um conhecimento elaborado;

2) como trabalhar com os conceitos e elementos teóricos de uma disciplina de modo que o aluno adquira instrumentos conceituais próprios para poder argumentar, discutir, redigir, tomar partido diante de dilemas etc. Ou seja, como simultaneamente ao processo de construção de conceitos o aluno constrói também seu próprio referencial cognitivo (desenvolve seu potencial de pensamento). E como utilizando esse potencial, adquire uma ferramenta indispensável à formação de conceitos (Santos, 1991).

O trabalho vem se realizando de acordo com a seguinte organização, tipo investigação-ação: início o curso suprimindo os alunos de métodos de estudo e de participação nas atividades de discussão

em classe. Peço-lhes resumos e sínteses de leitura a partir de uma orientação que lhes dou. No desenvolvimento do conteúdo, trabalho bastante a instrumentalização conceitual, na expectativa de que os alunos vão formando conceitos, categorias de análise, e desenvolvendo habilidades de pensamento. Meu objetivo é o de que internalizem conceitos de modo que saibam lidar com eles para resolver problemas, argumentem com propriedade, participem de uma discussão, redijam pequenos textos com boa estrutura argumentativa. Para isso, tenho trabalhado textos mais curtos para poder analisá-los com mais profundidade. A fase a se seguir implicará realizar estas ações de forma mais estruturada e sistemática, avaliando os resultados através de observação de desempenho na participação em discussões em trabalhos escritos.

Goiânia (Brasil), maio de 1998

## Bibliografia

- LIBÂNEO, José C. Democratização da escola pública - A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. S.Paulo, Loyola; 1985 (1ª ed.).
- LIBÂNEO, José C. Didática. S.Paulo, Cortez Editora, 1991 (1ª ed.).
- LIBÂNEO, José C. Adeus professor, adeus professora? Novas Exigências educacionais e profissão docente. S.Paulo, Cortez, 1998a.
- LIBÂNEO, José C. Pedagogia e pedagogos, para quê? S.Paulo, Cortez Editora, 1988b.
- LIBÂNEO, José C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma O. (Org.). Pedagogia, ciência da educação? S.Paulo, Cortez Editora, 1996.
- LIBÂNEO, José C. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da Escola. In: GIURALDELLI Jr., Paulo (Org.). Infância, escola, modernidade, S.Paulo, Cortez/UFPR, 1996.
- LIBÂNEO, José C. Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e sua repercussão na Didática. Anais do VIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Vol. II, Florianópolis, 1996.

LIBÂNEO, José C. Educação, Pedagogia e didática - O campo investigativo da Pedagogia e da Didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. S.Paulo, Cortez, 1997.

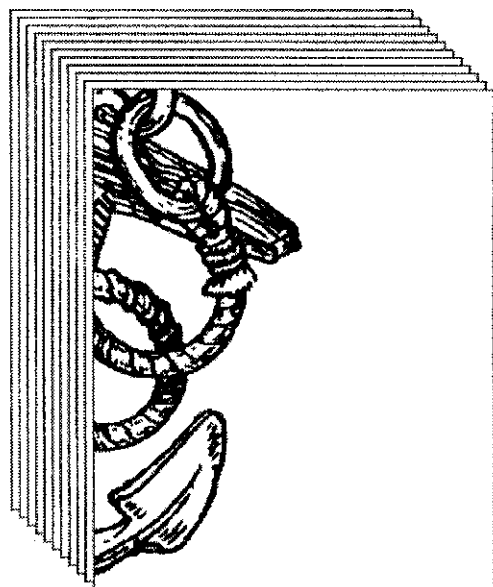
LIBÂNEO, José C. Os campos-contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. Rita N. S. Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas-SP, Papirus, 1998c.

SANTOS, Maria E.V.M. dos. Mudança conceptual na sala de aula - Um desafio pedagógico. Lisboa, Livros Horizonte, 1991.

SANTOS, Maria E.V.M. dos. Área Escola/Escola - Desafios interdisciplinares. Lisboa, Livros Horizonte, 1994.

TAPIA, Jesus A. "Enseñar a pensar? Si, pero como?". In: Cuadernos de Pedagogia, n. 161, Barcelona, p. 52-54, 1989.

ZEMELMAN, Hugo. El actual momento histórico y sus desafios. Cuadernos Anped, n. 6, out. 1994.



## Da Dissolução do ujeito a Mutação do *Cogito* Científico

Olivier Feron

Universidade de Évora -  
FNRS (Bélgica)

No seu livro mais famoso, *La condition postmoderne*, J. F. Lyotard começa a sua análise da situação actual das ciências da natureza pelo problema da legitimação que qualquer disciplina científica tem de assumir, para fundamentar o estatuto epistemológico das suas proposições. Este projecto de fundamentação distingue-a do seu "outro" histórico que é o mito, ou, nas palavras do próprio Lyotard, os relatos (*"ks réâtî"*). Embora o autor não fale do mito propriamente dito, uma semelhança estrutural estabelece-se de imediato entre o relato e o mito, na medida em que ambos cumprem uma função de quadro explicativo global, dentro do qual cada

discurso, qualquer proposição integra um sentido próprio. No entanto, o meta-discurso que constitui o relato é identificado com a filosofia, esta não tem mais credibilidade nestes tempos pós-modernos que se definem pela sua incredulidade perante os "meta-relatos" (*métarécits*<sup>1</sup>). A condição do progresso (da ciência) representa precisamente essa incredulidade, a partir do momento em que a ciência se define como procura da verdade e não se limita a enunciar regularidades úteis.

Contudo, o próprio mito caracteriza-se por uma estrutura cíclica, tanto no seu modelo de temporalidade como na sua forma de auto-legitimação. O mito define-se como *"l'espace ouvert où tout ce qui se dit dans les différents registres de la parole vient se loger à travers la répétition qui le façonne en mémorable"*<sup>2</sup>. Este modelo cíclico parecia ter sido abandonado pelas grandes épocas dos *"méta-nécits"* que adoptaram uma temporalidade linear (finita ou indefinida, pouco importa aqui), mas que asseguravam a delimitação de um espaço simbólico comum, garantia de consenso entre os emissores e os receptores de todo tipo de discurso.

O fim da metafísica atinge tanto o discurso emitido na sua legitimidade, como o sujeito (emissor-receptor) que "manipula" a informação. A própria natureza do saber tal como o seu fim, su *telos*, foram radicalmente alterados, para assumirem uma exterioridade em relação ao sujeito, que nunca mais será compensada. *"On peut s'attendre à une forte mise en extériorité du savoir par rapport au «sachant», à quelque point que celui-ci se trouve dans le procès de connaissance. L'ancien principe que l'acquisition du savoir est indissociable de la formation (Bildung) de l'esprit, et même de la personne, tombe et tombera davantage en désuétude. Ce rapport des fournisseurs et des usagers de la connaissance avec celle-ci tend et tendra à revêtir la forme que les producteurs et les consommateurs de marchandises ont avec ces dernières, c'est-à-dire la forme valeur. Le savoir est et sera consommé pour être valorisé dans une nouvelle production : dans les deux cas, pour être échangé. Il cesse d'être à lui-*

<sup>1</sup> Dialéctica do Espírito, hermenêutica do sentido, emancipação do sujeito razoável ou trabalhador, desenvolvimento de riqueza, etc.

<sup>2</sup> M. Détienne, Une mythologie sans illusion, in *Le temps de la réflexion*, n   1, 1980, p. 52.

*même sa propre fin, il perd sa «valeur d'usage»*<sup>3</sup>. Esta análise traz consigo várias conseqüências decisivas na maneira como o homem p  smoderno terá de conceber o seu relacionamento com o saber. Primeiro, anuncia o fim do sujeito que    determinado pela sua actividade dirigida para o conhecimento (*sujet "sachant"*). O que traz consigo também o fim do saber científico como finalidade em si (a actividade teorética, tal como Aristóteles a definiu, que tem a sua própria finalidade no seu desenvolver). Por último, significa a morte do sujeito "formado" (no sentido próprio de constituido, construido) ao mesmo tempo com e para o saber. Toda uma forma histórica do ideal educativo moderno, que se concentrava em torno do conceito de *Bildung*, desaparece, para dar lugar a um espaço   limitado onde a informação circula de maneira cada vez mais an  nima.

Na própria fase de produção do saber, a origem torna-se cada vez mais difícil de identificar. A figura tutelar que velava por uma província do saber dissolve-se e está substituida por uma comunidade — an  nima — de investigadores (fim do "sujet cherchant")<sup>4</sup>. Estes, como conseqüência paradoxal do anonimato

<sup>3</sup> J.F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris, Minuit, p. 14.

<sup>4</sup> Esta transformação do "*sujet cherchant*" poderia significar a ultrapassagem da situação descrita por Husserl na *Krisis*. Ali, Husserl ainda se refere    figura do protoge  metro Tha  es como origem - imaginária - da geometria, para acrescentar imediatamente o caracter fundamentalmente histórico, isto   , cultural, do discurso que representa a linguagem *a priori* por excelência. *"Il est certain que l'  pist  mologie n'a jamais   t   considérée comme une tâche proprement historique. Mais c'est précisément cela que, dans le passé, nous mettons en question. Ce dogme tout-puissant de la cassure principiel   entre l'élucidation épistémologique et l'explication historique aussi bien que l'explication psychologique dans l'ordre des sciences de l'esprit, de la cassure entre l'origine épistémologique et l'origine génétique, ce dogme, dans la mesure où l'on ne limite pas de façon inadmissible, comme c'est l'habitude, les concepts d'  histoire  , d'explicitation historique   et de   gen  se  , ce dogme est renversé de fond en comble: ou plutôt, ce qui est ainsi renversé, c'est la clôture    cause de laquelle justement les problèmes originaux et les plus profonds de l'histoire restent dissimulés. [...] Il est vrai de façon tout-   fait universelle, pour tout fait donné sous le titre "culture", qu'il s'agisse de la plus basse culture se rapportant aux nécessités vitales ou de la culture la plus élevée (science, Etat, Eglise, organisation économique, etc.), il est vrai que dans toute compréhension simple de ce fait comme fait d'expérience, il y a déjà la   conscience solidaire   qu'il est une formation n  e d'un former humain. Si enfermé que soit ce sens, si purement    implicite   qu'en soit notre co-visée, la possibilité évidente! de l'explication, de l'  lucidation   et de la clarification lui appartient". E. Husserl, *L'origine de la géométrie*, trad. J. Derrida in *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris, Gallimard, 1989 (1976), pp. 418-9. Vemos aqui como Husserl*

que caracteriza os produtores de saber, vêm a economia da pesquisa ser determinada por uma lógica de produtividade, onde os imperativos da rentabilidade de cada investigador torna imprescindível a constituição — egoísta — de um *curriculum* que permita justificar o investimento neste ramo científico. Assistimos então à lenta deriva da prática desinteressada, à investigação científica feita por sujeitos actuando segundo uma actividade indefinida (finalidade sem fim kantiana) para o cálculo interesseiro de um indivíduo tanto mais homem de ciência quanto mais submetido à ditadura do *curriculum vitae*. Este conjunto de dados faz com que os grandes modelos que sustentaram a prática científica até agora entrassem em decadência, e que se note a falta de um grande "métarécit" que abarque a totalidade dos campos do saber.

A falta, a ausência *necessária* deste meta-relato — entendida como condição de possibilidade da ciência que se diferencia do mito ou da filosofia — aponta para um certo estatuto ahistórico dessas disciplinas. Embora, quando falamos de ciência, tomando quase sempre as ciências da natureza como modelo dessa parte da actividade racional que caracterizou o destino do pensamento ocidental. No entanto, podemos perguntar-nos se esse estatuto ahistórico serve para confirmar o carácter absolutamente *a priori* dos saberes elaborados pelas *Naturwissenschaften*, ou se surge como um elemento que não foi tematizado como tal pelos epistemólogos dessas mesmas ciências. Ao contrário, o estatuto das ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), tal como foi definido por Dilthey, implica um carácter fundamentalmente histórico, naquilo que o sujeito contemporâneo, para ter acesso às obras do passado, tem de reactiva-las para poder voltar a viver, no presente, o que foi já vivido num passado remoto<sup>5</sup>.

interpreta a dimensão histórica de qualquer produto cultural remetendo para um horizonte comum que indica uma apreensão partilhada pelos actores incluídos nesse horizonte.

<sup>5</sup> "Ainsi s'explique ce qu'il y a de commun dans l'organisation de l'historien, du poète, du comédien : aller chercher en soi plus fortement, à travers des associations, les sentiments et les actes de la volonté, les affects et les désirs dont les intrications dominent le monde et qui parcourent les veines du corps social.

Operspectivismo histórico constitutivo das *Geisteswissenschaften* contrasta com a ciência sem história de Popper ou a história científica fragmentada de um Kuhn. Essa fragmentação só pode ser compensada, na própria definição da cientificidade, pela constituição de paradigmas (Kuhn). A questão que surge então será de interrogar o estatuto desses paradigmas, na medida em que podem desempenhar, para as ciências da natureza, o papel de meta-relatos locais. Esta última proposta aparece a partir do momento em que os paradigmas definem implicitamente os problemas e os métodos legítimos que determinam uma certa área da Ciência. Da mesma maneira que a própria legitimidade da selecção do paradigma pode ser posta em causa a partir do momento em que a própria decisão não se pode referir a uma meta-instância que justificaria esse "métarécit régional". Por isso, a força das teses da primacia da *decisão* na selecção dos princípios de legitimação de um saber em particular.

Essas dificuldades apontam para uma certa relativização das diferenças radicais que, durante muito tempo, distinguiram *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften*. O carácter relativista (infra-histórico) dos resultados *a priori* das ciências da natureza surgiu da própria evolução interna dessas disciplinas. Assistimos então ao que J.M. Benoit chama de "éclatement axiomatique" : "Lorsque l'on passe du champ du postulat d'Euclide à l'axiomatique, loin de décréter que celui-ci était faux à la façon dont on l'affirmait comme vrai auparavant, il se trouve englobé, enserré dans d'autres champs axiomatiques possibles et chacun de ces champs, y compris le champ euclidien, se trouve empreint non pas d'une vérité relative, mais d'une vérité que l'on pourrait caractériser comme relationnelle, c'est-à-dire relative dans sa rigueur, la jécondité de son champ théorique, et sa

Telle est leur aptitude fondamentale : associer à des représentations, fussent-elles les représentations abstraites d'un penseur, les sentiments et impulsions qui seuls animaient ces concepts morts, c'est-à-dire : revivre. [...] Admirable faculté de l'homme ! Faire revivre en son sein des figures qui poursuivent en soi une vie propre, - pour ainsi dire : des personnes, entre lesquelles on partage son existence consciente'. W Dilthey, Critique de la raison historique - Introduction aux sciences de l'esprit et autres textes, trad. S. Mesure, Paris, Cerf, 1992, p. 97.

*cohérence ou consistance régionale, à ces données initiales que la raison s'est choisies : le champ euclidien se trouve donc flanqué de champs non euclidiens qui ne sont donc ni plus vrais ni plus faux que lui, mais, chacun dans sa région axiomatique pourvu d'une validité théorique dont on peut rendre compte en toute liberté de la raison*"<sup>5</sup>.

Esta liberdade (libertação) da razão (científica) abre perspectivas novas, já que não se refere a um único modelo de racionalidade, cuja extensão seria estritamente limitada a uma área determinada. Da mesma maneira que as *Gästeswissenschaften* tiveram, desde o princípio, de enfrentar a dificuldade do círculo hermenêutico, que não permitia referir-se a uma instância que ficaria fora do campo interpretativo - incluindo então os campos axiológicos e axiomáticos -, as ciências da natureza enfrentam uma certa "porosidade" do seu próprio campo axiomático. Ao desaparecimento do sujeito unificado e solipsista (sustentado pelo *hypokeimenon* grego) da antiga metafísica, substituído pela consciência pósmoderna profundamente "heteronímica", corresponde a mutação do *cogito* científico em geral. O problema talvez mais urgente que se coloca hoje aos investigadores na área das ciências da educação (e não só nesse campo) é o de elaborar um modelo provisório — da mesma maneira que Descartes e Sartre falavam de "*morale provisoire*" — de "sujeito" que permita fundamentar tanto a metodologia como a axiologia das disciplinas pedagógicas<sup>7</sup>. Uma pista de reflexão que vemos surgir dessas (demasiado) breves reflexões indica que já não podemos esperar consolidar a nossa actividade de pesquisa nem sobre um modelo de racionalidade que se referiria a um substrato metafísico (o Ser, a História, a Luta das classes, ...), nem sobre um pensamento enclausurado na especificidade do seu modelo racional uma vez que esse pode vir a ser integrado num conjunto mais abrangente que o relativise de maneira definitiva. Temos de aprender a tematizar a actividade

de produção de saber (científico ou não) como um desenvolvimento da funcionalidade do sentido, cujo valor reside na coerência, a homogeneidade das relações internas e a fecundidade com a qual permite o surgimento de outras estruturas de sentidos<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> J.M. Benoit, *La révolution structurale*. Paris, Denoël/Gonthier, 1980 (1975), p. 177.

<sup>7</sup> Utilizamos aqui a palavra "sujeito" já que não dispomos de um outro conceito que o substituí. A tarefa futura é precisamente pensar essa "morte do sujeito".

Versão portuguesa revisada por Graça Ferreira.



# **Pensando a Metodologia de Pesquisa no Âmbito da Atuação de Professores como Profissionais de Ação**

**Reflexão e Expressão Mediadores de Relações entre o "Mundo Sistêmico" e o "Mundo Vivido"**

Janete Magalhães  
Carvalho

Regina Helena  
Silva Simões

Doutoras em Educação,  
Professoras do CP-PPGE-  
UFES e Coordenadoras da  
Linha de Pesquisa do Curso  
de Mestrado, "Formação e  
Praxis do Professor".

## **Introdução**

As considerações aqui feitas dizem respeito a três ordens de questões: (a) da necessidade de uma ciência educativa crítica; (b) das dimensões de uma opção metodológica pela apreensão do fenômeno educativo numa perspectiva crítico-dialética; (c) das necessidades, dificuldades e possibilidades da relação história, estrutura e vida cotidiana na análise do fenômeno educativo e, em especial, no estudo da praxis do professor como "profissional reflexivo".

Subjacente a essas três ordens de questões está a relação objetividade/sub-

lidade no processo de produção do conhecimento em educação.

Tomemos como ilustração uma antiga fábula hindu que narra o encontro de seis cegos, que pediam esmola à beira da estrada, com um elefante conduzido por rico mercador. O primeiro cego, andando o dorso do animal, concluiu ser ele semelhante a paredes largas; o segundo, passando a mão sobre suas presas, concluiu que o paquiderme igual a uma lança; o terceiro, tocando suas orelhas, considerou-o tão somente uma ventarola; o quarto e o quinto, pegando-lhe a cauda, compararam o animal a uma cobra e a uma corda; o sexto, pegando uma das patas, comparou o elefante a uma perneira.

Assim, e de acordo com Kosik (1976), diríamos que, se esteia e aparência coincidissem plenamente, qualquer investigação científica seria desnecessária. Cada um, como sugere a moral da &Wa, poderia ficar com sua própria convicção. Entretanto, isso não ocorre, e a ciência busca, exatamente, mediante a apreensão da regularidade dos fenômenos, explicar a operação pela qual eles se

Nesse processo de busca da regularidade fenomênica, aparece a questão da necessidade da ciência e, nela, da ciência educativa e da questão da pesquisa educacional.

Recentemente, estudos têm apontado para o que se costumava chamar de "crise dos paradigmas" (Brandão, 1994), acionando elementos complicadores quando se trata de compreender as relações estabelecidas entre a teoria e a prática, o histórico-estrutural e o cotidiano, a razão instrumental e a razão comunicativa, na medida em que sinalizam uma certa "orfandade ideológica" (Garcia, 1994) caracterizada pela perda de horizontes e pela Certeza.

Nesse contexto, Garcia propõe, como antídoto à perplexidade, a ousadia do fazer que abre o campo do possível (p.58), ao mesmo tempo em que aponta para a importância das bases históricas na

construção de novos caminhos em que o exercido da solidariedade, da igualdade e da fraternidade passa, antes de mais nada, por cada um de nós, no nosso cotidiano (p. 64).

Pergunta-se, então: que ousadias tornarão possível o fazer pedagógico inovador? Qual o lugar ocupado pela vida cotidiana e pelo movimento histórico-estrutural no plano da "ampliação" ou da "redução" do campo do possível? Como se expressam o cotidiano e o movimento histórico-estrutural na atuação de professores, enquanto produtores e socializadores de discursos teóricos, práticos e expressivos que se manifestam na forma da ciência, da ética e da estética?

## **Pensando a Relação História, Estrutura Sistêmica e Vida Cotidiana <sup>2</sup>**

A transição paradigmática, segundo Santos (1997), tem sido entendida de dois modos antagônicos: o de que as promessas da modernidade não foram nem podem ser cumpridas, se reduzidas as suas possibilidades às do capitalismo (*pós-modernismo inquietante ou de oposição*, p. 35) ; ou a de que o que está em crise é a idéia da possibilidade da existência de uma racionalidade universal fundada numa ética, numa estética e numa instrumentalização científica, com objetivos "trans-históricos" a cumprir em direção a um projeto de emancipação humana (*pós-modernismo reconfortante ou de celebração*, p. 36).

Assumindo a primeira versão, Santos argumenta que o projeto sócio-cultural da modernidade se assenta em dois pilares fundamentais: o da regulação e o da emancipação. Ao pilar da regulação corresponderiam os princípios do Estado (Hobbes), do mercado (Locke) e da comunidade (Rousseau). Ao pilar da emancipação corresponderiam três lógicas e/ou racionalidades: a estético-express-

<sup>2</sup> O mundo histórico-estrutural diferencia-se da vida cotidiana por seu caráter diacrônico que permeia tanto o mundo sistêmico como o mundo vivido. Ver a respeito em Manfredo Araújo de Oliveira (1990).

siva (arte e literatura); a moral-prática (ética e direito); e a cognitivo-instrumental (ciência e técnica). Tais pilares seriam ligados por cálculos de correspondência entre o princípio do Estado e a racionalidade moral-prática; o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva; o princípio do mercado e a racionalidade cognitivo-instrumental. Argumenta, porém, que tais princípios e lógicas, permeados pelos processos de autonomia e diferenciação funcional, podem ser dissolvidos pelo projeto global de racionalização, se perdida a dimensão pós-moderna de oposição-emancipação.

Em sua Teoria da Modernidade, Habermas (1990) posiciona-se contra o irracionalismo pós-moderno "reconfortante" e defende um conceito de sociedade que associa, complementarmente, a perspectiva subjetiva, interna do "mundo vivido", à perspectiva objetiva, externa ou sistêmica. A diferenciação das sociedades em duas esferas, a do mundo vivido e a do sistema, estabelece uma correspondência entre a esfera do sistema e a do trabalho e/ou reprodução material, assim como entre a esfera do mundo vivido e a da interação e/ou reprodução simbólica.

A esfera do sistema adota a perspectiva do observador externo à sociedade e é regida pela AÇÃO INSTRUMENTAL. Caracteriza-se por estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade e por dois subsistemas: o econômico, cujo mecanismo auto-regulador correspondente é o dinheiro; e o Estado, cujo mecanismo auto-regulador é o poder.

A esfera do mundo vivido é regida, fundamentalmente pela AÇÃO COMUNICATIVA e refere-se à maneira como os atores percebem e vivenciam sua realidade social.

Freitag (1995) assim descreve o "mundo vivido", segundo a perspectiva habermasiana:

*O mundo vivido compoe-se da experiência comum a todos os atores, da língua, das tradições e da cultura partilhada por eles, ou seja, a vida social cotidiana que reflete o que sempre foi inquestionado [... / O mundo vivido*

*apresenta, contudo, duas facetas: a faceta da continuidade e das certezas e a faceta da mudança e do questionamento dessas mesmas certezas (p. 141).*

Nessa perspectiva, no contexto das falas ditas "normais", é reforçada e reafirmada a validade das normas existentes, e, no contexto dos "discursos" teóricos, práticos e expressivos, é permitido suspender as pretensões de validade, porque os discursos teóricos elaboram novas teorias e os discursos práticos e expressivos questionam as normas sociais e sua legitimação.

Os subsistemas do mundo vivido, por sua vez, seriam três: o cultural, cujo mecanismo auto-regulador é o controle social; o social, que tem como mecanismos auto-reguladores os processos de socialização; e o da personalidade, cujo mecanismo auto-regulador é a aprendizagem.

Cumprir destacar que Habermas (1987, 1991) distingue processos de modernização de processos de modernidade cultural. Os primeiros enfatizariam os processos de racionalização ocorridos nos subsistemas econômico e político; os segundos referem-se à autonomização e às transformações no interior do mundo vivido das esferas da ciência, da arte e da moral. Isso porque, enquanto a economia de mercado e o Estado racional legal (subsistemas do mundo sistêmico) não admitem o questionamento dos princípios que regem o seu funcionamento, a ciência, a arte e a moral podem ser questionadas pelos discursos teóricos (ciência), práticos (moral) e expressivos (intersubjetividade expressiva), pois apresentam processos de formação societárias da diferenciação e da autonomização e não apenas de racionalização e dissociação.

Como Freitag (1995), entendemos que processos de diferenciação (assim como os de autonomização) têm conotação positiva, pois traduzem um aprendizado coletivo, em que uma visão de conjunto indiferenciada da realidade social é superada em favor de uma visão descentrada que permite incluir diferentes perspectivas e princípios; que os processos de autonomização significam o afastamento relativo de um subsistema com ganho relativo de liberdade das esferas, subsistemas ou estruturas em questão; que os processos de racionalização

zação dizem respeito a processos de transformação institucional segundo a racionalidade instrumental, predominando o cálculo da eficácia de ajuste dos meios aos fins e apresentando, portanto, conotação negativa (assim como os processos de dissociação); e que os processos de dissociação desconectam a produção material de bens e a dominação dos verdadeiros processos sociais que ocorrem na vida cotidiana por meio da interação e da ação comunicativa, e fazem com que a economia e o poder passem a assumir identidade de uma realidade naturalizada, uma segunda natureza, regida por leis imutáveis. Como decorrência, tem-se a hipótese de que as patologias da modernidade se devem a processos de dissociação e racionalização que produzem a COLONIZAÇÃO do mundo vivido, cotidiano, pelo mundo sistêmico.

Pergunta-se, então:

- Considerando tal processo de colonização como uma patologia, existiria uma terapia possível para ela?
- Quais as implicações (necessidades, dificuldades, possibilidades) dessa terapia para a pesquisa educacional e, em especial, para a análise do professor, enquanto mediador nos três subsistemas do mundo vivido: o cultural (controle social), o social (socialização) e o da personalidade (aprendizagem)?

### **Repensando a Metodologia de Pesquisa Educacional no Âmbito de Atuação de Professores como Profissionais de Ação - Reflexão - Expressão**

Buscaremos responder afirmativamente às questões acima formuladas, ou seja, diremos que há possibilidade de uma "terapia" (seria utopia?) possível. Essa terapia envolveria a reversão dos processos de desengate e de colonização e o reacoplamento do mundo histórico-estrutural e sistêmico ao mundo vivido.

Para tanto, impõe-se a implementação de uma ciência educativa crítica, entendendo-se, por isso, a incorporação dos atores institucionais nos processos de análise da ação-reflexão-expressão,

no âmbito das esferas do mundo vivido da ciência, da ética e da estética, concebidas em seus processos de diferenciação, autonomização, mas, principalmente, de interpenetração.

Carr e Kemmis (1988), a respeito das características que deve assumir uma ciência educativa crítica, assim se posicionam:

*A investigação social crítica começa a partir dos problemas vitais de agentes sociais particulares e definidos que podem ser indivíduos, grupos ou classes, que estão oprimidos por processos sociais que os alienam e que eles mantêm, mas não controlam [...] Seu método é o diálogo e o resultado deverá ser a elevação da autoconsistência dos sujeitos em relação ao seu potencial coletivo como agentes ativos da história (p. 169).*

A investigação social crítica visa, portanto, à compreensão cada vez mais profunda, por parte dos atores sociais, tanto da realidade sócio-histórica de suas vidas quanto de sua capacidade coletiva para transformar essa realidade. Para tanto, devem ser instaurados processos de esclarecimento e/ou de elucidação pedagógica e discursos teóricos, práticos e expressivos em que os agentes participantes tomem decisões acerca das linhas de ação adequadas.

Como afirma Elliot (1989), a inspiração da pesquisa em educação deve vir dos problemas vividos pelo profissional envolvido na prática educacional. Enfim, a pesquisa educacional deve ser uma forma auto-reflexiva (reflectiva) de prática educacional que tem por estratégia a auto-avaliação e, por objetivo, a melhoria, para o profissional na prática, das articulações entre seus problemas teóricos, práticos e expressivos e sua habilidade de propor e tratar soluções individualmente, mas, principalmente, em direção a encaminhamentos coletivos ( noção de sujeito coletivo).

A par do exposto, três considerações ainda se fazem necessárias: 1. Qual a contribuição do que foi aqui exposto para o debate sobre a metodologia de pesquisa educacional? 2. Qual o lugar do sujeito nesse processo? 3. Como aliar a atividade de pesquisa ao "fazer" inovador do professor, considerando a sua atuação nas esferas da ciência, da ética e da estética versus os subsistemas do

mundo vivido da cultura, do social e da personalidade com seus correspondentes mecanismos auto-reguladores do controle social, da socialização e da aprendizagem?

Quanto à contribuição para o debate sobre metodologia de pesquisa educacional, algumas considerações primeiras seriam: (a) a constatação de que a contraposição entre o "explicar" e o "compreender" não se reveste mais de sentido no debate atual; (b) a defesa da participação do cientista social, pelo menos virtualmente, nas interações cuja significação ele pretenda compreender/explicar; (c) a recusa da ficção da independência da cultura, pois os atores nunca podem ter o domínio completo sobre suas ações e sobre as situações de suas ações, ou seja, evitar partir do pressuposto de que um processo de socialização se efetiva pela mediação da vontade e da consciência de seus membros adultos; (d) a recusa da ficção de que, sem processos de elevação da competência teórica, prática e expressiva, os participantes de uma "ação comunicativa" se encontram no horizonte de possibilidades ilimitadas de entendimento; (e) a necessidade de buscar integração entre ação e função e de passar de descrições hermenêuticas afetas a relações de trabalho concretas inseridas em contexto de "mundo vivo" para descrições "objetivas" de relações concernentes ao sistema econômico-político e vice-versa; (f) a busca de evidências de que as patologias emergem quando o potencial de racionalidade comunicativa é minado pela racionalidade instrumental, bem como a busca de caminhos de superação.

Sobre o lugar do sujeito nesse processo, afirma-se que é central, visto que é ele o ator social submetido aos subsistemas do mundo vivido da cultura e do social e a uma identidade que se erige em função dos processos de aprendizado e socialização aos quais se submete ou é submetido. Assim, o entendimento racional (instrumental ou comunicativo) só se obtém mediante uma reflexão sistemática sobre a ação por parte do agente afetado, não sendo um conhecimento objetivo nem subjetivo, mas apresentando ambas as dimensões.

Quando o conhecimento surge da reflexão racional sobre as próprias ações, tem-se, de acordo com Heller (1970), o critério da

autenticidade funcionando como defesa contra políticas de opressão e persuasão.

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que o conhecimento das possibilidades individuais e coletivas, presentes na vida cotidiana, é um elemento catalisador em direção a objetivações não-cotidianas, entre as quais : a ciência e a técnica, a arte e a literatura, a ética e o direito, acumuladas historicamente e socialmente.

Quanto ao processo de como aliar pesquisa ao "fazer" inovador do professor, considerando as esferas e subsistemas do mundo vivido, as conclusões possíveis apontam em direção a uma abordagem de pesquisa-ação crítica, cujos pressupostos subjacentes referem-se ao professor como "profissional reflexivo"\* e enfatizam os princípios: (a) do enfoque dialético da racionalidade, (b) da utilização das categorias interpretativas dos professores, (c) da análise das condições ideológicas mais amplas; (d) da implementação de processos formativos/informativos dos professores e da organização da ação.

O pressuposto concernente ao enfoque dialético da racionalidade implica um processo de análise (a) retrospectivo e prospectivo; (b) que relacione as práticas, as teorizações, as situações entre si, ou seja, que descubra correspondências entre discursos teóricos, práticos e expressivos e, entre eles, situações e contextos (situações institucionais e/ou do sistema que as conformam).

Por sua vez, o pressuposto da crítica ideológica traz, subjacente, a necessidade de busca da localização dos equívocos coletivos dos grupos sociais e a concepção do agente social como suporte e vítima da racionalidade sistêmica instrumental.

Se a ideologia se cria e se mantém por meio de processos definidos de trabalho, comunicação e tomada de decisões (participação no poder) e se caracteriza por formas que não permitem a

\* O professor, como profissional reflexivo, tem sido apontado por autores, como Novoa (1995, 1996), Perrenoud (1993), Schön (1990), Carr e Kemmis (1988), Zeichner (1988), dentre outros, que destacam e aprofundam a questão da formação e atuação de professores como profissionais de ação-reflexão-expressão.

todos o acesso a uma vida satisfatória em termos de trabalho, comunicação e cidadania, é função da crítica ideológica verificar o quanto os discursos e as práticas educativas se afastam ou se aproximam de uma vida satisfatória, justa e democrática.

Já o pressuposto concernente à implementação dos processos formativos/informativos e à organização da ação busca fugir das práticas educativas irracionais, fundadas nas contradições entre as práticas educativas e as práticas institucionais, desveladas por processos participativos e democráticos.

Sendo a ação educativa uma ação social, o elemento participativo e colaborativo envolve mais que o compromisso individual com o processo de investigação: envolve a auto-organização. A natureza do processo é colaborativa e não de auto-reflexão solitária.

Nesse sentido, a natureza do processo é participativa, democrática, fundada na comunicação racional e na ação para a organização de sua própria elucidação que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva.

Nessa abordagem, os investigadores externos cumprem o papel de facilitadores e co-analisadores, haja vista que se trata de um enfoque de pesquisa-ação crítico-emancipatória que inclui as formas de pesquisa-ação tradicional, mas generaliza o processo no contexto da dupla dialética teoria/prática e sujeito/instituição, buscando, para reverter o processo de colonização, permitir aos professores a visão de conjunto, de totalidade.

Concluindo, ressaltamos a integração necessária (fuga dos processos de racionalização e dissociação entre dimensão histórico-estrutural, dimensão sistêmica e mundo vivido) para que a apreensão da realidade fenomênica se dê de forma totalizadora, e não de forma fragmentada e distorcida, como observada no reino imaginado e descrito por Hans Christian Andersen, no conto "A Roupinha do Rei".

Nesse conto, um rei e sua corte ficaram convencidos da verdade que tecelões desonestos impingiram (a de que o tecido do traje real tinha a particularidade de ser invisível às pessoas sem

inteligência). O rei, então, saiu nu, com a corte toda a gabar-lhe a beleza do novo traje, até que, no povoado, uma criança gritou: - "Coitado! O rei está nu!". A analogia mais evidente de tal conto com a temática aqui elaborada é a de que, apesar de o espaço cotidiano do rei ser a corte e não o reino, a ausência de visão do reino, enquanto totalidade abrangente, enfraquece e distorce a análise da cotidianidade e do "mundo vivido".

## Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CARR, Williams, KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- ELLIOT, John. Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. **Journal of Education**. Cambridge, v. 19, n. 1, 1989.
- FREITAG, Barbara. Habermas e a Teoria da Modernidade. **Cadernos CRH**, Salvador, n.22, p. 138-163, jan./jun. 1995.
- GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1982.
- . **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. V. 1 e 2.
- . **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- . O que significa socialismo hoje? **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.30, jul 1991.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- NOVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- . (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1996.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Dialética hoje**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- ZEICHNER, Kenneth. Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesorado. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

# Problemas Éticos na Investigação em Educação

Manuel  
Ferreira Patrício

Universidade de  
Évora - Portugal

## 1. Questões de nomenclatura

Os portugueses e os brasileiros preferem termos diferentes para designarem o conjunto de operações mentais dirigidas ou ordenadas para a descoberta ou construção da verdade sobre determinado assunto ou para a resolução de um problema, de ordem teórica ou prática. Nós, portugueses, preferimos o termo *investigação*; os nosso irmãos brasileiros preferem o termo *pesquisa*. Outros povos têm outras tradições ou hábitos. Os franceses, por exemplo, dizem *recherche*; os ingleses, na mesma base etimológica, dizem *research*; os italianos, ainda sobre a mesma matriz etimológica, di-

zem *ricerca*; os espanhóis, como nós, gostam de dizer *investigación*. Em rigor, os diversos termos apontam para diversos aspectos do processo de busca da verdade. Na prática, estamos todos a dizer o mesmo. Todavia, as ressonâncias éticas dos diversos termos são de facto distintas. Deste modo, pode afirmar-se que a diversidade no uso dos termos, configurando hábitos e mesmo verdadeiras tradições diferentes, levanta problemas interessantes para a questão que aqui nos ocupa: a da presença da ética na investigação em educação. Ficaremos, contudo, por aqui.

## 2. Natureza da verdade e implicações éticas das diversas concepções

Afirmaremos, à cabeça, que toda a investigação coloca ao investigador problemas de ordem ética. A verdade, que é o que o investigador busca, revela possuir uma natureza complexa quando analisada com cuidado. Na tradição realista clássica - que encontramos em Aristóteles e em São Tomás de Aquino, por exemplo -, a verdade é *adequação*: adequação do pensamento à realidade objecto deste; sendo também adequação da linguagem que exprime este pensamento à realidade visada por ambos, pensamento e linguagem. Esta ideia da adequação não é talvez completamente clara, mas aponta para uma certa igualdade entre *realidade, pensamento e linguagem*. Esta tradição é, evidentemente, objectivista. O que ela supremamente valoriza é o objecto. O sujeito é tanto mais importante quanto menos presente está na expressão final da verdade. No limite, ele estará ausente da verdade, quando esta for completamente atingida. Ficará então apenas a relação entre três ordens: a linguística, que é a ordem do dizer; a lógica, que é a ordem do pensar; a ontológica, que é a ordem do ser. Essa relação será de plena adequação: o ser é pensado tal como é e é dito tal como é pensado.

A verdade parece ser, todavia, mais do que isto. Aqui, ela aparece apenas na sua existência, ou dimensão, noética. Mas ela aparece sempre, também, e em certos casos com evidência imperativa, numa outra forma de existência, ou numa outra dimensão: a

existência, ou a dimensão, ética. Nesta forma de existência, ou nesta dimensão, ela é um valor e não apenas uma relação de adequação. É deste modo que nos aparece a distinção: o falso noético é tão só falso, mas o falso ético é ao mesmo tempo falso e mentira.

Na sua investigação da verdade, o investigador pode, pois, falhar de duas formas bem distintas: pode falhar noeticamente e erra; pode falhar eticamente e mente. É admissível que ele erre, ainda que já aqui possa ser responsabilizado eticamente se não rodeou de todas as cautelas epistemológicas e metodológicas a sua investigação; mas é inadmissível que ele minta, ou seja, que ele falsifique.

Do ponto de vista noético há uma outra tradição fundamental no entendimento do ser da verdade: a tradição subjectivista. O sujeito, nesta maneira de ver a verdade, nunca se anula. Ele estará presente na equação que, finalmente, a adequação é. A verdade é uma relação que o inclui. E como ele é um ser intrinsecamente ético, a sua postura e substância éticas fazem parte do ser da verdade. A verdade nunca é, nem pode ser, desincarnada.

Na tradição objectivista, como se viu, a ética pode estar ausente da verdade enquanto realidade estritamente noética, mas está inelutavelmente presente na sua existência ética, enquanto valor. Valor que é desde sempre para o sujeito humano, que por isso a busca. Valor que é no termo do processo da sua busca e por isso o seu escamoteamento ou a sua falsificação são considerados uma falta grave daqueles que faltam à verdade, mentindo.

Na tradição subjectivista, em momento nenhum a verdade é apenas uma qualidade do juízo ou da proposição - a da presença da adequação -, pois é sempre inclusiva do sujeito que a afirma. É sempre uma verdade viva e, portanto, substantivamente ética. No quadro desta concepção, aquele que falta à verdades falta, inapelavelmente, a si mesmo.

Em qualquer das concepções, a ética tem o seu assento no coração da investigação, ou pesquisa, da verdade.



### 3. Formas da investigação e respectivas implicações éticas

A investigação apresenta várias formas. Todas colocam problemas éticos. É natural que, para além de problemas comuns, coloquem problemas específicos.

Essas formas podem ser analisadas aos pares, bipolarmente. Começamos pelo par investigação empírica/investigação reflexiva. Para quem se guie pelo paradigma científico da investigação educacional, o conhecimento educacional válido é o que dão as Ciências da Educação. O termo Pedagogia encontra-se morto e definitivamente sepultado. Há, contudo, os que persistem em considerar, analisando epistemologicamente o saber educacional, o saber científico-educacional apenas como uma das formas que o saber necessário à realização da educação exige, reconhecendo-lhe embora toda a importância. Outras formas serão: a) o saber intuitivo, tão relevante, por exemplo, na mãe, sobretudo durante os primeiros anos de vida da criança; b) o saber empírico ou prático, culturalmente situado e impregnador do comportamento de todos os elementos de uma dada comunidade humana; c) o saber reflexivo ou filosófico, que todo o ser humano em alguma medida possui e funciona nos contactos, sempre inevitavelmente educativos, que as pessoas têm umas com as outras, sobretudo os educadores profissionais; d) finalmente, o saber sófico, ou saber sapiencial, que é aquele que coroa e subsume todos os outros, incluindo o científico, que agora não se nomeou, mas que posicionaremos entre o empírico e o reflexivo. Eis porque me parece que a investigação educacional não pode ser apenas empírica, mas tem de ser também reflexiva. Não quero com isto afirmar que se trate de uma dicotomia radical. Penso, diversamente, que toda a investigação empírica tem alguma componente reflexiva e que toda a investigação reflexiva, que não pode ser oca, tem alguma componente empírica. Mas vejo de facto entre elas uma diferença de natureza: na primeira a matéria é o facto, na segunda a ideia. Ambas são necessárias e ambas são difíceis. As metodologias que implicam e as exigências de rigor que colocam levantam, só por si, problemas éticos distintos.

Outro importante par a analisar é o que opõe a investigação quantitativa à investigação qualitativa. Desde Galileu que a linguagem quantitativa tem vindo a afirmar-se como a linguagem científica propriamente dita. Tal linguagem revelou-se, de facto, extraordinariamente adequada à investigação dos fenómenos da Natureza e, sobretudo, à construção de um conhecimento vocacionado para a transformação tecnológica da Natureza. Quando, por meados do século XIX, Augusto Comte funda a Sociologia - passo de largo a atribuição desse mérito a Turgot -, encara esta como Física Social, ou seja, como a Física da Realidade Social. Quer isto dizer que coloca a nova ciência no trilho matemático aberto por Galileu. A própria Sociologia, e o conjunto de Ciências Sociais e Humanas em que acabou por florescer, sempre tomou por modelo de cientificidade o das Ciências Matemática e Físicas originárias de Galileu, Descartes e Newton. Windelband, Rickert, Dilthey, Cassirer, são nomes ilustres da filosofia alemã que põem à vista a irredutibilidade das Ciências da Cultura (ou Humanas, ou Sociais, ou do Espírito) às Ciências Exactas e da Natureza. Posteriormente, outras correntes epistemológicas se definiram em apoio desta perspectiva, com fundamentos diversificados. Foram-se desenvolvendo, ao mesmo tempo, as metodologias qualitativas de investigação. A especificidade das Ciências Sociais e Humanas não exclui a utilização das metodologias quantitativas, que continuam a ser dominantes, mas abriu um largo espaço às metodologias qualitativas, afirmando-se crescentemente a ideia da desejável complementaridade das duas metodologias, nas Ciências Sociais de tipo empírico, da Sociologia à Psicologia. A própria Filosofia, que necessita de material empírico para o seu labor reflexivo, pode beneficiar da utilização das metodologias quantitativas, as quais poderão dar um outro tipo de base ao trabalho do filósofo. Em Filosofia da Educação, por exemplo, não existe nenhuma incompatibilidade de princípio entre as duas metodologias, ainda que o plano próprio da reflexão filosófica seja de natureza hermenêutica e, portanto, exigente de uma abordagem metodológica qualitativa. No fundo, tal como Aristóteles deixou estabelecido na sua tábua das categorias, a quantidade e a qualidade são precisamente categorias, facto que

as metodologias quantitativa e qualitativa se limitam a reconhecer dentro da sua esfera própria de eficácia. Um terceiro par que se me afigura importante referir é o que opõe, e compõe, a investigação constatativa e a investigação criativa. A primeira visa captar a verdade do que está aí, do que é prévio à investigação e não depende dela. Corresponde ao conceito clássico da verdade como adequação da ideia à coisa, do pensamento à realidade. A segunda visa instaurar uma verdade nova no mundo, o que representa instaurar no mundo uma nova realidade, ou seja, representa uma criação. A investigação em educação não pode limitar-se a ser constatativa; tem de ser criativa. Educar é construir o homem. Ora construir o homem é construir a humanidade do homem, é criar o homem no homem, é criar o homem idealizado no homem já realizado, é realizar o homem ideal. A criatividade é, pois, intrínseca à educação. A essência da educação é ela não ser repetitiva, iterativa, meramente reprodutiva, mas ser criadora, geradora do novo, instauradora do que não havia antes dela. Assim, o investigador pedagógico mais valioso diria eu que é o criativo e não o simplesmente constatativo ou reprodutivo, sem embargo de reconhecer a importância deste. Mas este é importante como a rampa o é para o foguetão a lançar. É o solo de onde o homem pode levantar voo para si próprio. Quero ainda referir um derradeiro par - e não é que não haja ainda outros para referir -, que é o da investigação ontológica e o da investigação axiológica. Aquela é polarizada pelos objectos essenciais, esta pelos objectos valentes. Aquela olha para o que é, esta para o que vale. A educação precisa das duas, para bem ser conhecida e realizada. Ora a natureza íntima do que é é radicalmente distinta da do que vale. Não pode, pois, investigar lógica e axiologicamente utilizando os mesmos critérios epistemológicos e metodológicos. Quer dizer: uma coisa é investigar factos, outra coisa investigar valores; uma coisa é investigar a esfera da positividade, outra a da esfera da normatividade. A epistemologia defluente de Galileu só reconhece, contudo, legitimidade à investigação positiva, negando-o por inteiro à investigação normativa ou axiológica, no fundo reduzindo esta àquela, dissolvendo o valor no facto. É tal operação aceitável? De modo nenhum.

Este quadro, assim tão rapidamente traçado, mostra suficientemente a tremenda complexidade e dificuldade da investigação educacional. São, com efeito, múltiplas as formas da investigação em educação. Haveremos de procurar brevemente mostrar a teia complexa das respectivas implicações éticas.

#### **4. Tipos de problemas que se põem ao investigador**

Antes disso, porém, deveremos ainda procurar identificar os principais tipos de problemas com que se confronta o investigador. Também desta análise derivam importantes consequências para a evidenciação e concretização da relação entre ética e actividade investigativa científico-educacional.

Vejo os seguintes tipos de problemas: a) relacionados com a formação e competência do investigador; b) relacionados com a temática da investigação; c) relacionados com a metodologia adoptada; d) relacionados com as finalidades visadas; e) relacionados com a postura epistemológica do investigador; f) relacionados com os interesses do investigador; g) relacionados com a ideologia do investigador ou a ideologia que o envolve e pressiona; h) relacionados com a actividade prática, condicionadora da investigação. Todos estes tipos de problemas arrastam consigo questões éticas. Vejamos um pouco como assim é.

A formação do investigador, por exemplo, pode ter ou não ter existido. A falta de ética de um investigador pode começar pelo facto, elementar, de ele não ter adquirido a formação básica essencial para investigar segundo as regras do método científico, ou de o ter feito em medida seriamente insuficiente. Esse investigador não será competente. Deste modo, uma boa formação prévia do investigador é condição essencial de uma investigação eticamente conduzida, mesmo quando se sabe, e admite, que a realização da investigação é ela própria porventura o melhor método de formação do investigador.

A ética, ou a sua ausência, também se manifesta na temática. Há temáticas convenientes e inconvenientes: socialmente, politicamente, institucionalmente convenientes e inconvenientes. A cedência do investigador a qualquer modalidade de "conveniência" é, só por si, um comportamento eticamente reprovável. O investigador deve investigar o que cientificamente é conveniente investigar e nada mais. Além disso, o investigador por vezes silencia temáticas determinadas, por motivos inconfessáveis. Ou traz à ribalta, desonestamente, outras temáticas, por motivos da mesma natureza- Tais comportamentos são sempre, obviamente, reprováveis.

Como tivemos oportunidade de verificar, a metodologia científica é algo de muito complexo e de epistemologicamente questionável. Uma metodologia pode condicionar profundamente os resultados da investigação e distorcer expressivamente o conhecimento da realidade sob estudo. A opção por uma metodologia e a respectiva prática não são, por conseguinte, actos eticamente neutros. O investigador tem por dever controlar essa opção e a consequente prática, determinando em ambos os casos os respectivos limites e as respectivas limitações, a fim de ser claro até onde vai a lebre que deve vender e onde começa o gato que não deve vender.

Quanto às finalidades, poderíamos começar por afirmar que a investigação científica deve ter por exclusiva finalidade a descoberta ou invenção da verdade. Contudo, o normal é essa finalidade intrínseca ver-se acompanhada por uma constelação de finalidades e objectivos extrínsecos, que poluem e contaminam o que deveria ser a pura investigação científica. Sendo impossível eliminar, ou evitar, essa atmosfera do extrínseco, o que importa é controlar os seus efeitos perversos, a fim de não falsear a investigação e seus resultados.

Os investigadores assumem posturas epistemológicas as mais diversas, o que resulta da análise que fazem do conhecimento científico nos seus vários aspectos. O século XX foi palco de numero-

sas construções epistemológicas, algumas das quais bastante limitadas, limitadoras, rígidas e redutoras. Não vamos afirmar que houve, ou há, má fé epistemológica da parte dos defensores mais estreitos, e mais estritos, dos reducionismos epistemológicos. Mas houve, e há, em muitos casos, pré-juízos epistemológicos que são gravemente nocivos a uma investigação escorreita. Parece-me, pois, da maior importância que o investigador educacional tenha em conta o seu repertório de preconceitos epistemológicos, os conheça e deles se defenda o mais e o melhor possível. Mesmo que não peque por acto, ele pode estar a pecar por omissão. Em qualquer dos casos, a falta é de ordem ética.

O investigador probo deve acautelar-se relativamente aos seus próprios interesses. Refiro-me, evidentemente, apenas aos interesses de natureza científica, pondo liminarmente de parte interesses de natureza económica, por exemplo. Os interesses científicos são necessários e legítimos. Podem, porém, ter como contrapartida desinteresses, os quais se traduziriam em menor atenção, ou completa desatenção, passiva ou activa, para com outras áreas, temas ou problemas objectivamente interessantes. Deve, pois, o investigador estar permanentemente em guarda quanto aos seus interesses, não se deixando obcecar por eles, antes os confrontando com outros interesses, eventualmente interesses de outros, numa atitude de abertura e interacção que pode ser da maior utilidade ao progresso da ciência. O investigador não deve ter nenhuma espécie de palas. A atitude de atenção e abertura a que aludi inscreve-se, a meu ver, no quadro de uma ética científica activa, que me parece ser a ética científica exigida pela ciência contemporânea.

Particularmente perigosos para a ética investigativa me parecem ser os problemas decorrentes da ideologia do investigador, aparentemente mais susceptível de introdução nas Ciências Sociais e Humanas, mas na verdade igualmente introduzível nas Ciências Exactas e Naturais, como se viu no caso paradigmático de Mitchurine e Lyssenko e em outros do período da guerra fria. Nas Ciências Sociais e Humanas é a ideologia um factor nefasto e, infelizmente, vulgar, com investigadores muitas vezes altamente capa-

<sup>a</sup>Hos a orientarem as investigações nos sentidos e direcções logicamente desejados. Qualquer investigação que se deixe controlar pela ideologia, sobretudo se conscientemente assumido esse <sup>ta</sup>vio, peca gravemente contra a ética científica. A meu ver, a investigação educacional é uma daquelas que todos os dias verificam-se das mais vulneráveis à influência da ideologia, contribuindo <sup>tnesmo</sup> para a criação de uma espécie de sistema de *apartheid* científico, apenas mostrando e exaltando os bons, os ideologicamente correctos, e postergando para o inferno científico os maus, <sup>si</sup>faciando-os e fazendo-os inexistir nas bibliografias científicas.

A investigação, e em particular a investigação educacional, pode relacionar-se com a actividade prática de múltiplas formas. Por um lado, a investigação educacional nasce da actividade prática, pois a educação é uma espécie de acção. Por outro lado, a mesma investigação visa a actividade prática, que será alterada e <sup>cs</sup>especialmente melhorada com os resultados científicos alcançados. O investigador está, pois, no centro da actividade prática. Além disso, muitas vezes é um dos sujeitos, ou protagonistas, da actividade prática propriamente dita, o que gera o que denominaremos por <sup>co</sup>conflito de interesses. O tacto ético e a real probidade necessários <sup>na</sup>a esta circunstância são grandes, para que não ocorram desvios ou <sup>vi</sup>desvirtuamentos na actividade estritamente científica.

Com múltiplos tipos de problemas se confronta, pois, o investigador educacional, na relação da investigação ou pesquisa com a <sup>a</sup>ética que tem de presidir sem mácula à sua actividade de criação científica. A identificação desses problemas e a sua correcta resolução são condições da investigação científica genuína, que tem de <sup>se</sup>ser governada pela eticidade mais rigorosa.

## 5. Investigador isolado e equipa investigativa

O investigador pode trabalhar em duas situações distintas: <sup>so</sup>isolado ou integrado em equipa investigativa. Em qualquer das

situações, o seu objectivo fundamental, e o seu dever, é procurar e alcançar a verdade relativamente ao problema que é objecto da sua actividade pesquisadora. As suas responsabilidades éticas são, na essência, as mesmas nas duas situações. Contudo, as circunstâncias são diferentes e põem problemas diferentes. O investigador que trabalha sozinho pode, por exemplo, ocultar elementos científicos já descobertos ou construídos por outros e apresentar como seu o que pertence cientificamente ao alheio. É certo que uma equipa científica pode cometer a mesma falta, mas é mais difícil fazê-lo. A esta falta se dá o nome genérico de plágio. A consciência científica moderna condena fortemente o procedimento dos plagiadores. Quanto à equipa investigativa, as responsabilidades dos respectivos membros são função da posição hierárquica que o investigador ocupa dentro da equipa. A responsabilidade máxima é a do líder científico, mas isso não desresponsabiliza os restantes membros da equipa, que não podem nunca ser meros instrumentos do líder, devendo manter intacto o seu sentido crítico e a sua atitude e postura de vigilância científica permanente, a fim de evitar desvios, manipulações, distorções e falsificações.

Vimos já como é forte, e por vezes pouco visível, a relação entre a ética investigativa e a epistemologia e como é fácil a ideologia — mesmo que seja uma ideologia científica — infiltrar-se nela. Toda a metodologia tem limites epistemológicos, os quais acarretam, inevitavelmente, consequências éticas. Referirei neste momento apenas o caso da metodologia da investigação-acção, de tão grande relevância na investigação educacional. Transformando a intervenção do investigador, pela sua simples presença, a realidade a ser investigada, todos os cuidados epistemológicos, metodológicos e éticos são poucos para evitar que a investigação altere abusivamente o seu objecto e use os sujeitos em palco para finalidades e objectivos que não vêm, não querem ou não controlam. No caso da educação têm os desvios epistemológicos, metodológicos e éticos particular importância, porque é sempre a formação do ser humano que está em causa.

## **6. O investigador e o decisor político**

Um importantíssimo problema ético da investigação em educação é o da relação existente entre o mundo da investigação e o mundo da decisão política. Afirmarei, como posição de princípio, que o investigador não deve nunca permitir que a investigação seja controlada ou instrumentalizada pelo poder político. O princípio que preside à actividade do investigador é o intelecto ou a razão; o que preside à actividade do político é a vontade. O investigador está polarizado pela verdade; o político, pelo poder. São dois universos diferentes. O político necessita, contudo, do investigador e dos resultados da sua actividade, ordenando-se para submeter a investigação à decisão política, nem que seja apenas para legitimar esta por meio daquela. Todo o investigador educacional tem alguma experiência desta realidade. Este é, pois, um dos campos em que mais se exige uma ética científica impecável por parte do pesquisador em educação.

## **7. Concluindo**

A comunidade científico-educacional não é muito respeitada pelos diversos poderes da sociedade: o político, o económico, o financeiro, por exemplo. O que tem relação directa com a dimensão material da vida convence mais esses poderes acerca da sua importância. Basta, para o comprovar, fazer uma rápida análise comparativa dos recursos afectados à escala mundial à investigação em Ciências Físico-Naturais e em Ciências Humanas e Sociais. O contraste é chocante. É como se o homem investisse principalmente no que lhe é alheio, em detrimento de si próprio.

Todavia, vai talvez progredindo na consciência humana a ideia de que tudo depende, afinal, da sua própria valia e qualidade, pelo que é imperativo, e imperioso, investir no próprio homem e, sobretudo, na sua formação ou educação. Significa isto que é enorme, e grave, a nossa responsabilidade, enquanto investigadores ou pes-

quisadores em educação. Podemos afirmar, sem receio de exagero, que o futuro da humanidade está muito nas nossas mãos e que tudo devemos fazer para ajudar o homem a salvar-se e a crescer, aproximando a sua realidade o mais possível da sua idealidade. A raiz da exigência ética que nos é feita encontra-se neste ponto preciso. E forçoso respondermos à altura desta exigência.

# Televisão e Criança

## A Busca da Pluralidade do Conhecimento, Dificuldades e Possibilidades

Marisa Del  
Cioppo Elias

Professora doutora e  
Chefe do Departamento de  
Tecnologia da Educação, da  
PUC/SP e pesquisadora do  
LAPIC (Laboratório de  
Pesquisa sobre Infância e  
Imaginário), da ECA/USP

### 1. Raízes: adentrando o universo da pesquisa

Desde que iniciei minha carreira docente, há 35 anos, exerço cumulativamente os cargos de professora e especialista em educação, sendo a pesquisa parte do meu fazer pedagógico. Enquanto professora trabalhei durante catorze anos com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, na rede pública estadual de São Paulo.

Embora na ocasião ainda não fosse pesquisadora, com o objetivo de conhecer um pouco mais a criança e seu imaginário, mergulhei num trabalho voltado para o conhecimento da linguagem e do pensamento

infantis. Sabia que a aquisição da linguagem está subordinada ao exercício de uma função simbólica que, por sua vez se afirma tanto no desenvolvimento da imitação e do jogo, quanto nos mecanismos verbais. Minha proposta metodológica, de trabalhar com jogos e brincadeiras ou atividades lúdicas partia, portanto, da ação para chegar à representação: jogo simbólico ou jogo da imaginação.

Era importante observar que nessa época, como hoje, uma era tecnologicamente desenvolvida, as crianças, mentalmente hiperestimuladas devido a invasão dos eletrônicos, continuam a gostar dos jogos simbólicos (forma primitiva e pré-verbal da inteligência) e o quanto eles são importantes e não uma pseudo-atividade, sem significação funcional, como afirmam alguns educadores da pedagogia tradicional. Eles são o início da representação, permitindo que haja, simultaneamente, diferenciação e coordenação entre "significantes" e "significados", ou significações.

Fatos semelhantes continuei observando desde que ingressei nos meandros da pesquisa científica em 1978, quando iniciei o meu mestrado que culminou em 1983 com a defesa da dissertação "A questão da autoridade no desempenho da função da coordenação pedagógica", na PUC/SP.

Era então membro da Equipe Técnica, do Serviço de Ensino de 1º grau, da Divisão de Supervisão da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação de São Paulo. Nessa ocasião tive a oportunidade de participar da inserção do Coordenador Pedagógico (CP) nas escolas da rede pública estadual e quis perceber como acontecia o trabalho de apoio às suas atividades, uma vez que, em pesquisa elaborada pela CENP quando do seu ingresso, havia constatado que, entre as dificuldades ou limitações encontradas no desempenho do seu trabalho, estaria o seu relacionartiento com o Diretor da Unidade Escolar.

Pata nós, que acreditávamos na importância da coordenação pedagógica como agente facilitador da mudança no contexto escolar, a revelação de dificuldades no relacionamento com os Diretores de Unidade Escolar pareceu-nos um ponto crítico na situação,

uma vez que provavelmente, comprometeria a aceitabilidade do CP, por parte do pessoal escolar e o alcance dos objetivos almeçados. Interessou-nos, particularmente, conhecer as razões que, eventualmente, geravam tal resistência por parte da direção e, nesse sentido, fui levada a pensar na hipótese de que o Diretor estivesse percebendo-o como um "líder potencial", uma ameaça ao poder, que ele, Diretor, detinha, por força do cargo que ocupava.

Ainda na CENP, participei de quatro outras pesquisas. A primeira, "Avaliação do Projeto de Capacitação de Docentes e Especialistas de Educação na divulgação e utilização dos materiais instrucionais", em 1980.0 objetivo era saber se os materiais elaborados pelas equipes de currículo da CENP, para atualizar e complementar os Guias Curriculares, chegava às mãos dos professores, como esses os utilizavam, as dificuldades que apresentavam e o quanto eles ajudavam o trabalho de sala de aula.

A segunda, "Avaliação do Projeto de Capacitação de Docentes e Especialistas de Educação, para atuação no Ensino de 1º grau, regular e educação especial, nas zonas rural e urbana" (1982), tinha o mesmo objetivo, porém voltado não só para o ensino regular mas também à educação especial, nas zonas rural e urbana.

Em 1983, com o objetivo de levantar dados que pudessem ajudar a rever o sistema de avaliação dos membros das diferentes equipes técnicas da CENP, participamos da pesquisa: "Subsídios para a revisão do sistema de avaliação da CENP". Nesse mesmo ano, devido a preocupação com a demanda de alunos provenientes das redes municipal e particular, elaboramos e desenvolvemos a pesquisa "A demanda e oferta na escola de 1º e 2º graus: sua repercussão educacional", buscando coletar informações mais precisas de alunos, pais e professores do porquê de tal procura.

Convidada a elaborar o histórico do Ciclo Básico<sup>3</sup> com outras duas colegas (*Mete Abramowicz e Teresinha Maria Neli Silva*), realiza-

<sup>3</sup> Ciclo Básico é o resultado da reestruturação das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental das escolas da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, implantado a partir de 1984 e normatizado pelo Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983.

mos uma pesquisa sobre as experiências precursoras que houveram, no Estado de São Paulo, para tentar solucionar a problemática da evasão e retenção no ensino fundamental. Esta deu origem não só ao histórico do Ciclo Básico, em 1983, como também ao livro "A melhoria do ensino nas séries iniciais do Iº grau: enfrentando o desafio", publicado em 1985 pela Editora Pedagógica Universitária (E.P.U.).

Em 1988 iniciei a pesquisa da qual originou minha tese de doutorado, na área de Didática, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em 1993, sob o título: "De Emílio a Emília: contribuições para as questões do ensinar e do aprender", reformulada para ser publicada, ainda este ano, pela Editora Scipione.

A partir de então comecei a orientar pesquisas de Iniciação Científica (IC) com alunos da graduação, do curso de Pedagogia. Embora sem receber nenhum estímulo financeiro, oriento alunos/bolsistas de IC, acreditando no trabalho que desenvolvo de colaborar com a formação de novos pesquisadores na área de educação, comunicação e tecnologia.

Uma dessas pesquisas, "Brinquedoteca: uma opção para estimular a prática científica, a criatividade e a vontade de aprender" recebeu, em 08/11/96, o prêmio de menção honrosa na área de Ciências Humanas pelo CNPq/ CEPE-PUC-SP, quando de sua apresentação no V Encontro de Iniciação Científica.

Concomitantemente ao trabalho de orientar, também busquei reafirmar tanto o gosto pela pesquisa como receber auxílio para a minha formação, enquanto pesquisadora. A oportunidade surgiu, em 1989, quando fui convidada a participar, como membro de equipe, de duas pesquisas financiadas pelo CNPq: "O cotidiano da Escola Normal e a construção de um novo saber-fazer didáticos" e "O redimensionamento da didática a partir de uma prática de ensino interdisciplinar" coordenadas, respectivamente, pelas Profas. Dras. Marli D. A. André, da FEUSP e Fani Catarina Arantes Fazenda, da PUC-SP.

Em 1993 participei da elaboração e desenvolvimento de um Projeto Integrado de Pesquisa: "TV, Criança e Imaginário Infantil: contribuições para a integração Escola/ Universidade/ Sociedade/

de". Aprovado e financiado pelo CNPq, este projeto foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de pesquisadores de várias categorias, de 1º/03/94 à 28/02/97, na ECA-USP, sob a coordenação da Profa. Dra. Elza Dias Pacheco. Na qualidade de pesquisadora pude co-orientar, acompanhar e avaliar todo o trabalho de pesquisa que culminou na apresentação do I Simpósio Brasileiro de TV, Criança e Imaginário Infantil, realizado pelo CCA/ECA/USP, de 16 a 20/10/96 e em duas publicações: O Ensaio "Televisão, Criança e Imaginário: contribuições para a integração Escola/Universidade/ Sociedade" e os Anais do Simpósio.

Como os resultados dessa pesquisa não deixavam dúvidas quanto a preferência das crianças pelos desenhos animados norte-americanos, das décadas de 40/60, aceitei novamente participar, enquanto pesquisadora, do projeto integrado de pesquisa: "O desenho animado na TV: mitos, símbolos e metáforas". Aprovado e financiado pelo CNPq e FAPESP, para o período de 1º/08/97 à 31/07/98, o projeto está em andamento e aglutina doze pesquisadores de várias Instituições de Ensino.

## **2. Eixo teórico:**

### **dificuldades e possibilidades na compreensão das relações entre ciência e existência, teoria e ficção, atual e virtual, na busca da pluralidade do conhecimento (racional e analógico)**

A relação TV/ Criança/ Educação/ Sociedade constitui o campo de interesse de nossa linha de investigação, a partir do qual iremos falar das dificuldades e possibilidades as relações entre ciência e existência, teoria e ficção, atual e virtual, na busca da pluralidade do conhecimento (racional e analógico). A pesquisa "TV, Criança e Imaginário: contribuições para a integração Escola/ Universidade/ Sociedade", desenvolvida durante três anos na ECA/USP, teve como objetivo fornecer subsídios alternativos para o intercâmbio cultural entre Universidade, Escola e Sociedade, a partir da análise de conteúdo e recepção dos diversos gêneros que



integram a comunicação televisiva, veiculada na cidade de São Paulo.

O pressuposto inicial era de que há relação entre aprendizagem e ensino de um lado e as origens sociais das funções mentais superiores, as experiências culturais, o papel dos professores e pais, de outro, altera significativamente a concepção de ação pedagógica. Esta ocorre ao nível das relações que se estabelecem entre os diferentes elementos que convivem no ambiente escolar, no plano emocional, na área dos valores e na função específica da escola que é a apropriação do saber acumulado e o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Assim, com o objetivo final de buscar elementos para a compreensão do sistema de trocas simbólicas que a criança estabelece entre fantasia e realidade - no primeiro plano insere a programação televisiva preferida pelas crianças, bem como as verbalizações referentes aos programas assistidos - procuramos levantar dados que nos dessem indicadores das representações infantis sobre o conteúdo televisivo. As preferências manifestas pelas crianças, por programas veiculados pelos diferentes canais de TV, foram o ponto de partida para análise de conteúdo e recepção dos filmes. A identificação das representações do imaginário do aluno e professor, quanto aos mitos e estereótipos relacionados à TV e sua programação, bem como a maneira pela qual elas se entrecruzam no espaço escolar, foram fundamentais para a compreensão da influência exercida pela TV.

Ciente de que as crianças, fascinadas, consomem muitas horas de televisão e, mais ainda, que elas não assistem somente aos programas infantis, pareceu-nos fundamental compreender como, quando e de que tipo era essa interferência nas ações infantis em situações de aprendizagem não formal e, especificamente, qual a interferência da programação televisiva na construção do pensamento reflexivo de crianças e jovens, o que a criança pensa sobre a TV, como representa o seu mundo e qual a importância disso para o seu imaginário. A preocupação central era: Será que a TV pode ser útil para a educação?

Para responder estas e outras questões era preciso conhecer o ser social e histórico, criança, observar e pesquisar o seu comporta-

mento em diferentes momentos de suas atividades e contextos sociais, uma vez que, enquanto ser de relações, a criança tem representações sociais próprias do que vivência e que o adulto procura a todo custo mediar, escolhendo **por ela** o que julga ser o melhor programa e dizendo que é para seu bem. Nossa intenção foi dialogar sobre a interferência da TV na escola e/ou como a escola tem reagido/tratado a linguagem e/ou os conteúdos veiculados pelos programas e a representação que a criança faz deles no seu cotidiano.

A caracterização da forma e conteúdo verbal, virtual e sonoro dos programas de TV escolhidos por 612 crianças, sujeitos de nossa pesquisa, mostraram como a TV é um agente socializador, que transmite ideologias bem definidas de acordo com a contextualização sócio-histórica-política-econômica das emissoras responsáveis por sua programação.

Concluímos que não podemos considerar como infantil apenas a programação feita para crianças como o Castelo Ra-Tim-Bum, Cocoricó, X-Tudo, os desenhos animados e os shows de variedade como Xuxa Park, Casa da Angélica, Mara Maravilha, e ignorar que elas também assistem a programação produzida para adultos, como novelas, jornal falado e filmes de terror. É notória a influência desses programas na cultura, apesar de ainda serem raros os estudos sobre o seu impacto nos processos cognitivos e emocionais da criança. Os poucos que existem voltam-se para aspectos reducionistas como "a violência televisiva gera agressividade nas crianças induzindo-as a comportamentos anti-sociais".

Enquanto "escola paralela, uma vez que a criança fica muitas horas semanais diante da TV, ela é sedutora devido ao colorido e movimento, transmitindo normas, valores, atitudes, mitos e estereótipos, o que é muito preocupante. É preciso que as escolas e os educadores reorientem seu uso ao invés de impedi-lo. A TV precisa "ser lida" na sala de aula, começando pela leitura da imagem que precede a leitura das coisas, objetos, pessoas e acontecimentos, uma vez que ela possibilita o desenvolvimento de múltiplas linguagens.

No contexto do icônico, do não verbal, as crianças ficam expostas, através dos diversos gêneros televisivos que se constituem diariamente, num "show" que não pára, a toda uma gama de valores que povoam o seu imaginário e moldam o seu comportamento. "Ora, num mundo bombardeado de informações visuais (da televisão aos 'outdoors'), para evitar estereotipia, o importante é levar a criança a refletir sobre as imagens captadas e estimular sua recreação. O pensamento visual mobiliza as imagens; a passividade é que sedimenta a estereotipia. O processo criador é alimentado não só pelas idéias, fatos pessoais e objetos que nos circundam, como também pelas imagens que os representam. O meio ambiente não se constitui unicamente de natureza e artefatos tridimensionais, mas do universo de representação bidimensional também".<sup>3</sup>

A TV generalista está sendo consumida pelas classes C e D. A partir dos sistemas eletrônicos, como fica a relação entre o real e o imaginário e as imagens virtuais? O contato direto com as imagens digitalizadas não levará a criança a uma banaüzação da tragédia humana?

Nos dois casos, entretanto, trata-se de reconhecer a necessidade de aprender, "ler" as imagens. Como afirmei anteriormente as escolas, com raríssimas exceções, ignoram as novas tecnologias da informação. Ignoram que elas educam, formam o corpo e o espírito das crianças, tenham elas ou não acesso às diferentes mídias, pois sabem que as novas tecnologias já revolucionaram todos os setores da vida contemporânea. O atual e o virtual se precipitam nos vídeos e nas telas dos computadores e emitem mensagens. Na "telinha" a palavra tornou-se imagem em movimento. Por não saber "ler" as imagens a criança aceita, com naturalidade, todas as informações que são veiculadas. Muitas notícias são passadas como reais (como a notícia da morte de um personagem de novela dada pelo jornal nacional) permitindo confundir realidade e ficção.

Uma notícia fictícia apresentada com realidade impede, muitas vezes, a distinção entre o falso e o verdadeiro. Outras vezes a

presença de uma imagem é virtual, tão dramática que vivenciamos-la intensamente que parece real. Chego a pensar que, por vezes, vivemos uma ficção integral. Olhamos os objetos e estes se apresentam truncados, ou arrumados por cineatas para serem corretamente apresentados aos nossos olhos.

É preciso relacioná-la com a formação das estruturas mentais da criança assumindo que a TV ensina e exerce influência no processo de aprendizagem. Existe o inevitável: a TV está presente na escola e na sala de aula mesmo não sendo aí utilizada uma vez que a criança leva para o convívio escolar as experiências que vivenciou diante do vídeo. A criança, ao querer conhecer, explora o seu "mundinho", muito antes de entrar para a escola formal, tentando perceber o espaço, o tempo, a distância, o som, o ritmo, e também sente e percebe a dor, a fome, o frio, a violência, a injustiça, poluição e os integra ao seu mundo.

As interações sociais são importantes para desencadear, suscitar novos procedimentos de equilíbrio, uma vez que as práticas educativas são práticas sociais. Então, o professor é fundamental no sentido de guiar, orientar as construções cognitivas dos alunos, de criar situações e usar recursos (como TV), implementar condições para que se desenrole o processo de construção. O professor não deve deter-se apenas no que supostamente a criança assiste (desenhos, programas infantis), mas em tudo o que a televisão oferece, entendendo a totalidade do veículo, especialmente com relação aos gêneros de programas e linguagens audiovisuais que utiliza.

Para uma efetiva formação de professores qualificados e preparados é preciso que sejam oferecidas oportunidades de conhecer a TV, não apenas superficialmente, como fazemos enquanto espectadores, mas profundamente. Se para nós não existe separação entre programação adulta e infantil no que diz respeito ao telespectador, acreditamos que a escola deve trabalhar as dificuldades e possibilidades desse veículo.

Hoje a TV digital já apresenta imagem de alta definição e som com qualidade de CD. A digitalização está, também, desafiando

<sup>3</sup> BARBOSA, Ana Mae T.B. Arte Educação: conflitos/desacertos. São Paulo, Max Limonade, 1984, p.149.

do educadores que, de repente se defrontam com um tipo de bichinho virtual, ou o **tamagoschi**, que vindo do Japão, foi adotado por crianças de todo mundo. Podemos ver realidades que, durante toda a história da humanidade, permaneceram inacessíveis. E o potencial educativo/informativo dessas imagens é enorme, além da imaginação. Apagando-se, pois, as fronteiras entre a realidade e a ficção, o campo visual tem possibilidades fantásticas que permitem nos revermos para melhor ler o mundo.

### 3. Dificuldades metodológicas advindas dessa forma teórica

Quando iniciamos uma pesquisa estabelecemos vários objetivos, os quais vamos perseguir, elaboramos hipóteses de trabalho, baseadas na relação com o objetivo a ser pesquisado que, em nosso caso, era a relação TV/Criança, TV/Escola, TV/Educação, TV/Cultura/Sociedade. Elas imprimem características variáveis que permitem identificar o processo a seguir - etapas parciais ou finais com relação ao objeto proposto -, um árduo trabalho teórico e metodológico, uma permanente tarefa de revisão e construção.

Para precisar o marco de nossas perguntas: O que é a TV? Qual a sua natureza? Como se constitui todos os dias? Que influências exerce através do conteúdo que veicula? precisamos elaborar um referencial teórico que, em síntese, nos revele a perspectiva que queremos trabalhar. No caso da TV, temos presente que é um mundo cultural, ou seja, um mundo feito de cultura ou de natureza semiótica. Ele se constitui, pela interação do indivíduo com o mundo das relações sociais, enfim, com os meios tecnológicos; não é apenas constituído - pela linguagem - mas sofre constante influência da linguagem perpassada pelos meios de comunicação de massa.

Assim, não é possível a escola ignorar a influência desses agentes mediáticos. Ela precisa partir da realidade vivida por alunos e professores e, por outro lado, os problemas sociais e o conhecimento já construído (acervo cultural da humanidade).

Organizado o arcabouço teórico começam as primeiras dificuldades metodológicas. A alternativa etnográfica foi nossa opção visto que, como afirma Espeleta <sup>4</sup>, *eleger a etnografia significa trabalhar com o método que permite documentar o não documentado*. E, reforça André: <sup>5</sup> *a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação. (...) O problema fundamental (...) é aprender a selecionar os dados necessários para responder às questões e encontrar o meio de ter acesso a essa informação*.

Não há dúvida que a sociedade se faz todos os dias no ritmo em que a ciência e a tecnologia progridem. No entanto, o "documentado" televisão, infelizmente está distante de vir a ser utilizado como recurso para estudo reflexivo em sala de aula. Nem a psicologia, nem qualquer outra ciência pode dar uma resposta definitiva sobre se a televisão é boa ou não, para as crianças. Sua influência dependerá de como ela é utilizada. É necessário que as crianças aprendam a utilizar corretamente a informação oriunda da televisão. Para isso devemos levá-las avaliar a fidedignidade e veracidade do que está sendo informado via tevê. A isto chamamos "leitura crítica", uma estratégia que ajuda a criança a lidar com o juízo de autoridade de quem detém e passa a informação; ou seja, decodificá-la a partir das experiências e necessidades pessoais. Em nosso projeto de pesquisa, "TV, Criança e Imaginário Infantil: contribuições para a integração Escola/Universidade/Sociedade", constatamos que:

1. Uma grande parte da preocupação de pais, professores e da sociedade, em geral, sobre os efeitos danosos da tevê sobre a criança decorre das notícias veiculadas pela imprensa, sobre resultados contraditórios de pesquisas brasileiras e estrangeiras, através de manchetes como:

<sup>4</sup> ESPELETA, Justa. La escuela e los maestros: entre el supuesto y la deducción. Cuadernos de Investigación Educativa, n° 20, septiembre, 1986, p.2.

<sup>5</sup> ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986, p.14.

"A televisão é o mais alienante dos meios de comunicação".

"A televisão prejudica o desenvolvimento linguístico da criança";

"A televisão contribui para o desenvolvimento da criatividade" (...)

2. Apesar de todos os ataques, a televisão continua como peça principal da casa, ora como "babá eletrônica", ora como pano de fundo para as refeições familiares.

3. Uma das causas que atualmente mais preocupa a todos que, direta ou indiretamente, se dedicam ao estudo da televisão, é que a violência e a agressividade contidas na programação dos diversos gêneros televisivos sejam responsáveis pela criminalidade que assola a sociedade.

4. Até o presente, a preocupação com a violência física na programação televisão é tão exagerada que se ignora a violência simbólica como, por exemplo, a colonização cultural alienígena.

5. Não há uma relação de causa e efeito entre a violência das narrativas televisivas e os comportamentos anti-sociais e até sádicos de algumas crianças; contudo, estão excluídos desta afirmação as crianças que fazem parte dos "grupos de riscos", ou seja, crianças com distúrbios no desenvolvimento psicossocial.

6. Uma das causas das acirradas críticas feitas à televisão advém do conceito errôneo que os adultos têm do que seja comunicação. Ignora-se que tal conceito não se refere apenas ao meio de comunicação e as mensagens que ele veicula mas à interação entre seres humanos que se baseia, não apenas numa mera transferência de informações, mas implica num processo simbólico de mediação que se estabelece entre produtos e assimiladores do processo comunicativo. Não há uma relação "biunívoca" entre o conteúdo das mensagens e o conteúdo das representações.

7. As querelas sobre TV/Criança, em parte, advém de uma visão simplificada que ora enfocam os conteúdos, ora enfocam os efeitos, perdendo de vista a totalidade do processo comunicacional.

8. É certo que a criança paulistana fica de frente do vídeo 40 horas semanais. Porém isto não significa que ela despenda todo este

tempo assistindo a programação. Ela brinca "**e a realidade divertida**", só olhando o vídeo quando tem o seu universo despertado por algo que a agrada. Por outro lado, a criança tem um nível baixo de atenção dirigida, o que a leva a distrair-se com atividades diversas, tendo a tevê como pano de fundo.

9. A criança é um ser histórico que recria o universos da programação assistida, segundo suas experiências. Isto desmestifica o clichê de "ser passível" diante da tevê.

10. Quando se trabalha com a criança como objeto de pesquisa, deve-se ter presente o conceito de infância a partir de uma perspectiva histórico - evolutiva, ou seja, considerando a infância como uma etapa da vida que se desenvolve num determinado espaço em constante processo interativo.

11. A programação televisiva não se apresenta às crianças com uma única visão axiológica do mundo, já que as representações sociais são processos simbólicos, mediados pelas instituições que fazem parte do contexto histórico de cada receptor. Assim, cada criança tem uma representação de mundo segundo a sua forma de experienciar o seu micro - cosmo.

12. A visão de mundo apresentada na televisão, quer nos programas de ficção, quer nos programas informativos infantis ou adultos, apresentam uma estrutura narrativa onde a discriminação de papéis sexuais, é nitidamente chauvinista. Em toda a programação televisiva, há uma proposta de discriminação étnica, racial nacional, cultural e econômica o que não "**discrimina nos demais**" meios de comunicação e, o que é pior, dos livros didáticos que contém, como diz Umberto Eco "(...) que parecem verdade".

13. Devido à dificuldade, e mesmo à impossibilidade de se controlar todas as variáveis intervenientes que ocorrem ao longo do desenvolvimento infantil, podemos concluir que "a influência da televisão" jamais poderá ser tratada como objeto de estudo autônomo.

14. As crianças não são receptoras passivas da programação televisiva pois eles têm uma "capacidade mediática" que lhes per-

mite selecionar o que lhes interessa, incorporando criativamente tais conteúdos.

15. É mais importante a relação que a criança estabelece com a televisão no sentido de "dialogar" com os discursos apresentados do que os conteúdos assistidos por ela.

16. Para se estudar a relação Criança/Tv é indispensável que se considere o processo interacional da cultura mediática.

17. Perceber o espetáculo pela TV, na atualidade, é tão necessário como aprender a ler e a escrever. A existência, na televisão, de uma pluralidade de propostas normativas representa um avanço quanto à literatura que tem uma proposta pedagógica com um único código moral que entra em conflito com a necessidade de liberdade da criança.

18. Atualmente, a publicidade que permeia os "os programas infantis" é esteticamente bem feita, impedindo que a criança mude de canal através do recurso de uma multiplicidade de estratégias sedutoras através da manipulação de cores, imagens, sons que se mesclam com as mensagens, "**cantos**" mas com uma "tíming" rapidíssimo.

19. O discurso publicitário oferecido ao público infantil parece obedecer a dois eixos narrativos: o primeiro seria a vida passada, presente e prospecções de futuro; o segundo seria o próprio cotidiano da criança onde ela estabelece relações pessoais e sociais. Desta forma é onde se formam os valores normativos de comportamento da criança, ou seja, onde se exerce a autoridade adultocêntrica, através de categorias semânticas.

20. Devido ao descaso do Estado com a reciclagem e atualização do professorado brasileiro, a televisão ainda não adentrou, oficialmente, as nossas escolas.

21. A Tv comercial pode e deve ter utilizada como meio didático já que através dele a criança recebe muita informação. Para que tal ocorra é necessário que pais e professores conheçam a programação que a criança assiste para que a televisão possa ser "lida" não apenas no seu texto mas, em especial, no seu intertexto. O

mesmo deve ser feito com a imagem e a trilha sonora. Desta forma, a televisão se transforma num laboratório importante que deve ser apropriado pelo lar e pela escola.

O arcabouço teórico, utilizado nesta pesquisa nos autoriza a dizer que os resultados contraditórios quer de pesquisas brasileiras (que são escassas), quer de pesquisas estrangeiras sobre a relação TV/Criança, no que diz respeito a efeitos, derivam de paradigmas inadequados e ultrapassados, como é o caso de modelos funcionalistas e behavioristas de metodologias visando relações de causa e efeito, sem rigor científico como é o caso de controle de variáveis e a escolha de sujeitos de amplas faixas etárias as quais diferem muito quanto aos aspectos de desenvolvimento. Os procedimentos rudimentares, como questionários com questões fechadas, utilizadas na exploração das preferências da programação televisiva e na recepção dessa programação.

Comparam-se o ritmo de desenvolvimento afetivo e intelectual de crianças expostas desde o nascimento às imagens televisivas com crianças de ambientes onde a TV está ausente; crianças com desenvolvimento normal com crianças consideradas "grupos de risco". A falsa idéia de que uma boa TV infantil é sinônimo de TV assexuada e sem violência; o que é uma boa televisão infantil é sempre definida sobre a ótica do adulto que se baseia em critérios de escolarização, higiene, saúde, sociabilidade, ignorando a subjetividade, o imaginário, a criatividade e a capacidade da criança de reelaborar e recriar os eventos do seu cotidiano.

O caminhar na metodologia permitiu, não só levantar os dados previstos, como reconhecer aqueles que surgiam na caminhada, através do serendipity e que pela sua importância não foram descartados. Foi necessário um treinamento prévio com os bolsistas, em metodologia da pesquisa para poderem ir a campo com suficiente conhecimento do problema e um domínio do referencial teórico que os ajudasse na identificação dos dados que seriam, posteriormente, analisados e discutidos.

Compreender as relações entre ciência e existência é um dos compromissos do pesquisador que busca entender determinada re-

alidade social. Para conhecer os bairros selecionados (um em cada uma das cinco zonas da cidade de São Paulo: oeste, leste, sul, norte e centro), coletou-se informações secundárias em bibliotecas, comunidades de bairro, jornais, censos dos arquivos das administrações regionais e da própria Prefeitura do Município de São Paulo, dados nem sempre acessíveis.

Para somar e contrapor outras informações a essas, optamos por coletar alguns aspectos da realidade, através da observação, filmagem, fotografia e contato com os moradores que viveram no despontar dos bairros e que guardam na lembrança informações preciosas dos mesmos (detectadas através da técnica de história de vida), para traçar um perfil que permitisse detectar suas diferenças e compreender a dinâmica da região no seu todo. Destaco algumas limitações, como a de chegar às pessoas idosas para obter esses dados. De diferentes maneiras a violência da cidade grande leva os parentes a protegê-los de estranhos.

Outra limitação que encontramos é a ausência da história dos sujeitos expostos à TV, e muito menos da recepção infantil, no sentido de se captar a representação social das crianças aos programas infantis. Neles, se observarmos qual a metodologia empregada, veremos que até hoje prevalecem os modelos behavioristas (Bandura) e os modelos funcionalistas. Nessa perspectiva optamos por uma forma teórica de pesquisar, voltada para efeitos cognitivos, afetivos, éticos ou de comportamento, a partir de dois critérios: um quantitativo e outro qualitativo, com a preocupação com o conteúdo e a forma da narrativa desvinculados do contexto histórico, social e cultural dos objetos sociais.

Penso que está no momento de deixarmos de lado a concepção de Comunicação que vigorou nas décadas de 60 e 70, aceitando o fato de que estamos na era tecnológica e à beira do Século XXI, e que o homem saiu de cena enquanto sujeito transcendental. Precisamos de novos referenciais que nos ensinem a desmistificar a visão unitária do processo social; já é hora de se aceitar que vivemos em meio à diversidade e, portanto, ainda que as pesquisas se

utilizem de amostragens representativas, hipóteses estatísticas cujo tratamento de dados necessita de testes de hipóteses, ainda assim, tais cuidados não nos permitem generalizar, para toda uma população da qual a amostragem foi retirada, as conclusões em termos de conhecimento. Os tempos são outros e a chamada objetividade do conhecimento científico parece ruir por terra.

Em 1978, Adam Schaff em "História e Verdade" questiona a objetividade do conhecimento e a existência da verdade absoluta, pois todo sujeito é ativo no processo de conhecimento e, portanto, é inevitável que, durante tal processo ele não se coloque enquanto ser histórico. Daí ser o conhecimento científico sempre objetivo-subjetivo. Da mesma forma ele se refere à verdade, qualificando-a como relativa.

Com isto estou dizendo que o mito do pesquisador/cientista enquanto um ser superior à parte da sociedade, cai por terra, se esboroa quando alguém se antepõe a ele negando qualquer verdade única, pois ela jamais será absoluta quando se aceita a multiplicidade de verdades em função da diversidade sociocultural.

Creio que o discurso científico tem que retornar à modéstia de Sócrates quando dizia "só sei que nada sei". Foi o que fizemos nesta Pesquisa Integrada que congrega grupos de pesquisa, formados por diversas categorias de estudiosos. Através de "workshops", discutimos e trocamos idéias sobre os conhecimentos adquiridos, no sentido de socializá-los e legitimá-los. É um grupo que investe na comunidade científica e não no pesquisador individual.

Só este tipo de pesquisa propicia a descoberta de novos valores, interessados no ingresso dos meandros da produção de conhecimentos, desde os alunos de graduação, aos recém-formados e aos profissionais que detém as técnicas do fazer, por exemplo, cinema, televisão(...) e ainda os historiadores que, para nós pesquisadores, são indispensáveis já que o conhecimento é complexo e multidisciplinar. Daí a justificativa da necessidade de alunos e profissionais da área do conhecimento em estudo e de áreas afins como é o caso dos bolsistas de Iniciação Científica, Aperfeiçoamento de Pesquisa e Apoio Técnico.

**Sobre a Inclusão da Psicanálise  
na Leitura das Relações Escolares  
e de Sua Gestão**

## **Os Lugares dos Sujeitos**

Maria Lucia de  
Abrantes Fortuna

Professora da  
Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro-  
Faculdade de Formação  
de Professores.

Após estudo empírico de cunho etnográfico, na forma de estudo de caso, sobre os condicionantes subjetivos da democratização da gestão da escola pública<sup>1</sup>, este texto objetiva demonstrar a necessidade da inclusão da psicanálise como mais uma matriz a contribuir com a leitura das práticas de gestão e organização do trabalho cotidiano na escola, em especial com as chamadas práticas de gestão democrática da educação.

<sup>1</sup> - Em abril de 1998, defendi, no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, sob a orientação do Prof. Dr Vitor Henrique Paro, tese de doutorado intitulada "A democratização da gestão na escola pública: uma possibilidade de reflexão sobre seus condicionantes subjetivos".

Reafirmando-se que a administração é uma prática social e política, e, por isso, contraditória e parcial, podendo gerar formas autoritárias ou participantes, acredita-se em um crescente imbricamento entre a dimensão social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas.

Principalmente, porque já não se concebe mais a democracia como um produto acabado, mas como um processo em permanente construção, historicamente definido e eternamente inacabado. Assim como também, mantendo a matriz marxista, supera-se a concepção única de Estado como o instrumento de dominação da classe hegemônica, passando a ser visto como o campo de luta dos interesses antagônicos de classe, sendo modelador e produto das relações objetivas de classe. Estado e democracia passam a ser vistos como um pré-requisito necessário à emancipação humana, ficando a autonomia de cada um relativizada pelo papel fundamental que assume a luta dos homens e mulheres no cotidiano de suas vidas na sociedade.

Diante deste quadro, não se pode desconsiderar a dimensão subjetiva das práticas desses atores, com seus valores, suas concepções, suas imagens, seus desejos, seus fantasmas, enfim, com toda sua história de vida, que entra como o dote que cada um traz consigo para o intercâmbio entre estas relações. Nesta troca, se inscreve a história coletiva, se constrói, se forma o sujeito coletivo. Por outro lado, o que cada um desses sujeitos traz inscrito sofreu a determinação impressa pela relação parental, que reedita a bagagem cultural e social que lhes são pertinentes.

Para Eugène Enriquez, "as estruturas não existem em si, são sempre habitadas, modeladas pelos homens que, na sua ação fazem-nas viver, as esculpem e lhes dão sua significação/Enriquez, 1991, p. 17). Para ele, assim como para Octávio Souza (1991), Freire Costa (1991) e Calligares (1991), os sintomas carregam a carga inevitável do social e da sociedade em que se expressam.

Na realidade, não existem estruturas organizacionais em abstrato. Elas se fazem e se apresentam em sujeitos concretos, que

nelas escrevem parte de suas histórias de vida pessoal, e que, em co-autoria, escrevem também a história da instituição. Os acontecimentos que se sucedem e se cruzam, fortemente marcados pelos condicionantes sociais, políticos e econômicos, em tempos e espaços que lhes circundam, integram os referenciais identificatórios dos sujeitos individuais e do sujeito coletivo.

Para esse sujeito individual, segundo Pierra Aulagnier (1979), esses referenciais são anteriores ao seu nascimento, uma vez que a criança contém a expectativa do casal parental, inserido no meio que o cerca, sob a influência da condição social que o determina, ou seja, no meu entender, na situação de oprimido ou na posição dominante. Portanto, esse sujeito nasce onde atuam o discurso e o desejo do casal que o concebe. Para a autora trata-se de uma "violência primária por antecipação necessária"<sup>2</sup>, uma vez que o casal, em especial a mãe, imputa à criança um desejo por esta desconhecido. A mãe interpreta suas demandas em termos dos desejos, antecipando uma imagem identificatória antes de ser expressa pela voz daquele corpo. O "infans" significa um corpo suspenso no desejo dos pais pré-existente ao surgimento do "eu". A mãe passa a ser o porta-voz do meio exterior. A criança recebe e reconstrói esse material psíquico, tal como estava no originário dos pais. Por esta ótica, fica estabelecida a ordem dialética de constituição da identidade, onde o encontro do "eu" não pode ser pensado sem um encontro com o meio.

Freud, que nos deixou uma obra em aberto, desde os primeiros escritos explora a noção de ego ("eu"), construindo essa compreensão com sucessivas e renovadas contribuições. Nesse proces-

<sup>2</sup> A expressão "violência primária necessária" em Aulagnier corresponde à "identificação primária" em Freud, sendo principalmente descrita como a primeira relação com a mãe. Segundo Laplanche e Pontalis (1986, p. 301-302), Freud raramente usa a expressão. Mesmo assim, pode-se dizer que, para ele, trata-se "da mais remota expressão de um laço afetivo com outra pessoa" (Freud, 1976, vol. XVIII, p.133). Tendo presente o conceito de catexia enquanto "forças que atuam na vida mental" (Aguiar, 1991, p. 51), afirma Freud ainda, que "na fase oral primitiva do indivíduo, a catexia do objeto e a identificação são, sem dúvida, indistinguíveis uma da outra", sendo que "os efeitos das primeiras identificações efetuadas na mais primitiva infância serão gerais e duradouras." (Freud, vol. XIX, p. 43-45)



so, reconhecendo a existência de uma gradação no ego<sup>3</sup>, estabelece uma conexão explícita e determinante deste com o mundo externo, atribuindo-lhe, dentre suas várias funções, o esforço por substituir o "princípio de prazer" pelo "princípio de realidade"<sup>4</sup>.

Concordo com Eugène Enriquez (1991), quando diz que Freud, para além de seu interesse pelo social, escreve uma obra sociológica no interior da sua produção psicanalítica, porque "ao pretender ser honesto e explorar todas as consequências de suas descobertas, não podia se furtar à questão da instauração do social (a civilização, os mitos, as religiões, o grupo), que ele percebia agir na sintomatologia de seus clientes." (Enriquez, 1991, p. 23)

Como nos explica Aulagnier, a sociedade e suas instituições representam um conjunto de vozes que enunciam um discurso com referenciais identificatórios, que propiciam ao sujeito um afastamento do primeiro referencial dado pelos pais. Mas essa sociedade projeta no sujeito a mesma antecipação dos pais, na esperança de ele reproduzir o modelo esperado. Esse modelo é o "sujeito ideal"<sup>5</sup> do meio, que "se refere ao sujeito do grupo, isto é, à idéia de si mesmo que o sujeito pede ao grupo como conceito, conceito que o designa como um elemento

pertencente a um todo que o reconhece como parte homogênea a ele." (Aulagnier, 1979, p. 150). O sujeito, dessa forma, procura encontrar no meio os referenciais identificatórios que permitem o seu afastamento dos referenciais originários familiares e sua projeção futura na coletividade. O discurso do meio tem uma ligação com os enunciados fundadores da família e com uma previsibilidade futura.

Este conjunto de enunciados, referentes muitas vezes ao passado, muitos deles foram recalcados em nome mesmo da construção da identidade do sujeito. Isto significa dizer que os desejos provenientes do sistema inconsciente encontram-se em permanente disposição para uma expressão consciente, no que são impedidos pela censura. Esta, no entanto, pode ser burlada na medida em que o desejo inconsciente transfira sua intensidade para um impulso do consciente cujo conteúdo ideativo funcione apenas como indicador do desejo original. Assim, uma das características fundamentais do inconsciente, como também de qualquer conteúdo dele, é a indestrutibilidade.

Por esse raciocínio, no projeto identificatório sublinha-se a importância do efeito da repressão e do desconhecimento, graças ao qual o "eu" se constrói no futuro, como um complemento do

<sup>3</sup> Segundo Laplanche & Pontalis (1986, p. 171-189), a noção de ego é utilizada por Freud desde o início de seus escritos, sendo que no período de 1895-1900, a palavra "ego" é usada em contextos diversos. Na chamada "viragem de 1920", ele reconhece uma gradação no ego, isto é, uma diferenciação dentro dele, formulando a distinção entre id, ego e superego. (Freud, 1976, vol. XIX, p. 32-54)

<sup>4</sup> São princípios, segundo Freud, que regem o funcionamento mental. A atividade psíquica tem por objetivo, no seu conjunto, evitar o desprazer e proporcionar o prazer. O princípio de realidade forma par com o princípio de prazer, na medida em que consegue impor-se como princípio regulador. A procura da satisfação já não se efetua pelos caminhos mais curtos, mas toma por desvios e adia o seu resultado em função das condições impostas pelo mundo exterior. (Laplanche & Pontalis, 1986, p. 466-474) Assim expressa-se Freud: "O ego esforça-se por fazer reinar a influência do mundo exterior sobre o id e suas tendências, procura colocar o princípio de realidade no lugar do princípio de prazer que reina sem restrições no id. A percepção desempenha para o ego o papel que no id cabe à pulsão. O ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o id, que contém as paixões." (Freud, 1976, vol. XIX, p. 39)

<sup>5</sup> Em Freud, esse conceito corresponde ao de "ideal de ego" que, segundo Laplanche & Pontalis (1986, p. 190), não apresenta qualquer distinção conceitual ao termo "ego ideal", também usado pelo autor. Depois dele, outros autores adotaram estes termos para designar

formações intrapsíquicas diferentes. Mas para Freud, como em outros casos, trata-se de um conceito que foi sendo elaborado, em formas sucessivas, no transcurso de seus escritos. Assim, em 1914, no texto "Sobre o narcisismo: uma introdução", afirma que "o narcisismo do indivíduo surge deslocado em direção a esse novo ego ideal, o qual, como o ego infantil, se acha possuído de toda perfeição de valor." (Freud, 1974, vol. XIV, p. 111) Em 1921, na tentativa de explicar a forma de constituição dos grupos, em "Psicologia de grupo e a análise do ego", acrescenta que o grupo caracteriza-se por "um certo número de indivíduos que colocaram um só e mesmo objeto no lugar de seu ideal do ego e, consequentemente, se identificaram uns com os outros em seu ego." (Freud, 1976, vol. XVIII, p. 147) Já em 1923, em "O ego e o id", falando sobre a existência de uma gradação no ego, afirma que uma dessas diferenciações "pode ser chamada de 'ideal do ego' ou 'superego'". (Freud, 1976, vol. XIX, p. 42) Porém, em 1932 reaparece uma distinção em "Novas lições de introdução à psicanálise", quando procura estabelecer a diferença entre sentimento de culpa e sentimento de inferioridade, sendo o primeiro relacionado com a consciência moral e o segundo com o ideal do ego. Em geral há um acordo na literatura em psicanálise, de não ser usado indiferentemente as expressões "superego" e "ideal do ego", apesar da íntima ligação do último com a interdição, uma vez que se trata de uma "instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos." (Laplanche & Pontalis, 1986, p. 289)

que faltou no passado. É um futuro que reconstrói um passado desconhecido para o sujeito, mas que atua. Por isso torna-se inegável a marca da história de vida pessoal de cada sujeito na definição de suas opções no presente, esteja ele atuando em qualquer espaço de sua existência. Como também torna-se difícil deixar de reconhecer que, nesse projeto identificatório, é a relação entre o sujeito e o outro que está sempre em causa, em todos os tempos da construção da identidade. É nos sucessivos enunciados que o sujeito identifica, para si e para os outros, seus anseios identificatórios e seus ideais, gerando a formação de compromissos vindos de processos inconscientes, onde o tempo futuro será aquele em que o passado será, de certa forma, reencontrado. Isto porque entre o "eu" presente e o "eu" futuro permanece uma diferença e uma esperança narcisista de que algum dia, em algum lugar, se consiga o atingimento do "eu ideal". É nesse espaço que o sujeito constrói sua história. Essa diferença dá origem a inúmeras incertezas, dúvidas e sofrimentos. Será nas relações que o sujeito buscará a superação dessa diferença.

Nesse conjunto sucessivo de vozes identificatórias do meio, no contexto de uma sociedade letrada, a escola muito cedo ocupa um lugar de substituição primeira e imediata dos referenciais parentais. Mas essa substituição não significa eliminação, pois, no inconsciente, o passado conserva-se integralmente e, na realidade, se mantém sempre atuando na construção permanente do sujeito.

Ocorre que, muito precocemente, na realidade nos seis primeiros anos, firmam-se as atitudes emocionais do indivíduo para com as outras pessoas. A natureza e a qualidade das relações que estabelece com os pais, os irmãos e irmãs, ou com qualquer outra pessoa que dela tenha cuidado na infância, funcionarão como matriz modeladora de relações subseqüentes, mesmo que de forma inconsciente.

"Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos (...) Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com sim-

patias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos." (Freud, 1974, vol. XIII, p.287)

Essa constatação talvez possa explicar, por exemplo, os casos, tão freqüentes em nossas vidas, de ter ou não afinidades, até mesmo à primeira vista, com pessoas que, aparentemente, nunca nos deram motivos objetivos para qualquer das posturas. Pode ser que algum traço de comportamento nelas, nos remeta, sem termos consciência, a um padrão de relação, agradável e/ou desagradável, vivido junto a algum daqueles modelos originais. Por esse raciocínio, pode-se levantar a hipótese de que, na verdade, grande parte daquela dificuldade e/ou facilidade, localiza-se mais em nós mesmos, do que propriamente no objeto relacional. E ainda, quando se trata de uma convivência próxima, cotidiana e estreita entre pessoas, como ocorre no caso das relações familiares e de trabalho, mais presentes e misturadas poderão se tornar essas transferências. Por isso, no jogo das relações, quanto mais cada um dos envolvidos consegue apropriar-se dos determinantes histórico-subjetivos de suas ações no presente, mais clara e descontaminada fica a possibilidade de estabelecer uma relação de intercâmbio com o outro.

Essas imagens da infância, muitas delas pouco recordadas, estão impregnadas de muita ambivalência, uma vez que despertam alternadamente, sentimentos de ódio e amor. Assim, os pais, por força do seu papel de interdição, de modelo de sabedoria, de poder e de bondade, naquele período inicial da infância, assumem, a partir da segunda metade da infância, a figura de autoridade repressiva. "Daí em diante, os impulsos afetuosos e hostis para com ele(s) persistem lado a lado, muitas vezes, até o fim da vida, sem que nenhum deles seja capaz de anular o outro." (Freud, 1974, vol. XIII, p.287)

Coincidentemente, é nessa fase de ambivalência do modelo idealizado dos pais que há o ingresso na escola de 1º grau. Ela se torna o segundo espaço de referência identificatória, onde se busca, por um período significativo de nossas vidas, as vozes substitu-

tas que se começa a questionar. Esse conjunto de conceitos será proferido pelos sujeitos, de acordo com a função e/ou papel desempenhado pelo outro. Esta relação será revestida com base nas vivências primeiras, desejando vir a ocupar a falta interior existente.

Assim, os adultos, em especial os professores, são tratados com a mesma ambivalência da relação parental, uma vez que se transformam em "doublés" das relações familiares. Por isso pondera-se que, na escola, a personalidade dos mestres exerce maior influência sobre nós do que as ciências que eles nos ensinam. Ou, ainda, que as disciplinas de nossas preferências são as mesmas que são lecionadas pelos professores mais queridos. Sobre os seus professores, assim se expressa Freud: "Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos." (Freud, 1974, vol. XIII, p.286)

No caso dos colegas, a disputa pelo amor preferencial do mestre ("pai") é contornada pelo estabelecimento de regras de convivência que garantam a igualdade de tratamento, nos mesmos moldes exigidos na relação fundadora. Em "Psicologia de grupo e a análise do ego" (1921) no capítulo sobre "O instinto gregário", Freud refere-se ao desejo que o filho mais velho tem de desfazer-se do más novo, que, por ciúme, é visto como um usurpador, apesar da intenção dos pais em manter uma atitude não discriminatória entre os irmãos. Assim, o meio familiar, em geral, propicia que o primogênito estabeleça uma relação afetuosa de cumplicidade com o irmão, mas, ao mesmo tempo, reprime os sentimentos hostis dirigidos ao mesmo. Freud conclui que este mesmo processo ocorre com o grupo, sublinhando o ambiente escolar, que para desenvolver o sentimento comunal, "a primeira exigência feita por essa formação reativa<sup>6</sup> é a de justiça, de tratamento igual para todos." (Freud, 1976, vol. XVIII, p.152) Como consequência desse processo, o sujeito desloca o sentimento de ciúme e rivalidade por um

<sup>6</sup> Segundo Laplanche & Pontalis (1986, p.258), formação reativa é uma "atitude ou hábito psicológico de sentido oposto a um desejo recalcado e constituído em reação contra ele. É um contra-investimento de um elemento consciente, de força igual e de direção oposta ao investimento inconsciente."

movimento de aceitação ao grupo como um todo. Provocando um retorno a este investimento libidinal<sup>7</sup>, estabelece um vínculo de cumplicidade com o líder, revestido da figura de poder, criando laços identificatórios com os demais membros do grupo. Assim, cria-se uma relação com as figuras de autoridade (professor - diretor - líder - pai), baseado nas suas vivências anteriores. Segundo Freud, os laços intensos que prendem o indivíduo ao grupo constroem em duas direções: ao líder, como substituto do ideal de ego, e aos companheiros, por identificação. O sentimento de grupo, presente inicialmente nas relações parentais e depois se reproduzindo nos demais grupos aos quais passamos a pertencer, é a derivação do originário.

Essa lógica, que se aplica, de maneira geral, ao conjunto dos grupos humanos, fica reforçada na escola. Isto porque, ao reconhecer-se o lugar de importância que ela ocupa na construção do projeto identificador de todos os sujeitos, pela condição de sucessora primeira dos referenciais parentais na história de vida de cada um, implica concluir que, ser um profissional na escola é muito diferente de ser um profissional em qualquer outra instituição.

Jean-Pierre Vidal, percorrendo sobre a família como modelo ou origem na psicanálise da instituição e apoiando-se em Furstenaü (1964) para falar sobre um "parentesco" entre a escola e a família, assim se expressa:

"Assim, o comportamento dos parceiros que se encontram na presença um do outro e em relação encontra a sua explicação numa experiência familiar anterior. O que acontece na escola é sobredeterminado pela história familiar. O encontro que a escola institui reativa sentimentos, atitudes, posições, fantasias... mobilizados na ocasião do conflito que opôs o professor na sua própria infância a seus pais." (Vidal, 1991, p.154)

Ocorre que, nesse mesmo espaço, convivem personagens em diferentes estágios dessa construção identificatória, recebendo desse

<sup>7</sup> Freud formula a seguinte definição de libido: "é expressão extraída da teoria da afetividade. Damos esse nome à energia, considerada como uma magnitude quantitativa (embora não seja atualmente mensurável), das pulsões que se referem a tudo o que pode ser abrangido sob o nome de amor." (Freud, 1976, vol. XVII, p.115)

mesmo objeto (a escola) referencias identificatórias distintas. Assim, para professores e funcionários, a realidade escolar existe enquanto passado que atua, mesmo que esquecido, sobre o qual se reconstrói o presente e se projeta o futuro. Já para os alunos, existe, no presente, enquanto referencial que fornece o suporte de substituição daqueles originais, mas também como referência em construção para um projeto futuro. Será no cruzamento desses enunciados, expressos através da forma com que cada um atua e pensa, que estará sendo construída, historicamente, na sucessão de seus personagens, a identidade de cada escola. Esse processo de formação de identidade da escola inclui, como nos indivíduos, os referenciais fundadores, que, com certeza, da mesma forma, pré-existiram à existência real daquele corpo. Como nos sujeitos, ele atuará como força constitutiva, nomeadora, fornecedora do traço característico daquele sujeito coletivo.

Além disso, seguindo a lógica de Freud, o preenchimento do cargo de dirigentes das escolas públicas pelo critério eleitoral, fortalece, ao meu ver, a convergência de escolha objetivada em torno do diretor eleito, que na realidade começa a se formar desde o momento da organização da chapa, propagando-se durante a campanha eleitoral e finalmente consagrando-se no grande dia da eleição, da escolha pública do grupo, quando todos os membros projetam nele seu ideal, depositam nele a possibilidade de realizar sua ilusão, no caso, a gestão democrática, que a cada eleição renasce dos limites de realização daquele que o antecedeu.

Assim, penso ser este o ardil pelo qual o grupo se mantém vivo e unido: "é a ilusão de que o líder (que, a cada eleição personifica a esperança, sempre renovável, do ideal democrático) ama todos os indivíduos de modo igual e justo". (Freud, 1976, vol. XVII, p.158)

Por esse motivo a democracia precisa ser mantida como um produto inacabado, uma utopia em permanente construção, um desejo irrealizável em permanente estado de pulsão, instrumentalizando, pelo seu conteúdo inconcluso, a possibilidade de manutenção do grupo, que sobrevive sustentado pela ilusão do

ideal democrático: um desejo em permanente estado de pulsão. Penso ser esta a razão pela qual este ideal não morre, pois como pulsão, para se manter em estado de desejo, não pode realizar-se: a pulsão ao alcançar seu objetivo, perde energia e expira.

Para Freud, assim como na psicologia das neuroses, observa-se nos grupos a predominância da fantasia e da ilusão nascida de um desejo irrealizado. "Nas operações mentais de um grupo a função de verificação da realidade das coisas cai para segundo plano, em comparação com a força dos impulsos plenos de desejo com sua catexia afetiva". (Freud, 1976, vol. XVni, p.104). Segundo ele, os grupos não anseiam pela verdade, mas exigem ilusões e não podem viver sem elas. Confundem o irreal com o real e vice-versa. São como um rebanho que não vive sem o senhor, mas este tem que possuir vontade forte e imponente, que credibiliza-se pelas idéias, nas quais todos crêem entusiasticamente. O grupo atribui tanto às idéias quanto ao líder um poder misterioso e irresistível, que reduz as faculdades críticas e que desperta admiração e respeito.

Assim o impulso do desejo democrático, carregado de catexia afetiva, projeta-se a cada nova eleição, reabastecendo os laços identificatórios do grupo em direção a um novo ideal de ego, para onde convergem as energias libidinais, em busca do preenchimento daqueles espaços de falta.

Assim, pelos estudos realizados, pela vivência pessoal e pela observação empírica, convenci-me da necessidade de criar um espaço de reflexão, onde matrizes teóricas se articulassem. Faço a hipótese de que esta interação pode oferecer uma proposição de análise, capaz de contribuir no esclarecimento da teia de relações que estão sendo tecidas nas práticas escolares em geral e, em especial, nas chamadas práticas de gestão democrática da educação.

O esforço tem sido de buscar a instrumentalização necessária para compreender, nesse emaranhado de relações, a dimensão do sujeito, que, em geral, fica sucumbida, submersa e, principalmente, negada no jogo dinâmico das relações entre a educação, o Estado e as próprias concepções de democracia. Encontrei estímulo para esta intenção em Jurandir Freire Costa, no texto "Psicanálise e moral"

(1989), onde afirma que sua pretensão ao introduzir a psicanálise na cena social é apenas de acrescentar mais uma voz.

"Não penso atribuir à psicanálise nenhuma primazia no campo do debate intelectual, assim como não superestimo o alcance de discussões deste teor, no que concerne à possibilidade de mudança do triste espetáculo social brasileiro. Acho que o papel do psicanalista ou do universitário, quando opina sobre aquilo que diz respeito a todos, é o de fornecer argumentos a mais para uma discussão onde não pode haver hierarquia de opiniões nem reverências a discursos competentes."(Costa,1989:45)

A psicanálise, no que se refere à questão da subjetividade, representa uma mudança significativa em face da filosofia moderna. Neste século, ela vem ocupar o lugar privilegiado da escuta. Ela vai perguntar por este sujeito do desejo que o racionalismo recusou. Ela vai nos apontar um sujeito clivado: aquele que faz uso da palavra e diz " eu penso", " eu sou", e que é identificado por Lacan como "sujeito do enunciado", e aquele outro como, "sujeito da enunciação". Daí a conhecida inversão lacaniana da máxima de Descartes: "Penso onde não sou, portanto sou onde não penso". O que esta fórmula denuncia é a pretensa transparência do discurso perseguida pelo cartesianismo e a suposta unidade do sujeito sobre a qual se apoia. Garcia-Roza(1984) mostra como surge, historicamente, a questão da subjetividade. Segundo ele, é com Descartes que a questão recebe sua primeira formulação, mas a resposta cartesiana ainda não é uma resposta completa, pois, se ela nos diz o que é o pensamento, não nos diz o que é o "eu". "O 'Ego cogito' tem seu acento situado muito mais no cogito do que no ego" (Garcia-Roza, p.14). Desta forma, a dúvida cartesiana diz respeito à questão do conhecimento, isto é, seu objetivo é oferecer uma garantia sólida para o conhecimento. Para Garcia-Roza,

"é esse sujeito do conhecimento que a psicanálise vai desqualificar como sendo o referencial privilegiado a partir do qual a verdade aparece. Melhor ainda: a psicanálise não vai colocar a questão do sujeito da verdade mas a questão da verdade do sujeito(..) Dito de outra maneira: o cogito não é

o lugar da verdade do sujeito mas o lugar do seu desconhecimento" (Garcia-Roza, p.23).

Assim, a psicanálise produz uma clivagem da subjetividade em consciente e inconsciente, o que implica admitir-se uma duplicidade de sujeitos na mesma pessoa, ou melhor, uma fenda entre o dizer e o ser, entre o " eu falo" e o " eu sou". Laplanche & Pontalis (1986), em seu "Vocabulário da Psicanálise", afirmam que "se fosse preciso concentrar numa palavra a descoberta freudiana, seria incontestavelmente a de inconsciente" (Laplanche & Pontalis, p.307). Mas a concepção do homem em Freud "não opõe, no interior do mesmo indivíduo, o caos do inconsciente à ordem do consciente, mas sim duas ordens distintas. Aquilo a que ela se propõe é precisamente explicitar a lógica do inconsciente e o desejo que a anima" (Garcia-Roza,1984, p.24).

Neste caminho, a psicanálise tem feito, desde Freud, percursos decifratórios mais variados, provocando acirradas polêmicas, tanto entre seus pares, quanto por parte daqueles que, de alguma forma, a ela tem acesso. A produção é vastíssima, com divergências nas interpretações dos sintomas, geralmente com caráter inacabado e provisório.

No entanto, é difícil negar que o ponto de partida dessa própria polêmica, que se mantém viva até hoje, são os estados de Freud, considerado o pai da psicanálise. Segundo Enriquez(1991, p.24), "o mérito de Freud é de ter-se aventurado em regiões desconhecidas e mal sinalizadas". Por este motivo, a matriz freudiana tem sido priorizada nestes estudos. Além disso, porque o próprio Freud em "O futuro de uma ilusão"(1927), esclarece o quanto, "na realidade, a psicanálise constitui um método de pesquisa". (Freud, 1974, vol. XXI, p.50)

Nessa direção, a argumentação de Enriquez(1991, p.22), que também reforça a escolha deste caminho, esclarece que

"para um especialista em ciências sociais, a psicanálise é preciosa, porque ela nos indica que o importante não é necessariamente a representação que uma sociedade faz dela mesma, ou suas manifestações mais elevadas, mas, pelo contrário, aquilo que não é percebido, aquilo a que não podemos dar nome e que tende a aparecer".

Reforçando ainda esta escolha, ao final do texto "O futuro de uma ilusão"(1927), argumentando sobre a importância da pesquisa científica e do lugar que nela ocupa o subjetivo, sem que isso comprometa seu valor científico, Freud indica uma opção epistemológica, na qual sempre busquei inspiração, mas que, até então, encontrava-se apoiada principalmente em Gramsci(1981) e Kosik(1989). Também Freud, assim como aqueles autores, cada um à sua maneira, defende uma postura frente ao conhecimento científico colada com a realidade concreta e a prática cotidiana. Mas Freud acrescenta a variável representada pela figura do sujeito pesquisador, aspecto também trabalhado, mais recentemente, por Devereux (1985) em seu livro "De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento".

Para Freud, é de importância decisiva para o trabalho científico, se ter claro que:

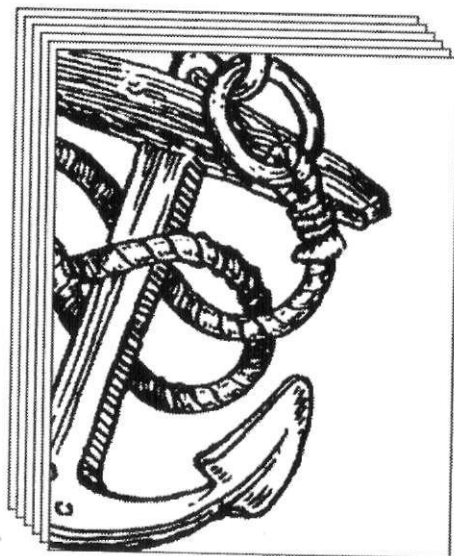
"nossa organização - isto é, nosso aparelho psíquico - desenvolveu-se precisamente no esforço de explorar o mundo externo(...); ele próprio é parte constituinte do mundo que nos dispusemos a investigar(...); a tarefa da ciência ficará plenamente abrangida se a limitarmos a demonstrar como o mundo nos deve aparecer em consequência de nossa organização^..); as descobertas supremas da ciência, precisamente do modo pelo qual foram alcançadas, são determinadas não apenas por nossa organização, mas pelas coisas que influenciam essa organização; finalmente, o problema da natureza do mundo sem levar em consideração nosso aparelho psíquico perceptivo não passa de uma abstração vazia, despida de interesse prático". (Freud, 1974, vol. XXI, p.70-71)

Assim, tendo claro esta opção, desde a elaboração da tese do doutorado, o interesse tem sido de buscar, por este referencial, uma alternativa que instrumentalize o desvendar das articulações que se fazem presentes entre os traços identificatórios dos sujeitos particulares e do sujeito coletivo. Na linguagem de Octavio Souza(1991), seria a busca da relação entre o(s) sintoma(s) particular(es) e o sintoma social de uma dada realidade escolar, no caso específico da tese

citada, a partir da intenção proclamada de democratização do poder, pela gestão participativa. Para Enriquez(1991, p.18), este tipo de busca é possível porque "todo sintoma é sempre a marca inevitável do social como tal e da sociedade particular na qual ele se expressa".

## Referências Bibliográficas

- AULAGNIER Piera. *A violência da interpretação*: do pictograma ao enunciado. Rio de Janeiro, Imago, 1979.
- CALLIGARIS, Contardo. *Helio Brasil!* Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo, Escuta, 1991.
- COSTA, Jurandir Freire. Narcisismo em tempos sombrios. In: FERNANDES, Heloisa Rodrigues et al. *Tempo do desejo*: sociologia e psicanálise. São Paulo, Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. Narcisismo em tempos sombrios. In: FERNANDES, Heloisa Rodrigues et al. *Tempo do desejo*: sociologia e psicanálise. São Paulo, Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Por uma questão de vergonha: psicanálise e moral*. São Paulo, EDUC, 1989.
- \_\_\_\_\_. Sobre a geração AI-5: violência e psicanálise. In: \_\_\_\_\_. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- DEVEREUX, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Espanha, Siglo Veintiuno, 1985.
- ENRIQUEZ, Eugène. *Da horda ao Estado*: psicanálise do vínculo social. Rio de Janeiro, Zahar, 1991.
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas* Ed. Standard Brasileira. Rio de Janeiro, Imago, 1980.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Acaso e repetição em psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.
- LAPI ANCHE, J e J.-B. Pontalis. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo, Martins Fontes, 1970.
- LEFORT, Claude *A invenção democrática*. Os limites do totalitarismo. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar*. Introdução crítica. São Paulo, Cortez, 1986.
- PRZEWORSKI, Adam. *Amar a incerteza e serás democrático*. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, n. 9, julho/1984.
- SOUZA, Octavio. Reflexões sobre a extensão dos conceitos e da prática. In: ARAGÃO, Luiz Tarlei de et al. *Clínica do social*. São Paulo, Escuta, 1991.
- VITAL, Jean-Pierre. O familialismo na abordagem analítica da instituição. A instituição ou o romance familiar dos analistas. In: KAES, René. *A instituição e as instituições - estudos psicanalíticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1991.



/  
**f**

## Universidade e Pesquisa: Ensaio do Futuro

Maria Isabel  
da Cunha

Professora Titular  
da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal  
de Pelotas.

A perspectiva de antever os desafios que a universidade enfrenta tendo em vista as demandas e utopias para o próximo século, tem estimulado diversas reflexões e análises. Para alguns, a atividade acadêmica tende a se esgotar, pelo menos na clássica perspectiva de guardião privilegiada do conhecimento. Com as novas formas de organização do trabalho, até a formação profissional que ela desenvolve se tornaria obsoleta. Para outros, a universidade é uma instituição que faz parte da organização da sociedade moderna e, como tal, tem uma existência garantida, ainda que necessite rever sua própria identidade e papel social.

Entretanto não tem sido fácil, em que pese as inúmeras reflexões sobre a natureza da instituição universitária, torná-la, na prática, mais mobilizada para mudança. Especialmente no Brasil, a falta da autonomia, que faz parte da realidade das universidades do desenvolvido mundo ocidental, a tem tornado tributária das oscilações político-ideológicas do governo central, sem capacidade de gestar um projeto próprio sob o qual possa definir sua missão, aberta ao controle das estruturas democráticas da sociedade civil.

Mesmo que se tenha pouca clareza sobre o papel da universidade no século futuro, é forçoso reconhecer que ela terá, ainda por um bom tempo, uma condição privilegiada nas estruturas socio-culturais dos nossos países. Se é forçoso reconhecer que a universidade hoje apresenta muitas inadequações, como de resto quase todas as instituições sociais, é absolutamente complexo imaginar a supressão de seu papel no nosso espaço social. Por isso é importante nos debruçarmos em algumas de suas crises e tentar desenvolver reflexões que nos auxiliem a encontrar algumas saídas.

Entre outras, parte destas crises têm se dirigido às perspectivas profissionais e exigências do mundo trabalho. Outras têm concentrado a análise no impacto das novas tecnologias e sua influência nos processos de ensinar e aprender; e, ainda, há uma vertente que centra a análise nas exigências político-sociais da configuração mundial, na nova ordem de reconfiguração globalizada. Todas elas tem profundas repercussões para a pesquisa.

Numa perspectiva mais ampla, nenhum destes enfoques podem ser descartados, pois os mesmos se complementam e elucidam a complexidade do desafio proposto. Por isso, neste breve ensaio, pretendo abordar os três, sem prejuízo da idéia que possibilite uma análise conjunta ou que agregue novos pontos de vista.

1. Iniciarei as minhas colocações sobre as questões postas pela análise político-social por entendê-la mais abrangente, ponto de partida para as demais.

Mesmo reconhecendo diferentes vertentes para essa análise, os últimos estudos e pesquisas que tenho desenvolvido juntamente com a proP Denise Leite, da UFRGS, têm se fundado, especialmente no referencial do sociólogo português, Dr. Boaventura de Sousa Santos. Aponta ele, ao analisar o social e o político na pós-modernidade, que a universidade, para enfrentar o novo século, precisa reconhecer suas crises, que ele denomina crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. Diz, o autor que todas elas eclodiram nos últimos 20 anos e continuam em aberto até hoje. São diferentes os tempos históricos que as condicionam, tal como são diferentes as lógicas das ações que visam controlá-las (1994, p. 167). Entretanto, todas as crises da universidade são fruto de tensões na própria sociedade, produzindo contradições. Socialmente temos percebido que a idéia de homem educado tem variado no tempo e no espaço. Esta questão traz profundas contradições para a escola e para a universidade que, ao seu tempo, têm tido dificuldades para tratar com ela. Percebe-se que diferentes projetos passam a coexistir na pressão dos grupos sócias dominantes e dos emergentes, no relacionamento das instituições educativas e o Estado e no interior das próprias instituições.

Para melhor compreensão do exposto, e valendo-nos dos estudos de Santos (ibidem), faremos um esforço para explicitar como o autor aborda as suas denominadas crises.

Crise de hegemonia: Há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser condição necessária, única e exclusiva (p.165) o que, na universidade revela-se pela sua [...] incapacidade para desempenhar funções contraditórias, levando os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional, ou o Estado em nome deles, a procurar meios alternativos para atingir seus objetivos (p.166).

O modelo da universidade de Humpoldt (Alemanha), centrado na formação das elites para a produção da alta cultura e do conhecimento científico, foi dos de maior influência nas universidades contemporâneas do mundo ocidental. Mesmo na emergência do capitalismo liberal, época em que foi gestada, já apresentava sinais



de crise, ao não privilegiar as "exigências sócias" emergentes, acirradas depois da segunda guerra mundial e encontrando seu pico no início da década de 60, tornando-se mais problemática a medida que aproxima-se da atualidade. A grande crítica ao modelo de Humboldt é favorecer as dicotomias entre alta cultura e cultura popular; educação e trabalho; teoria e prática. Para melhor entendimento, é importante ressaltar o conteúdo destas dicotomias:

- alta cultura e cultura popular: constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura objeto, objeto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural. A pressão das classes emergentes e o discurso da democracia do saber universitário, numa nova forma cultural que exigia para si o estatuto de cultura-sujeito, passaram a questionar o monopólio até então detido pela alta-cultura. Em última análise é o questionamento do projeto elitista de universidade.

- educação e trabalho: manifesta pelas exigências de dois mundos com muito pouca ou nenhuma relação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Ao lado da idéia de universidade como transmissão da alta cultura e da socialização para as funções de direção da sociedade, passou a ser importante o ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializada para o aperfeiçoamento do modo de produção. A resposta da universidade foi a de compatibilizar as duas pressões e observa-se este fato pela organização dos currículos com sua tradicional dicotomia entre educação geral, conhecimentos científicos e a formação profissional. Hoje, pela nova reorganização dos modos de produção, parece que vemos esgotada, outra vez, a concepção estrita da formação universitária profissional pois, como é fácil perceber, o mundo do trabalho não é controlado pela universidade. Como diz Santos, referindo-se ao relatório da Comunidade Européia (OCDE, 1987) há a tendência para um certo generalismo, ainda que concebido, não como saber universalista e desinteressado próprio das elites, mas antes, como formação não profissional para um desempenho pluriprofissionalizado (ibidem p.172). A crise também questiona a idéia de que a educação vem antes do

trabalho, sendo substituída pela concepção da concomitância, atribuindo valor especial à formação continuada e tornando cada vez mais tênue a ligação entre trabalho e emprego, com repercussões para a própria idéia de formação.

- teoria e prática: dicotomia histórica que separa o conhecimento do fazer e do pensar, e portanto profundamente ligada às duas anteriores. A idéia de que a universidade pretende ser o lugar, por excelência, da produção do conhecimento científico e a marca ideológica da desinteresse e da autonomia na busca da verdade fez com que o prestígio se concentrasse na investigação pura, fundamental ou básica que incluísse nesta as humanidades e as ciências sócias. Daí a dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira (ibidem, p-173). A exigência de que a universidade apresentasse respostas aos problemas econômicos e sócias e a crescente transformação da ciência em força produtiva reclamaram o privilegiamento da investigação aplicada. Estas demandas vieram das exigências da relação universidade<sup>1a</sup> produtividade e da universidade-comunidade.

Crise da legitimidade: No momento que se confrontam a idéia da universidade da alta-cultura para as elites e a aspiração socialmente legitimada do ensino superior para as camadas mais amplas e produtivas, é que eclode a crise da legitimidade. Por isso há uma implicação direta entre ela e a crise da hegemonia. A expansão das matrículas, os princípios da igualdade e democracia, a inserção da função extensionista nos objetivos da universidade têm conflito com a idéia tradicional de universidade da excelência, medida com a predominância dos padrões tradicionais das ciências.

Há críticos para ambas as posições. De um lado, aqueles que defendem a meritocracia como critério fundamental, dizem que a democracia é relativa, pois a condição cultural e de escolarização mais qualificada continua sendo privilégio da classe dominadora mascarando as desigualdades sociais no acesso ao ensino superior acabando por não dar conta nem de um nem de outro objetivo.

De outro estão os que defendem a ampliação e democratização da universidade. Para estes, a luta se centra na desburocratização

da universidade, diminuindo seu atrelamento às exigências do desenvolvimento capitalista, dando uma conotação valorativa e ética ao conhecimento.

É possível considerar as contribuições de ambas as posições mas, não há dúvida, que representam uma tensão nas relações universitárias contemporâneas. Provavelmente será preciso contemplar as distintas visões e levar em conta diferentes pressões sócias para delinear o projeto de universidade que está por vir.

A crise da legitimidade mostra-se bastante contemporânea no Brasil e, especialmente, as universidades públicas e comunitárias estão bastante envolvidas com estas demandas. Os apelos de que a universidade tem compromisso com as classes populares está presente em nosso cotidiano. A idéia de que o conhecimento produzido, além de sua função precípua, tenha de dar conta dos problemas sociais e culturais da maioria da população, é hoje uma constante nos discursos acadêmicos, mesmo que os mecanismos presentes nas estruturas econômicas de poder atuem exatamente ao contrário.

O importante, porém, parece ser entender que a universidade não está numa redoma, protegida socialmente; ao contrário, ela tem estado na berlinda e tem feito parte das lutas políticas concorrenciais, decidindo valores que a legitimarão. Nesse sentido, o lugar da pesquisa tem sido redimensionado. Seu compromisso não se resume mais exclusivamente ao rigor metodológico mas passa a ser pressionado pelos valores da sociedade que podem estar predominantemente regidos pelo mercado ou pela ética social.

Crise institucional: Esta parece aglutinar todas as outras e é nela que está em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária (ibidem, p.167). Esta crise acirra-se exatamente no período do capitalismo desorganizado junto com o questionamento do Estado-Providência e a desaceleração da produtividade industrial nos países centrais (p. 186). Traz em si o período de insuficiência de recursos para a universidade, questionando a sua capacidade de auto-gestão e jogando sobre ela políticas sele-

tivas de financiamento, produzindo diferenças e incentivando o atrelamento aos interesses de fontes alternativas de manutenção.

Novamente aparece a avaliação institucional como exigência, especialmente para mensurar a chamada produtividade, mesmo entendendo a dificuldade de definição do que é produto, na universidade.

As dificuldades decorrentes da crise institucional aparecem a partir do desafio de tornar a universidade uma instituição transparente, competente e democratizada, com o constante perigo de entregar-se, exclusivamente, às exigências do processo de produção, participando da deteriorização progressiva das políticas sociais, de habitação, de saúde e de educação (p. 186).

A análise crítica da sociedade e da universidade contemporânea organizada nestas três crises por Boaventura Santos, tornou-se um importante referencial para discutir e propor alternativas para o século XXI. Elas parecem ser um significativo referencial para deslançar a discussão sobre o futuro da universidade com as incertezas próprias de uma sociedade em rápida mudança, numa lógica de desnacionalização da economia e dos modelos políticos que aceleram as emergências. E, com certeza, este contexto que definirá as questões específicas das instituições de ensino superior. Nelas, o redirecionamento da pesquisa terá papel primordial pois revelará opções e compromissos ao mesmo tempo que manifestará as perspectivas socio-epistemológicas eleitas.

2. A segunda análise que contribui para entender melhor a universidade, é a que está sendo feita a partir das perspectivas profissionais e exigências do mundo do trabalho.

Esta abordagem não está desvinculada das colocações que Santos (1994) faz ao explicitar as crises da universidade contemporânea. Merece, entretanto, um destaque especial para que melhor se compreenda como as decisões pedagógicas, que se tomam no interior da universidade, estão vinculadas às estruturas de poder

postas na macro-estrutura social e como este fato é desafiante para a melhor definição de políticas e metas acadêmicas, com os olhos postos no futuro.

A relação educação e trabalho no Brasil e em grande parte dos países ocidentais se explicita, mais fortemente, a partir da segunda guerra, com a emergência da industrialização, vista como alavanca do desenvolvimento. A necessidade de formar mão de obra especializada e dirigentes econômicos passou a pressionar a inserção e valorização da profissionalização na universidade. O mercado estava aberto e quase inexplorado; cabia ao sistema educativo muní-lo de profissionais capazes e com iniciativa para instaurar um novo ciclo produtivo. As classes emergentes e médias consideravam a escolarização o grande trampolim para a ascensão social.

Os currículos universitários passaram a preocupar-se com o mundo do trabalho e, ao lado das tradicionais carreiras liberais, preocupadas com a alta cultura, alinharam-se as engenharias, com direcionamento às áreas primária, secundária e terciária da economia. A pesquisa e a produção científica enfatizou seu interesse nos problemas fundamentais do país, com vistas ao desenvolvimento energético e industrial, sem deixar de envolver-se com a produção agrícola necessária à expansão demográfica. A perspectiva nacionalista da economia e da produção guiavam os processos acadêmicos para o fortalecimento da autonomia nacional, ainda que presas à condição dependente de país periférico.

Ainda que produzida neste contexto, a educação era vista como a grande locomotiva do desenvolvimento. Entretanto, pouco se fazia a relação entre ela e os condicionantes econômicos e sócias. As decisões pedagógicas pressupunham uma certa neutralidade, sem levar em conta o arbitrário que as definiam na estrutura mais ampla.

As múltiplas e constantes mudanças nas relações políticas e econômicas mundiais, entretanto, trouxeram novos ventos e provocaram alterações de rumo. Novas práticas e novas teorias apontaram as relações de reprodução e dependência entre economias, culturas e políticas no universo mundial.

A universidade, entretanto, acordou com bastante atraso para entender estas relações na sua estrutura intestina, apesar de produzir, em algumas situações, trabalhos denunciatórios e reflexivos das condições da sociedade. São bastante recentes os estudos que mostram como as decisões pedagógicas tomadas na universidade estão dependentes do jogo de forças presente no espaço produtivo e na sociologia das profissões. Bourdieu (1983) deu excelente contribuição quando explicitou que as lutas concorrenciais no campo científico são regidas pela mesma lógica das que ocorrem no campo econômico. A única diferença inicial é o tipo de capital que gera; enquanto no primeiro trata-se do capital cultural, o segundo refere-se ao capital econômico. O que se sabe, entretanto é que mais cedo ou mais tarde, o capital cultural transforma-se em ganhos econômicos.

Na sociedade de mercado, o conhecimento tem valorização diferenciada, determinada pelas demandas sócias e econômicas e regulada, de forma corporativa, por aqueles que apropriam-se de suas prerrogativas. Estas, inclusive, tomam força nas macro-estruturas e tornam-se reguladoras da distribuição do conhecimento que lhes diz respeito. Um claro exemplo é a inferência dos Conselhos Profissionais na determinação dos currículos mínimos dos cursos superiores, com mais forte presença nas áreas de maior "status" acadêmico, ou seja, nos cursos que formam profissionais liberais.

Em recente pesquisa, Cunha & Leite (1996) contribuíram com o tema, ao estudar cursos de graduação ligados à formação para profissões liberais, profissões e semi-profissões, usando referencial de Mariano Enguita (1991). Os resultados mostraram que o que preside as decisões do âmbito pedagógico são as valorações do campo científico definidas no exercício profissional fora da universidade e que estas são diferenciadas, em função da legitimação social da profissão e sua inserção nas estruturas de poder da sociedade.

Estas constatações anunciam a necessidade de entender a universidade e as formas de tomada de decisão nela instalada, de uma maneira mais ampla. Não mais se pode restringir este entendimento ao específico do acadêmico e das estruturas da ciência. É

preciso que amplie-se os referenciais de análise para que se tenha clareza das implicações estruturais.

Por outro lado, a mudança na organização do trabalho antevê situações absolutamente novas para a universidade. O maior tempo de formação prévia para o trabalho na forma como acontece hoje será substituído, na maioria dos casos, por tempos de emprego precário e desemprego, seguidos de requalificação profissional, porque as profissões aparecerão e desaparecerão com uma rapidez espantosa. Com certeza a maioria dos jovens terá de mudar pelo menos três vezes de qualificação profissional ao longo de sua vida.

A rapidez com que se processam os descobrimentos científicos e a velocidade com que acontecem as mudanças geopolíticas atropelam a nossa lógica acadêmica e até mesmo a necessidade da nova organização do tempo. Os ciclos vitais passam a ser outros e a evolução científica certamente terá de produzir conhecimentos tanto para mudança de mercados como para o ócio, numa dupla perspectiva de condições de vida. Além disso, acabamos por compreender que o progresso, tão desejado até este século, criou enormes problemas sociais como a concentração de renda, a depredação do meio ambiente, a despolitização das novas gerações e uma profunda crise ética. Como diz Habermas, a consciência tecnocrática, corolário da idéia de progresso, significa a repressão da ética como categoria de vida... O núcleo ideológico desta consciência é a eliminação da diferença entre prática e técnica (1986, p.98). A prática é o núcleo da vida humana e não raras vezes inspirou a técnica; mas quando desprovida da reflexão que resulta em teoria pode ser tautológica e cega. De ambas, a ética é o equilíbrio e a condição de humanidade.

Todas estas questões tem profundas repercussões para a pesquisa e, ao mesmo tempo, o delineamento das investigações pode interferir na reconfiguração dos problemas sociais. Entender a não neutralidade do conhecimento é tão importante como procurar o rigor na análise das subjetividades. Não há mais lugar para as dicotomias e para modelos alicerçados somente na lógica nem para

exclusivamente basear-se no empirismo. É preciso que a ação investigadora articule concepções e processos e encontre alternativas para contribuir coletivamente para um conhecimento que, acima de tudo, tenha de servir a condição de humanidade.

Pensar a universidade do futuro é, pois, refletir e antecipar as possibilidades de organização política e social, entendendo que a academia não é uma ilha de neutralidade mas que, muito antes, suas alternativas serão sempre imbricadas naquelas que podem ser viabilizadas na macro-estrutura socio-político-econômica do país e do todo o mundo. E, ainda, compreender a produção do conhecimento que se faz pela pesquisa como decorrente desta condição.

3. Por fim, é importante alertar para o impacto que os novos paradigmas e as novas tecnologias estão tendo no espaço universitário, em especial nos processos de ensinar e aprender.

Novamente usando as reflexões que Boaventura Santos faz sobre os paradigmas dominante e emergente (1989) que correspondem à visão de ciência moderna e pós-moderna, é possível inferir sobre os desafios que a universidade tem de enfrentar para poder acompanhar as exigências dos tempos atuais.

O paradigma moderno de ciência ou dominante, construído a partir do século XVII, que se inspirou e, ao mesmo tempo, presidiu fortemente o modelo científico das ciências exatas e da natureza, não está conseguindo mais responder aos desafios do mundo contemporâneo e, muito menos, será capaz de dar respostas às complexas questões do terceiro milênio. Suas bases foram edificadas tendo como pressuposto a objetividade e a neutralidade, num esforço de controlar a natureza, definindo os métodos cartesianos como a grande via de elaboração da ciência. Tal forma de ver fragmentou o conhecimento e o desumanizou, no sentido de que entendeu a produção científica como ato não valorativo, supostamente neutro. A racionalização sufocou qualquer forma de subjetividade, quando tomada a partir da natureza, de forma que, como bem

explicita Kincheloe (1997, p-13), todo o fenômeno natural pode ser pintado dentro de uma moldura desta racionalidade monolítica, não importando se estamos estudando pólvora, engenhos, sonhos ou mesmo aprendendo.

O fato do autor incluir a aprendizagem na sua afirmativa é muito importante porque revela que a mesma racionalidade que presidiu a ciência moderna está presente no ensino contemporâneo. E não poderia ser diferente porque pesquisa e ensino são dependentes de perspectivas epistemológicas, isto é, atrelam-se a uma perspectiva de conhecimento. Se analisarmos os currículos universitários podemos ver, facilmente, que os mesmos revelam a racionalidade da modernidade: o estoque de informações é seu principal objetivo, e o conhecimento está organizado na lógica de que o mais simples antecede o mais complexo; o geral vem antes do específico; a teoria precede a prática. As conhecidas dicotomias entre senso comum e conhecimento científico, entre cultura e ciência e entre teoria e prática são alguns indicadores desta visão.

A sala de aula é o lugar das certezas, onde o professor repassa aos alunos as verdades legitimadas sem espaço para sua historicidade e/ou contestação. O professor é a principal fonte da informação e define os métodos que mais se adequam a esta função. A organização do espaço escolar é tradicional, adequada ao que se espera dos alunos: que saibam ouvir e repetir. O sucesso acadêmico é medido pela possibilidade do aluno demonstrar que memorizou dados e/ou mecanizou procedimentos técnicos. Mais ainda, pela sua capacidade de assimilar comportamentos e valores da comunidade científica em que se insere, bem como do setor produtivo que almeja integrar.

Os críticos do paradigma dominante afirmam que ele está prestes a viver a sua fase de esgotamento, dando lugar para um novo paradigma que está em gestação, cujo fortalecimento, cada vez mais palpável, dependerá do discernimento dos grupos sociais e políticos mais avançados (Braga, Genro & Leite, 1996).

A própria revolução tecnológica está a questionar as formas tradicionais de ensino, pois cada vez mais o papel de fonte da informação está sendo repassado, com inúmeras e incontáveis vantagens, para as redes computacionais. Não terá mais espaço a figura do professor repassador de informações pois as mesmas avolumam-se nos arquivos, disquetes, CDRoms, internet, home pages etc. Ou os papéis do professor e da universidade se redimensionam ou ficarão cada vez mais obsoletos e dispensáveis.

Segóvia Perez afirma que paradoxalmente, na sociedade da informação a educação deve ser cada vez menos uma informação (1997, p. 131). Cada vez mais se torna complexo acumular todas as informações produzidas e, ao mesmo tempo, mais indispensável possuir capacidade de buscá-las e aplicá-las com uma conduta inteligente e eficaz. Este, talvez, seja o grande desafio pedagógico do fim do século e a pesquisa pode ser sua fiel aliada na procura de soluções.

A condição de formação de pensamento dos aprendizes está cada vez mais distante do mundo letrado da academia, que tem como baluarte a palavra impressa com sua ênfase na lógica, na ordem, na história, na objetividade, no distanciamento e na disciplinabilidade. As novas gerações já foram produto da cultura televisiva com ênfase na imagem, na narração, na presença da simultaneidade, da gratificação imediata, variação de estímulos e rápida resposta emocional. Esta realidade pode provocar uma batalha psíquica nos estudantes e trazer muitos abandonos e fracassos. Entretanto, há de se levantar a hipótese de que os fracassados de hoje podem se tornar os exitosos de amanhã pois o aluno submetido ao esquema tradicional escolar poderá apresentar lentidão nas respostas, emoção alijada, inaptidão para criar imagens mentais da realidade.

As exigências da nova ordem ou da visão pós-moderni de ciência vão requerer um processo de ensino-aprendizagem que reflita e valore as informações; que auxilie o aprendiz a intervir na informação disponível; que relativize dados científicos em contraponto com a história e a cultura; que estimule a dúvida e o questionamento; que anule as dicotomias propostas no paradigma

da ciência moderna; que trabalhe com o pensamento divergente e que tenha a ética como baüadora da produção intelectual.

Esta perspectiva vai exigir um professor reflexivo que esteja preocupado com um conhecimento questionador que procura entender mais criticamente a si mesmo e sua relação com a sociedade, tomando-se sujeito da mudança social. E, no dizer de Kincheloe (ibidem, p.15), ao fazer isto ele muda as situações sociais que impedem o desenvolvimento de comunidades mais igualitárias e democráticas, marcadas por um compromisso e justiça social.

A mudança paradigmática, ainda que alicerçada numa postura epistemológica, inclui, necessariamente a perspectiva ética e socialmente comprometida. Neste sentido, vai ao encontro das crises apontadas por Santos e torna-se um desafio para o futuro. Seu compromisso, parafraseando este autor é de uma ciência prudente para uma vida decente.

Postas estas três categorias de crises, é importante desenvolver algumas reflexões finais sobre as possibilidades de mudança e o papel da pesquisa.

Não há como desconsiderar que a melhor proposta para o enfrentamento dos desafios é entendê-los e dissecá-los, procurando soluções. E pensar que o futuro deve passar a ser matéria básica do presente. Neste sentido vale recuperar a afirmação de Segóvia Perez de que a aprendizagem inovadora deve ser antecipadora e que os melhores professores são aqueles que tem desenvolvido e conseguido comunicar um sentido de futuro, por mais que o exercício seja difícil e não isento de risco. A antecipação facilita o exercício contínuo das conjecturas, hipóteses, simulações, modelos, tendências...que não são alheias a atitude científica (1997, p.135).

Se as características básicas da aprendizagem inovadora são a antecipação e a participação, a pesquisa pode ser o melhor instrumento para sua concretização. A lógica investigativa trabalha sobre o futuro, antevendo o que pode acontecer e admitindo perspectivas

distintas para o entendimento da realidade. Além disso pressupõem a interdisciplinaridade pois os problemas concretos exigem sempre um olhar múltiplo, que leve em consideração diferentes abordagens e ou campos de conhecimentos.

Pensar a universidade sem pesquisa é perder a condição de seu próprio projeto e relegá-la a burocratização institucional, acirrando as suas crises. Muito ao contrário, é preciso uma aproximação com a idéia de que a universidade só sobrevive às crises, mencionadas por Boaventura Santos, se for capaz de tomar a pesquisa como ponto de referência para a sua própria renovação. A importância de trabalhar a pesquisa como referencial da inovação, neste caso, afasta-se da idéia de inovação como consequência da ideologia do progresso mas se põe como uma resposta ou antecipação às necessidades presentes e futuras.

O que realmente vimos defendendo é a incorporação da pesquisa tanto como instrumental de desenvolvimento científico quanto como ferramenta de uma aprendizagem que se necessita seja dinâmica e antecipadora. Pesquisa que se torne parte inerente da natureza humana numa perspectiva emancipatória. Que reconheça subjetividades, condicionantes sociais, estruturas de poder e contextos históricos, quebrando a disciplinariedade e incorporando as possibilidades do futuro, com suas inseguranças e riscos.

Neste sentido é importante encontrar soluções para superar as dificuldades que temos vivenciado na utilização da pesquisa, tanto como produção científica quanto como processo de ensino. Entre elas podemos apontar os desafios de uma nova ordem de compreensão epistemológica, a dificuldade de incorporar o componente da subjetividade sem que isso signifique comprometer o rigor científico e, por fim, ressaltar a importância da compreensão ética na produção de conhecimentos que realizamos, numa reflexão permanente sobre a complexa e dialética relação sujeito-objeto. Tomando novamente as idéias de Boaventura Santos, é importante que saibamos trabalhar no limite das relações local-global,

que são sempre duas facetas da mesma moeda, bem como jamais perder de vista o movimento permanente entre teoria e prática, de forma que os fenômenos sejam compreendidos na sua totalidade.

Mesmo de maneira inicial, é possível apontar uma experiência de pesquisa interinstitucional na qual venho participando, como uma alternativa ainda incipiente mas concreta de superar os inúmeros impasses a enfrentar. Trata-se da tentativa de pesquisa em conjunto, com a mesma problemática de estudo, com um referencial teórico comum, mas com focos alternativos, em função do contexto de cada universidade onde se inserem os pesquisadores. A pesquisa em equipe interinstitucional tem se posto sobre três pilares: o respeito às trajetórias particulares dos participantes, o esforço solidário na superação das estruturas de poder e competição, e a concretude da superação das dualidades na perspectiva de quebra de modelos previamente construídos.

O objeto de estudo neste projeto são as inovações que possam estar ocorrendo em diferentes universidades (três brasileiras e uma argentina), entendendo a inovação como ruptura paradigmática com o paradigma dominante. Entre os achados, tanto no processo como no produto, estão as idéias de uma dialética entre marginalidade e institucionalidade nas experiências e a construção de um "conhecimento social", resignificando a possibilidade do conhecimento ético na universidade.

São experiências assim que poderão ir construindo novas alternativas para a universidade no enfrentamento de suas crises. Pouco importa que sejam simples e tenham pequeno significado quantitativo. Importa, porém, que são ensaios do futuro, possibilidades concretas de pensar a partir de uma nova lógica universitária, onde a pesquisa é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e a trilha a ser percorrida.

Neste sentido são muito evidentes as contribuições que a pesquisa tem dado à área da educação. Se não for a única, tem, pelo menos, se convertido na principal alternativa para a antecipação do futuro. E esta é a sua principal contribuição!

## Bibliografia

- BRAGA, A. M., GENRO, M. E., LEITE, D. "Inovação na Universidade: dos horizontes de certeza às incertezas". Painel apresentado no Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. "O campo científico". In: ORTIZ, P.B. (org), Sociologia, São Paulo, Ática, 1983.
- CUNHA, Maria Isabel. "Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário". Cader-  
nos de Pesquisa. São Paulo, n° 97, p.31-46, maio 1996.
- CUNHA, Maria Isabel, LEITE, Denise. Decisões pedagógicas e estruturas de poder na  
universidade. Campinas, Ed. Papirus, 1996.
- ENGUITA, Mariano. "A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a  
proletarização". Teoria e Educação. Porto Alegre, n° 4, p.41-61, 1991.
- HABERMAS, J. Ciência e técnica como ideologia. Madrid.Tecnos, 1986.
- KINCHELOE, Joe. A formação do professor como compromisso político. Porto Alegre,  
Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. Porto/Portugal, Ed.  
Afrontamento, 1985.
- \_\_\_\_\_. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Porto/Portugal,  
Ed. Afrontamento, 1994.
- SEGOVIA PEREZ, José. Investigación educativa y formación del profesorado. Madrid,  
Editorial Escuela Española, 1997.

# Razão Científica e Educação Científica

**Possibilidades de Interação entre  
Sujeitos Produtores/Decifradores da  
Ciência e os Sujeitos Aprendizes<sup>1</sup>**

Maria Cristina  
Leal

Universidade Federal  
Fluminense -  
Faculdade de Educação

A nova ordem mundial - contexto da globalização acelerada - tem exigido uma reflexão contínua dos estudiosos de vários campos do conhecimento, no sentido de compreendê-la, criticá-la e, principalmente, indicar estratégias para orientar a sobrevivência e a existência de sociedades e culturas obrigadas a conviverem em níveis de intensa interação em termos de troca de conhecimentos de técnicas e tecnologias, em espaços reais e virtuais.

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da produção do projeto "Ciência, Tecnologia e Sociedade no Contexto da Alfabetização Científica", em fase de andamento, com o apoio do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ).



O desafio dos novos tempos e espaços, especialmente para aqueles que se dedicam à análise das questões educacionais, exige - cada vez mais - criatividade para se prepararem e reciclarem, em períodos cada vez mais curtos, cidadãos de gerações e grupos étnicos, religiosos, culturais e sociais diferentes, para que possam vivenciar e, sobretudo, sobreviver em contextos sociais plurais e amplos, que requerem conhecimentos e domínio de habilidades permanentemente atualizados e continuamente sintonizados, do ponto-de-vista teórico e prático.

E neste contexto que tende a ganhar força a defesa da tese da alfabetização científica e tecnológica, já há algumas décadas presente na agenda de debates e decisões dos países desenvolvidos, mas que, só recentemente, nos anos 90, fez-se presente no Brasil.

O conceito de **alfabetização científica e tecnológica** pressupõe, em linhas gerais, uma discussão, que envolve a comunidade científica, educacional e os profissionais da comunicação sobre o que o cidadão comum sabe e deveria saber a respeito da relação ciência - tecnologia - sociedade. Tendo em vista que o que o cidadão comum sabe, ou deveria saber, a respeito dessa relação abrange, necessariamente, elementos ligados a sua formação e às informações disponíveis, esta discussão está situada no ensino de ciências nas escolas e nos museus científicos, na mídia e na internet com atuação no campo da divulgação científica. Estas instâncias, dependendo de sua presença maior ou menor na sociedade, são as principais responsáveis pela formação da opinião pública sobre ciência e tecnologia.

Entre os estudiosos da relação ciência - tecnologia - sociedade, selecionamos três que se preocuparam em definir a idéia de alfabetização científica e tecnológica. O primeiro deles, Shen (1975, apud Cazelli, 1992) estabeleceu três dimensões capazes de identificar a alfabetização científica e tecnológica a partir de variações em termos de objetivos, conteúdos, formas e público. A primeira é a dimensão **prática**, que habilita os indivíduos a resolverem problemas que exigem conhecimentos básicos; a segunda é a **cívica**, isto é, a consciência sobre problemas e uso da ciência de tecnologia; a

terceira é a **cultural** que consiste na obtenção de conhecimentos científicos e tecnológicos aprimorados. Para o segundo autor, Miller (1987), a alfabetização científica e tecnológica compreende a capacidade do público de entender os processos de investigação científica, as normas e os métodos da ciência, os temas científicos básicos e a consciência do impacto da C&T sobre a sociedade. Finalmente para Arons (1983, apud Cazelli), o indivíduo científico e tecnologicamente alfabetizado é aquele capaz de: (1) compreender a distinção entre observação e inferência, isto é, capazes de exame minucioso de dedução e raciocínio; distinguir entre o papel ocasional da descoberta acidental na investigação científica e a estratégia deliberada de formular e testar hipóteses; entender, através de exemplos específicos, que os conceitos e teorias científicas são mutáveis e provisórios, e não definitivos e inalteráveis e, além disso, capazes de perceber a maneira pela qual tais estruturas de conhecimento são continuamente aperfeiçoadas e aprimoradas; (2) reconhecer que os conceitos científicos são elaborados por atos de inteligência e imaginação humanas e que, para serem entendidos e aplicados, devem ser operacionalizados; (3) desenvolver conhecimentos básicos que possibilitem uma leitura inteligente e aprendizagem permanentes, sem necessidade de se recorrer ao ensino formal e, finalmente, capazes de entender que a interação ciência - tecnologia - sociedade envolve aspectos morais, éticos e sociais. Desse modo, para Aron, o conceito de alfabetização científica e tecnológica envolve as dimensões dos processos científicos e tecnológicos, dos conceitos básicos e do impacto da C&T sobre a sociedade.

Todas as definições sobre alfabetização científica e tecnológica aqui apresentadas indicam a necessidade de se aprofundar exercícios de interdisciplinaridade, a fim de se obter êxito nos processos de formação e informação essenciais para a realização da cidadania no mundo globalizado. As definições apresentadas abrigam, em geral, uma visão de educação científica, que quando elevada, pressupõe uma legitimação e reforço da ciência oficial e ideal, na qual o domínio de conteúdos e métodos sofisticados atestam a qualificação do cidadão. Está, pois, presente nestas definições, uma visão científi-

ca que se afirma pela negação dos conhecimentos que o indivíduo utiliza na vida cotidiana. Hoje, temos pensadores da Filosofia da Ciência (Osborne e Freiberg, 1985) e da Sociologia do Conhecimento (Berger e Luckmann, 1967) que defendem a importância dos saberes cotidianos, tanto na formação da cultura quanto na da cidadania. Para Berger e Luckmann, em especial, é na vida cotidiana que a realidade, isto é, tudo aquilo que é exterior e independe da vontade humana, pode ser interpretada e dotada de sentido, para que os homens produzam e reproduzam a vida social.

A raiz deste debate é, no entanto, mais ampla e se localiza na relação ciência, tecnologia e sociedade (CTS), problemática que vem sendo discutida por filósofos ligados à filosofia da ciência e da tecnologia e pelos sociólogos. Os primeiros têm se dedicado principalmente, a qualificar os conceitos de ciência e de tecnologia; a estabelecer relações de dependência entre eles; a afirmar ou negar a possibilidade de a tecnologia ter autonomia em relação à ciência; a identificar e diferenciar os problemas metodológicos das pesquisas científicas e tecnológicas; a refletir sobre a capacidade da tecnologia de garantir o progresso ou de levar a humanidade à autodestruição. Já os sociólogos, a despeito de tratarem de algumas dessas questões, estão empenhados em discutir a fundo duas teses que, no campo da ciência social, confrontam-se e antecedem a qualquer outro tipo de debate sobre CTS. Trata-se do problema "determinismo da sociedade sobre a tecnologia *versus* autonomia da tecnologia sobre a ordem social".

Da filosofia da ciência e da tecnologia, cabe destacar que a relação CTS tem seus primórdios na sociedade moderna, na qual se situam os conhecimentos produzidos por Galileu e Newton. Fundamentados na Física e na Matemática a observação e os dados ganham, por meio desses conhecimentos científicos, representações possíveis de serem mensuradas e logicamente explicadas. Abre-se, a partir daí, a possibilidade de a tecnologia se firmar e se desenvolver, uma vez que ela consiste na "aplicação de vários conhecimentos científicos reunidos com vistas à realização de uma finalidade prática." (Rodrigues, 1977:12)

A tecnologia, que inicialmente deriva da ciência, somente passou a ser focalizada com maior destaque quando, neste século, provocou impactos sobre a sociedade ao comprovar seu poder de destruição (bomba atômica - II Guerra), tanto quanto sua capacidade de solucionar problemas (aparelhos e artefatos que permitem diagnósticos mais precisos de doenças), de aprofundar conhecimentos (artefatos que permitem deslocamentos cada vez mais rápidos, observações acuradas, medidas mais precisas, etc.) e de oferecer comodidade e divertimento de toda ordem (aparelhos para comunicação a longa distância, para projeção de filmes, vídeos, etc).

Para os defensores da especificidade do conhecimento tecnológico, este não pode ser reduzido às ciências aplicadas, pois tem propósitos e exige processos diferentes de saberes e habilidades explicitamente voltados para mudança do ambiente e da vida material. Na caracterização de sua especificidade, encontramos os seguintes aspectos: (1) processos de *design* que começam com a percepção de uma necessidade, continuam com a formulação de uma especificação, a geração de idéias, de uma solução final e a conclusão do projeto com a avaliação das soluções; (2) necessidade prática, pois todo *design* tem de ser feito, realizado seja por meio de protótipo, massa ou modelo tridimensional de computador; (3) a cooperação de diferentes especialistas (*designer*, engenheiro, cientista de materiais, etc), que devem desenvolver múltiplas funções para dar materialidade ao produto (operar com materiais, persuadir decisores, comunicar-se com clientes, etc); (4) o envolvimento de valores de um ponto de vista particular que engloba, desde critérios para o *design* (estéticos, ergonômicos, econômicos, etc.) até soluções de teor ético; (5) o interesse social, pois há razões para crer que a tecnologia é moldada pela sociedade - pela escolha do consumidor, por exemplo - mas também molda a sociedade.

Para os defensores de uma filosofia da tecnologia, a idéia de que esta (tecnologia) ainda deriva e depende da ciência, por ser, essencialmente, uma ciência aplicada, constitui uma meia verdade. Uma definição que se esforça por reconhecer a particularidade da tecnologia (sem desconhecer a sua relação com a ciência e a sociedade) nos é

apresentada por Hans Jones (s/d) ao afirmar que a tecnologia consiste no uso de implementos artificiais para os negócios da vida, com sua invenção original, aperfeiçoamento e acréscimos ocasionais.

Na sociologia, a discussão sobre a capacidade da ciência e da tecnologia de moldar a sociedade ou de ser moldada por ela não é recente. Entre os deterministas tecnológicos cita-se, por exemplo, Marx (A Miséria da Filosofia, 1947), para quem o moinho de milho resultou na sociedade e no lorde feudais e a máquina (*steam*) de milho gerou a sociedade e o capitalismo industriais. Entre os deterministas situam-se, também, McLuhan e Evans. Este último, ao referir-se à revolução da microeletrônica esclarece que o computador deverá transformar o mundo social em todos os níveis. (Evans, 1979 apud Robees e Webster, 1989, 24)

Os críticos do determinismo tecnológico afirmam que os aspectos sociais e os temas políticos contam mais do que a tecnologia em si, pois importa saber, principalmente, "quem usa, quem controla, para que usa, como se amolda na estrutura de poder, como é expandida e distribuída a tecnologia." (Finnegan, 1988:176-7)

Seja a tecnologia o determinante da ordem social ou não, o fato concreto é que seu debate se intensificou e ganhou contornos muito nítidos nos meios intelectuais e educacionais. No campo educacional, a ênfase no conhecimento aplicado para preparar cidadãos hábeis, flexíveis e dotados de sólida cultura geral tem resultado em políticas educacionais centradas em pedagogias, como o construtivismo, nas quais áreas de conhecimento e temáticas como psicologia cognitiva, conhecimento prático, ensino por modelo ou modelagem estão na ordem do dia.

No âmbito do ensino é preciso mencionar as críticas dirigidas à introdução da CTS nos currículos escolares e que atentam para o perigo de se utilizar o conhecimento sociológico como mais um controle e reforço à valorização da ciência e da tecnologia:

*(...) Uma análise superficial do discurso da educação CTS pode conduzir à previsão de profundas alterações na educação científica. É sem dúvida uma*

*mudança, mas não é profunda. A educação CTS torna claro e sem ambiguidades as relações de poder entre categorias (discurso, agentes, agendas), legitimando a função reprodutora da escola. O elevado estatuto e poder actualmente atribuídos à ciência e à tecnologia na sociedade são agora subtilmente introduzidos na escola. E a "ve%" dada às ciências sociais, nomeadamente à sociologia, dentro e fora da escola, representa apenas, como foi dito, uma modalidade de controle que permite dar mais força à força da ciência e da tecnologia." (Morais, 1994:97)*

O uso da inovação "ciência, tecnologia e sociedade" para fins de reforço e de legitimação do *status quo* é, sem dúvida, um aspecto grave da problemática a ser levada em conta, principalmente quando se pensa, planeja e decide em termos da relação CTS, tomando-se as devidas precauções para não se deixar as questões sociais a reboque da ciência e tecnologia. Complementando a decisão sobre o que ensinar (currículos e programas), há que se considerar também o *como* (as pedagogias, as estratégias didáticas, cognitivas a serem priorizadas) e o *porquê* (razões políticas, interesses em jogo, etc). Será a partir desses pressupostos que iremos tecer algumas considerações sobre as tendências dominantes na pesquisa e no ensino de ciências e suas implicações para os sujeitos envolvidos com a educação científica, sejam eles divulgadores/decifradores ou aprendizes<sup>3</sup>.

Em termos dos fundamentos epistemológicos que têm nas três últimas décadas, dominado o ensino de ciências é possível, à luz da literatura e das pesquisas produzidas na área, identificar três tendências voltadas para torná-lo mais condizente com os tempos atuais.

A primeira delas partiu das correntes psicológicas construtivista/cognitivista e da epistemologia de tipo racionalista, ficando

<sup>3</sup> A expressão "sujeitos decifradores" refere-se aqui a categoria de cientistas e professores tendo em vista que os primeiros tendem a considerar que entre as suas atribuições encontra-se a de desvendar para a sociedade os segredos da ciência. Como os cientistas expressam-se por meio de códigos extremamente elaborados há necessidade da mediação de outros sujeitos (professores, por exemplo) e recursos (livros didáticos, vídeos, etc.) para traduzir para o grande público (incluindo-se aqui os sujeitos aprendizes) a cultura científica.

conhecida como movimento das concepções alternativas (CA)<sup>3</sup>. Seus pressupostos são de que o sujeito tem um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento; trata-se de um ser interativo que extrai significados das novas situações de aprendizagem utilizando, inclusive, as idéias que já possui. Ele processa experiências e informações tendo por base um quadro, referencial teórico pre-existente e, desse modo, constrói o conhecimento de maneira pessoal, singular, própria. O princípio de que se parte é o de que a mente humana não é uma tabula rasa, mas uma mente ativa, criativa, que elabora e reelabora concepções para apreender o mundo e seus fenômenos.

Exemplos de pesquisas baseadas no movimento das concepções alternativas existem em diversos países<sup>4</sup>. Para autores como Solomon (1994), a base construtivista das concepções alternativas foi importante passo no sentido de dar significado ao processo de ensino de ciências dos aprendizes. Apesar de se levar em conta este aspecto positivo, os especialistas em ensino de ciências tendem a considerar que, ao se limitar o processo de ensino-aprendizagem às concepções alternativas, não há garantia de avanço na cultura científica do aprendiz. Ao contrário, corre-se o risco de se reduzir a visão científica a uma "epistemologia empirista e aristotélica de um mundo cujo conhecimento é gerado no interior de um observador como um reflexo acurado dos objetos." (Mortimer, 1997,4)

A segunda tendência foi a da mudança conceitual que resultou das contribuições dos campos já referidos: psicológico e epistemológico.

<sup>3</sup> Ver a respeito R. Driver & B. Bell (1986) "Students thinking and the learning of science: a constructivism view." *School Science Review*, 67, 443-456; R.J. Osborne (1980). A method for investigating concept understanding in science. *European Journal of Science Education*, 2, 311-321.

<sup>4</sup> São exemplos de pesquisas nesta linha: R. Stavy (1991) Using analogy to overcome misconceptions about conservation of matter. *Journal of research in science teaching*, 28 (4) 305-313; J. K. Galili e V. Bar (1992) Motion implies force: where to expect vestiges of the misconceptions? *International Journal of science education*, 14(2) 63-81; A. Villane e J. L. A. Pacca (1990) Conceptos espontaneos sobre colisiones. *Enseñanza de las ciencias*, v. 8, 238-243; M. C. Mariani (1987). *Evolução das concepções espontâneas sobre colisões*. Master dissertation. Universidade de S. Paulo.

A partir do paralelismo entre o modo como os alunos aprendem ciência e o modo como a própria ciência é construída, autores como Hewson (1981), Posner, Strike, Hawson & Gerzog (1982) levantaram a possibilidade de ocorrência de dois tipos de mudanças na estrutura do conhecimento, a saber: mudança evolutiva, que se dá pela aquisição de novos fatos e experiências e a constituição de relações com as concepções existentes (mudança por assimilação), ou, mudança radical de conceitos-chave pela substituição de concepções antigas por novas, totalmente diferentes e incompatíveis com as anteriores (troca conceitual ou acomodação). Para, no entanto, ocorrer a troca conceitual é necessário que haja insatisfação em relação aos conceitos existentes, que o novo conceito seja inteligível, plausível e útil (seu campo de aplicação deve ser maior do que o do conceito anterior).

As pesquisas baseadas na mudança conceitual<sup>5</sup> também se preocupam em focalizar aspectos ligados à aprendizagem significativa, lugar do erro na produção do conhecimento entre outros. É importante destacar que os estudos sobre mudança conceitual contribuíram para chamar atenção para a construção do conhecimento como um processo mutuamente compartilhado, que envolve interações discursivas e enculturação:

*(...) O ensino não pode ser visto simplesmente como um processo de reequilíbrio (Piaget, 1975), no qual a exposição dos sujeitos a situação de conflito levaria à superação das concepções prévias e à construção de conceitos científicos. A superação de obstáculos passa necessariamente por um processo de interações discursivas, no qual o professor tem um papel fundamental, como representante da cultura científica. Nesse sentido, aprender ciências é visto como processo de "enculturação" (Driver, Soko, Leach, Mortimer & Scott, 1994), ou seja, a entrada numa nova cultura, diferente da cultura do senso comum. Nesse processo, as concepções prévias dos estudantes e sua cultura cotidiana não tem que, necessariamente,*

<sup>5</sup> Consultar, a título de exemplos, T. N. Grimelline; B. B. Pecori; S. L. A. Pacca e A. Villani (1993) Understanding conservation laws in mechanics: student's conceptual change in learning about collisions. *Science Education* 77(2) 169-189; R. Giere (ed.) *Cognitive models of science*. Minnesota Studies in the philosophy of science. Minnesota University Press.; E. F. Mortimer (1994) *Evolução do atomismo em sala de aula: mudança de perfis conceituais*. S. Paulo, Faculdade de Educação da USP (Tese de doutorado).

serem substituídas pelas concepções da cultura científica. A ampliação de seu universo cultural deve levá-lo a refletir sobre as interações entre as duas culturas... (Mortimer & Machado, 1997, 141)

Nesta segunda tendência observa-se, sobretudo, uma preocupação com se estabelecer estratégias de ensino que podem ampliar a cultura científica do aprendiz, reconhecendo-se a diferença entre a cultura do cotidiano e a cultura científica e, entendendo-se a pertinência de se utilizar ideais e conceitos em contextos apropriados.

A terceira, e mais recente tendência, é a dos modelos mentais (Johsson-Laird, 1983). Inspirada na Psicologia Cognitiva, pressupõe que as pessoas raciocinam e aprendem por meio de modelos mentais "que são representações analógicas, um tanto ou quanto abstraídas de conceitos, objetos ou eventos que são espacial e temporalmente análogos a impressões sensoriais (aquilo que está sendo representado), mas que pode ser visto de qualquer ângulo (aí temos imagens!)". (Moreira, 1997, 2)

O modelo mental, distinto do modelo conceitual (preciso, consistente e completo) é incompleto, instável, sem fronteiras bem definidas e está impregnado pelas crenças das pessoas acerca do sistema filosófico. As pesquisas sobre modelos mentais devem buscar apreendê-los como são, isto é, confusos, incompletos e instáveis. A única forma de captá-los é por via indireta, isto é, a partir da observação de comportamentos e do levantamento de informações verbais (produção de protocolos verbais por meio de gravações de depoimentos, coleta de material escrito, filmagem, etc.)

As pesquisas centradas nos modelos mentais<sup>6</sup> parecem estar fundamentalmente voltadas para a reconstituição dos processos de

aquisição e aprimoramento de conhecimento dos sujeitos aprendizes. Um exemplo desse esforço aparece no estudo de Buckley (1997), que preocupou-se em representar momentos do modelo mental de uma aprendiz, que expressavam seus conhecimentos sobre o sistema circulatório. Reproduzimos abaixo uma representação de um desses momentos.

#### Prior Knowledge

At the beginning of the study Joanne had some of the components of a working model of the circulatory system, (see figure 8)

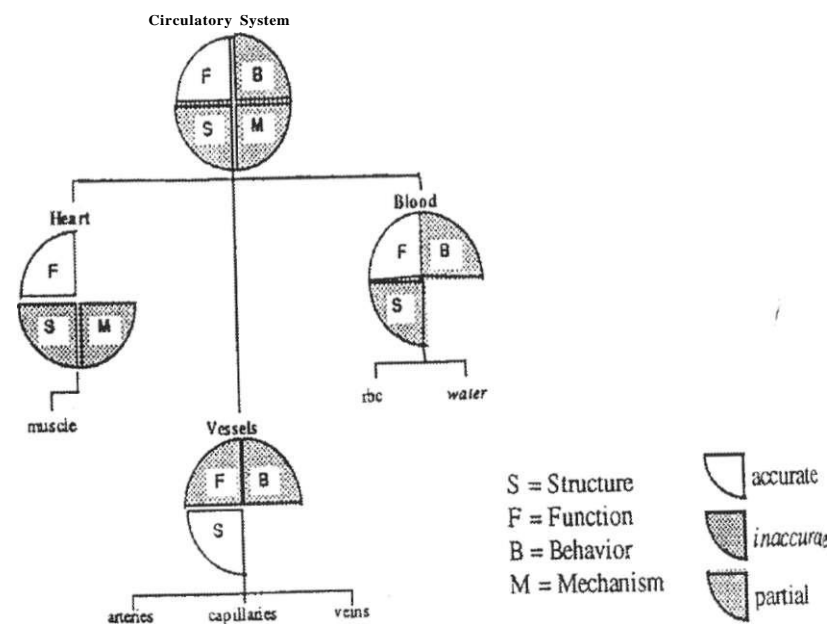


Figure 8. Joanne's knowledge at the beginning of the study.

No referido estudo foram levados em consideração na representação dos diferentes modelos mentais, as interações da aprendiz com o professor, com o objeto de estudo, uma multimídia do sistema circulatório, além de depoimentos e anotações da estudante.

<sup>6</sup>São exemplos de pesquisas sobre modelos mentais: G. Lemeignan e A. Weil-Barais (1988) Etude de quelques activités de modélisation. In: G. Vergnand; G. Brousseau e M. Hurler (eds.) Didactique et acquisition de connaissances scientifiques. Grenoble. La pensée sauvage. pp.229-244; A. Weil-Barais e G. Leineigner (1990). Apprentissage de concepts et modélisation. European Journal of Psychology of education, v. 5, pp.391-437; Barbara C. Buckley (1997) A case of intentional model-based learning in biology. European Science research association, Rome, Italy; C. Boltner; John K. Gilbert (1996) Typologies of models for explaining science content. Boston, USA

Por meio da análise de conteúdo, os diversos dados foram sintetizados, cruzados e analisados. Neste tipo de estudo é possível, por exemplo, identificar processos de aquisição de novos conhecimentos e, mesmo, dificuldades e obstáculos que fazem com que saberes do cotidiano/senso comum (em outras épocas rotulados como erros), permaneçam e dêem sentido aos espaços não preenchidos pela cultura científica.

Não temos aqui a intenção de tratar em profundidade cada uma das tendências que fundamentam o ensino de ciências. Nossa intenção é a de apresentar as suas linhas gerais para chamar atenção para a necessidade de se identificar e analisar as concepções e práticas que têm dominado o ensino de ciências. Consideramos que essas novas tendências precisam ser mais discutidas e analisadas focalizando aspectos relativos as relações entre o conhecimento científico e os saberes cotidianos, as interações entre conhecimentos produzidos pelos cientistas (modelos consensuais), os conhecimentos transmitidos pelos professores (modelos de ensino) e os conhecimentos apreendidos pelos alunos (modelos mentais). Vale lembrar que tais interações envolvem trocas e hierarquia de saberes, necessidade de transposições didáticas e procedimentos de avaliação capazes de revelar os resultados dessas interações entre sujeitos e saberes. Neste artigo, tivemos a intenção de explorar alguns aspectos centrados nos atores ou sujeitos envolvidos no processo.

Importa também salientar que uma das formas de se apreender esses processos interativos a respeito de resultados de aprendizagens que visem a ampliar o capital científico dos aprendizes, pode-se dar por meio do levantamento de narrativas individuais e coletivas que expressem concepções de ciências e de ensino e ciências. Adotamos, para isto, o ponto de vista de Levine (1995) para caracterizar a idéia da narrativa coletiva de determinados grupos sociais como meio válido de investigação.

A validade de se transpor a fronteira da narrativa pessoal (histórias contadas com "coerência de perspectiva consubstanciadas

em uma linha de enredo que faz sentido para os outros" (1995, 21) ) e estendê-la ao coletivo foi defendida por Hawbachs (1992), quando examinou a ligação entre as dimensões pessoais e coletivas da recordação para demonstrar a indisponibilidade nas memórias coletivas para o funcionamento de grupos sociais de todos os tipos" (apud Lavine, 1995, 21). A partir daí Lavine, baseado em Hawbachs, defende a possibilidade de se caracterizar as narrativas em sociologia e, mesmo, em outros campos do conhecimento:

*(...) O exame de histórias disciplinares produzidas pelos praticantes dessas disciplinas revela uma variedade de formas narrativas. Um alguns casos, elas apenas enfatizam o valor do trabalho científico em seu campo, como quando louvam as realizações de grandes cientistas ou glorificam a ciência como atividade humana distintamente progressista. Um outros casos valorizam certas direções no trabalho científico, como quando reforçam uma determinada abordagem da ciência ou anunciam uma transformação conceitual no campo. Outras ainda servem para demarcar as fronteiras de um domínio intelectual, como quando celebram o surgimento de uma nova disciplina ou descrevem suas conexões com sistemas filosóficos antecedentes. De modo geral, as histórias internas de disciplinas científicas servem para legitimar padrões já existentes ou recém-surgidos."*

*(Lavine, 1995, 22)*

O valor da narrativa nas pesquisas em ensino de ciências tende a crescer, a partir de argumentos como os de Bruner (1996), para quem a narrativa constitui importante instrumento de compreensão do significado humano e de aquisição de cultura. Para Bruner, a narrativa é um modo de pensamento que funciona por imagens, que não segue uma lógica linear, mas que é analógico, pode complementar, mas é autônomo ao pensamento paradigmático (lógico-científica). Neste último enquadra-se o pensamento típico do sistema matemático-formal de descrição e explicação. A metáfora para entendê-lo é o computador. Já o pensamento narrativo consiste na prática de se contar histórias a cada um para construir significados, dar sentido às nossas experiências. Trata-se, portanto, de uma atividade humana fundamental de construção de significados. Uma diferença importante entre os dois tipos de pensamento,

apontada por Bruner, é que com o pensamento paradigmático alcança-se o abstrato, os aspectos conceituais mais universais e gerais, enquanto que, no pensamento narrativo, a capacidade abstrativa surge do interesse particular, do inesperado, anômalo, irregular. Esta perspectiva de Bruner confere à narrativa um lugar estratégico na compreensão dos modelos mentais, na medida em que estes resultam de "uma atividade de modelagem que envolve técnicas como analogias, metáforas e matematização". (Colinvaux, Krapas-Teixeira, Queiroz, 1997, 187)

Do movimento das concepções alternativas ao ensino por modelo/modelagem, alguns aspectos permanecem como eixos que indicam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Entre eles vale destacar: o reconhecimento de que o aprendiz detém conhecimentos para se orientar no mundo que o cerca, é capaz de interagir e processar novos e antigos saberes, que devem ser considerados para aquisição e aprimoramento da cultura científica; a constatação de que há uma distância grande entre o que o aprendiz conhece e processos que, incrementalmente, podem aproximá-lo, em maior ou menor escala, da cultura científica e das formas e conteúdos que esta mesma cultura acumulou; a necessidade de permanentes investigações sobre pressupostos epistemológicos, cognitivos e sociológicos que permitam desenhar pedagogias, didáticas e políticas educacionais mais capazes de difundir, trocar e democratizar os conhecimentos; e, finalmente, a importância de se aprofundarem estudos teórico-metodológicos sobre tipos de pensamento, técnicas e estratégias de pesquisa capazes de elucidar as razões e práticas que tendem a opor e confrontar os saberes cotidiano e o científico.

## Referências Bibliográficas

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N.Y., Doubleday.

BRUNER, J. S. (1996). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Harvard Univers. Press.

———. (1997). *The culture of education*. Cambridge, Harvard Univers. Press.

- BUCKELY, B. C. (1997) *A case of intentional model-based learning in biology*. Roma, Italy. Mimeo.
- DRIVER R; ASOKO, H.; EACH, J.; MORTIMER E.E; SCOTT, P. (1994) *Constructing scientific knowledge in the classroom*. Education Research, 23(7), 5-12.
- FINNEGAN, R. (1988) *Literacy and orality: studies in the technology of communication*. Oxford, Basil Blackwell.
- FRANCO, C; COLINVAUX, D.; KRAPAS-TEIXEIRA, S.; QUEIROZ, G. (1997) *A teoria piagetiana e os modelos mentais*. In: Luci Banks-Leite (org.) *Percursos piagetianos*. S. P., Cortez.
- CAZEIJJ, S. (1992) *Alfabetização científica e os outros interativos de ciência*. Rio de Janeiro, PUC/RJ. Tese de Mestrado.
- HAWBACKS, M. (1992) *On collective memory*. Chicago, Univers. of Chicago Press.
- HEWSON, P. M. (1981) *A conceptual change approach to learning science*. European Journal of Science Education, 3, 383-996.
- ITLVINE, D. (1997) *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar.
- MARX, K. (1947) *The misery of philosophy*. Ixmdon.
- MCLUHAN, M.; QUENTON, F. (1967) *The medium is the message*. N. Y, Bantam.
- MORAIS, A. M. (1994) *A inovação "ciência, tecnologia e sociedade" no ensino de ciência. Uma análise sociológica*. Lisboa, Fund. C. Gulbenkian, 87-99.
- MOREIRA, M. A. (1997) *Modelos mentais*. Porto Alegre, UFRGS. Mimeo.
- MORTIMER, E. F. (1997) *Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?* Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação. Mimeo.
- MORTIMER, E. F; MACHADO, S. H. (1997) *múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: "porque o gelo flutua na água?"* Anais. Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação.
- MIU2R, J. D. (1987) *Science literacy in the United States*. Communicating science to the public. IN: D. Evered and M. O'Connor (eds.) London, Wiley.
- OSBORNE, R. J.; FREIBERG, P. (1985) *learning in sciences - the implications of children's science*. London, Heinemann.
- PEREIRA, M. (Coord.) (1992). *Didática das ciências da natureza*. Lisboa, Univers. Aberta.
- PIAGET, J. (1975) *O desenvolvimento do pensamento. Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa, Dom Quixote.
- POSNER, G. J.; STUK, K. A.; GERZOG, W. A. (1982). *Accommodation of scientific conception: toward a theory of conceptual change*. Science Education, 66, 211-227.
- ROBEES, K.; WEBSTER, F. (1989) *The technical fix: education, computer and industry*. London, Macmillan.
- RODRIGUES, A. M. M. (1997). *Fundamentos de uma filosofia da tecnologia*. Revista Tecnologia e Cultura. CEFET/RJ., ano 1, n.1 (11/18), Jul/dez.
- SOLOMON, J. (1994). *The rise and fall of constructivism*. Studies in science education, 23, 1-19.
- . (1980) *Teaching children in the laboratory*. London, Croom Helm.

# O Lugar do Sujeito no Processo de Produção do Conhecimento em Sociologia da Educação

Uma Reflexão Baseada na Teoria de Bourdieu \*

Waldeck  
Carneiro da  
Silva

Professor do Departamento  
de Fundamentos  
Pedagógicos, Faculdade de  
Educação, Universidade  
Federal Fluminense  
(Niterói-RJ, Brasil)

## 1. Notas introdutórias sobre a relação entre indivíduo e estrutura

Para dar início ao presente texto, parece-nos apropriado empreender um esforço de reflexão epistemológica, tomando-se por base certas dicotomias que, do nosso ponto de vista, dificultam a produção de conhecimento no campo das ciências humanas (inclusive no campo das ciências da educação), e em particular na área de sociologia. Em outras palavras, pretendemos

\* Texto elaborado para apresentação no *I Encontro Internacional sobre Ciências e Educação: Portugal e Brasil*, Universidade de Évora - Portugal, 20-22 maio 1998.



contribuir para a superação dos *couples fatals* da sociologia contemporânea, de acordo com a formulação de François Dubet (1994, p. 13). Uma dessas dicotomias é a que separa rigidamente a teoria e a realidade empírica, o que frequentemente resulta na construção de um *corpus* teórico hermético, incapaz de se colocar em relação, de forma dialética, com a prática concreta. Esta, na falta de uma interpretação teórica apropriada, corre o risco de ser apreendida numa perspectiva essencialmente empiricista, onde a teoria desempenha um papel completamente figurativo.

A oposição entre objetivismo e subjetivismo ou, em outros termos, entre estruturalismo e inividualismo constitui-se em outra dicotomia nociva à sociologia, sendo necessário superá-la a fim de se atingir um nível de compreensão satisfatório dos fenômenos sociais. Com efeito, o principal problema da visão objetivista, quando levada ao extremo, é que as estruturas passam a ser compreendidas como agentes históricos autônomos, dotados de certa capacidade de agir. Nesse contexto, os indivíduos são reduzidos à condição de participantes passivos no processo de construção da realidade social. É precisamente para se opor com veemência a essa perspectiva objetivista que Loïc Wacquant (1992, p. 18) escreve: *"Para evitar cair nessa armadilha reducionista, uma ciência da sociedade deve reconhecer que a visão e as interpretações dos agentes são uma componente incontornável da realidade completa do mundo social. Claro, a sociedade tem uma estrutura objetiva, mas não é menos verdadeiro que ela também é feita, conforme as palavras famosas de Schopenhauer, de 'representações e de vontade'. Os indivíduos têm um conhecimento prático do mundo e eles investem esse conhecimento prático em suas atividades ordinárias."*

Entretanto, o reverso da medalha é igualmente perigoso. A concepção subjetivista ou individualista, levada às últimas consequências, concebe o indivíduo como se ele estivesse totalmente imune às influências da realidade objetiva. Nesse contexto, nós estamos confrontados a um agente todo-poderoso que constrói o

real, agindo exclusivamente de acordo com suas próprias convicções e crenças, posto que ele se encontra liberado de toda e qualquer determinação estrutural.

Buscando recusar essas posições extremistas, nós acreditamos que as explicações dos fenômenos sociais não podem ser tão radicais, seja privilegiando exclusivamente as determinações estruturais, seja exagerando na capacidade de intervenção social do indivíduo. Ao contrário, conviria antes pensar dialeticamente, quer dizer, tentar compreender que, se a realidade objetiva dispõe de certa capacidade de determinação sobre as percepções, apreciações e ações dos indivíduos, estes últimos, por sua vez, também exercem influência sobre a estrutura da qual fazem parte.

Em suma, as explicações dos fatos sociais que desprezam inteiramente a possibilidade de participação do indivíduo na produção desses fatos são tão reducionistas quanto aquelas que, transformando o indivíduo em agente social quase onipotente, negam radicalmente o peso das influências estruturais na produção dos fenômenos sociais.

A nosso ver, muito mais importante e eficiente do que fazer uma opção entre essas alternativas monistas (estrutura ou indivíduo, sujeito ou objeto, etc.) é buscar compreender as relações entre os agentes e as estruturas que eles constroem e nas quais se inserem. Como afirma Loïc Wacquant (1992, p. 23), *"a ciência social não tem que escolher entre esses dois pólos porque o que faz a realidade social, tanto o habitus quanto a estrutura, bem como sua intersecção como história, reside nas relações."*

## **2. Para além da lógica monista: a contribuição de Pierre Bourdieu**

Com base principalmente nos conceitos de *campo* e de *habitus*, Pierre Bourdieu vem desenvolvendo, há cerca de trinta anos, uma abordagem teórica que se esforça por articular as dimensões objetiva e subjetiva no processo de produção dos fenômenos sociais.

<sup>1</sup> A tradução para o português de todos os fragmentos dos autores franceses citados neste texto é de responsabilidade do Autor.

Como mostra Luiz Renato Vieira (1994, p. 285), a obra de Pierre Bourdieu *"pode ser caracterizada por um constante esforço de mediação entre algumas vertentes tradicionais na sociologia, que superdimensionam a ação das estruturas sobre o indivíduo, e certas tendências mais recentes nas ciências sociais, que procuram entender as condutas dos atores sociais como que quase exclusivamente produzidas pelas racionalidades individuais."*

## **2.1. Os conceitos de campo e de habitus: as bases do pensamento de Pierre Bourdieu sobre a relação indivíduo e estrutura**

Para Pierre Bourdieu (1984, 1987, 1989, 1992, 1994), o campo é um conjunto de relações objetivas e históricas entre posições que se baseiam em certas formas de prestígio ou de poder, quer dizer, em certas formas de capital. Assim, o campo é um espaço social relativamente autônomo que obedece a regras e a princípios de regulação que lhe são próprios e que podem variar segundo a natureza do campo. Em outras palavras, as regras e as regularidades (as "leis tácitas") de um campo não são necessariamente válidas em outro campo e é isso precisamente que define os limites ou as fronteiras entre os diferentes campos sociais. O campo é um espaço social em permanente movimento, estando, pois, suscetível a modificações provocadas pelas relações de força que se operam no seu interior. Portanto, o campo é, antes de tudo, um espaço de lutas, de posições que se opõem em função de determinados interesses em jogo. E, no limite, a própria estrutura do campo, suas regras e regularidades, tudo pode ser colocado em questão e se converter em objeto de lutas entre os agentes interessados.

Assim, o conceito de campo nos permite escapar à armadilha estruturalista, sem contudo nos conduzir à superestimação das lógicas individuais. O campo é uma noção que evoca o movimento, a dinâmica das relações de força, enfim, que dá lugar à história. Logo, ele se opõe aos esquemas de análise cristalizados, que não levam em conta o dinamismo, mais ou menos intenso, característico dos diferentes espaços sociais.

Todavia, é evidente que não se pode trabalhar com a noção de campo sem introduzir na reflexão os conceitos de *agente* e de *capital*. Com efeito, são os agentes que dão vida ao campo, transformando-o em espaço de lutas e conferindo-lhe certa historicidade. O campo é, pois, o produto das relações de força entre os agentes num determinado momento histórico, podendo ser modificado, mesmo nas suas regras essenciais de funcionamento, de acordo com a evolução daquelas relações. No âmbito das lutas motivadas por diferentes interesses, os agentes buscam acumular o gênero e a quantidade de capital que lhes permitam ocupar, no interior do campo, as posições mais importantes e, logo, ter acesso às melhores vantagens inerentes ao campo. Mas convém acrescentar que nem todo capital é obrigatoriamente eficiente em todos os campos. Consequentemente, os agentes lutam para possuir o gênero de capital eficiente no campo em que estão situados e, às vezes, a definição mesma do capital eficiente no campo é o conflito maior que opõe esses agentes. A esse respeito, Pierre Bourdieu (1992, p. 74) explicita: *"Da mesma forma que a força relativa das cartas muda segundo os jogos, a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social, simbólico) varia nos diferentes campos. Em outras palavras, há cartas que são válidas, eficientes, em todos os campos - são as espécies fundamentais de capital -, mas seu valor relativo enquanto trunfos varia conforme os campos e mesmo conforme os estados sucessivos de um mesmo campo."*

Ainda a respeito do conceito de campo, parece-nos indispensável retomar aqui o que Pierre Bourdieu constatou, analisando o campo universitário francês, particularmente as análises e as conclusões que ele nos apresenta em seu livro "Homo Academicus" (Bourdieu, 1984). Nessa obra, que reputamos como pesquisa clássica na área de sociologia da educação (sociologia da Universidade), o autor se volta para a compreensão da Universidade francesa através da investigação de suas estruturas, de seu funcionamento, das diferentes espécies de capital que são eficazes nesse campo e dos agentes que nele se situam. Ao empreender tal análise, Bourdieu constatou que havia dois sistemas de posição que são profunda-

mente imbricados: o primeiro corresponde aos postos dotados de poder de decisão e o segundo àqueles ocupados conforme o prestígio do agente no interior e no exterior do campo. O gênero de capital de que os agentes necessitam para ter acesso aos postos desses dois sistemas de posição é variável: quanto às posições dotadas de poder decisório, pode-se imaginar, entre outros, a posição do agente em relação ao campo de poder (em relação ao governo estadual, por exemplo, no caso das universidades estaduais brasileiras); o capital social do agente no campo universitário (a rede de relações sociais de que faz parte); a antigüidade do agente no campo; o seu conhecimento a respeito da estrutura e do funcionamento do campo (conhecimento da "máquina" ou da administração, como por vezes se diz). Todos esses tipos de capital podem converter-se em trunfos importantes para que o agente ocupe um posto de direção no campo (uma direção de faculdade, por exemplo), nomeado por uma autoridade superior ou eleito por seus pares. Quanto às posições de prestígio, ditas simbólicas, pode-se supor, como capital indispensável à sua ocupação, o número e o sucesso das publicações do agente; seu nível de conhecimento e reconhecimento no campo e mesmo fora dele; seu prestígio científico; enfim, tudo o que permita ao agente ser conhecido e reconhecido como autoridade científica e, portanto, capaz de pronunciar verdades, aceitas como legítimas, sobre um determinado tema ou assunto. A esse propósito, Pierre Bourdieu (1984, p. 41) assinala: *"A luta simbólica tem por objeto o monopólio da nomeação legítima, ponto de vista dominante que, fazendo-se reconhecer como ponto de vista legítimo, fa<sup>o</sup>-se desconhecer enquanto ponto de vista particular, situado e datado."*

Em síntese, quando se fala de campo enquanto conjunto de relações de força entre posições, trata-se, no fundo, das lutas entre os agentes que ocupam tais posições. E, no limite, essas lutas podem ter por objeto o controle do capital (ou das diferentes espécies de capital) eficaz no campo e, conseqüentemente, o controle do próprio campo. Segundo o tipo e a quantidade de capital que possui, o agente poderá conquistar as posições sobre as quais o campo se estrutura. Isso é extremamente importante,

pois, como salientou Pierre Bourdieu (1987), *"o ponto de vista é a vista a partir de um ponto"*. Em outras palavras, o lugar ocupado pelo agente no sistema de posições do campo exerce uma influência importante sobre suas percepções, apreciações e ações no interior do campo.

No entanto, é fundamental não confundir a influência da posição com uma espécie de determinação rígida das estruturas objetivas sobre o agente, o que nos conduziria a um estruturalismo que não explica completamente os fenômenos sociais. Não se trata, pois, de agentes que seguem rigidamente prescrições externas às suas lógicas individuais, ainda que eles não estejam totalmente isentos das influências estruturais. Os agentes possuem, evidentemente, uma margem de manobra para agir no campo e, por vezes, para questionar as próprias estruturas que o modelam. Assim, é conveniente considerar uma certa autonomia dos agentes, na direção proposta por Eric Plaisance (1988, p. 344): *"E a idéia de 'independência relativa' que está na base de uma análise em termos de atores, em contraposição a uma concepção em termos de agentes submetidos a prescrições institucionais: logo, indivíduos e grupos são percebidos como agentes que exercem suas próprias responsabilidades, mesmo se essas últimas nada têm a ver com uma espécie de livre arbítrio."*

Importa ainda destacar que há condições prévias que fazem com que os agentes lutem por um determinado interesse no campo. Como mostrou Bourdieu (1987, 1992, 1997), é necessário, primeiramente, que os agentes reconheçam a importância da questão para torná-la objeto de lutas suficientemente relevante a ponto de justificar o investimento dos agentes e a colocação em prática de certas estratégias de ação. Em segundo lugar, os agentes, independentemente da natureza de suas relações no campo (adversários ou aliados), devem aceitar as regras explícitas e implícitas (as regularidades) do campo à luz das quais eles travarão as lutas de poder. É lógico que, em certas ocasiões, o interesse em jogo é a própria modificação dessas regras, que tendem, como é de se esperar, a favorecer a ação dos agentes que ocupam posições hegemônicas no cam-

po. Esses agentes, graças às posições dominantes que ocupam, puderam estabelecer, mais ou menos à sua maneira, a estrutura do campo que dominam.

Em todo caso, para participar de uma luta no campo ou, ainda, para reconhecer um determinado problema ou interesse como digno do seu envolvimento, o agente deve ser portador de um *habitus* relativamente compatível àquele requerido pelo campo. Assim, se as representações e as ações dos agentes não são totalmente determinadas pela posição que eles ocupam no campo, como tentamos mostrar anteriormente, é justamente porque o *habitus* representa essa margem de ação autônoma de que dispõem os agentes, o que impede que eles sejam completamente submetidos às imposições advindas das estruturas objetivas do campo.

Parece-nos que é exatamente pela noção de *habitus* que Pierre Bourdieu dá conta das relações entre estrutura e sujeito na análise dos fenômenos sociais. Tendo sido amplamente criticado por ter formulado, com um certo número de colaboradores, uma teoria sociológica dita "reprodutivista", pela qual a capacidade de ação do indivíduo estaria praticamente inviabilizada, Pierre Bourdieu (1987) insiste na independência relativa do indivíduo em relação às estruturas objetivas, o que, de acordo com suas formulações, tomar-se-ia possível através do conceito de *habitus*.

E bem verdade que, em sua obra "A reprodução", Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) mostraram como a escola está organizada para reproduzir as concepções, os valores, enfim, a ideologia dos grupos sociais dominantes, de uma tal maneira que todas as atividades pedagógicas que se realizam no âmbito do aparelho escolar estariam condenadas a contribuir para o fortalecimento da ordem social em vigor.

Porém, se os autores mostram que a escola não é uma instituição neutra fundada na meritocracia, mas antes uma estrutura a serviço das classes dominantes - o que se pode perceber pela análise dos conteúdos e das práticas que ela privilegia -, está claro, sob a ótica de certos críticos de "A reprodução", que tal concep-

ção não deixa nenhuma possibilidade de mudança da ordem estabelecida. Em outros termos, nessa teoria, os agentes do campo escolar seriam, ainda segundo tais críticos, absolutamente incapazes de agir de maneira autônoma. Eles seriam, pois, agentes passivos face ao peso das estruturas objetivas, no caso, o sistema escolar. Inúmeras críticas foram então formuladas a respeito dessa análise do sistema escolar, reconhecendo seu papel fundamental no desvelamento de certos aspectos dissimulados do fenômeno escolar, mas recusando suas respostas ditas a-históricas, que não estariam considerando a possibilidade de mudança e de ação transformadora dos agentes do campo escolar. Eric Plaisance (1996, p. 228) resumiu muito bem a essência das críticas endereçadas ao livro "A reprodução": *"eles desenvolvem uma teoria universalista da escola reprodutivista e, dessa maneira, ignoram as condições históricas particulares que estão no princípio de funcionamento de uma tal escola."* Até mesmo Jean-Claude Passeron (1991, p. 90), cerca de vinte anos após a publicação de "A reprodução", fez uma espécie de auto-crítica, ao afirmar: *"Mas então, se os processos que funcionam sistematicamente numa sociedade tendem sempre a ser reprodutivos, qual é o estatuto teórico da mudança histórica no raciocínio sociológico? De fato, o recurso a modelos reprodutivos não impede de dar conta da mudança, mas conduz o sociólogo a uma concepção menos ambiciosa da descrição das mudanças."*

Entretanto, Pierre Bourdieu recusou, em diferentes momentos, a pecha de "reprodutivista", tentando mostrar que o conceito de *habitus* é exatamente a pista para a independência relativa do sujeito em relação às imposições estruturais. Ele chegou a lamentar o uso do título "A reprodução" e de certas formulações presentes nessa obra, que, a seu ver, teriam suscitado interpretações equivo-

<sup>2</sup> Cf. A. Prost (1970). Une sociologie stérile: la reproduction. *Esprit*, n° 398, déc; V. Petit (1973). Les contradictions de la reproduction. *La pensée*, n° 168, avril; G. Snyders (1976) *Ecole, classe et lutte des classes: une relecture critique de Baudelot-Estabet, Bourdieu-Passeron et Illich*. Paris, PUF; A. Petitat (1982). *Production de l'école - production de la société: analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève, Droz.

cadas ou precipitadas. Em "Coisas ditas", Bourdieu (1987, p. 23) explica, enfim, que a noção de habitus foi construída para "reagir contra a orientação mecanicista (...) do estruturalismo."

Com efeito, o habitus é o conjunto de disposições (*ethos*) estruturadas no agente, segundo a maneira pela qual ele interiorizou as estruturas objetivas em que viveu um processo de socialização determinado. Essas disposições estruturam as categoria de percepção e de apreciação que, por sua vez, orientam a ação do agente no campo. A capacidade de determinação do habitus sobre o comportamento do agente é ainda maior quando este se encontra inserido em estruturas objetivas compatíveis com aquelas que geraram o habitus interiorizado, o que reforça, pois, a estruturação desse mesmo habitus no agente. Em contrapartida, um habitus interiorizado durante um dado período de socialização (durante a socialização familiar, por exemplo) pode ser reforçado ou enfraquecido por outros processos de socialização vivenciados pelo agente (na escola ou na vida profissional, por exemplo). De todo modo, com a noção de habitus, nós estamos diante de um indivíduo que age não em função de determinações objetivas, mas a partir de disposições subjetivas. Dito de outra forma, trata-se de uma lógica de ação que parte do interior do agente, ainda que se reconheça que o habitus é, de certa maneira, a história corporificada. É talvez por essa razão que Pierre Bourdieu sempre preferiu o emprego da palavra agente, em vez do vocábulo

<sup>1</sup> A esse respeito, ver a entrevista concedida por Pierre Bourdieu à professora Menga Lüdke, publicada em *Teoria e Educação*, n° 3, 1991. Na mesma direção, quando da sua intervenção no âmbito das jornadas de estudo sobre Durkheim, em 1992, no Institut National de Recherche Pédagogique (TNRP), em Paris, Pierre Bourdieu afirmou: "Eu diria apenas que há muitas frases de 'A reprodução' que eu não reescreveria. Esse é um livro que foi útil num momento em que se tratava de tentar fixar, bem ou mal, um certo número de conceitos adquiridos nesse momento." E, mais adiante: "Então, há um esforço para dizer as coisas de maneira um pouco rigorosa, etc., e eu penso que isso é útil, mas provisoriamente, apenas num determinado momento, com a idéia de que isso seria ultrapassado." E ainda: "Há sempre efeitos de conjuntura e talvez por isso agente sempre seja levado a curvar a vara para o outro lado. Quer dizer, como a representação dominante do sistema escolar, no cérebro dos pais, dos professores, etc, era a escola libertária, era importante acentuar sua função conservadora, de maneira um pouco excessiva." Cf. F. Cardí & J. Plantier (coord) (1993). Durkheim, sociologue de l'éducation. Paris, L'Harmattan/INRP, pp. 212-213.

ator, como supõe Philippe Corcuff (1995, p. 34): "*Pierre Bourdieu fala sobretudo de **agentes**, para indicar que estes são **levados a agir**, do interior e do exterior, assim como agem livremente.*" Nessa perspectiva, o próprio Pierre Bourdieu (1997, p. 179) precisa: "*O princípio da ação não é nem um sujeito que se afrontaria ao mundo como a um objeto numa relação de puro conhecimento nem tampouco um 'meio' que exerceria sobre o agente uma forma de causalidade mecânica*".

Em síntese, pela nossa leitura da teoria, as disposições estruturadas no agente não estruturam, de maneira exaustiva, suas representações e ações. Será sempre necessário considerar o peso das imposições estruturais sobre o agente e, ainda, um aspecto sobre o qual não se insiste muito: há sempre uma certa margem de inventividade, de criatividade, enfim, de ação relativamente autônoma no agente. Em outros termos, se o habitus é, de fato, o contrapeso das imposições estruturais, isso não quer dizer que o agente siga, de maneira absolutamente regular, as determinações que emanam das disposições subjetivas nele inculcadas. O agente é, assim nos parece, relativamente autônomo em relação à estrutura do campo em que se insere e também em relação às influências oriundas do habitus que assimilou. É lógico que essa autonomia de que dispõe o agente pode variar enormemente e, às vezes, ser mesmo muito pequena, mas, como afirmou o próprio Pierre Bourdieu, "*pouca autonomia, um pouquinho pelo menos, um pouco que seja, é muito importante*", principalmente quando se trata de *agir na urgência*, como é aliás freqüentemente o caso dos agentes que trabalham como professores (Perrenoud, 1996).

Nesse quadro teórico formulado por Pierre Bourdieu, o conceito de estratégia também ocupa um espaço importante, na medida em que ele nos ajuda a sistematizar teoricamente a maneira pela qual os agentes participam das lutas no interior dos campos em que se localizam. Nesse sentido, cabe assinalar que a estratégia não é simplesmente o resultado de um cálculo mecânico (cálculo estratégico) feito pelo agente. A estratégia parece resultar de uma dupla determinação: por um lado, aquela que emana da posição ocupada pelo agente no campo e, por outro lado, aquela que emana do seu habitus. Nas palavras de Pierre Bourdieu (1987, p. 79): "*A noção de estratégia é o instrumento de uma ruptura*

*com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que supõe o estruturalismo (recorrendo, por exemplo, à noção de inconsciente). Mas pode-se recusar a percepção de estratégia como o produto de um programa inconsciente sem desfazer o produto de um cálculo consciente e racional. Ela é o produto do senso prático como senso do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido (...). Isso pressupõe uma invenção permanente, inãspensável para se adaptar a situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas."*

A influência das determinações estruturais sobre as estratégias de ação adotadas pelo agente - que, sem ser reificadas, não devem ser desprezadas -, corresponde, no fundo, a um certo respeito que ele deve ter em relação às regras e às regularidades, quer dizer, em relação aos princípios que orientam o funcionamento do campo. Esses princípios, diferentes de um campo a outro, impõem ao agente uma maneira de agir (comportamentos socialmente aceitos), visto que há, em todos os campos, estratégias tidas como válidas ou legítimas e outras que são consideradas como *hors-jeu*. Mas não se trata aqui de uma obediência cega aos princípios de funcionamento do campo, na medida em que o agente pode, dependendo das circunstâncias históricas e dos interesses em jogo, agir no sentido da transformação daqueles princípios.<sup>4</sup>

Em todo caso, as estratégias são igualmente fruto, em alguma medida, do cálculo feito pelo agente. Mas, como destacou Eric Plaisance (1988, p. 345), trata-se de um cálculo que tem *"maleabilidade suficiente para se adaptar às incertezas da situação"*. Em outras palavras, as estratégias dependem também do contexto específico no qual se inscreve o agente, posto que nem todas as situações e nem todos os interesses requerem os mesmos tipos de estratégia.

<sup>4</sup> É curioso notar que, em publicação recente, Pierre Bourdieu (1994a) parece não levar em conta as estratégias dos agentes visando à transformação social, limitando-se a falar de «estratégias de reprodução», quando as explicações que ele fornece, nesse texto, sobre a noção de estratégia poderiam muito bem aplicar-se às «estratégias de transformação». À primeira vista, tal posição vai de encontro ao que o pensador francês declarou em resposta às críticas que o acusavam de ter privilegiado excessivamente, em alguns dos seus trabalhos (e notadamente em "A reprodução"), a categoria de reprodução (ver nota precedente).

Enfim, nós não podemos falar de estratégia em termos de uma livre escolha feita pelo agente, porque, ainda que haja um aspecto de cálculo estratégico, esse cálculo é também influenciado por imposições estruturais e disposições subjetivas. Entretanto, para não se cair na armadilha das lógicas extremistas de que já tratamos, convém não desprezar a capacidade de o agente colocar em prática, de maneira mais ou menos consciente, certas estratégias que são relativamente autônomas em relação às imposições estruturais e às disposições subjetivas e que emanam sobretudo da sua *consciência da situação*. Nessa perspectiva, analisando o que ele denominou de "estratégias de reprodução", Pierre Bourdieu (1994a, p. 6) escreve: *"As estratégias de reprodução engendradas pelas disposições à reprodução inerentes ao habitus podem ser ultrapassadas por estratégias conscientes, individuais e às vezes coletivas, que, sendo quase sempre inspiradas pela crise do modo de reprodução estabelecido, não contribuem necessariamente para a realização dos fins que elas visavam."* Enfim, em publicação mais recente (Bourdieu, 1997, p. 166), o autor insiste na concepção de estratégia como produto do habitus, salientando porém que ela não é o resultado de uma obediência a um cálculo feito a priori e, ainda, que ela é limitada pelas imposições estruturais: *"Os agentes sociais são dotados de habitus, inscritos em seus corpos pelas experiências passadas: esses sistemas de esquemas de percepção, de apreensão e de ação permitem operar atos de conhecimento prático (...) e engendrar, sem posição explícita de fins nem cálculo racional dos meios, certas estratégias adaptadas e permanentemente renovadas, mas dentro dos limites das imposições estruturais que as definem e das quais elas são produto."*

### **3. A aplicação da teoria de Bourdieu na análise sociológica da universitarização da formação do professor primário**

Entre 1993 e 1997, desenvolvemos um estudo sobre o processo de *universitarização* da formação do professor primário, tomando como referências empíricas três experiências desenvolvidas em universidades situadas na cidade do Rio de Janeiro (Carneiro da Silva, 1997). Nosso objetivo era, por um lado, compreender, e analisar os conflitos

de interesses suscitados, direta ou indiretamente, pelo processo de *universitari*ação da formação do professor primário no âmbito daquelas universidades. Por outro lado, nós buscávamos examinar as percepções dos professores das faculdades de educação dessas universidades a propósito da idéia de formar o professor primário brasileiro em nível universitário.

Principalmente nessa segunda perspectiva de análise, foi possível empregar a orientação teórica formulada por Pierre Bourdieu, o que nos permitiu constatar que as representações dos professores universitários sobre a *universitari*ação da formação do professor primário são profundamente influenciadas pelo habitus que interiorizaram e pela posição objetiva que ocupam nas suas universidades, ainda que essas influências sejam muito variáveis. Também nos foi possível observar o peso de diferentes gêneros de habitus na percepção dos professores universitários, em particular das disposições que eles interiorizaram durante sua trajetória de formação (habitus acadêmico), sua trajetória profissional (habitus profissional) e sua trajetória de pesquisa (habitus científico).

Com base principalmente no conteúdo de 44 entrevistas efetuadas durante o trabalho de campo, além de empreender análises mais globais (sobre a relação entre a *universitari*ação da formação do professor primário e: a situação sócio-profissional dessa categoria no Brasil; as possibilidades de formação desse profissional nas diferentes regiões e localidades brasileiras; a competência e o interesse da Universidade brasileira no que se refere à formação do professor primário), logramos identificar diversos fragmentos e idéias em que as influências do habitus e/ou da posição ocupada no campo sobre a percepção dos entrevistados ficavam mais ou menos evidentes.

Por exemplo, antes de desenvolver certas concepções a respeito da formação do professor primário, um dos professores universitários entrevistados deixou bem claras as marcas do habitus profissional no seu pensamento: *'Eu vou falar a partir da minha experiência de trinta anos enquanto professor, supervisor e orientador educacional.'* No que

se refere aos traços do habitus científico na percepção dos entrevistados, o depoimento seguinte parece-nos suficientemente claro: *"Nós lemos aqui na Universidade toda uma linha de pesquisa sobre a formação dos professores e nossas posições a esse respeito originam-se principalmente nos resultados das pesquisas que desenvolvemos."* Ainda sobre o peso do habitus na representação dos entrevistados, a citação que se segue mostra nitidamente a influência das disposições interiorizadas durante a formação (habitus acadêmico) sobre a percepção do informante: *'Formar os professores primários no âmbito do curso universitário de pedagogia talvez não resolva o problema da competência desses profissionais. Nós o sabemos porque fomos formados por esse curso.'*

Não nos é, possível aqui, dados os objetivos do presente texto e seus limites em termos de extensão, analisar com maior profundidade esses e outros fragmentos que nos mostram, mais ou menos claramente, a presença do habitus como elemento estruturador das categorias de percepção e de apreciação empregadas pelos entrevistados, no que se refere à *universitari*ação da formação do professor primário no Brasil. Porém, o que queremos ressaltar é exatamente o lugar preciso do sujeito nesse processo, enfatizando a maneira pela qual ele assimilou, durante diferentes processos de socialização, determinados princípios e valores e como isso faz com que ele se posicione diante do mundo, e a função de uma racionalidade que parte de dentro dele, que se inspira no que ele vivenciou e que dá espaço, pois, à subjetividade.

Todavia, a dimensão propriamente objetiva também se manifestou no estudo que realizamos, na medida em que os informantes deram provas, em diferentes depoimentos, de outras influências a que estão submetidos e que provêm da posição que eles ocupam no campo das faculdades de educação. Por exemplo, um dos informantes entendeu ser necessário nos prevenir, antes de formular suas idéias a respeito do problema em pauta, que elas eram, em certa medida, produto da posição que ele ocupa no campo: *"Eu vejo essa questão a partir de um lugar determinado, que é o Departamento de Administração Escolar aqui da Faculdade, onde eu estou lotado."*

É lógico que distinguir, nas representações e nas ações dos agentes, a influência proveniente do habitus e aquela que emana da posição objetiva ocupada no campo é um processo extremamente delicado. Aliás, tais influências podem se reforçar mutuamente ou, ao contrário, podem ser conflitantes, levando o agente, nesse último caso, a dilemas de difícil resolução. Sobre esse ponto, Pierre Bourdieu (1997, p. 186-187) afirma: "*A relação entre as disposições e as posições não toma necessariamente a forma de um ajustamento quase miraculoso e fadado, por essa razão, a passar despercebido, o que se observa quando os habitus são o produto de estruturas estáveis, compatíveis àquelas nas quais eles se atualizam.*"

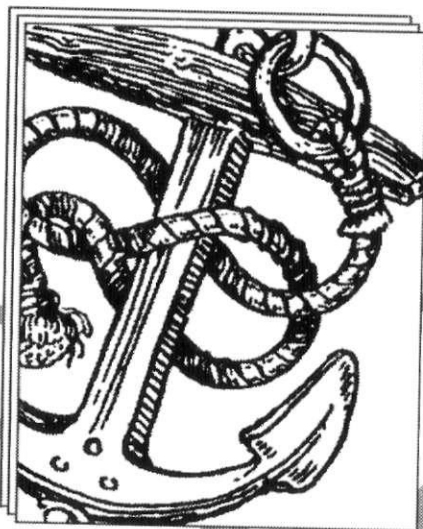
A guisa de conclusão, podemos afirmar que o estudo a que nos referimos sumariamente provou que os agentes contactados estão sensíveis às disposições assimiladas ao longo dos diferentes processos de socialização que vivenciaram ou, nos termos de François Dubet (1994), à *experiência social* que acumularam. Todavia, isso não os deixa imunes às influências que advêm das posições, objetivas ou simbólicas, que eles ocupam no campo. Os resultados da pesquisa, considerada essa perspectiva de análise, apontam para a ruptura da lógica monista que ou superestima as imposições estruturais, negando o indivíduo enquanto sujeito histórico dotado de capacidade transformadora, ou hipervaloriza as racionalidades individuais, desprezando radicalmente toda e qualquer influência, estrutural.

#### Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1984). *Homo académicas*. Paris, Minuit.  
 ———. (1987). *Choses dites*. Paris, Minuit.  
 ———. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa, Difel.  
 ———. (1994). *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris, Seuil.  
 ———. (1994a). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 105, dez.  
 ———. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.  
 BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.

- ITOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1992). *Réponses*. Paris, Seuil.  
 (ARDI, E & PLANTIER, J. (coord) (1993). *Durkheim, sociologue de l'éducation*. Paris, I, l'armattan/INRP.  
 < CARNEIRO DA SILVA, W. (1997). *La formation des maîtres à l'Université: analyse sociologique des expériences menées dans trois facultés d'éducation de la ville de Rio de Janeiro (Brésil)*, (tese de doutorado) Paris, Université René Descartes.  
 «JOURCUFF, P. (1995). *Les nouvelles sociologies*. Paris, Nathan.  
 DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.  
 IÜDKE, M. (1991). Entrevista com Pierre Bourdieu. *Teoria e Educação*, n° 3.  
 PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris, Nathan.  
 PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF.  
 PETIT, V. (1973). Les contradictions de la reproduction. *La Pensée*, n° 168, abril.  
 PETITAT, A. (1982). *Production de l'école - production de la société*. Genève, Droz.  
 PLAISANCE, E. (1988). Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie, in:  
 PERRENOUD, P. & MONTANDON, C. (coord). *Qui maîtrise l'école?* Lausanne, Réalités Sociales.  
 ———. (1996). Sociologie de l'éducation et histoire: ouverture ou fermeture? in:  
 LEFEBVRE, B. & BAIJARGEON, N. (dir). *Histoire et sociologie: positions épistémologiques et propositions pédagogiques*. Montréal, Editions Logiques.  
 PROST, A. (1970). Une sociologie stérile: la reproduction. *Esprit*, n° 398, dez.  
 SNYDERS, G (1976). *Ecole, classes et lutte des classes*. Paris, PUF.  
 VIEIRA, L. R. (1994). Entre o sociologismo e o individualismo: considerações sobre a sociologia de Pierre Bourdieu. *Educação e Filosofia*, n° 16.





## Questões Metodológicas e o Papel do Sujeito-Pesquisador

Maria Laura  
Puglisi Barbosa  
Franco

Professora da Pontifícia  
Universidade Católica  
de São Paulo.  
Fundação Carlos  
Chagas, São Paulo.

### 1. Introdução

Em uma época em que a ciência se converte em uma força produtiva e os avanços tecnológicos alcançam marcos cada **vez** mais amplos, cresce o interesse pelo estudo da metodologia do conhecimento científico. Estudo que se inicia mediante **uma** reflexão acerca do próprio significado da palavra **metodologia**.

**Metodologia** pode estar associada à filosofia da ciência ou à estatística. Quando associada à estatística significa o conjunto de procedimentos utilizados pelo pesquisador para a captação do empírico. Neste caso, passa a ser entendida como o cami-

nho que o sujeito percorre para a apreensão da realidade, sem questionar que tipo de vinculação se estabelece, no percurso desse caminho, entre o sujeito que conhece e a realidade a ser apreendida. Quando associada historicamente à filosofia e intimamente relacionada à sociologia do conhecimento, o processo de construção do conhecimento científico constitui-se em seu objeto de estudo.

Diferentemente de uma tarefa de cunho psicológico, cujo interesse incide na análise pessoal do cientista, ou no estudo de suas características psíquicas, a metodologia, no âmbito da filosofia da ciência, examina o processo da investigação científica como movimento do pensamento humano do empírico ao teórico e vice-versa. E também, neste contexto, que as questões metodológicas voltam-se para a análise da problemática gnoseológica que, de diferentes maneiras, busca explicar a relação que se estabelece entre o **sujeito** que conhece e o **objeto** a ser conhecido, resultando, dessa interação, o **conhecimento**.

Tratando-se da produção do **conhecimento** na área das ciências humanas e sociais, torna-se extremamente importante aclarar os pressupostos epistemológicos que estão subjacentes a essa explicação, uma vez que é a partir dessa compreensão que podemos entender o papel do **sujeito** na construção da ciência e, portanto, identificar as implicações decorrentes de sua postura enquanto **pesquisador** comprometido com a atividade de **pesquisar**.

Se, por processo do conhecimento, entendemos uma interação específica do **sujeito** que conhece e do **objeto** do conhecimento, tendo como resultados os produtos mentais a que chamamos o **conhecimento**, a interpretação desta relação é concebível no enquadramento de alguns modelos teóricos. Modelos que se apoiam em uma postura teórica cuja ilustração concreta está subjacente a correntes filosóficas historicamente existentes, resultando, portanto, em uma tipologia epistemologicamente fundamentada e, conseqüentemente, afastando-se, de uma tipologia meramente especulativa. (SCHAFF, 1995).

Para efeitos deste trabalho e para subsidiar nossa discussão, vamos desenvolver os pressupostos epistemológicos implícitos em

três modelos do processo de construção do conhecimento, os quais, por sua vez, incorporam a característica da matriz geradora e explicativa dos diferentes comportamentos humanos, sejam eles voltados para ensinar, medir, avaliar, julgar ou **pesquisar**.

## 2. O objetivismo e suas implicações

O primeiro modelo, cujo esquema pode ser assim representado: **S**  $\Leftrightarrow$  **O** subtece a construção mecanicista da teoria do reflexo. Segundo esta concepção, o **objeto** do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do **sujeito** que é concebido como um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo - o **conhecimento** - é o reflexo, a cópia do **objeto**, reflexo que cuja gênese está em relação com a ação mecânica do **objeto** sobre o **sujeito**.

Este modelo "pressupõe, pois, que o sujeito seja um agente passivo, contemplativo e receptivo, cujo papel na relação cognitiva é o de registrar estímulos vindos do exterior, papel semelhante ao de um espelho (no caso das percepções visuais). As diferenças entre as imagens da realidade percebidas pelos diferentes sujeitos que conhecem reduzem-se às diferenças individuais ou genéricas do aparelho perceptivo" (SCHAFF, 1995, p.74-75).

No bojo deste modelo, identifica-se uma dicotomia entre **sujeito** e **objeto** do conhecimento e uma transposição mecânica e linear para as ciências humanas e sociais dos métodos científicos, originalmente construídos para investigar a natureza física. Esta transposição tem seu fulcro orientador nos postulados teóricos que se edificam nos seguintes princípios fundamentais:

- A sociedade pode ser epistemologicamente assimilada à natureza;
- Portanto, na vida social, à semelhança da natureza, reina uma harmonia natural (sem ambigüidades);
- Em conseqüência, toda ruptura dessa harmonia passa a ser indicativa de desequilíbrio e desadaptação;

- A sociedade é regida por leis naturais, que dizer, leis invariáveis e independentes da vontade e ações humanas.

Uma das conseqüências mais importantes desses princípios diz respeito ao tratamento dado ao fato social que para ser convertido em "científico" deve ser previamente isolado do sujeito que o estuda.

Este aspecto nos conduz ao entendimento do que significa ser "objetivo" no âmbito desta concepção. Ao separar o **objeto** do conhecimento do **sujeito** que conhece os adeptos desta postura teórica relacionam o "objetivo" àquilo que pode ser observado, palpado, medido. Para tanto, nessa concepção é preciso tratar os fatos sociais como coisas, exatamente como o cientista da natureza trata os fenômenos naturais. Isso implica considerar, de um lado, os fatos sociais desprovidos de historicidade, movimento e contradição e, de outro lado, o cientista social "subjetivo", mas com a tarefa de se esforçar para estudar uma realidade, da qual participa, como se não fizesse parte dela.

Essa concepção de "objetividade" caminha na mesma direção daquela que pode ser encontrada em Kerlinger quando admite que "a objetividade ajuda o pesquisador a sair de si mesmo<sup>1</sup>, ajuda-o a conseguir condições publicamente replicáveis e, consequentemente, descobertas publicamente averiguáveis. A ciência, diz Kerlinger, é um empreendimento social e público, mas uma regra importantíssima do empreendimento científico é que todos os procedimentos sejam objetivos - feitos de tal forma que haja ou possa haver acordo entre juizes, porque quanto maior a objetividade mais o procedimento se afasta das características humanas - e de suas limitações"(KERLINGER,1980. p.65). Dentre estas limitações salienta-se a subjetividade do homem individual que o impede de separar o fato da concepção que dele faz.

Tal maneira de ver a ciência, essa dicotomia que pretende dissociar o conhecimento da intenção prática que se tem em relação a esse objeto, esse dualismo que elege como regra fundamental

<sup>1</sup> grifo nosso

da objetividade científica a separação entre sujeito que conhece e objeto do conhecimento, enfim, esse pseudodistanciamento que em busca da objetividade procura, por hipótese, garantir a neutralidade do cientista, deixou profundas marcas na produção brasileira nas áreas de ciências humanas e sociais, na década de 70.<sup>2</sup>

Os pesquisadores empenhavam-se na decodificação de paradigmas de pesquisa importados e na elaboração de métodos que garantissem fidedignidade, validade aos dados, textos e observações. As pesquisas descritivas eram desvalorizadas. Uma pesquisa, para obter posição deveria, no mínimo, estabelecer correlações entre variáveis previamente definidas. Mas, sem dúvida, o maior "íbope" estava reservado para os delineamentos de pesquisa ditos "experimentais", nos quais o pesquisador buscava reproduzir o modelo das ciências naturais ao procurar respostas para o **efeito** de uma dada intervenção.

Embora o estudo das condições sociais e econômicas influenciando o indivíduo fosse também uma área de interesse para o pesquisador, o principal foco de preocupação estava centrado nas mudanças comportamentais que pudessem ser "cientificamente" observadas e, sempre que possível, quantificadas.

Por trás dessa prática, nos laboratórios e nos institutos de psicologia, instalavam-se os grandes marcos teóricos do individualismo/liberalismo (ao supor igualdade natural entre os seres humanos), do "cientificismo" (ao supor experimentação, quantificação, neutralidade, objetividade) e da planificação (ao supor controle, manipulação, e previsão, em que o que se colocava como útil **era saber para prever**).

Para dar conta das previsões onde se pudesse garantir a necessidade lógica da separação entre julgamentos de "fato" e julgamentos de "valor", tornava-se indispensável recorrer a sofisticados procedimentos de coleta de dados. Multiplicavam-se então a criação de instrumentos "objetivos", de escalas de atitudes, de criação "a priori"

<sup>2</sup> Embora possa ser identificada, ainda hoje, em diferentes instâncias, nas quais se incluem a psicologia e a avaliação educacional

de categorias para a análise de conteúdo, de elaboração de manuais de instruções... etc.. extremamente trabalhosos, que, por hipótese, deveriam possibilitar a "objetividade" da coleta de dados, neutralizando assim a interferência do pesquisador, como se essa interferência já não estivesse presente na própria construção do instrumental. Tornava-se, pois, necessário dispendir enormes esforços nas tarefas intermediárias, e os produtos finais das pesquisas, na maioria das vezes, mostravam-se extremamente frágeis para explicar a realidade.

Evidentemente, isso se explica pela própria natureza epistemológica do modelo "objetivista", que fragmenta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais, os quais, desde que somados e interligados, têm, em tese, condições de explicar o todo.

Os equívocos e as limitações observados em relação ao modelo objetivista levaram muitos estudiosos (ainda na década de 70) a contrapô-lo a uma postura radicalmente oposta.

### 3. Abordagem subjetivista

Estamos nos referindo aos modelos subjetivistas ou idealistas, cujo esquema pode ser assim configurado: **S ⇔ O**. Neles, admite-se a supremacia do **sujeito** que conhece sobre o **objeto** do conhecimento. Não existe uma preocupação explícita com a garantia da objetividade do conhecimento. Ao contrário, declara-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece a partir de suas experiências e valores. Ou seja, somente aquilo que passa a ser significativo para o sujeito é que pode e deve ser considerado objeto do conhecimento.

Origina-se na corrente idealista da filosofia a partir do pressuposto que "cogito, ergo sum" (penso, logo existo). Nesta abordagem, a predominância, se não a exclusividade, volta-se para a atividade do sujeito, a quem se atribui o papel de criador da realidade.

Certamente, neste modelo, que nega o papel meramente contemplativo do indivíduo que conhece, o papel do sujeito ganha mais importância. Todavia, negligencia a importância do ob-

jeto do conhecimento em sua dimensão material e real ao postular que apenas pode ser considerado objeto do conhecimento o que for apreendido, elaborado e reelaborado pelo indivíduo cognoscente a partir de seus mecanismos racionais e subjetivos.

Sua influência se fez sentir na produção de pesquisas "psicologizantes", centradas no indivíduo e na análise da interação professor-aluno, no âmbito restrito da sala de aula. Em contrapartida, quando transportado para o delineamento de pesquisas avaliativas representou um avanço e norteou a geração de modelos de investigação mais completos e abrangentes. Por exemplo, enquanto no modelo "positivista/objetivista" a ênfase recai sobre a medida do produto observável, no modelo "subjetivista" a preocupação volta-se também para a apreensão de habilidades em desenvolvimento, de processos sentidos e vivenciados e de fatores existenciais que estão presentes nas condições humanas, mas, não necessariamente refletidos nos produtos demonstráveis.

No que se refere aos procedimentos e aos instrumentos de coleta de dados, abriu-se maior espaço para a elaboração de "questões abertas" ou "divergentes", para a utilização de questionários e entrevistas nos quais o sujeito constrói sua própria resposta ao invés de submeter-se a uma escolha entre alternativas já fechadas.

Apesar da relevância desses elementos, a matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se ainda hoje, insuficiente para a explicação mais consistente da realidade. Isto porque a fragmenta uma vez que permanece no âmbito das análises "abstratas" e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem, que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado.

Além disso, trouxe como consequência um preconceito descabido e dogmático contra a **quantificação** em pesquisa, por considerá-la **necessariamente** comprometida com o "positivismo", e portanto reacionária!

Ora, a quantificação dos dados não se constitui por si mesmo em um procedimento acrítico. Especialmente em pesquisas descritivas, os números cumprem função importante para fortale-

cer argumentos, para demonstrar tendências predominantes, para destacar as divergências e as proporções entre as desigualdades sociais. "Independentemente de uma estrita precisão, nunca alcançável, é interessante saber numa pesquisa se estamos falando de 8 ou de 80" (THIOLLENT, 1984, p.65).

O que não pode acontecer é que, por conta de alguns radicalismos insustentáveis, perca-se a noção do necessário rigor no que diz respeito ao delineamento de uma investigação, da importância de uma adequada definição do problema de pesquisa e de sua compatibilidade com a sistemática a ser adotada para a coleta, análise e interpretação dos resultados.

#### 4.0 vínculo indivíduo-sociedade

Sendo os dois modelos descritos insuficientes para a melhor explicação da realidade, por negligenciarem o caráter histórico e transitório dos fatos, tornou-se necessária a criação de novos modelos de análise. Dentre eles vamos tentar desenvolver aquele (com o qual nos identificamos) e que pode ser assim esquematizado: **S O**.

Para recuperar a explicação da realidade em sua possível (e desejada) totalidade contraditória e para romper com as análises micro, mecanicistas ou "psicologizantes", começaram a surgir novos esquemas interpretativos, baseados em teorias mais amplas, que procuram explicar as relações entre **indivíduo/sociedade e produção do conhecimento**. A tônica principal foi dada por análises históricas, sociológicas e econômicas, nas quais a educação era vista apenas como instância menor e dependente dos determinantes estruturais mais amplos. Isso já no final da década de 70, quando avançava entre nós a necessidade de fazer a crítica à educação e à psicologia, mas ainda imperavam as teses reprodutivistas (de inspiração althusseriana), quando recuperar o específico dessas disciplinas não se colocava como questão importante, uma vez que ambas eram caracterizadas como produtos ideológicos do estado e subordinados às leis do capital.

De uma forma essa postura desencadeou entre muitos pesquisadores educacionais a sensação de "tempo perdido", levando-os a um desinteresse em relação à escola (como instituição formal) e a buscar a oportunidade de fazer pesquisa, de fazer educação e desenvolver sua prática social de pesquisadores em novos cenários: sindicatos, fábricas, empresas, comunidade, organizações de camponeses, lavradores, bóias frias (entre outros).

Não pretendemos desmerecer o valor social desses trabalhos. Queremos apenas levantar a questão, para mostrar que, no interior das análises macro-estruturais, ocultam-se dois aspectos muito importantes: a especificidade da escola, enquanto instituição educacional, e a problemática do indivíduo enquanto objeto e sujeito do conhecimento. Indivíduo que, neste sentido, não pode deixar de ser considerado em sua própria individualidade, que é, por um lado, particular e personificada e por outro, (e ao mesmo tempo) parte integrante da sociedade e de sua dinâmica. Assim, sua compreensão personificada é essencial para a apreensão do todo.

Como já dissemos, tanto na vertente "objetivista" quanto na vertente "subjetivista", a visão da relação indivíduo/sujeito/pesquisador apresenta-se de uma forma automatizada, a-histórica e "abstrata".

Para que possamos avançar e buscar uma visão mais complexa e abrangente desta relação é necessário começar pelo entendimento de que significado estamos atribuindo à palavra **teoria**, sem negligenciar a explicitação indissociável do binômio **teoria/prática** e, finalmente, chegar à definição do papel do investigador ou, em outras palavras, do construtor de "teorias" ou da **Teoria** com **T** maiúsculo.

#### 5.0 binômio teoria/prática e o pesquisador

No bojo de uma concepção mecanicista da realidade social, a teoria é vista como um conjunto de idéias, de conceitos, de leis e princípios que parecem resultar do puro esforço intelectual sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas

do sujeito que teoriza. Nessa mesma linha, postula-se que esse conjunto de idéias, para ser "científico", deve necessariamente ser construído com base em uma observação "neutra", "objetiva", em que o distanciamento do investigador e o recurso entre juizes são metas fortemente almejadas. Com esse conjunto de idéias, depois de sistematicamente organizadas e individualmente acumuladas, pretende-se explicar a realidade. Para os adeptos desta concepção, a teoria passa a assumir uma função integradora cujos postulados surgem a partir de conhecimentos parciais obtidos pela limitação do homem como possibilidade de integrá-los.

Ao atribuir à teoria essa função integradora, incorre-se em uma dicotomia que separa **teoria e prática**.

Isso porque a teoria não surge baseando-se na observação neutra e na quantificação rigorosa de fatos isolados. Ao contrário, a construção de uma teoria está intimamente vinculada à prática social de seu produtor, isto é, não pode ser concebida como algo desvinculado da forma como os homens relacionam-se entre si e com a natureza para a produção e reprodução de suas condições de subsistência. A produção de idéias, de representações, da consciência está diretamente entrelaçada à atividade prática dos homens, enquanto asseguram as condições necessárias à sua existência. O ponto de partida para essa produção são os homens em sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais, historicamente determinadas, e produzindo a realidade, ainda que esses mesmos homens não tenham consciência de ser seus únicos produtores. Reiteramos que sendo os homens em sua atividade concreta o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real começa na vida real, na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade - a "praxis" - é teórico/prática, e, neste sentido é relacional, é crítica, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação - uma vez que é a teoria que guia a ação — e é prática sem ser mera aplicação da teoria - uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. Teoria aqui entendida como uma aquisição histórica construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo.

Nesta concepção<sup>3</sup>, não há como separar o sujeito cognoscente do objeto a ser conhecido. Esse sujeito, ou seja, o homem, não pode ser concebido como um ser meramente especulativo, que deve controlar sua subjetividade e "sair de si mesmo" para poder produzir uma série de conhecimentos que, por hipótese, teriam a capacidade de explicar a realidade como se essa caminhasse à margem da existência do investigador.

Por outro lado, como lembra Acácia Kuenzer, isso não quer dizer que não exista uma realidade objetiva, independente e exterior ao homem. Significa, apenas, afirmar que o conhecimento não é mera elaboração à margem da prática social global. Ou seja, "a atitude do homem em face da realidade não é a de um ente cognoscente meramente especulativo, mas a de um ser que atua objetivamente sobre a natureza e sobre os homens com vistas ao atingimento de suas finalidades. Por isto, a realidade não se lhe apresenta como algo que lhe é exterior e que deve ser compreendida teoricamente, mas como o campo no qual exercerá sua atividade, a partir do que se produzirá o conhecimento teórico-prático dessa mesma realidade." (KUENZER, mimeo, s/d).

Nessa relação entre teoria e prática como forma metodológica não há espaço para delineamentos de pesquisa guiados por uma concepção de realidade retalhada, cuja apreensão se dá mediante a associação de seus recortes parciais.

Por certo, a realidade não se dá a conhecer imediatamente. Todavia, não será a soma parcial de seus "recortes" que vai permitir chegar à sua compreensão como totalidade concreta.

O ponto de partida é sempre o empírico, mas o empírico revela apenas o aparecer social e nem sempre possibilita a apreensão de seu real significado por meio da observação imediata.

Para ultrapassar esse nível descritivo e atingir um nível explicativo, é necessário haver um movimento dialético do pensamento que parte do empírico para o concreto, e, uma vez claramente estabelecidos os conceitos, com o recurso da teoria, voltar ao

<sup>3</sup> com a qual nos identificamos.

empírico para compreendê-lo em toda a complexidade de suas determinações.

Esse movimento, do empírico para o concreto e de novo do concreto como ponto de partida, é o movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e desta para o fenômeno. (KOSIK,1976). Essência que não se mostra no caráter aparentemente estático e visível do fenômeno, mas que deve ser apreendida em sua concretude, ou seja, em sua contextualização histórica, determinada e produzida no conjunto das relações sociais.

Sendo a realidade concreta caracterizada pela interdependência ativa entre as diversas partes do real que não se somam, que não são dadas, mas que se constroem historicamente com base em contradições intrínsecas, esse movimento (que caracteriza o método dialético) é, também, o movimento que vai da totalidade para a contradição e desta para a totalidade; do objeto para o sujeito e deste para o objeto.

Essa compreensão do processo de produção do conhecimento implica decisões metodológicas que, uma vez deflagradas, permitem evidenciar conflitos entre diferentes tendências.

Em primeiro lugar, pressupõe a prática social como critério de verdade do saber produzido. Portanto, é nela que se encontram os referenciais explicativos dos fenômenos e a partir daí é que se busca extrapolar o caráter meramente descritivo dos mesmos. É certo que a atribuição de validade dos dados exige um esforço teórico. No entanto, fora da forma como os homens se relacionam entre si e com a natureza não existe conhecimento verdadeiro ou falso, pois a verdade não existe em si, no pensamento.

"O problema da possibilidade de atribuir-se ao pensamento humano uma verdade objetiva não é apenas um problema teórico. E na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder de seu pensamento." (Marx, II Teses sobre Fenerbach, *In* Kuenzer, s/d).

O engajamento a essa concepção vai gerar um tipo de pesquisa radicalmente oposta aquela concebida como uma atividade unilate-

ral, destinada a produzir um conhecimento novo, nos limites de um "empiricismo" acrítico sob a égide da linearidade e da ordenação.

Neste sentido, a interpretação do conhecimento não se restringe à mera descrição factual daquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos. Ao contrário, busca o explicativo do objeto de pesquisa (seja a avaliação de um curso, a organização de uma escola, a repetência, a evasão, a profissionalização na adolescência, etc), contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz de seus determinantes históricos. O que é visto a "olho nu" está integrado em uma totalidade que determina as leis internas e que com elas se articula em influência recíproca. Portanto, para a verdadeira apreensão do real é preciso que o pensamento trabalhe o observável e vá além dele, concretizando-o por meio da consciência que é ativa, não por um dom sobrenatural, mas porque abstrai e apreende o movimento existente na totalidade.

Assim sendo, a interpretação dos dados se dá "em contexto", ou seja, mediante o desvendamento das condições objetivas da existência social, a qual, diferenciando os homens (com base em suas particulares condições de subsistência), concomitantemente, os homogeniza como seres históricos. Seres históricos - aqui entendidos como produtos de circunstâncias determinadas e, ao mesmo tempo, produtores dessa mesma história que se concretiza na prática social, via pensamento-linguagem e ação - que se deixam impulsionar por necessidades biopsicológicas, que se orientam a um fim e que se expressam no conjunto socialmente elaborado das representações sociais.

Na medida em que o saber produzido não se consubstancia fora da prática social e sendo produzido pelos homens, ele é necessariamente transformador porque transforma o homem—que o produz — e as circunstâncias — ao explicá-las.

A capacidade transformadora do saber implica admitir que todo conhecimento é comprometido com um ponto de vista determinado, não pela subjetividade do pesquisador, mas pela própria

totalidade (de uma formação social determinada) na qual ele, pesquisador, ocupa uma posição social e política. Daí, ser necessário definir o seu compromisso político e repensar a adequação de seu conhecimento a uma ação transformadora no mundo social.

Sendo o investigador/pesquisador constituído pela sociedade e, ao mesmo tempo, participante de sua construção, não há como olhá-la de fora, à margem da prática social, procurando neutralidade para decifrar "objetivamente" seus "recortes" no mundo encastelado da academia ou das instituições de pesquisa.

Porém, a importância da participação do pesquisador no contexto da academia, via produção de conhecimentos e oferta de subsídios para as transformações sociais tem sido, muitas vezes, mal interpretada.

Na medida em que a atividade de pesquisa é vista como elitista, a tendência de muitos pesquisadores tem se orientado no sentido de deslocar sua condição de especialistas para a necessidade de inserção "ativa" e "participante" no mundo de seus pesquisados.

Sem dúvida, no radicalismo dessa posição está embutida uma concepção monolítica que pressupõe a tarefa de produção de conhecimentos como um processo indissociável da militância política sem perceber que essas duas atividades, embora específicas, podem ser complementares.

Se, por um lado, deva-se rejeitar o elitismo da produção de um conhecimento desvinculado de um compromisso político, por outro lado, confundir a especificidade do papel do pesquisador com militância política é um grande equívoco.

"De fato, se o objetivo do pesquisador é contribuir para uma problematização e uma clarificação da prática vivida pelo grupo, ele deve preservar uma distância crítica em relação à realidade e à ação cotidiana do grupo. A verdadeira inserção implica, portanto, uma tensão permanente entre o risco de identificação excessiva do pesquisador com os protagonistas da situação em que está inserido e a necessidade de manter um recuo que permita uma reflexão crítica sobre a experiência em curso. É preciso, justamente, alcançar uma síntese entre o militante de base e o cientista social, entre

o observador e o participante, sem sacrificar nenhum dos dois pólos desta relação". (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1981).

O pesquisador, ao sacrificar o pólo de cientista social, está negando-se a si próprio e correndo o risco de se perder em um ativismo inócuo, já que está anulando a especificidade de seu papel de produtor do conhecimento e a natureza transformadora dessa produção.

Não há por que renunciar à utilização crítica dos instrumentos teórico-metodológicos de que dispomos, pois assim estaríamos, também, renunciando à nossa condição de pesquisadores, à nossa possibilidade de contribuir para as transformações sociais, ao nosso compromisso político, enfim, à nossa própria *prática*. Ao rejeitarmos essa condição, guiados pela falsa idéia de que ela é ser necessariamente "elitista" e "antidemocrática", estaremos anulando a oportunidade de contribuir para a edificação de possíveis contribuições relevantes para o avanço do conhecimento em nossa área de atuação.

O pesquisador, seriamente comprometido com a solução dos problemas de seu tempo, com a democratização do saber, com a distribuição igualitária dos bens sociais, com a superação das contradições e que, no mesmo compasso, não dissocia esse compromisso de sua tarefa específica, não tem por que se envergonhar de ser pesquisador!

## Bibliografia

**FRANCO, Maria Laura P. Barbosa.** *Ensino Médio: Desafio e Reflexões*, 5º capítulo, Campinas, SP, Papirus Editora, 2ª edição, 1996.

**FRANCO, Maria Laura P. Barbosa,** *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional*, in Clarilza Prado de Souza (org.) Avaliação do Rendimento Escolar, Campinas, SP Papirus Editora, 1997, 6ª edição.

**KERLINGER, F.N.** *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1980.

**KOSIK, K** *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

**KUENZER, Acácia** . *O trabalho como princípio educativo no ensino de 2º grau*, s/d (mimeo).

**OLIVEIRA, Rosika e OLIVEIRA, Miguel** "Pesquisa social e ação educativa". In Carlos R. Brandão (org.) *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

**SCHAFF, A** *História e Verdade*, São Paulo, Martins Fontes, 1995.

**THIOLLENT, M** "Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução". *Cadernos à Pesquisa*, nº 49, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1984.



# O Lugar do Sujeito na Investigação Qualitativa

Algumas Notas Críticas <sup>1</sup>

Maria Teresa  
Estrela

Universidade de Lisboa

## 1 • O sujeito na investigação qualitativa

Se o discurso pedagógico se construiu, desde sempre, à volta do sujeito e se sempre se considerou a sua maior ou menor participação na sua própria formação, outro tanto não se pode dizer a propósito do discurso da investigação educacional. Os pressupostos positivistas que presidiram ao aparecimento desta investigação impediram durante muito tempo o reconhecimento do papel de um sujeito

<sup>1</sup> A maior parte deste texto corresponde a uma comunicação apresentada no colóquio da AIP ELF / AFIRSE, em Angers, 1995.

que, apesar de reduzido a objecto de conhecimento, resiste e se revela como sujeito activo em interacção com o investigador e a situação em estudo. A emergência do sujeito no discurso e na prática da investigação educacional faz-se por arrastamento da crise epistemológica que, tendo começado nas ciências exactas, se repercutiu de forma mais aguda nas ciências sociais.

Quando se descobre a ciência como prática social dependendo de princípios e crenças partilhadas por uma comunidade de cientistas, limitada no seu pensamento e na sua capacidade de problematização pelo seu horizonte histórico (Kuhn, 1972 e 1979), a ilusão da universalidade e da neutralidade da ciência desaparece. A investigação torna-se então numa forma de ligação a um objecto (Morgan, 1983). O investigador das ciências sociais não pode deixar de tirar as conclusões destas premissas. Assim, a emergência do sujeito nas ciências sociais resulta de uma tripla descoberta:

- descoberta do investigador enquanto ele próprio sujeito inserido numa trama histórica e social, tendo por isso consciência da sua implicação psicológica, social e política. Implicação dada por um conhecimento que se transforma em acção, pois o conhecimento revela-se como um instrumento poderoso de domínio e transformação da realidade, o saber gerando formas de poder;

- descoberta do objecto da sua investigação como sujeito produtor de realidade e conhecimento (Berger e Luckman, 1973), pois a realidade educativa, como qualquer realidade social não existe *ab initio*, mas é construída através da própria interacção social. Isto é, é construída, momento a momento, pelas trocas entre os parceiros do acto educativo que, em relação com o meio, negociam e partilham os significados das coisas e dos eventos e regem em função da definição que fazem das situações;

- descoberta da capacidade do sujeito participar na própria investigação de que é objecto, constituindo-se como investigador do seu próprio real.

Neste contexto, estudar a realidade educativa é abjurar das heranças positivistas e assumir uma postura epistémica que segue percursos por vezes sinuosos que, passando pela hermenêutica e pela fenomenologia, se orientam para o interaccionismo e a etnometodologia. Por outro lado, uma abordagem psicológica da educação, resultante embora de correntes bem diferenciadas (que vão da psicanálise à psicologia dita humanista, do construtivismo piagetiano ao cognitivismo) mas que convergem na valorização que fazem do papel activo do sujeito no seu desenvolvimento pessoal, vem reforçar, pela convergência, esta tendência para o sujeito ocupar um lugar central na investigação educacional. Embora as abordagens provenientes da sociologia e da antropologia, por um lado, e as abordagens provenientes da psicologia, por outro lado, remetam para conceitos diferentes de sujeito e para epistemologias diferentes, elas acabam por se tocar na valorização de uma certa postura ecológica e no aproveitamento metodológico da capacidade de reflexão e de verbalização do sujeito. Quer se trate de formas de introspecção provocada como a evocação estimulada, pensar em voz alta em processos de "royce-capture", verifica-se, em qualquer dos casos, a mesma valorização do acto da palavra.

Verifica-se também a mesma preocupação de apreender o sujeito na sua interioridade, o que leva os investigadores de filiação variada a centrarem-se mais nos processos do que nos "produtos" e a interessarem-se mais pela apreensão e produção dos significados do que pela facticidade dos eventos.

## **2. Os treze anos que revolucionaram a investigação educacional**

Embora no país de Descartes (e talvez devido à sua influência) a investigação tenha seguido um percurso diferente, nos países anglófonos a influência da fenomenologia na investigação educacional começou a fazer-se sentir progressivamente a partir dos

anos sessenta. Para nos apercebermos disso, basta consultarmos os dois "Handbook of Research on Teaching", publicados em 1973 e 1986. Embora centrados nos países anglófonos, constituem um espelho pertinente da investigação mais relevante publicada no domínio educativo. O primeiro desses livros apenas reflecte a investigação feita sob o signo da objectividade e da medida. O leitor atraído pelo título do capítulo "Issues in the Analysis of Qualitative Data", depressa ficará decepcionado ao verificar que esta análise incide apenas sobre o tratamento quantitativo de dados qualitativos. Todavia, no capítulo referente à evolução da investigação, encontramos já uma referência, ainda que sucinta, ao movimento de investigação-acção, iniciado nos USA nos anos cinquenta. Segundo o seu autor, este movimento visava promover o desenvolvimento do professor, agora também investigador e a mudar a vida na escola "criando uma ambiência social em que as pessoas possam trabalhar em conjunto e sonhar em conjunto com uma comunidade melhor" (Shumsky, citado por Clifford, 1973, p.22). Pelo contrário, no livro de 1968, a investigação qualitativa afirma-se já de pleno direito, revelando diferentes fontes de inspiração e diferentes metodologias. Capítulos como os que incidem sobre o pensamento do professor, do aluno ou sobre as culturas de ensino são disso testemunho. Verifica-se, ao mesmo tempo, que a investigação opera uma certa abertura disciplinar, esbatendo-se as fronteiras entre as disciplinas, e que autores de créditos fincados na investigação quantitativa reconhecem finalmente a legitimidade da abordagem qualitativa. O excelente capítulo de L. Schulman, faz o ponto da situação e termina pela abertura de um programa-termo que Schulman prefere o paradigma - de ultrapassagem de antigas antinomias. Este programa deveria reunir o valor heurístico e compreensivo da investigação qualitativa e o valor de prova e explicação da abordagem quantitativa. Segundo este autor, as vias para a concretização deste programa já estão esboçadas: ou se parte da investigação qualitativa incluindo um pequeno número de casos para levantar e seleccionar as hipóteses que vão ser testadas através do método experimental, como pro-

põe Gage, ou se faz seguir a confirmação experimental por estudos de caso para se poderem apreender e compreender melhor os processos subjacentes, como aponta Erickson.

Este desvio da investigação, da objectividade e exterioridade para a subjectividade e interioridade traz consigo uma nítida valorização dos estatutos do professor e do aluno enquanto sujeitos reflexivos, produtores de conhecimento de que têm necessidade para se adaptarem ao carácter complexo e instável das situações pedagógicas, contribuindo, assim, para pôr em causa muitos preconceitos e práticas.

Examinemos sucintamente as imagens de sujeito que nos são dadas pela investigação actual:

- em relação *ao professor*, a investigação dá-nos a imagem de um profissional autónomo, criador de um mundo próprio de significados e valores construídos em ligação com contextos institucionais e sociais, dotado de consciência crítica que o leva a pôr em questão esses contextos e a interrogar-se sobre as consequências morais e sociais do seu ensino. Detentor de um saber prático que adquire através da reflexão, feita antes, no decurso e no fim da acção (Schon, 1983), está assim em ruptura com uma racionalidade técnica que tenderia a fazer do professor um simples executante de princípios estabelecidos por outrem. Esta nova epistemologia da prática, defendida por Schon, torna-se um meio de afirmação de autonomia profissional;

- na investigação sobre *a formação* dos professores, verifica-se a mesma ênfase sobre a autonomia do sujeito para conduzir a sua formação e participar na investigação desta, se apropriar do sentido das suas experiências de vida e dos saberes que elas originaram a construir a sua identidade pessoal e profissional. A investigação-reflexão ou a investigação-acção tornam-se o fulcro da formação e as narrativas da vida, os diários, os portefólios e as grelhas de análise estão na ordem do dia;

- em relação *ao aluno*, assiste-se à mesma revalorização do papel do sujeito na sua formação e na construção do seu conheci-

mento e a mesma preocupação em lhe restituir e favorecer a sua autonomia e ouvir a sua voz. Quer se trate dos seus processos cognitivos ou metacognitivos e das suas tomadas de decisão, quer se trate de processos de negociação sobre "a definição da situação" na sala de aula, a imagem do aluno que a investigação nos remete é a de um autor autónomo e motivado, o contrário do sujeito passivo e submisso a um mundo de estímulos que condicionam as suas reacções de colaborador imprescindível da investigação que se faz sobre ele.

O mais apaixonante nas investigações que se preocupam em restituir aos alunos a sua voz reside na possibilidade de desvelar os conhecimentos de ordem pedagógica e os processos da sua constituição. Esta faceta da investigação do pensamento do aluno, sobretudo relevante em autores de língua inglesa como Peter Noads (1980) ou Nerthman (1971) parece-me particularmente fecunda.

Em investigações orientadas por mim, quer sobre a indisciplina em vários níveis de ensino, quer sobre a relação pedagógica na universidade, notam-se processos elaborados de construção de tipologias do comportamento dos professores e estratégias muito conscientes de adaptação às características destes. Os trabalhos de J. Amado, concluídos em 1998, revelam ainda conhecimentos muito definidos sobre a planificação das aulas, métodos de ensino, utilização de recursos e avaliação, que poderiam originar um pequeno manual de pedagogia do aluno para uso do professor.

Não deixa de ser curioso notar que, enquanto os investigadores educacionais abandonam a postura da objectividade e exterioridade para estudar os alunos, estes assumem-na conscientemente. Para testarem os seus professores, adoptam uma "atitude experimental" que parte da observação e da introdução do "factor experimental" - a provocação - para comprovarem a natureza dos efeitos e a possibilidade da sua generalização. Este procedimento "experimental", já havia sido notado por Nerthman em

1971, a propósito do estudo de comportamentos de "gangs" na escola.

Não será doravante credível que se construa um conhecimento pedagógico que não esteja atento às vozes dos alunos e não tome em consideração os seus conhecimentos a propósito das situações pedagógicas.

### **3. Algumas reflexões e algumas dúvidas**

Não obstante o meu entusiasmo por estas investigações ligadas à centralidade dos sujeitos intervenientes no acto pedagógico, tenho algumas dúvidas sobre as vias que a investigação educacional está a seguir. Dúvidas que não decorrem de uma ortodoxia ou da atitude distanciada de quem nunca praticou a investigação qualitativa, mas, sim, da reflexão sobre um percurso de alguns anos. É portanto o meu próprio trabalho e orientação metodológicas que ponho em causa, não pretendendo atingir ninguém, mas radicalizando algumas premissas para suscitar reacções que contribuam para clarificar a problemática.

Limitar-me-ei a algumas considerações que me parecem mais pertinentes.

#### **3.1. Sobre a abordagem do sujeito na investigação qualitativa**

##### **3.1.1. Para ultrapassar o reducionismo**

A valorização do sujeito enquanto construtor de realidade social assente na interacção social permitida pela linguagem comporta o risco de reduzir a investigação e a realidade sobre a qual ela incide ao discurso que os sujeitos fazem sobre este real. Es-

taremos assim, parece-me, a caminho de um nominalismo externo que levaria, ao seu limite, ao etnocentrismo e ao solipsismo. No entanto não é sobre esta gestão que, embora me pareça capital, pretendo incidir a minha análise. Parece-me talvez mais oportuno e útil levantar algumas questões de ordem metodológica que decorrem das permissas anteriormente enunciadas e que possam estimular ou procurar as pontes entre facticidade e subjectividade.

Uma investigação que se reclama da qualificação de científica não pode limitar-se ao plano do discurso produzido pelo sujeito a propósito do que ele faz ou pensa, tanto mais que este discurso pode ser enganador ou controlado de forma consciente ou inconsciente para induzir certos efeitos. Um percurso investigativo implica a elaboração de "construtos", progressivamente elaborados que constituam um salto qualitativo em relação ao senso comum. Se este não pode ser ignorado e constitui um ponto de partida necessário quando se estuda em concreto uma realidade social, o labor científico tem de ir mais longe na leitura e análise dessa realidade, o que além de implicar a elaboração de grades de análise mais elaboradas do real e de processos de categorização, implicará metodologias de confronto e comparação de dados: do discurso dos vários sujeitos, do discurso e das representações, das intenções e objectos de acção às suas consequências observáveis e inferíveis. Como tão bem alerta Paulo Freire, é preciso evitar tanto o objectivismo mecanicista que anula a consciência, como o subjectivismo que reduz totalmente o mundo a uma criação da consciência. O que segundo ele, se conseguirá quando se considera o conceito de praxis como unidade dialéctica do sujeito e do objecto, da teoria e da prática, do pensamento e da acção. Por isso, não ter em consideração esta unidade, é cair num reducionismo empobrecedor, porque simplista do real.

No entanto, confrontar dados de natureza diferente não é fácil e exige meta-metodologia. E como analisar a implicação do sujeito-investigador e os efeitos dessa implicação sobre a leitura do real?

### 3.1.2. De um mito a outro mito

Se o conceito de objectividade, para muitos cientistas, acede à categoria de mito, a pretensão de um conhecimento da interioridade dos fenómenos sociais e dos sujeitos que estão na sua base não virá a ter o mesmo destino?

Excepto nos casos de compreensão enfática total ou de encontro existencial, que supomos raros, o conhecimento do outro só pode ser feito através de sinais de exterioridade. Surpreender, por exemplo, os sujeitos em plena actividade psicológica, social ou pedagógica para discernir os processos desencadeados pelas suas cognições, motivações e emoções só pode fazer-se através de comportamentos verbais e não verbais que acompanham ou incidem sobre esta actividade.

De certo que o investigador faz um esforço de aproximação para apreender o ponto de vista dos sujeitos e, para se assegurar que o captou, pode mesmo confrontá-los com a sua interpretação. Mas se quiser ultrapassar o nível descritivo, é-lhe necessário um esforço de distanciação e, portanto, de objectividade e objectivação. Ei-nos, portanto, utilizando procedimentos próprios da investigação tradicional que se tinham criticado. E, no fim, fica a impressão de não se ter captado o sujeito em actividade, mas actividade que se destaca do sujeito.

Por outro lado, o acento posto no sujeito levou a investigação qualitativa à procura de uma metodologia de abordagem consentânea com a globalidade e continuidade de que constituem suas características essenciais. No entanto, ou ficamos no carácter impressionista desta globalidade ou, se queremos ir além, vemo-nos obrigados a fragmentar, seleccionar, reduzir, analisar. Experimento sempre um sentimento de frustração e desencanto quando, terminada a leitura de uma narrativa de vida em geral viva e colorida, o autor passa ao plano incolor da análise. Como reconstruir o todo se ele não se esgota nas partes? Como restituir a vida a um tempo "morto"? Em fim de contas, o "arsenal" de grades de análise nas matrizes de dados de que os manuais de análise qualitativa, como o de Huberman,

nos apresenta, põem em evidência a nossa incapacidade de fazer de outro modo. Por isso há quem defenda que o trabalho do investigador qualitativo se limite a uma recolha e transcrição honestas de dados recolhidos, o que, sendo já muito, me parece muito pouco como actividade científica caracterizada por uma procura de inteligibilidade das manifestações sensíveis dos fenómenos.

### **3.2. Sobre o sujeito como produtor de investigação - um intelectualismo disfarçado**

A valorização do sujeito como produtor de investigação liga-se frequentemente a um discurso anti-intelectualista e crítico face a uma "pedagogia da essência" e aberto a uma "pedagogia da existência", discurso que é particularmente explícito no domínio da formação de adultos, de que a formação de professores constitui um caso particular. A investigação torna-se um meio por excelência de formação porque é um meio de consciencialização que permite ao sujeito "produzir a sua vida". Basta conhecer para querer e querer para aqui em consciência, dentro do que já tem sido designado uma "teoria racional da acção". E muitas vezes em nome de um interesse e poder emancipatório (de ordem psicológica, social e política) do conhecimento e do auto-conhecimento produzido pela investigação (interesse que muitas vezes oculta o desejo de emancipação do investigador e a sua impotência para se comprometer com formas mais actuais de militantismo político) que o investigador pretende "apagar-se" perante o sujeito e anular o seu poder de perito para que surja naquele o conhecimento libertador, promotor de mudança.

Ora esta crença no poder de transformações atribuída ao conhecimento parece-me imbuída de intelectualismo socrático e de influência de práticas cristãs e marxistas do exame de consciência e auto-crítica, crença que os factos muitas vezes desmentem. Se o conhecimento se revela uma condição necessária para que o sujeito mude, ele não parece ser, contudo, uma condição suficiente. Com efeito, talvez não seja raro que, por exemplo, após os momen-

tos característicos provocados pela narração de uma história de vida, produzidos pela exibição de um drama em que o sujeito é protagonista, actor e realizador, se siga uma lógica de justificação que leva a legitimar atitudes e comportamentos, levando a cristalizar e a refinar certos comportamentos que a investigação-formação deveríam mudar. O investigador não é um terapeuta que possa actuar nesses casos.

Um tipo análogo de problemas põe-se igualmente a propósito de narrativas de percursos escolares dos alunos do final do secundário, cujo estudo tentei há anos atrás. A tomada de consciência de momentos de crise ou de influências-chave nem sempre leva a reformulações de trajectória de vida, mesmo quando se reconhece que haveria que mudá-las. Apesar dos progressos da psicologia e das modernas teorias de acção, parece faltarem-nos ainda esquemas, apenas que, apesar dos progressos realizados, há muito ainda a criar nas metodologias e a renovar na epistemologia das ciências da educação.

# O Sentido da Investigação em Educação

A Observação e Análise da Relação Educativa  
ao Serviço da Investigação-Acção.

Algumas Opiniões

Fernando  
Ribeiro  
Gonçalves

Centro Universitário de  
Investigação Educativa-  
Universidade do Algarve.  
Unidade de Investigação  
"A Construção do  
Conhecimento nos Sistemas  
de Formação" -  
Universidade de Aveiro.

Ainda hoje se pergunta se faz sentido ensinar os futuros professores a não só utilizar os resultados da investigação em educação mas fundamentalmente praticar a investigação entendendo-a como um dos instrumentos mais potentes quer para a qualidade do conhecimento pedagógico que produzem, quer para a auto-regulação da sua própria prática, quer ainda para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. *Fará então sentido ensinar Metodologias de Investigação aos futuros professores?*

Numa primeira análise, a resposta passaria por uma outra pergunta:

Que tipo de investigação? Baseada numa filosofia descritiva? Vectorizada para uma filosofia inferencial. Ou ainda, alinhada por uma filosofia prescritiva?

Numa análise mais fina julgo que o problema a ser colocado desta maneira continua a estar mal colocado. O que está em causa não são as metodologias de investigação mas a postura do professor no seu exercício profissional e a mais valia daí resultante. Por outras palavras diríamos que o que está em causa não é tornar os professores especialistas em métodos, processos e técnicas de investigação mas antes dar-lhes a **oportunidade de tomarem decisões sobre a configuração das suas práticas com base na observação e análise das suas próprias práticas.**

Teria então de se abordar o problema pela discussão de algumas velhas questões, desmistificando-as e devolvendo-as ao terreno com o valor que lhes pertence. Algumas dessas questões serão:

### **1. Qual a relação entre legitimação e generalização?**

Este foi sempre um problema que alimentou guerras às vezes surdas, outras vezes ensurdecedoras entre os epistemólogos da investigação que quase sempre resultavam (e ainda resultam) em batalhas com exércitos imbuídos de uma disciplina reducionista a tentar defender aquilo que não é defensável. Isto é, a primazia dos modelos quantitativos por uns e a primazia dos modelos qualitativos por outros. Completamente alheios à especificidade do campo educativo, alguns, não poucos, puristas, ainda não perceberam que esta guerra absurda e desprovida de sentido, já terminou há muito tempo. Todavia ainda continuam barricados no seus castelos de areia.

O resultado está à vista: um substancial atraso da aplicação da investigação ao universo educativo e os benefícios que daí poderiam decorrer.

Como o laboratório em que se desenvolvem os actos e os fenómenos educativos não tem paredes, daí resulta que os meca-

nismos de "lavagem das variáveis parasitas" à dinâmica educativa tornam-se impraticáveis. Daí também resultam duas posições:

**a primeira** é a daqueles que apesar desta realidade se refugiam nas "milagrosas" margens de erro dos seus dados e, acreditando cegamente nos procedimentos estatísticos fazem afirmações que pretendem ser generalizáveis. A história de vida e da prática profissional dos professores depressa se encarregará de mostrar como a realidade das suas escolas e das suas classes se ajusta muito pouco a teorias desenvolvidas longe das práticas diárias dos professores;

**a segunda** é a daqueles que, refugiando-se nos argumentos anteriores, optam por estranhos estudos que por vezes lhe chamam estudos de caso sem deles conseguirem tirar partido no sentido da partilha das suas experiências com os outros colegas, sendo que esta atitude é muitas vezes provocada pelo injustificado medo da possível falta de interesse que o seu estudo possa merecer. Diria, e desculpem-me a expressão, os primeiros são polígamos por correspondência e os segundos são eternos celibatários.

### **2. A causalidade é susceptível de ser captada na sua plenitude e no que ao universo educativo diz respeito?**

A causalidade é um conceito que encerra uma problemática tão complexa que me abstenho de a tratar neste trabalho. Não posso contudo deixar de fazer alguns comentários à questão da espuriedade ou falta dela quando pretendemos fazer investigação em educação. Os procedimentos para provar a não espuriedade nas relações causais entre variáveis existem, mas na educação, por mais multivariada que seja a natureza que pretendemos dar ao relacionamento entre as nossas variáveis, nunca será conseguida. Daí que com grande frequência se vejam investigadores a trabalhar com medidas de associação e correlação como passaporte para afirmações de ordem causal. Raciocínios atractivos mas perigosos. A intervenção sincrónica, diacrónica e simultânea das múltiplas variáveis que condicionam



a natureza e a qualidade dos actos e fenómenos educativos é um facto omnipresente. No entanto não pode servir este argumento para nada se fazer. É preferível fazer alguma coisa cuja discussão e partilha dos resultados pode ser enriquecida no sentido de nos aproximarmos cada vez mais da causalidade real. Se não houvesse este tipo de raciocínio nenhuma das ciências hoje constituídas teriam chegado ao patamar de desenvolvimento em que hoje se encontram. E não é por isso que deixam de ser consideradas. Em educação também temos de, em vez do imobilismo, **adoptar uma postura de aproximação cada vez mais convergente à compreensão da complexidade** que rodeia a os actos e fenómenos educativos.

### **3. Como atacar o fosso inúmeras vezes existente entre as teorias cuidadosamente construídas e transmitidas aos futuros professores e o cruel desajuste entre o que lhes é ensinado e a realidade específica da sala de aula?**

Aquilo que normalmente é conhecido por "choque da realidade" não é tão teórico como parece ser. O grande drama dos professores mais novos é a dificuldade de adaptar aquilo que aprenderam nas universidades às situações concretas com que se deparam na sala de aulas. Situações essas que, por muito bem que as lições tenham sido planificadas, são sempre emergentes de uma das características fundamentais do acto educativo, quer dizer, o acto educativo por ser interactivo por excelência e ao mesmo tempo aberto, sofre uma dinâmica de intrusão de variáveis que ultrapassam qualquer planificação e cuja influência ao alterar o clima sócio-emocional em que decorre a situação de ensino-aprendizagem, ou melhor, de **ensino-partilha-aprendizagem**, altera todas as condições em que a troca de saberes se realiza dentro da sala de aula. Estamos a falar da imprevisibilidade que, sendo factor de desestruturação do clima comunicacional e de rotinas estabelecidas, exige ao professor a capacidade de uma avaliação constante dos contextos curriculares, sócio-comunicacionais e sócio-emocionais

daí decorrentes e por isso uma capacidade de tomar decisões de forma produtiva.

Outro factor que se enquadra na problemática equacionada por esta terceira pergunta é o facto de que muitas das teorias que os futuros professores aprendem nas universidades foram construídas a partir do estudo de ambientes que nada têm a haver com aqueles com que o professor vai trabalhar e que, por falta de validade transcultural e transtemporal, isto é, por falta de contextualização, não funcionam porque as variáveis que deram origem a esses estudos e cujas conclusões são ensinadas aos futuros professores em termos de teorias e estratégias, encerram na sua natureza parâmetros de operacionalização sócio-conceptual e de contornos ecológicos diferentes daqueles que os professores têm de enfrentar nas suas escolas reais. O resultado deste fosso, em potência mas inevitavelmente presente, leva naturalmente os professores a situações de desânimo, desmotivação, sensação de impotência, descrédito nos seus saberes adquiridos e por vezes, senão a mais comum, a situações de isolamento e/ou vergonha de partilhar com outros colegas as suas dificuldades e apreensões relativas ao seu fracasso face à aplicação daquilo que sabem nas situações concretas de sala de aula.

A todas estas perguntas e comentários responderia eu com uma expressão que apesar de ter sido tão mal interpretada e utilizada não deixará de ser o palco onde talvez estes problemas tenham progressivamente a sua resolução e no qual a qualidade de ser professor se vê num processo constante de capitalização no que diz respeito tanto à sua prática profissional como no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal: **Investigação-Acção**.

É nesta perspectiva (a da investigação-acção não como metodologia mas como postura) que vou tentar fazer face às três perguntas anteriores numa perspectiva mais optimista. Claro está que esta posição passa pela assumpção de que a expressão "investigação-acção" contém dois parâmetros que, embora pese o desejo, não devem ser ignorados: **investigação e acção**.

Os grandes fracassos e desilusões frequentemente apontados pela literatura no que diz respeito á mais valia desta postura, que investigadores e investigados (ou mais correctamente, participantes) denunciam, são geralmente decorrentes da negligência de que esta postura exige (em termos processuais) competências relacionadas com a utilização dos pressupostos metodológicos, técnicos e instrumentais da prática da investigação e em termos dinâmicos, exige conhecimentos profundos de como observar e analisar as situações sobre as quais queremos estudar e intervir de forma a decidirmos sobre qual ou quais as estratégias que melhor se adequam á situação em estudo.

**Quanto à primeira pergunta** entendo que a resposta deverá assentar pelo respeito que nos deve merecer tanto os modelos suportados por perspectivas exclusivamente quantitativas como os modelos suportados por perspectivas mais interpretativas e centradas numa realidade próxima, isto é, a sala de aula e a escola dos professores concretos e não virtuais. Este respeito terá de ter lugar numa perspectiva de integração dos dois modelos.

Sendo a "definição dos contornos do problema a estudar" uma competência prévia, embora integrante ao exercício da típica espiral reflexiva em que assenta o exercício da investigação-acção, ela passa por dois momentos nucleares:

- a discussão reflexiva e cooperativa sobre o problema e seus contornos, a qual deve conduzir sempre à construção de um modelo explicativo do problema. Muito embora sendo este modelo o primeiro ponto de partida e o primeiro produto dos participantes, ele é em grande parte ou teórico ou teórico/post-factum, e por isso carece (em função da dinamicidade da própria realidade) de uma confrontação com a realidade próxima, ou seja aquela com que realmente os professores vão trabalhar. Desta confrontação surgirá o modelo emergente cuja fonte é a validação (ou não) dos contornos provenientes do modelo teórico com a opinião dos actores que se encontram no perímetro do problema que se vai abordar e tentar transformar. Nesta tarefa, podem (e devem) ser utilizados questio-

nários, entrevistas, diários e outras formas e técnicas de observação cujos dados devem ser tratados (porque não com procedimentos estatísticos?) de forma a que os resultados nos ajudem a refinar o modelo teórico inicial.

- sendo ainda a investigação-acção composta basicamente de vários ciclos de planificação, actuação, observação e reflexão, existe sempre a necessidade de tratar os dados existentes antes e depois de cada ciclo. Só este tratamento nos permite equacionar a fase da planificação do ciclo seguinte. Portanto não tenhamos medo dos números nem de dados de carácter mais intimista. O que é necessário é retirar deles aquilo que de positivo se pode retirar. Na investigação, em que a complexidade faz parte integrante do objecto de estudo, todos os processos (utilizados com rigor metodológico e com ajuste à natureza das variáveis e situações do problema) são legítimos. Muitas vezes a literatura chama a esta postura triangulação.

**Quanto à segunda pergunta**, a resposta mais séria será a de que, em vez de desistirmos no final do primeiro ciclo de planificação, actuação, observação e reflexão (o que seria segundo alguns um processo de investigação-acção abortada), deveremos avançar para o cumprimento da espiral auto-reflexiva para que num esforço constantemente cooperativo entre os actores e intervenientes do processo de investigação cada novo ciclo que se inicia seja, em termos de explicação da realidade educacional, mais abrangente e mais próximo da complexidade que aquela mesma realidade engloba. Uma formação forte em formas, métodos, técnicas e instrumentos de observação da relação educativa bem assim como em procedimentos de análise dos dados recolhidos irá beneficiar todos os actores intervenientes no processo de investigação produzindo um clima de partilha nas sessões de reflexão e planificação cuja mais valia será capitalizada por todos. Convém não perder de vista que o exercício da investigação-acção pretende conhecer a realidade não só para a explicar mas sobretudo para a transformar.

**Quanto à terceira pergunta** a resposta depende, como já se viu, de todo este raciocínio, do exercício da investigação (sobretudo em acção e sobre a acção), das competências que a- deve ter em termos de metodologias de investigação e observação e análise na medida em que são elas que conferem solidez científica ao processo mas também, e não menos importante, por um conjunto de características que deve assistir à equipa de investigação cujos fundamentos são os seguintes:

ri) Numa perspectiva social, os membros devem sentir-se **envolvidos** no processo e conscientes de que o processo se desenvolve em **espiral** e não em um só ciclo.

I>) Numa perspectiva educacional, os objectivos que deverão estar no seio do processo são o **aperfeiçoamento** tanto dos professores como dos seus alunos.

c) - Numa perspectiva pragmática, a **intervenção e mudança** deverão ser <>s desejos comuns a todos os membros da equipa.

d) - A investigação-acção aplica-se não só aos **sistemas** mas às **personas** neles envolvidas e por isso exige uma reflexão coerente entre as dinâmicas dos sistemas e o papel das pessoas nessas dinâmicas.

e) - A investigação-acção é um método de **exploração** de problemas e por isso deve ser vista como um modo de colocação de problemas.

f) - A investigação-acção deve fornecer **contribuições explicativas** para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas envolvidas.

g) - A investigação-acção deve encorajar os professores a estarem **conscientes** da sua própria prática, a serem **críticos** da sua própria prática e a estarem preparados para **mudar** a sua própria prática.

h) - O seu carácter participativo e colaborativo faz com que a investigação-acção seja **com os sujeitos** em vez de **sobre os sujeitos**.

i) - A investigação-acção constitui-se como um fórum privilegiado de **confronto entre a teoria e a prática**.

j) - O professor não deve ser um gestor de fracassos e actos educativos mas um construtor de êxitos e fenómenos educativos.

1) - O professor é um contextualizador de contextos contextualizados.

Para terminar gostaria de sublinhar o seguinte: não deixemos ficar os professores que formamos a sonhar com grandes investigações na sua escola. É preferível que fiquem com a sensação de que estudar metodologias e técnicas de investigação e formas de observar e analisar a relação educativa é a possibilidade que têm de se munirem de instrumentos contra a angústia e o isolamento e a favor da sua auto-confiança como profissionais. Quanto mais as suas decisões, no que diz respeito à gestão dos climas e processos de ensino-partilha-aprendizagem, se apoiarem na leitura metodologicamente participada e rigorosa da realidade, maiores serão as possibilidades de se tornarem donos do conhecimento pedagógico que vão construindo.

## Bibliografia Básica

- Alarcão, I.; Tavares, J. (1978). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- Almeida, S. L.; Tavares, J. (1998) (org.) - *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto. Col. CIDInE: Porto Editora
- Carr, W.; Kemmis S., (1988). *Teoria Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- Denicolo. P.; Harwood. A. e Ribeiro Gonçalves, E. (1995). *Observing and analysing in educational context (constraints and opportunities)*. Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa. Universidade do Algarve.
- Elliott, J., (1991). *Action Research for Educational Change*. Bristol. Open University Press.
- Ribeiro Gonçalves, E. (1993). *A observação da relação educativa no processo ensino-partilha-aprendizagem*. Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa. Universidade do Algarve.
- Sá-Chaves. I.; (1997) (org.) - *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* Porto. Col. CIDInE. Porto Editora .

Três anos após, voltamos com esta 2ª edição, ampliada com dois magníficos textos que naquele momento, infelizmente, não puderam ser incluídos: "O Profissionalismo em Construção: Possibilidades e Perplexidades" de Iria Brzezinski e "Construção da Identidade do Professor no Brasil: Um Olhar Histórico" de Regina Helena Silva Simões e Janete Magalhães Carvalho.

Dividimos o produto de nosso trabalho com mais de três mil pesquisadores/educadores.

Ao incentivo da Fundação Gulbenkian, agregamos agora o do COMPED e do INEP.

Um sonho se realiza: invadir as salas de aula, cumprimentar os professores de todos os graus de ensino e poder mais uma vez dividir com eles em sua formação inicial ou continuada a alegria do ato de Pesquisar em Educação.

Os organizadores  
*Ivani Fazenda,*  
*Célia Unhares e Vítor Trindade*

Célia Linhares  
 Ivani Fazenda  
 Vítor Trindade  
 José Tavares  
 José Carlos Libâneo  
 Olivier Feron  
 Janete Magalhães Carvalho  
 Regina Helena Silva Simões  
 Manuel Ferreira Patrício  
 Marisa Del Cioppo Elias  
 Maria Lúcia de Abrantes Fortuna  
 Maria Isabel da Cunha  
 Maria Cristina Leal  
 Waldeck Carneiro da Silva  
 Maria Laura Puglisi Barbosa  
 Franco  
 Maria Teresa Estrela  
 Fernando Ribeiro Gonçalves  
 Maria de Nazaret B. B. S.  
 Trindade  
 Selma Garrido Pimenta  
 Maria Emília Brederode Santos  
 Vitória Helena Cunha Esposito  
 Nilza Costa  
 João Praia  
 Luis Marques  
 Ana Gracinda Queluz  
 Marli E. D. A. André  
 Vani Moreira Kenski  
 Maria Anita Viviani Martins  
 Marcos T. Masetto  
 Myrtes Alonso  
 Iria Brzezinski  
 Jucimara Rojas  
 Paulo Roberto H. de O. Bastos

Este livro surge como um *desafio* aos  
 educadores neste milênio que se  
 inicia - tornar a educação menos tímida.  
 A timidez em Educação tem se revelado não  
 apenas em sua prática, como em sua pesquisa.

Timidamente o Educador tem ousado criar  
 em algumas direções mais arrojadas, porém,  
 encontra-se ainda muito "apegado" às  
 tradições de uma escola fria, triste,  
 sem cores e sem afetos.

Apega-se ao velho e faz dele uma  
 "courage forte". Fica impedido de dizer o que  
 sente e de fazer o que intui. Apega-se a  
 velhos ritos e superadas teorias. Consome-se  
 em enquadrar-se ao passado, como uma foto  
 velha numa moldura nova.

O livro é um desafio a portugueses e  
 brasileiros na medida em que reúne um grupo  
 de Educadores que desapegando-se do lugar  
 comum, pesquisam para o Amanhã - um  
 amanhã de Luz, de Alegria e de Respeito  
 a cada um e a Todos.

Ivani Fazenda

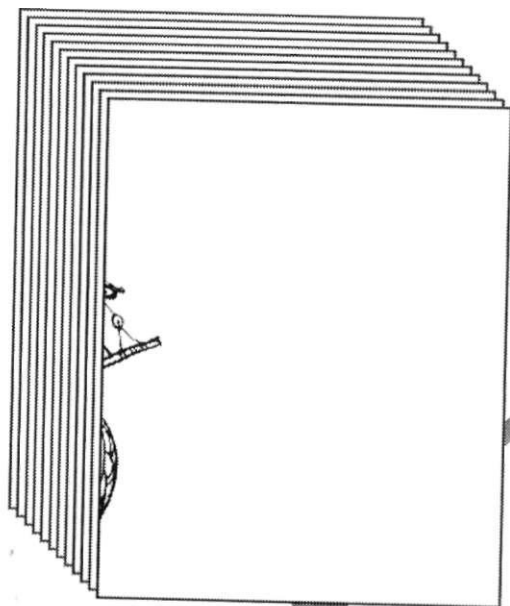
ISBN 85-85917-84-9



9117 985 85 119 1 7844

arte

ça



## E Pur Si Muove!

Maria de Nazaret  
B.B.S. Trindade

Professora do  
Departamento de  
Educação -  
Universidade  
de Évora

Foi-nos pedida uma breve reflexão sobre "O lugar do sujeito na investigação em Educação" e, de imediato, uma formação filológica de base empurra-nos para o vórtice do debate relativo à criação de uma consciência semântica da palavra *sujeito*.

A noção que se nos impõe de imediato é a de que sujeito será, normalmente, entendido como algo que se opõe a objecto havendo, ao nível do senso comum, a noção de que sujeito equivale a *pessoa* enquanto objecto designa *coisa*. O sujeito parece ser, à primeira vista, um ser que pratica determinadas acções ou detém determinadas características pelo que lhe é atribuível um predicado.

Ao tentar a categorização do campo semântico, considerando esta como a perspectiva gramatical, de imediato reconhecemos ser

errónea essa delimitação, na medida em que o objecto pode aparecer-nos como sujeito de uma oração, como o exemplo seguinte nos demonstra:

***O copo é de vidro azul.***

Como verificamos, não é pelo facto de ser predicável (como se afirmou acima) que o *sujeito é pessoa!*

De facto, na categoria "Gramatical" o conceito de sujeito encontra-se repartido por três níveis: o gramatical propriamente dito, o lógico e o psicológico. O sujeito gramatical, elemento cuja função sintáctica é reportável à Antiguidade, "indica o objecto de que se fala"<sup>1</sup>. O sujeito lógico, elemento respeitante à organização semântica de um enunciado, "designa o objecto acerca do qual algo é afirmado"<sup>2</sup>. Esta semelhança de funções torna-os quase sempre coincidentes, excepto em situações de transformação do enunciado, como é o caso da voz passiva. Em termos do funcionamento lógico da linguagem ocorre o sujeito psicológico, que funciona como o "objecto do discurso"<sup>3</sup>, ou seja, aquilo de que fala o locutor. Esta subcategoria lida com a intenção do autor do acto de enunciação pelo que, se os sujeitos gramatical e lógico são normalmente coincidentes, o sujeito psicológico não o é, exigindo a sua identificação, que nos reportemos à questão a que o enunciado, em nosso entender, responde.

O domínio gramatical não correspondeu nem respondeu de forma cabal ao questionamento inicialmente colocado em função da necessidade de criarmos uma consciência semântica do vocábulo sujeito. Como verificamos pelas várias explicitações do conceito, *sujeito* é sempre definido, em termos gramaticais, como *objecto* opondo-se assim à nossa concepção prévia de sujeito/pessoa versus objecto/coisa.

A teia semântica complexifica-se quando remetemos a nossa questão para o campo da investigação em Psicologia Experimental e Educação. Nestes contextos o *sujeito* é alguém, um ser individual, submetido à observação/análise do investigador. Desde logo se nos deparamos dois tipos de sujeitos: sujeito/agente, ou seja, o que age, lidera o processo, e sujeito/paciente que sofre os efeitos da acção do primeiro, como o sintagma verbal da frase seguinte claramente apresenta:

***O sujeito é observado pelo investigador.***

Ou seja, o *sujeito* é o *objecto* da investigação, da observação.

<sup>1</sup> In *Dicionário das Ciências da Linguagem*, de Ducrot & Todorov (1972) Ed. portuguesa orientada por E. Prado Coelho, p.258.

<sup>2</sup> *Idem*, p.324.

<sup>3</sup> *Idem*, p.325.

Da reflexão até agora realizada parece intuir-se que ambos os vocábulos (sujeito e objecto) admitem um duplo significado: o primeiro designa tanto o objecto acerca do qual algo se diz, como o ser, aquele que pensa e age; o segundo designa tanto uma coisa como um ser que é I>crpeccionado por outro ser.

Segundo Ferry (1991) a concepção de sujeito pensador e actor remonta a Descartes, que define o homem através de dois traços característicos essenciais: a consciência e a vontade. Encontramos, pois, neste contexto filosófico que o sujeito é *autor* das suas ideias (através da consciência) e dos seus actos (que produz segundo a sua vontade) enquanto que, em termos gramaticais, ele é, quanto muito, *actor*. No campo filosófico contemporâneo deparamo-nos com aquilo a que Ferry chama "querela do sujeito"<sup>4</sup> suscitada pela emergência da ideia de inconsciente e pelas múltiplas e problemáticas "desconstruções da noção de autor".

Sendo, como verificamos, uma tarefa complexa, a definição do conceito de sujeito adquire maior complexidade quando se situa no âmbito da pesquisa educacional, campo onde já coexistiram a docimologia, a psicologia experimental, a pedagogia científica (ou experimental) e a tecnologia da educação, a par da investigação longitudinal e da análise comportamental de processos com base na observação etológica.

Os resultados (ou a falta deles) neste complexo onde predominou (quicá predomina ainda) a investigação nomotética em educação, suscitam por volta dos anos 70 um vivo debate epistemológico gerador de novos circuitos e métodos de pesquisa que, não negando a quantidade, consideram impossível deixar de analisar "cada processo concreto em toda a sua complexidade e, por consequência, na sua originalidade irredutível" (Piaget, 1969; 21).

Qual o papel ou papeis do sujeito em pesquisa educacional, ou seja, ao serviço do homem no seu contexto situacional ?

Parece-nos que eles se nos apresentam bipartidos, ou seja, por um lado surge-nos o sujeito pensador e autor que procura conhecer, explorar uma determinada realidade educativa, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através da valorização de recursos materiais e humanos; por outro lado deparamos com o sujeito/objecto de investigação, mas igualmente pensador e actor, interagindo com os outros sujeitos integrantes da equipa de pesquisa da qual ele é, obviamente, beneficiário.

<sup>4</sup> Ferry, L. 1991, Modernidade e sujeito, in *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, Dir. M. M. Carrilho, p. 235



Seria, talvez, aquela a meta a perseguir mas não nos parece que ela se encontre ainda claramente inscrita nem nos objectivos nem nos procedimentos de pesquisa que temos vindo a realizar. As causas dessa omissão irão sendo explicitadas ao longo desta reflexão.

Iniciámos o percurso de pesquisa em Educação partindo de um desejo inicial de fundamentação da prática pedagógica, através do aprofundamento e clarificação das vertentes teóricas, suporte da investigação. Constatámos de imediato que a nossa condição de sujeito pensador e autor sofria o primeiro embate: não possuíamos suportes teóricos verdadeiramente sólidos donde partir para uma pesquisa consistente. Houve então que importar as construções de outros sujeitos, pelo que a elaboração de partida era pouco fruto do sujeito/investigador/actual.

Uma vez solidificado o campo e identificado o problema (que também o fora de outros) havia que elaborar o dispositivo metodológico e instrumental.

Nova subordinação do sujeito é exigida, no sentido de não proceder ao arrepio daqueles que já haviam criado à sua volta um clima de autoridade científica que, por si só, validava mais o processo de investigação do que outras possíveis "descobertas" por muito inovadoras e estimulantes que pudessem ser. Vivía-se assim uma situação de sujeito actuante, mas pouco pensante.

Construídos os instrumentos avança-se para o campo, iniciando o processo de recolha de dados junto dos sujeitos-objecto de pesquisa, operação realizada na estrita obediência do "regulamento" do investigador que sabe não dever confundir o real, consubstanciado num conjunto de dados objectivos a recolher, com observações subjectivas, sob pena de invalidação de todo o processo.

O item "Observações", geralmente colocado na parte final do protocolo experimental, revela-se de fraca utilidade, na medida em que o registo diferido se torna muitas vezes adiado "sine die".

Nova etapa se segue em que os dados são organizados em quadros, introduzidos num suporte informático e, quando se pensava que finalmente o sujeito, pensador e actor, iria poder concretizar esses atributos, surge o aviso do investigador-sénior: "Nestas situações o tratamento estatístico habitual é este", ou então "*ospapers* neste campo apresentam os dados segundo este modelo".

E claro o convite à não alteração do "estado das coisas". O sujeito-actor faz o que lhe é exigido, age o mais próximo possível do modelo ou modelos sancionados e os resultados começam a surgir. É agora, pensa ele, que vai conseguir pôr em acção o seu primeiro e mais

lliipi triante atributo! Enganava-se novamente e a reacção surge, pode-se dizer: "Impossível! Os resultados não estão de acordo com os de X, Y e Z que no U.K. ou nos E.U.A. trabalharam sobre a mesma problemática". Tratando-se de investigadores credenciados e valorizados no campo, seria necessário, ou identificar os sujeitos/objecto que impediram a replicação dos seus resultados, ou utilizar o procedimento estatístico como meio de assimilar os produtos.

E então que o suposto sujeito-sujeito (mas realmente sujeito-objecto) solta as amarras (e um suspiro de alívio) decidindo re-iniciar o processo, utilizando os seus próprios pés e cabeça (o outro como é óbvio, tratava-se de um processo sem pés nem cabeça).

E a caminhada recomeça: menos segura mas mais livre e desperta, menos veloz mas mais vivida e próxima dos outros sujeitos participantes, mais titubeante no início, mas consideravelmente mais assertiva e mais esclarecedora no final. E se, porventura, as suas conclusões se afastam ou contradizem as de investigadores trabalhando no mesmo campo mas em contextos diversos, o sujeito/investigador terá de procurar entender a que se devem estas discrepâncias. Procurará analisar os procedimentos, as variáveis contextuais influentes, as extensões e tipo de diferenças encontradas e então, talvez a causa do desencontro seja visível e compreensível.

Poderá afirmar-se, agora com plena propriedade, que se deu um avanço no conhecimento, grande ou diminuto não interessa, e que ele se deveu ao exercício pleno da função do sujeito-investigador.

E se as atrás referidas evidências, consideradas mais credíveis, continuarem a ser apresentadas em confronto, no sentido de desmerecer ou até beliscar o valor científico do trabalho desenvolvido, ao sujeito restam dois recursos: um deles é a discussão plena e de espírito aberto de todo o processo de pensamento e acção empreendido aceitando, pelo seu valor, as objecções colocadas que, sendo válidas e construtivas, só poderão enriquecê-lo e aperfeiçoá-lo; o outro recurso (a usar apenas *in extremis*) que lhe resta perante a arrogância do poder, será, tal como o fez Galileu, proferir (de preferência em voz não muito alta) as palavras que registaram a vitória da razão do fraco: "E contudo ela move-se!"

## Bibliografia

- O. Ducrot & T. Todorov 1972: *Dicionário das Ciências da Linguagem*, Ed. portuguesa orientada por E. Prado Coelho. Lisboa: Dom Quixote
- Ferry, L. 1991: Modernidade e sujeito, in *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, DIR. M. M. Carrilho. Lisboa: Dom Quixote
- Piaget, J. 1969: *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Denoel

# Itinerário Teórico/Metodológico de uma Pesquisadora

Selma Garrido  
Pimenta

Professora Titular -  
Faculdade de Educação  
da Universidade de  
São Paulo.

Tendo concluído a graduação em Pedagogia em 1965, iniciei minhas atividades docentes e de orientadora educacional em escolas de ensino médio públicas até 1970, ano em que ingressei no magistério superior.

Anos 70, em plena ditadura militar que aprovara as leis da reforma universitária (5540/68) e do ensino básico (5692/71), ambas com a intencionalidade de promover "um reordenamento na então agitação estudantil e social". Expandida quantitativamente a escolaridade básica pública nos anos anteriores e mantidas a oferta de vagas inalterada no ensino superior, o governo, com essas leis, conseguiu responder à demanda com a ampliação dos cursos superiores particulares. Também al-

terou o sistema de vestibular que deixando de ser seletivo por média de aprovação e passando a ser classificatório (todos entravam até o limite de vagas), 'resolveu' o problema dos excedentes, que 'causavam os agitos'. Do ponto de vista interno, entre outras medidas, estabeleceu os currículos mínimos para todos os cursos. (No caso da Pedagogia, o currículo foi significativamente alterado, tendo sido criada a estrutura de Habilitações). Quanto ao ensino médio tornou-o profissionalizante, com a expectativa de segurar a demanda para o curso superior<sup>1</sup>.

Iniciar a docência no ensino superior já com uma bagagem de experiência no ensino médio e em um período onde tantas alterações estavam ocorrendo no sistema de ensino, impôs a necessidade de ingressar na pós-graduação (também ela criada em 1968), como forma de compreender, analisar e interpretar a nova realidade educacional escolar. Impunha-se a necessidade de pesquisar e, sobretudo, de criar um saber sobre essa realidade, até então pouco apreendida pelos referenciais tradicionais e estrangeiros da área educacional.

### **1. A pesquisa no mestrado: uma abordagem teórica da prática.**

Foi nesse contexto que iniciei o mestrado no programa de Filosofia da Educação na PUC/SP. Essa opção ocorreu por entender esse curso como uma possibilidade de estudos/respostas aos problemas e necessidades com os quais me defrontava após os quase oito anos de experiência profissional.

Em contato com orientadores educacionais de vários países, muitos dos quais autores de teorias que embasavam nossas práticas, pude constatar a predominância da Psicologia em todas

<sup>1</sup> Os efeitos contraditórios dessas medidas para a democratização do ensino no país, estão amplamente analisados em teses e livros. A exemplo ver CUNHA, 1990.

as atividades de orientação educacional, particularmente na área de orientação vocacional. Percebi, então o quanto a orientação vocacional que fazíamos no Brasil constituía uma simples adaptação daquela feita no exterior. A constatação dessa transposição de modelos estrangeiros para a realidade brasileira, veio a constituir o objeto de minhas investigações para a dissertação de Mestrado.

Com o estudo da Fenomenologia, minhas inquietações começaram a ter algumas respostas. Inicialmente, pelo método fenomenológico, foi possível apreender a necessidade de pensar algumas questões: qual a essência da educação? Para que educar? Qual a essência da Orientação Vocacional? O que é a formação do Pedagogo e do Orientador Educacional? Uma interdisciplinaridade resolveria os problemas do tecnicismo na formação do educador? O problema de pesquisa inicialmente definido foi o da decisão vocacional. O que é decidir? O Orientador contribui para a decisão profissional do aluno? O estudo da realidade me mostrava que não, pois o Orientador só trabalhava o aluno psicologicamente, sem captar a essência do decidir - condição fundamental para uma análise fenomenológica.

A metodologia de investigação propiciada por essa concepção filosófica se de um lado abriu horizontes para uma nova compreensão do mundo, não estava sendo suficiente para o enfrentamento da realidade escolar brasileira. A disciplina "Problemas da Educação" imprimiu outro rumo ao curso, ao introduzir elementos da análise marxista, evidenciando a necessidade de reinterpretar os fenômenos educacionais à luz dos determinantes histórico/sociais<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> As leituras desse período, decisivas para uma outra compreensão dos fenômenos educacionais, foram: CUNHA. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, 1975; BOURDIEU, e PASSERON. *A Reprodução*, 1975; BAUDELLOT e ESTABLET. *La Escuela Capitalista*, 1978; e SAVIANI. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*, 1973. Esse último possibilitou um nexo entre os problemas que eu vinha enfrentando em minha prática, os estudos de fenomenologia e a leitura crítica da realidade escolar.

Essa perspectiva teórico-metodológica de interpretação da educação passou a informar minha prática. O *Projeto de Capacitação dos Educadores das Escolas Técnicas Federais* possibilitou o desenvolvimento dos primeiros textos brasileiros sobre o tema educação e trabalho, situando-o para além das análises que definem os currículos escolares como preparação de mão de obra às necessidades do mercado de trabalho<sup>3</sup>.

Nesse Projeto, nossa equipe criou, implementou e avaliou diferentes modalidades de capacitação em serviço, instituindo um sistema de educação contínua, para além de simples treinamentos. Essa experiência de pesquisa-ação teve como resultados as dissertações dos mestrados Fusari, José C. *A Educação do Educador em Serviço*. PUC/SP. 1988; e Santos, Regina C.P.B. *O Curso de Graduação de Professores para a parte especial do Currículo do 2º Grau Técnico*. PUC/SP. 1992.

Ao concluir os créditos do Mestrado, o método da filosofia da educação enquanto reflexão sistemática sobre os problemas educacionais, possibilitou trabalhar o problema da decisão em orientação vocacional na dissertação. A pesquisa teórico-histórica baseada em dados documentais e de campo permitiu caracterizar o significado da orientação vocacional na educação brasileira, evidenciando o psicologismo que a fundamentava e alertando para um possível filosofismo, respaldado pela fenomenologia existencial. Essa caracterização foi consequência da análise dos determinantes sociais/políticos e econômicos que condicionam a decisão vocacional.

Detectando a precariedade da prática da orientação educacional ao não considerar esses determinantes, essa dissertação provocou uma intensa polêmica, ao afirmar que a escolha não se baseia em elementos individuais, mas condiciona-se ao pertencimento de classe social do indivíduo. Minhas conclusões colocavam em

<sup>3</sup> E dessa época o texto que redigi com Ferreira, Maria J. & Fusari, José C. *A relação educação e trabalho no contexto do ensino de 2º grau - educar ou preparar para o trabalho ?* CENAFOR/SIEFOR. São Paulo. 1981. 40

< licjue a necessidade da Orientação Vocacional nos moldes como vinha sendo realizada. Publicada em 1979<sup>4</sup>.

### **1.2.0 mestrado em livro: *Orientação Vocacional e Decisão.***

Publicado em Julho de 1979, encontra-se em 10ª edição (1998), com 25 mil exemplares editados. Apresenta as conclusões da pesquisa que teve como problema examinar a influência do trabalho da orientação educacional nos processos de escolha profissional pelos adolescentes. Concluiu pela ineficácia desse trabalho, uma vez que os aportes teóricos da psicologia diferencial, então predominantes no processo de orientação, não dão conta do complexo processo de interferências sócio-econômicas determinantes, esses sim, do encaminhamento profissional dos jovens. Além disso, as práticas de orientação profissional examinadas revelaram que não contribuem significativamente para o amadurecimento pessoal/ social das escolhas iniciais, previamente influenciadas pelo contexto sócio-econômico e familiar dos jovens.

*Um dos méritos de certos jovens educadores que começam a despontar no cenário pedagógico nacional é o de não acreditarem em verdades acabadas, que vão passando de mão em mão até se transformarem em quase axiomas. A professora Selma Garrido Pimenta certamente faz parte desse grupo, na medida em que ousa questionar o papel que a escola representa na sociedade como mecanismo de reprodução das relações sociais(...). Nesta linha de considerações, ela chega (como resultados da pesquisa que realizou) à grande contradição que identifica na orientação vocacional e no trabalho que atualmente desem-*

<sup>4</sup> PIMENTA, Selma G. - *Orientação vocacional e decisão - estudo crítico da situação no Brasil* São Paulo, Ed. Loyola, 1979 (1ª ed.), 1995 (9ª ed.). A crítica aqui sistematizada recebeu, posteriormente, outras colaborações de pesquisadores que a incorporaram e ampliaram, tais como Ferretti. *Uma Nova Proposta de Orientação Profissional*. 1982; Maupeou. *Crítica à Orientação Profissional - análise de práticas*. UFPe. 1981; Sena. *Atuação da Orientação Educacional nas séries iniciais*. UFMG. 1982. As teses então defendidas foram amplamente divulgadas também pela Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), sugerindo serem a expressão de uma generalizada insatisfação que se fazia presente na área.

*penham os orientadores. Enquanto a orientação é extremamente valorizada pelos poderes governamentais (tanto que foi tornada obrigatória nas escolas com a Lei 5692/71), a ação concreta de orientar os jovens não é significativa para interferir nas escolhas que efetuam. Para superação desta contradição, a autora recomenda: a) revisão radical do conceito de orientação educacional, enquanto profissão, numa dada sociedade; b) repensar o currículo de formação do orientador educacional, vendo-o numa perspectiva crítica e mais abrangente (para além da psicologia); c) a atualização dos profissionais hoje em ação pode ser um bom início, para abreviar caminhos e iniciar a reformulação que segundo a autora é urgente e inadiável (Garcia, Valter E. *Jornal da Tarde*, São Paulo/ 03/11/79).*

As sucessivas edições desse livro, certamente tornam atuais as palavras do prof. Valter Garcia ao comentá-lo em 1979.

## **2. A pesquisa de doutorado: para uma de uma abordagem teórico prática - propondo novas práticas a partir da análise crítica às existentes.**

Em agosto de 1979 iniciei o Doutorado em Filosofia da Educação (PUC/SP), com uma preocupação e um compromisso: ultrapassar o nível da crítica e encaminhar respostas à orientação vocacional.

Os estudos no doutorado permitiram um conhecimento sistemático do pensamento de Gramsci em quem, sobretudo, é preciso admirar a compreensão da escola como uma totalidade contraditória, caminho para a formulação das teorias críticas da educação. A seguir, estudei Marx já tendo como preocupação fundamental a especificidade da educação e a importância do saber escolarizado. A crítica à educação prossegui nos textos de Manacorda, Suchodolski, Snyders e outros, sendo possível formular respostas para a função da escola na sociedade capitalista. As contribuições

de Saviani, através de seus textos, aulas e orientação, para a organicidade dessas críticas, traduzidas nas correntes e tendências da educação e, mais adiante, a discussão das relações entre educação e política, possibilitaram avançar no tema das relações escola e sociedade.

A metodologia teórico-interpretativa, com dados documentais e de campo, caracterizou as pesquisas no pós graduação, tanto a dissertação quanto a tese. No entanto, nesta última os estudos de campo se fizeram mais necessários.

### **2.1. A tese em livro - O Pedagogo na Escola Pública.**

Defendendo a polêmica tese 'dos especialistas ao pedagogo' e negando-se a uma defesa corporativista das categorias de Orientadores Educacionais e Supervisores Pedagógicos, a pesquisa foi publicada em livro em 1988<sup>5</sup>. Nessa época dizíamos em seu prefácio:

*Pesquisar a prática da orientação foi o caminho escolhido para, criticando-a, chegar à exploração da importância do trabalho pedagógico dos especialistas na organização escolar. O tema dos especialistas da educação, sobretudo o dos supervisores pedagógicos e dos orientadores educacionais, tem ocupado amplos espaços nas pesquisas, congressos e encontros dos educadores, revelando o quanto de incertezas perpassa essa temática. Um todas as discussões é possível identificar que a questão maior em cena é a da democratização do ensino, entendida como a expansão da escolaridade para as classes dominadas da população, efetivando a socialização do saber, riqueza social produzida pelos seres humanos e que lhes tem sido sonhada, como uma das possibilidades na luta por sua emancipação. Os especialistas estão preocupados em identificar formas de atuação que propiciem a consecução desse objetivo, historicamente necessário. Nesse contexto (...) a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo,*

<sup>5</sup> Em 1998, 4ª edição, com 6000 exemplares publicados.

*pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade}*

Nessa tese já estavam presentes os temas da Didática que se constituiriam em objeto de minhas futuras pesquisas: a organização do trabalho pedagógico na escola, o trabalho do professor com o conhecimento em sala de aula e a formação de professores. Esses temas da Didática emergiram e constituem (a meu ver) um salto qualitativo de minhas pesquisas na área da Orientação Educacional.

Enquanto realizava o doutorado, fui eleita presidente da Associação Nacional de Educação (ANDE)<sup>7</sup>. Dessa experiência de militância político-educacional emergiram minhas pesquisas sobre formação e desenvolvimento profissional de professores. Os estudos e questionamentos na área da Didática me apontavam para a importância de mergulhar na pesquisa da prática docente nas escolas, já então me valendo das análises teórico-interpretativas da prática.

<sup>6</sup> PIMENTA, Selma G. - *O Pedagogo na Escola Pública*. São Paulo, Ed. Loyola, 1988 (1ª ed.), 1991 (2ª ed.), 1995 (3ª ed.). Esse livro, juntamente com a pesquisa de Celestino Alves da Silva Jr. *Supervisão da Educação - do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*, (1985) cumpriu importante papel no movimento de discussão sobre o papel dos especialistas na educação brasileira.

<sup>7</sup> Criada em 1979, a ANDE congregou os educadores brasileiros em defesa da escola pública democrática. Durante meu período de gestão (1983-86), publicamos 28 números do *Boletim da ANDE*, 06 números da *Revista da ANDE* (com distribuição para todas as escolas públicas do país) e realizamos as III e IV Conferências Brasileiras de Educação (CBE). Desta última resultou o texto, aprovado em assembléia de quatro mil educadores, para o capítulo da educação na nova Carta Constitucional de 1988, já em pleno período de redemocratização política do país. As CBEs foram realizadas juntamente com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

### **3. Da pesquisa de Livre-Docência ao livro *O Estágio na Formação de Professores* - o consolidar da investigação em Didática.**

Na FEUSP (1989) assumi aulas de Didática na Licenciatura e, no Pós-Graduação, a disciplina *Referências Teóricas da Didática na Educação Escolar*. As linhas de pesquisas - teoria didática, formação de professores e políticas de ensino - se consolidaram.

A pesquisa de Livre-Docência (1993), teve por título *O estágio como práxis na formação do professor - um estudo do estágio nos cursos do magistério 2º grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs*. O tema estágio se impôs como uma necessidade. Problematicado nas inúmeras situações em que discutíamos a formação de professores: congressos nacionais e internacionais; assessorias e consultorias a várias Secretarias Estaduais de Educação e ao Ministério da Educação. Nessas ocasiões, a questão do estágio curricular sempre era colocada como de difícil solução devido às condições para sua realização efetiva. Também contribuem para sua problemática os diferentes entendimentos sobre o conceito de estágio, suas funções e finalidades para a formação de professores. Decidimos, então, por investigar sua prática nas escolas. Não para identificar suas mazelas já amplamente apontadas. Mas para identificar seu potencial formador em situações concretas. Impôs-se uma investigação teórico-prática, conceitual, histórico/documental e de campo.

Partindo da pesquisa de campo em escolas de formação de professores (CEFAMs) que já apontavam para o desenvolvimento do estágio numa perspectiva de unidade entre a teoria e a prática, necessário se fez pesquisar os conceitos de *prática* presentes nos cursos de formação de professores, dos anos 30 aos dias atuais. Para avançar na discussão, introduzimos o conceito marxista de *práxis*, que utilizado como referencial de análise, possibilitou o en-

caminhamento de possíveis superações aos impasses identificados: quais os conceitos de prática (e de teoria) presentes nas falas dos professores e alunos? Como este conceito tem sido considerado nos cursos de formação de professores? A Pedagogia e a Didática têm pesquisado o tema? Quais as contribuições? Os professores precisam de 'mais prática' ou de 'mais teoria' em seus cursos? Os estudiosos vêm falando em 'unidade teoria e prática'; será essa mais uma 'teoria'? É possível tal unidade? Será que já ocorre? Em quais circunstâncias?

Em que pesem muitas dificuldades e problemas foi possível identificar nos CEFAMs pesquisados algumas condições propiciadoras de uma relação entre teoria e prática na formação de futuros professores: constituem-se em escolas *específicas* para a formação docente; as horas de trabalho pedagógico são remuneradas a todos os professores; período integral com bolsa aos alunos. Esses fatores têm possibilitado que o corpo docente e discente tenha uma integração; que definam coletivamente o projeto pedagógico e as necessárias articulações com as escolas-campo; e, sobretudo, que a realidade das escolas se constitua no ponto de referência da formação. Nelas o estágio está presente desde o início do curso. Também há uma perspectiva interdisciplinar no currículo. Enquanto germes da relação teoria e prática, essas condições carecem, no entanto, de maior sistematização e de maior fundamentação teórica às equipes docentes, nem sempre possíveis na complexidade do cotidiano escolar dos CEFAMs.

Pesquisar a realidade do estágio nas escolas CEFAMs trouxe como resultados importantes aspectos para uma re-significação da teoria didática:

*A explicitação da Didática como teoria do ensino-aprendizagem, coloca no centro da investigação didática a atividade do professor, enquanto atividade de ensino. Embora não lhe seja uma atividade exclusiva, pois o ensino ocorre através de outras atividades e agentes sociais, a tarefa de ensinar, desde a organização, análise e decisão dos processos de ensino em aula, na escola, até a organização, análise e decisão de políticas de ensino e os conseqüentes resul-*

*tados dessas no processo de educação, constitui a especificidade do trabalho profissional do professor. Por isso a Didática é uma área de conhecimento fundamental no processo de formação do professor. Enquanto atividade teórica (de conhecimento, pesquisa do real e antecipação ideal de realidade ainda não existente) ela se constitui em um método, em um instrumento para a praxis transformadora do professor.*

*A Didática entendida como área de conhecimento que tem por especificidade o estudo do processo de ensino-aprendizagem, contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina traduz-se em um programa de estudos do fenômeno ensino, com o objetivo de preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização.*

*Isso implica um programa de estudos que possibilite conhecer o ensino-aprendizagem na sociedade existente, tomando esse existente como referência. Para conhecer, é preciso mobilizar vários procedimentos e recursos. O conhecimento não se adquire "olhando", "contemplando", "ficando ali diante do objeto"; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto, que, por sua vez, é fenômeno universal. Esse fenômeno universal ensino-aprendizagem, que é o objeto de estudo da Didática, não começou hoje, nem ocorre só "aqui", onde estamos. Tem uma história. Como foi construído o processo de ensino-aprendizagem? Que relações tem com este que estamos observando? A que necessidades sociais respondeu? Em que organizações sociais? Foram bem-sucedidos? Por quê? Que métodos, técnicas e recursos foram necessários para viabilizar o ensino? Quais os que precisaram ser criados? Quais os que já existiam e até por existirem possibilitaram a elaboração de novas propostas? Quais permaneceram? Ainda são válidos? Por quê? Quais permanecem, apesar de inúteis? Que função cumprem? Quais organizações escolares são favorecedoras do ensino-aprendizagem? E aí, quais são as políticas de ensino existentes? Quem as elabora? A que necessidades respondem? Quais existiram antes destas? Como se relacionam? Quais direções de sentido*

*estão nelas contidas? Como tem sido o exercício profissional dos que ensinam? Quem são? O que pensam? Que valores têm? E dos que aprendem? Quem são? Por quê? O que querem? O que queremos deles? O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de Didática como o esboçado pode lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares - para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá. Mas, como vimos, esse conhecimento não se restringe a uma unidade escolar. Trata-se de tomar a unidade para compreendê-la na totalidade. A Didática não se reduz no entanto, à atividade de estágio. Nem o reduz a ela. Da mesma forma, o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. E, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da praxis (atividade teórica e prática) educacional. De transformação da realidade existente. (Pimenta, 1994: 119-122).*

Publicada em livro (1994) pela Editora. Cortez com o título *O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?*, teve 3ª ed. em 1998 e está hoje com 6 mil exemplares editados.

Entre 1994 e 1996, três mestrados e quatro doutorandos defenderam suas teses<sup>8</sup>. Seus artigos compõem o livro *Saberes pedagógicos e atividade docente* (prelo) Ed. Cortez.

<sup>8</sup> ABDALLA, M.F. (mestrado) *Supervisão e Educação: do princípio cartongi à carta de princípios - um estudo a partir da proposta de supervisão desenvolvida pelas Delegacias do Ministério da Educação FEUSP*. 1994; AZZ1, S. (doutorado) *Trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula - da autonomia negada à autonomia possível*. FEUSP. 1995; LOPES, R. (doutorado) *Estudos Críticos das Fundamentações Pedagógicas: Em busca da Emancipação Humana*. FEUSP. 1995; CAMPOS, E. N. (doutorado) *Texto são em mente são - Didática da leitura de crianças na década de 40 nos termos da pedagogia da Revista Era Uma Vez*. FEUSP. 1995; MARQUES, M. O. (doutorado) *O jovem na escola noturna - uma nova presença*. FEUSP. 1995; GONÇALVES, CL. (mestrado) *O Trabalho pedagógico não docente na escola - uma experiência de monitoramento*. FEUSP. 1995; FALEIRO, M. (mestrado) *O público e o privado - análise de uma gestão na Universidade Federal de Goiás*. FEUSP. 1996; KLEIN, L. F. (doutorado) *O atual paradigma pedagógico jesuítico e a proposta pedagógica de Pierre Faure: educação personalizada e comunitária*. FEUSP. 1997.

#### 4. Investigando a formação de professores: uma perspectiva prático-interpretativa.

Atualmente oriento pesquisas que referem-se à temática *teoria didática e a formação e o desenvolvimento profissional de professores*<sup>9</sup>.

Na pesquisa *A. didática na Licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da Licenciatura*. (Pimenta, 1998 analisei a contribuição dos programas que desenvolvo no ensino de Didática na Licenciatura para a atividade docente dos meus alunos egressos, professores em escolas públicas. Procurei verificar seus processos de construção identitária, através da elaboração dos saberes da docência: pedagógicos; das áreas de conhecimentos; da experiência, (seus resultados exponho no item a seguir).

Coordeno a pesquisa *Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores*. Seus objetivos são analisar as mudanças nas práticas e nas teorizações pedagógicas da equipe escolar (professores e coordenadores) num processo de intervenção pedagógica que enfatiza a construção coletiva de saberes no local de trabalho (uma escola pública estadual). Insere-se na tendência de investigação que valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional, conforme perspectiva teórica desenvolvida por Fusari, 1988 e, recentemente por Novoa (1992), considerando o professor como um *profissional reflexivo*. (Schön, 1990).

<sup>9</sup> Fusari, J. C. (doutorado concluído), *Formação contínua de Professores Coordenadores Pedagógicos: identidade em construção*; Rios, T. A. *Qualidade total - um discurso ético na formação de professores*; Abdalla, M. de F. B. *Formação e desenvolvimento profissional de professores - um estudo em escolas públicas*; Almeida, M. I. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições para o desenvolvimento profissional*, Uma, M.S. *Formação contínua de professores: os (des)caminhos da qualificação profissional*, Franco, M. A. S. *Pedagogia e Ciências da Educação - uma re-significação epistemológica*, todas pesquisas de doutorado. De mestrado, oriento a pesquisa de Carrer, A. *Didática e formação do professor: um estudo sobre a construção do conhecimento de professores sobre o ensino*.

<sup>10</sup> O grupo de pesquisa é composto dos professores Manoel O. Moura, Maria F.R. Fusari, e Elsa Garrido (FEUSP). Envolve 24 bolsistas, professores da escola, além de bolsistas de Iniciação Científica alunos da FEUSP.



Essa perspectiva tem se configurado como fertilizadora para as pesquisas que realizamos, cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores. Entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Assim, um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente, e a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Entendemos que uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permancem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Por isso, é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores.

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 25 anos, configu-

ra como uma *política* de valorização e desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação *contínua* dos professores.

#### **4.1. Pesquisando o próprio curso e a atividade docente de ex-alunos - um diálogo entre a teoria e a prática docente.**

A pesquisa *A didática na Licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da Licenciatura* (Pimenta, 1998), teve por objetivos analisar e avaliar as contribuições dos cursos de Didática que desenvolvo na licenciatura para a atividade docente de alunos egressos. *Até que ponto o ensino da disciplina Didática tem significado para a atividade docente dos professores em suas realidades de trabalho em escolas públicas.* Ou seja, qual a contribuição da teoria didática para a prática docente de professores concretamente situados. E, num movimento contrário, qual a contribuição da prática docente para a revisão dos cursos de Didática. Ou seja, para a re-significação da teoria didática.

A questão inicial da pesquisa foi desdobrada em outras, que definiram seus procedimentos: 1) examinar e discutir os pressupostos da didática enquanto teoria de ensino na formação de professores; 2) examinar e acompanhar o desenvolvimento de um programa de curso de Didática na formação de professores na licenciatura da FE-USP; 3) acompanhar a atividade docente de alunos egressos, identificando nessa prática os processos de construção do saber fazer docente e seus vínculos com o curso de Didática; 4) colher subsídios da atividade docente dos alunos egressos para a reformulação/proposição de programas de cursos de Didática na licenciatura da FE-USP; 5) levantar os limites e possibilidades de um programa de curso de Didática na formação de professores.

Diante desses objetivos a **categoria principal** que norteou a pesquisa ficou sendo a **atividade prática que os professores rea-**

**lizam** em escolas públicas. E nessa atividade, como se dá o processo de construção de seu saber fazer docente.

Entendemos que a atividade docente é uma das atividades ligadas à ação educativa mais ampla que ocorre na sociedade que é o ensinar. Na sua acepção corrente é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano, cumpre investigar qual a contribuição que a Didática pode dar nessa formação.

Colocando a atividade docente como objeto de nossa investigação, necessário se fez compreendê-la em suas vinculações com a prática social na sua historicidade. Apreender na cotidianidade a atividade docente dos alunos egressos supõe não perder de vista a totalidade social, pois sendo a escola parte constitutiva da práxis social, representa no seu dia-a-dia as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana dos egressos envolveu o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas.

A partir dessas considerações nos indagamos *em que medida a organização pedagógico-administrativa das escolas favorece a atividade docente do bom professor?*

Os estudos das pesquisas sobre formação de professores na tendência professor reflexivo, confirmam que essa categoria, *organização da escola*, possui uma grande importância na formação de professores, conforme já indicávamos em estudos anteriores.<sup>11</sup> Este achado da pesquisa bibliográfica redirecionou o desenvolvimento da pesquisa de campo, fazendo com que optássemos por concentrar o estudo em duas escolas.

Compreendendo o *ensino* como atividade específica, mas não exclusiva, do professor, entendemos a Didática, enquanto teoria

<sup>11</sup> PIMENTA, Selma G. A organização do trabalho na escola. *ANDE Revista da Associação Nacional de Educação*, 11. Cortez Editora. São Paulo. 1986: 29-36.

do ensino-aprendizagem, como uma área de conhecimento fundamental no processo de formação de professores. Assim, no desenvolvimento do curso de Didática, ao colocarmos o ensino como a atividade específica do professor como tema de estudos aos alunos dos diferentes cursos (Física, História, Artes, etc), o assunto que mais tem sido tematizado é sobre o *o quê o para quem ensinar*. Ou seja, qual o papel do conhecimento na sociedade contemporânea, o que é o conhecimento, o que é conhecer e produzir conhecimento, qual o papel da escola frente ao conhecimento, como a escola trabalha o conhecimento. Essas questões se colocam a partir das transformações tecnológicas e do mundo do trabalho que vem ocorrendo nos últimos anos. Os alunos da Licenciatura, enquanto especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, estão se indagando sobre o seu trabalho com o conhecimento na sociedade, e especialmente na escola (na sua atividade de ensinar). Por isso, no desenvolvimento da pesquisa introduzimos uma nova categoria de análise que é o trabalho do professor com o conhecimento na escola<sup>12</sup>.

As três grandes categorias da pesquisa, que emergiram dos estudos teóricos e do campo podem assim ser sintetizadas: como se dá o processo de construção do saber fazer docente (ensinar) na atividade prática de professores concretamente situados em (duas) escolas (públicas estaduais de São Paulo); como a organização do trabalho na escola (ou o entorno administrativo, burocrático da sala de aula) determina essa construção; como os professores se colocam diante do conhecimento na sociedade contemporânea (e como lidam com ele na atividade de ensinar nas escolas). Essas categorias desdobraram-se em outras duas: saberes da docência e identidade do professor - saberes da experiência, das áreas de conhecimento e pedagógicos; e relações entre pedagogia, ciências da educação e didática. Que, por sua vez, indicaram a importância de conceitos

<sup>12</sup> Textos básicos para o desenvolvimento deste tema: MACHADO, Nilson J. *Epistemologia e Didática - as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente* Cortez Ed. São Paulo. 1995. 320 pp.; MORIN, Edgar. *Ciência e Consciência*, 1996 e LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. Cortez Ed. São Paulo. 1994.

como professor/pesquisador; reflexão/pesquisa da ação; metodologia investigação/ação/intervenção; a reflexão na ação/sobre a ação como metodologia de formação de professores.

Para a realização da pesquisa *A didática na Licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da Ucenáatura*, contei com a colaboração de três auxiliares<sup>13</sup>. O processo de trabalho desta equipe resultou na construção de um novo conhecimento sobre as relações pesquisa e ensino: o processo de construção do saber-pesquisar por parte das pesquisadoras.

#### 4.1.1. Uma opção metodológica (re)configurando: a pesquisa-ação.

Considerar a prática na sua concretude como caminho para re-significar as teorias (e as práticas) pedagógicas, no sentido de novas formulações teórico-práticas, requer, necessariamente, a utilização das abordagens qualitativas, especialmente a pesquisa-ação. Para compreender o fenômeno - prática docente - em suas múltiplas determinações, temos realizado investigação teórica sobre teoria didática, formação de professores e ensino de didática. E pesquisa de campo, utilizando procedimentos etnográficos: entrevistas, questionários e observações semi-estruturados e abertos; e história de vida. Em todos, utilizamos gravações em vídeos e fitas cassete.

Nas pesquisas cujo objetivo é *verificar como o professor constrói o seu saber-fa<sup>o</sup>er* docente em escolas públicas, o interesse não é avaliar o professor, mas verificar como mobiliza saberes para tomar decisões na escola e na sala de aula, como mobiliza a situação docente na relação com os alunos para dar respostas às questões propostas pelas diversas situações com as quais está lidando.

<sup>13</sup>Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria do Socorro Lucena Lima (doutorandas) e Jany Elisabeth Pereira, licencianda em História, que cursou Didática no 2o. semestre de 1996.

Mas, *como* verificar? Será com uma pesquisa de observação? Será de intervenção? Será uma pesquisa-ação? Essas questões emergiram fortemente no processo da pesquisa e permitiram que recolocássemos em foco a pesquisa-ação, seu universo epistemológico e suas implicações prático/metodológicas. E, portanto, seu potencial para as pesquisas da prática. E o resultado, ainda não concluído, desse processo que passo a relatar. Para isso, utilizarei os depoimentos dos pesquisadores envolvidos.

Tínhamos claro, desde o início que as pesquisadoras não teriam uma ação de *avaliar* as práticas dos professores, a partir de critérios externos e, pretensamente oferecer sugestões. Mas também tínhamos claro que não se tratava de apenas *observar* e *registrar*. Então qual seria a atitude de investigação que daria conta dos objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, de garantir o espaço de reflexão almejado pelas pesquisadoras e pelos professores? A reflexão de Jany Pereira, ex-aluna e auxiliar de pesquisa, é esclarecedora:

A partir da percepção da forma como esse professor está trabalhando essas questões na relação ensino-aprendizagem, as pesquisadoras deveriam ajudá-lo a refletir sobre a própria prática, problematizar as situações, refletindo sobre o porquê dele ter tomado determinada decisão, promovendo, assim, uma apropriação de seu próprio saber, do que está aprendendo, já que, à medida que o professor reelabora e reflete sobre sua própria prática, ele se torna sujeito e objeto do processo vivenciado por ele. (Pereira, 1997).

As pesquisadoras atuaram como observador-participante e a pesquisa pôde ser considerada pesquisa-ação. Isso concluímos, inclusive, após nos aprofundarmos nos estudos sobre essa metodologia. O que permitiu que a pesquisadora Maria de Fátima Abdalla (doutoranda) assim se expressasse:

A questão de como se dá o processo de construção do *saber-fa<sup>o</sup>er* docente ao lado da reflexão sobre sua formação fundamentaram a temática vivenciada por nosso grupo de pesqui-

sa: pesquisadores e pesquisados, sujeitos e atores de uma prática social em movimento<sup>14</sup>. Temática que desvela a necessidade, como nos diz Kincheloe (1997:197), de *pensar sobre nosso pensar, porque nós exploramos nossa própria construção da consciência, nossa autoprodução*, mas, principalmente, necessidade de compartilhar nossos pensamentos para engajar-nos a uma prática pedagógica mais efetiva, mais educativa.

(...) Afinal, que pesquisa é esta? Muitas vezes, lançamos esta pergunta para nós mesmos, na tentativa de torná-la inteligível, interpretável e compreensível. Inteligível, na medida em que conseguimos descodificá-la; interpretável, quando pudemos exercer uma atitude crítica diante das situações determinadas e/ou que determinam a prática pedagógica; e compreensível, enquanto problematizamos e discutimos os problemas relacionados no contexto das diferentes situações que foram compartilhadas, na troca de nossas experiências. (Abdalla, 1997).

Silas, em uma de nossas reuniões da equipe, afirmou que a Fátima o auxiliou nas aulas: *eu sempre tive preocupação, mas não tinha o costume de registrar, de esquematizar as aulas; a Fátima fazia o relatório, gravou e filmou algumas aulas e isso me ajudou a ter o hábito de sistematizar algumas aulas*. Passou a gravar algumas, ajudado por alunos: *(...) e tem sempre um aluno que quer filmar, o que possibilita depois até discutir com os alunos o que aconteceu na aula*.

(...) Compreendemos a pesquisa, quando na releitura dos momentos significativos fomos desvelando as múltiplas experiências dos professores em relação ao corpo organizado de conhecimento sobre a matéria de ensino a ser desenvolvida, à forma e coerência como a mesma era apresentada e/ou construída a partir dos diversos momentos interativos, à maneira como o professor procurava estabelecer relações

do texto/conteúdo ao contexto, provocando situações pedagógicas e/ou questões metodológicas que levavam os alunos à reflexão, à crítica, à divergência de posições, a incertezas... desconstruindo conceitos, hábitos, atitudes, reconstruindo-os.

(...) Assim, a nossa pesquisa foi se constituindo, configurando-se como *princípio cognitivo de compreensão da realidade e com princípio formativo na docência*, como nos aponta Pimenta (1997: 51). *Princípio cognitivo e formativo*, na medida em que se incentiva a construção coletiva de saberes, quando se valoriza os processos de *reflexão na ação*, de *reflexão sobre a ação* e de *reflexas sobre a reflexão na ação* (Schón, 1987), na busca de alternativas comprometidas com a prática social, que tem como critério a exigência da verdade. Verdade que revela escolha, opção de vida, espaço de construção, de troca de experiências, de desejo e de devir. (Abdalla, 1997).

Também a pesquisadora Maria Socorro Lucena Lima, diante dos problemas metodológicos que a pesquisa nos colocava, **foi** buscar referências que nos ajudaram a explicitá-la como pesquisa-ação. Vejamos o depoimento de Patrícia: *Depois das visitas da Socorro e da reunião passei a observar o meu fazer pedagógico' com um olhar mais crítico e construtivo. Comecei a dedicar mais tempo à elaboração das aulas e analisar o 'porque' de certas atitudes que tomo, perante determinadas situações. Enfim, comecei a relacionar o meu fazer pedagógico com minha vida escolar e pessoal*. (Lima, 1997).

Ao realizar-se dentro do contexto escolar e mais precisamente na sala de aula a pesquisa-ação pode constituir-se uma estratégia pedagógica, um espaço de conscientização, análise e crítica(...). Os professores que vivenciam esta modalidade de pesquisa têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. As cinco exigências de pesquisa-ação apresentadas por Kincheloe 1997, dizem claramente das tarefas importantes que ela se propõe a realizar, quais sejam: ter métodos e questões políticas; relacionar va-

<sup>14</sup> Grupo de pesquisa coordenado pela profa. dra. Selma Garrido Pimenta e composto por três ex-alunos (Patrícia e Silas - professores pesquisados - e Jany, auxiliar de pesquisa) e duas doutorandas, Socorro e Fátima, pesquisadoras dos respectivos professores.

lores e compromissos; consciência da construção da consciência profissional; identificar aspectos de ordem dominante, que minam os nossos esforços e a melhoria da prática docente. Quando conduz à organização das informações, interpretando-as, a pesquisa-ação abre espaço para a produção crítica do conhecimento e nesse processo leva-nos pensar sobre a nossa própria forma de ver e de interpretar essa realidade.

(...) Dessa forma, a práxis pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa, partindo da própria ação docente, refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada se constitui uma modalidade de formação contínua com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias. (Lima, 1997).

Nesses três depoimentos pode-se perceber duas dimensões da pesquisa-ação: a auto-formação e a práxis, que tem como locus a atividade de ensino, o que nos remete ao Relatório 'Parcial da Pesquisai *didática na Licenciatura*, (Pimenta, 1996), quando afirma: *Colocando a atividade docente como objeto de nossa investigação, necessário se fa% compreendê-la em sua vinculações com a prática social na sua historicidade.* (Pereira, 1997).

Concluímos, pois, que realizamos uma pesquisa-ação.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, com um trabá-rnosle reflexão sobre a prática, procurou promover a aproximação dos professores da pesquisa, tornando-os também participantes, através do entendimento da pesquisa e seus objetivos, ao mesmo tempo em que foram compartilhados textos com os professores para participarem dos rumos da pesquisa. As pesquisadoras procuraram dar estímulo à iniciativa e projetos dos professores, sendo que eles relataram uma maior consciência de sua prática a partir do trabalho com a pesquisa, sistematizando mais suas aulas, o que foi considerado já um embrião de um resultado de maior reflexão sobre a prática docente. (Pereira, 1997).

## 5. Investigando a teoria didática - uma preocupação teórico-prática.

Em decorrência das inquietações surgidas no decurso das disciplinas que leciono no Referências teóricas da didática na educação escolar (pós-graduação) e Didática (Licenciatura) e das pesquisas das práticas docentes em escolas, estou realizando uma investigação de natureza teórica sobre epistemologia didática. Seus objetivos são problematizar a questão teórica na formação de professores, com a perspectiva de colaborar na construção de teorias fertilizadoras da atividade docente no sentido da transformação das persistentes condições de ensino, seletivas e excludentes.

O primeiro texto resultante dessa investigação, apresenta um balanço crítico das discussões sobre epistemologia da didática, da pedagogia e das ciências da educação que está ocorrendo em diferentes países nos anos 90, nos quais se observa forte tendência em re-significá-las a partir da análise das novas necessidades postas pelas inovações contemporâneas, pelas inovações pedagógicas e de formação de professores<sup>15</sup>. Observa-se que uma re-significação da didática emerge da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre. E pergunta-se qual a contribuição das pesquisas das ciências da educação, da pedagogia, da didática e das metodologias de ensino para a atividade docente enquanto prática social. As análises apontam para a necessidade de tomar-se

<sup>15</sup> Para uma re-significação da didática - ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). Apresentado originalmente para a Prova de Erudição no Concurso Público para Professor Titular na FEUSP, ao qual me submeti e fui aprovada em maio de 1996, foi, posteriormente, publicado no livro *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo. Cortez. 1996. Ampliado foi apresentado no VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em Florianópolis (ver Anais). E será publicado na Revista *Temps de Educació*, Universidade de Barcelona, com o título *Por una resignificació de la Didáctica - ciências de la educació, pedagogia y didáctica (una revisió conceptual y una síntesis provisional, (dez.98).* Também faz parte do livro *Didática e Formação de Professores:percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.* São Paulo. Cortez. 1997.

essa prática como o ponto de partida para a construção de novos saberes sobre o fenômeno ensino. Buscando identificar e refletir sobre a gênese de novas construções teóricas em países como a França e Portugal, o texto apresenta um breve histórico da situação no Brasil, com o objetivo de estabelecer algumas condições para um diálogo fertilizador.

Situando a problemática, argumenta em favor da importância da discussão epistemológica. Discute a pedagogia como ciência da educação, cujo objeto é a prática social da educação. Discutindo a potencialidade de se tomar o ensino como prática social para a re-significação da didática, conclui apontando algumas perspectivas de investigação.

## Referências Bibliográficas

ABDALLA, Maria de Fátima B. *Relatório de Pesquisa*. Pesquisa A Didática na licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura. (Pimenta, S. G.). FE-USP. 1997.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação. *Documento Final*. Belo Horizonte. 1992 e 1993.

CUNHA, Luiz. *Educação e desenvolvimento social no Brasil* São Paulo. Cortez. 1990.

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*, 334. INRR Paris. 1995:28-31.

LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo. Loyola. 1985.

\_\_\_\_\_. Que destino os pedagogos darão à Pedagogia? PIMENTA, S.G.(org). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo. Cortez. 1996.

\_\_\_\_\_. Educação: pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil. Pimenta, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo. Cortez. 1997.

LIMA, Maria Socorro L. *Relatório de Campo*. Pesquisa A Didática na licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura. (Pimenta, S. G.). FE-USP. 1997.

MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. *World Media - Suplemento do Jornal A Folha de São de Paulo*. 12/12/93.

NOVOA. António, (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa. Ed. Dom Quixote. 1992.

\_\_\_\_\_. As Ciências da Educação e os processos de mudança, in PIMENTA, S.G(org). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo. Cortez. 1996.

OLIVEIRA, Maria Rita, N.S. A pesquisa em Didática no Brasil -da tecnologia do ensino à teoria pedagógica, in PIMENTA, S.G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo. Cortez. 1997.

PEREIRA, Jany. *Relatório de Campo*. Pesquisa A Didática na licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura. (Pimenta, S. G.). FE-USP. 1997.

PIMENTA, Selma G. *Orientação Vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil* São Paulo. Loyola. 1979.

\_\_\_\_\_. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo. Loyola. 1988.

\_\_\_\_\_. A didática na licenciatura. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. 19/1 1993.

\_\_\_\_\_. A didática na licenciatura - um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura. Projeto de Pesquisa. FE-USP. 1993.

\_\_\_\_\_. O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática? São Paulo. Cortez. 1994.

\_\_\_\_\_. (org). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo. Cortez. 1996(b).

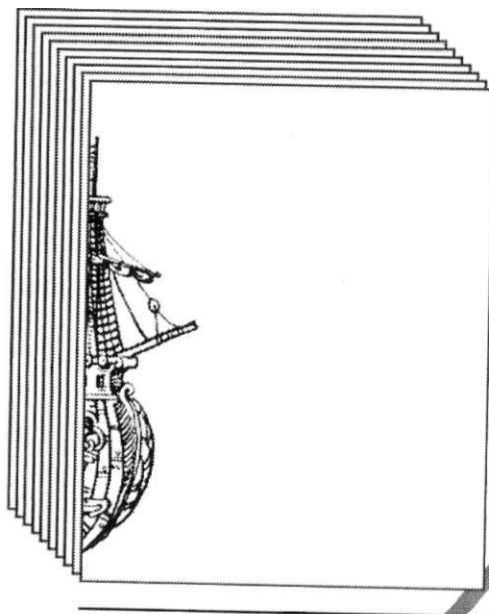
\_\_\_\_\_. Para uma re-significação da Didática - ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória, in PIMENTA, S.G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo. Cortez. 1997.

\_\_\_\_\_. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência e ensino e pesquisa na licenciatura, in ANDRÉ & OLIVEIRA (ptgs.) *Alternativas do ensino de didática*. Campinas. Papirus. 1997.

\_\_\_\_\_. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez, (no prelo).

\_\_\_\_\_. Ferreira, Maria J. & Fusari, José C. A *relação educação e trabalho no contexto do ensino de 2º grau - educar ou preparar para o trabalho ?* CENAFOR/SIEFOR. São Paulo. 1981. 40

SCHÖN, Donald. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass. 1990.



## Investigação: Para Que Vos Quero?

Maria Km ília A investigação educativa para que  
Brederode serve?

Santos

Esta pergunta parece atormentar os investigadores das Ciências de Educação.

Num Fórum de Projectos de Inovação e Investigação, organizado pelo IIE em 1995, Isabel Alarcão interrogava-se:

"Até que ponto ela (a investigação educacional) tem sido produtiva, isto é, até que ponto tem contribuído para o desenvolvimento das pessoas e dos países?" (Alarcão, Isabel "Projectos de investigação" in Campos, Bartolo. *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*, Lisboa IIE . 1996.p.81)

E depois de recordar algumas críticas, concluía:

"Não há dúvida nenhuma de que a investigação em Portugal se desenvolveu muito. (...)

A pergunta que importa fazer é que impacto tem a investigação tido no desenvolvimento da educação?" (p. 84)

i

Na mesma ocasião e obra, António Nóvoa também se refere a esta questão: "A investigação educacional tem má reputação junto dos *políticos* que se queixam por não obterem as respostas de que necessitam para fundamentarem e justificarem as suas iniciativas. Tem má reputação junto dos *professores* (e dos restantes profissionais da educação), que não vêem a utilidade da maioria dos projectos de investigação para a resolução dos problemas concretos que enfrentam no dia-a-dia". (Nóvoa, António "O IIE e a investigação educacional" in Campos, Bartolo, op. cit, p. 92)

Mas de facto esta questão parece atormentar todos os investigadores e não só os investigadores educacionais.

Como sabem, estive 10 anos afastada da educação/sistema educativo e a trabalhar na RTP como autora de programas educativos e como directora de investigação. Acontece que, há um ano, em Abril de 1997, fui convidada a ir a Paris a um *Fórum Internacional de Investigadores sobre os Media* e a participar numa mesa-redonda sobre "A quoi sert la recherche?" Foi um encontro com centenas de investigadores. Os investigadores presentes oscilaram entre constatarem a sua inutilidade - "A investigação não tem sido capaz de encorajar a programação da qualidade para crianças"- e recearem a sua utilização - "A investigação terá que ter cuidado para não se tornar apologista da indústria dos media nem da soberania do consumidor".

Mas o que é mais interessante é que, em Março deste ano (1998), realizou-se em Londres o 2º *Encontro Mundial sobre TV para Crianças*. Não foi um encontro de investigadores como o de

Paris e sim de produtores, autores, realizadores, programadores e, sim, também, escondida num fim de manhã, lá estava uma "sessão especial" sobre investigação que se intitulava - adivinhem? - "What's the use of research?" É uma verdadeira obsessão!

Ora contrariamente ao que seria de esperar, em todas as outras sessões que nada tinham a ver com investigação, esta foi abundantemente referida pelos profissionais - geralmente, é verdade, desempenhando uma função legitimadora (por exemplo: "A investigação ainda não provou a existência de efeitos"... ) e uma função de relações públicas. (" a investigação provou que as crianças gostaram...")

No meio destas dezenas ou centenas de referências à investigação só houve, que eu desse por isso, dois exemplos de situações em que os resultados duma investigação levaram a melhorar de facto os programas - um exemplo das Filipinas e um exemplo de Portugal.

Que é que retiro daqui?

1º - Que ninguém negou a utilidade da investigação - muito pelo contrário. Os investigadores podem é não gostar daquela utilidade, podem rejeitar aquela utilidade, mas os decisores manifestaram reconhecê-la.

2º - O que os investigadores não viram reconhecida foi a sua importância para a tomada de decisão. E aceitar que a investigação é só uma parte do processo de decisão é duro.

Como é duro perceber que, num trabalho colectivo como um programa de TV, a criatividade dum artista pode ter mais importância e ser mais apreciada do que o rigor científico dum investigador.

3º - Finalmente, retiro que, tal como se escrevem milhares de livros e só dois ou três ficam e são inesquecíveis, também se fazem centenas de investigações para que duas ou três valham a pena.

E a verdade é que a investigação educacional (como aliás também sobre os media) é muito recente em Portugal.



No livro, *A Investigação Educacional em Portugal* (Campos, Bartolo org., Lisboa :IIE, 1995), os artigos de Rogério Fernandes e Manuela Esteves, José Albano Correia e Stephen Stoer, nomeadamente, recordam alguns momentos-chave da história da investigação educativa em Portugal:

No princípio do século XX registraram-se os primeiros ensaios de pesquisa em educação os quais, "sem sistematização, sem metodologia científica e sem suportes institucionais organizados, não tiveram sequência".

Foi preciso esperar por 1959 para, por iniciativa e implementação da OCDE e no seu âmbito, fosse lançado o primeiro grande projecto de pesquisa educacional em que Portugal se envolveu - O Projecto Regional do Mediterrâneo.

(...nessa altura e nos anos seguintes já o Brasil dispunha de estudos pedagógicos consideráveis que se manifestavam por exemplo numa revista que era recebida com muita curiosidade no Centro de Estudos Brasileiros da Faculdade de Letras de Lisboa dirigido pelo escritor Ruben A - *os Cadernos Pedagógicos Brasileiros*, se a memória me não falha).

Os anos 60 vêm mais alguns projectos e avanços: a criação, no Ministério da Educação, do GEP, também com apoio da OCDE, o lançamento do projecto de desenvolvimento curricular da Matemática Moderna, também com o apoio da OCDE e a criação, em 1963, do Centro de Investigação Pedagógica, da Fundação Gulbenkian, dirigido pelo Dr. Rui Grácio.

Mas na realidade é só depois do 25 de Abril, com a chegada de inúmeros estrangeiros com formação nas Ciências da Educação e em Ciências afins, que vão para as Escolas do Magistério Primário, para o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, para o Ministério da Educação e para a Gulbenkian, que começam a nascer as Ciências da Edu-

cação e a ter visibilidade por exemplo através de revistas de educação (como o "Jornal de Educação"), ou de páginas de educação periódicas em jornais (como aconteceu no Diário de Notícias por iniciativa do então director Mário Mesquita e sob a minha responsabilidade).

Depois é a preparação da criação das ESE, financiadas pelo Banco Mundial, para o que Portugal enviou 90 (noventa) professores e técnicos do ME fazer mestrados na Boston University bem como uma ou duas dezenas para fazer doutoramentos em Bordéus (seriam os responsáveis pelos centros de recursos das ESE).

Paralelamente criavam-se os Departamentos de Educação nas Universidades Clássicas, os Centros Integrados de Formação de Professores nas Novas, as Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação e, claro, as ESE.

Os quadros destas instituições, formados no estrangeiro, mantiveram contactos (sobretudo através da realização de doutoramentos e mestrados) com os EUA, Reino Unido, França, Suíça, Holanda e Espanha, o que, tendo certamente muitos efeitos positivos, poderá ter também dado origem a um efeito perverso apontado por vários críticos de investigação educacional portuguesa: o de que, na definição de agenda investigativa e no desenvolvimento de perspectivas teóricas e metodológicas, "não se vislumbra participação nacional relevante". (Campos, 1993, p. 19 citado por Fernandes, R. e Esteves, M., op. cit., p. 29; Miranda, 1981; Stoer, 1986; Azevedo, 1992 citados por Correia e Stoer in Campos, op. cit., p. 58-59).

Algumas características da investigação educacional em Portugal foram identificadas por António Nóvoa a partir da análise da investigação educacional apoiada pelo IIE no quadro dos concursos realizados em 1989, 91, 93 e 94 e constituída por 67 projectos plurianuais.

Para efeitos deste Encontro, pedi a Filomena Matos, coordenadora nacional do SIQE, os dados subsequentes incidindo sobre os projectos anuais apoiados pelo IIE em 1994, 95, 96 e 97, tendo em conta algumas daquelas características:

Repartição geográfica - Nóvoa verifica que a quase totalidade dos financiamentos surge concentrada nas seis cidades com mais tradição nesta área de pesquisa e destes mais de metade em Lisboa.

**Quadro 1**

Nº de projectos de acordo com a inserção geográfica da instituição proponente\*

Inserção Geoqráfica	1994	1995	1996	1 997	Total
Aveiro		2	3	1	6
Beja		0	1		1
Braga	4	4	5	12	25
Castelo Branco	1	0		1	2
Coimbra	2	0	4	3	9
Évora	2	0		2	4
Faro	1	0			1
Lisboa	7	31	21	12	71
Porto	10	2	8	5	25
Santarém			1		2
Setúbal		0		2	2
Viana do Castelo	1	0			1
Vila Real		1			1
Viseu		0		1	1
Total	28	41	43	39	151

Instituição do coordenador do projecto

A situação mais recente está sintetizada no quadro 1 mantendo-se, como é "demográficamente" natural, uma preponderância de Lisboa mas mais atenuada (abaixo dos 50%), e uma "subida" significativa do Porto e sobretudo de Braga.

## Localização Institucional

**Quadro 2**

Nº de projectos por tipologia da instituição proponente\*

Natureza	1994	1995	1996	1997	Total
Universidade	20	38	36	33	127
Instituto Politécnico	1	1	3	4	9
Estabelecimento de Educação Pré-escolar	0	1			1
Estabelecimento de Ensino Básico		0	1	0	1
Estabelecimento de Ensino Secundário	1	1	3	2	7
Escola Profissional			0	0	0
Outras	6	0	0	0	6
Total	28	41	43	39	151

\* Instituição do coordenador do projecto

O quadro 2 mostra que é nas Universidades que se concentram mais de 80% dos projectos apoiados. Já Nóvoa sublinhava "as dificuldades de inserção das instituições de formação de professores no espaço de produção científica". A verdade é que o cometimento às ESE de tarefas extremamente exigentes - como por exemplo a profissionalização dos professores em exercício logo na fase da sua criação - e as condições oferecidas (nomeadamente o número mínimo de horas de aulas e o *ratio* professor/alunos) têm certamente dificultado a assunção da função de investigação que, teoricamente, lhes é atribuída. Por outro lado, o facto de as ESE estarem administrativamente limitadas quanto à natureza dos graus a atribuir não pouco favorece a definição de projectos de investigação próprios.

## Enquadramento do projecto

**Quadro 3**

Enquadramento do projecto	1994	1995	1996	1997	Tot;
Pós-graduação	17	31	29	22	99
Licença sabática	6	5	3	2	16
Equiparação a bolseiro	5		5	2	12
Outra situação		5	6	14	24
Total de projectos	28	41	43	40	151

E a verdade é que em 151 projectos apoiados, pelo menos 99 se destinam à obtenção de graus de pós-graduação.

Área temática dos projectos apresentados - segundo Nóvoa, os principais temas tratados traduziriam aquela pertença institucional: A formação de professores e as didácticas ocupariam os primeiros lugares tal como hoje e para fins de carreira académica

Estes estudos remetem-nos para duas funções que o IIE tem desempenhado, nos últimos anos, creio que com grande importância para o desenvolvimento da investigação educacional em Portugal:

- a atribuição de incentivos financeiros (mesmo que muito pequenos) as investigações feitas em instituições educativas;
- a criação de bases de dados de investigações, de literatura cinzenta, de publicações e outras, juntamente com a prestação de serviços de apoio aos investigadores.

Mas o IIE tem também a sua própria investigação interna e esta tem sido dominada pela avaliação:

Foi primeiro a avaliação curricular durante o lançamento da reforma. Foi depois a avaliação dos resultados dos alunos à medida que a reforma se generalizou, processo acentuado pela participação de Portugal em estudos internacionais comparativos sobre o desempenho escolar dos alunos em certas disciplinas. Esta ênfase na avaliação do desempenho dos alunos foi justificada por Pedro da Cunha (in Educação em Debate 1997. Lisboa: Universidade Católica Ed. p. 93) como sendo "essencial ao controlo da qualidade dos sistemas educativos".

Temos, então, por um lado, uma investigação realizada sobretudo nas Universidades, servindo propósitos de carreira académica (o que não é incompatível com a pertinência dos temas tratados) mas incidindo sobretudo sobre "problemas mais à mão" como a formação de professores - dando a impressão, segundo alguns críticos, de uma "fraca ligação ao real" e de "pouca preocupação com a relevância dos problemas tratados".

Temos, por outro lado, uma investigação cuja agenda é administrativamente definida e cujos "timings" dificilmente se compadece com as necessidades da investigação; e temos finalmente uma outra investigação, estabelecida a partir do exterior, em função de problemáticas que podem ser ou não também nossas.

Por exemplo, a grande preocupação com a excelência, com a qualidade e com a avaliação dos resultados dos alunos derivaria do relatório do Governo norte-americano de 1983, "A Nation at Risk", onde se diz que os resultados escolares dos alunos têm baixado continuamente de 1963 a 1983.

Não sabemos se esse problema também é real em Portugal. É possível que sim. É até muito provável que sim. Mas a verdade é que não sabemos. A verdade é que o assunto não foi estudado.

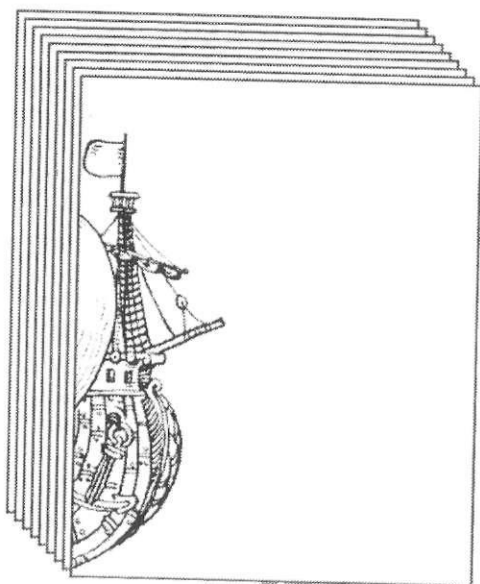
Como também não sabemos se "a avaliação do desempenho dos alunos é essencial ao controle da qualidade do sistema educativo".

Parece evidente que sim. Dir-se-ia que é natural que sim.

Mas, justamente, se acho necessários e importantes todos os tipos de avaliação e investigação e em especial uma investigação "micro" que se debruce sobre os materiais para os melhorar à medida que vão sendo produzidos, ou sobre os resultados dos alunos para os compreender e melhorar, o tipo de investigação de que sinto mais falta é daquela que questione o que parece natural e evidente. Do que sinto mais falta é de heterodoxias que se oponham ao "pensamento único", à falta de explicações e de soluções alternativas.

Para isso precisamos de investigadores com uma perspectiva crítica, relativizadora e criativa. Neste encontro de historiadores da educação, creio que se justifica o desafio:

Se os historiadores da educação aliarem às suas competências próprias, a criatividade, a capacidade prospectiva e uma certa capacidade operacional creio que lhes cabe a eles darem agora um grande passo em frente na investigação educacional.



**Memorial.**

## **Construindo Conhecimento.**

**Luz dos ujitos**

**Vitória Helena  
Cunha Esposito**

Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo -  
-Faculdade de Educação

### ***Imagens***

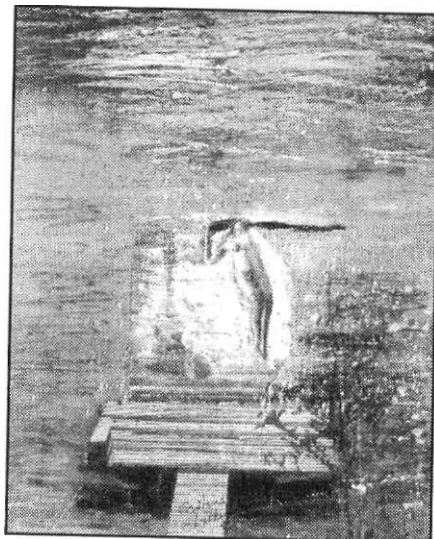
*Adivinha-se a noite.*

*A beira do lago, uma senhora de longos cabelos brancos presos à nuca por delicado alfinete de pérolas desvia seu olhar e mira-se nas águas multicoloridas onde se refletem os últimos raios de sol naquele longo fim de dia. Nesse movimento, deixa escorrer parte do manto que lhe cobria a face. Parte do tecido bordado em seda e pedras cadas, ao escorrer, toca o chão.*

*Terra e céu, noite e dia acham-se presentes no quadro, mas como sábios amantes, não se obscurecem, reinam cada um no seu próprio trono.*

*Nos países do Norte, em pleno cio da natureza dia e noite testemunham seu amor. Ao recolher-se, o dia o faz tão suavemente, que, ao anunçar-se a noite, dá-se um encontro em profusão de cores.*

*sí águas do lago testemunham o acontecimento.*



Esse texto é uma variação imaginativa que me diz do velamento, das tensões que habitam as dimensões noite e dia da vida humana. Diz ainda de possibilidades, de compreensões, de significados vivenciados por um sujeito, pois, se outrem do lago desavisadamente se aproximar, certamente não encontrará as mesmas imagens. Verá um outro olhar, uma outra paisagem, um outro quadro. E este talvez não fale de tensões ou encontros, de morte ou de vida, mas, quem sabe, falará de significados, de sentimentos e emoções, do entre si, de subjetividades fazendo-se objetividades, do ao redor, do outro que se anuncia, da terra que o cerca e daquele que a habita, do mundo como nos foi legado, de como nele se dá a vida. Vida que é movimento, um transfazer, um recriar constante e sempre inacabado.

## 1. Escrituras: 1997/98

Não me pergunto pelo que penso, sinto ou vivo. Busco o que me move, 'o isto' que me faz ser como sou e que me impulsiona.

Esqueço por ora o quadro, a luz, as cores, a vermelhidade das águas, o entre-si. Vejo o movimento do olhar recortando o todo, trazendo imagens à luz, perspectivas. Perspectivas que definem dis-

lâncias, intervalos e magnitudes a partir de um ponto artificialmente posto no espaço. Considerada hoje um método, a perspectiva visa projetar volumes sobre um plano bidimensional. Entretanto, i (>mar a perspectiva como método é uma coisa; vê-la como forma é <>utra. Vista como método, propõe uma ação mecânica. Como forma, mostra-se na sua ação expressiva, pois a forma tem sempre conteúdo, descobre vivências e valores que a perpassam. Antes, portanto, de pôr-se como método, a perspectiva expressa uma orientação do espaço que não é apenas individual, mas também cultural, porque expressa em perfis uma determinada concepção de mundo, o que não a torna um dogma, uma verdade eterna e absoluta, mas uma trajetória metodológica-fenomenológica. Não é a realidade; tampouco representa o conhecimento dela. É, no entanto, como método, que a perspectiva tem sido ensinada. Um método útil para esquematização, dirigido à produção de coisas e não à sensibilidade das pessoas valorizada na sua dimensão expressiva.

Quanta perda!

No esquecimento dessa dimensão expressiva da forma, limito-me a descer à terra, e obrigo-me a dizer do meu trabalho tal como a academia me solicita. Se nela habitassem a luz, a beleza e a arte; se o seu olhar não fosse tão fatual, objetivo e disciplinador, talvez esse memorial pudesse ser apresentado como uma variação imaginativa, dizendo da vida feito arte ou descrita como imagem, em símbolos prenhes de significação.

Retorno à interrogação inicial: o que me impulsiona?

Penso que tem sido a procura do ensinar como um pesquisar. Pesquisar como no latim, *umperquirere*, um andar em torno daquilo que se elege como tema, perscrutando, perquirindo, interrogando, buscando aproximações do como esse algo a ser conquistado se dá para além da simples aparência, capturando-o nas suas tensões e possibilidades.

Para isso, recolho-me à transversalidade, e opto por dizer do que vejo se dando ali, no entre-si, no claro-escuro, no espaço do

velamento, do que me incentiva a estar no mundo da universidade e nela poder respirar.

Assim, opto por pesquisar no curso de Pedagogia, para desespero de meus alunos que, induzidos a se perceberem vacilantes em termos de crenças e verdades tidas como certezas, dizem-me de sua inquietude, e, ao fazê-lo, falam-me de minha incapacidade de ensinar-lhes o seu fazer. Colocados sem chão, em estado de 'queda', ao procurar atalhos opõem resistências, e nesse peculiar modo de estarmos juntos, na solicitude do buscar, sinto-me sem recursos, sem saber muito bem o 'como fazer', pois, no mundo da fatualidade, "o reino de Avalon se envolve nas brumas", e é difícil encontrar a luz. Pergunto-me: terei eu que ensinar? ou cabe-me suscitar o desejo, o querer impulsionador, a busca pelo saber, o dispor-se a interrogar o mundo ao redor, a si, ao outro; desenvolver capacidades, educar?

Meus mestres incutiram-me a crença na sabedoria humana, que, historicamente, tem-se mostrado em diferentes formas, vozes e lugares.

Alessandra, Tereza e Sandra<sup>1</sup>, Sônia<sup>2</sup>, Rosa e Cristina<sup>3</sup>, bem como outros sujeitos pesquisadores-alunos, mordidos pelo desejo de saber, impulsionaram-me a resistir, a não ceder ao reproduzir, ao facilitar sem sentido. Entretanto, se por um lado falo de minhas angústias e inquietações, do que impulsiona meu trabalho, por, outro há que considerar que tal fazer não é só meu. É um partilhar com outros, com colegas de equipe ou com aqueles que se abrem ao ver diferenciado, ao diálogo ou à

<sup>1</sup> ESPOSITO, V. H. C. 'O ensino da matemática: discurso pedagógico de alunos e professores'. In MARTINS, M. A. V. e ESPOSITO, V. H. C: PEDAGOGO-ARTESÃO. CONSTRUINDO A TRAMA A PARTIR DA SALA DE AULA. São Paulo, EDUC, 1996, p. 35.

<sup>2</sup> VENDRAMIN, Sônia. O ato de educar no fazer cotidiano do professor. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados da PUC-SP/SUC, 1996, não publicado. Orientação de Vitória H. C. Esposito.

<sup>3</sup> I. ATTARI, Cristina e GOLDGRUB, Rosa. 'A primazia da percepção como fundamento do ato criador e o fazer pedagógico', in MARTINS e ESPOSITO, PEDAGOGO-ARTESÃO. (1996: p. 63.)

crítica, buscando convergências, divergências, ou destacando idiosincrasias.

Nesse convívio, trabalhos foram desenvolvidos, individual ou coletivamente sob forma de Projeto de Pesquisa Integrado, como o intitulado 'O universo simbólico presente no discurso de professores e alunos ao ensinar e aprender matemática', que contou com o apoio institucional por meio de bolsas de Iniciação Científica para alunos do curso de Pedagogia.

Anda contando com o apoio institucional, foi desenvolvida a pesquisa intitulada 'A primazia da percepção como fundamento do ato criador e o fazer pedagógico'. Este trabalho e o anterior acham-se publicados no livro 'Pedagogo-Artesão. Construindo a trama no cotidiano da escola', organizado por Martins e Esposito (1996), Série Aluno Autor, como forma de apresentar à comunidade a construção de um saber fazendo-se por professores e alunos, sujeitos desse processo — ou seja: na sala de aula em situações de estágio supervisionado e pesquisa.

Nessa trajetória, como grupo voltado para a formação de educadores, fizemo-nos presentes ao I° e 2° Congresso Internacional de Professores de Língua e Expressão Portuguesa (1993/97); participamos de comissões organizadoras de eventos, dentre os quais destacamos nossa participação na organização dos Congressos Estaduais de Águas de São Pedro; participamos, ainda, de reuniões técnicas e de projetos de extensão; também, assessoramos a segunda fase do 'Programa de Educação Continuada: PEC/PUC: Lideranças', promovido pela Secretaria de Educação de São Paulo, abrangendo 800 pessoas, lideranças da escola pública estadual - procuramos orientar um processo de construção de saber pelo próprio fazer, de tal forma que as estratégias e desenvolvimento das ações conduzidas pela equipe levassem à internalização do sentido do participar, favorecendo o trabalho compartilhado a partir das solicitações das escolas envolvidas. As avaliações demonstram que o encontro escola-universidade é possível, e a participação está ocorrendo favoravelmente.

E o que nos fica desse envolvimento?

Desses trabalhos, ficam um comprometimento e a consciência de que uma política de educação, se por um lado constituída unicamente por ações pontuais, convertendo-se em simples dispêndio de tempo e pulverização de verbas públicas, por outro lado, ao ser integrada a uma dimensão social, que englobe uma proposta de natureza epistemológica e que se dirija à construção e à expressão de inteligibilidades, constituindo-se em um discurso teórico-prático-poiético, poderá contribuir para a superação da segmentação e da estratificação do fazer pedagógico, que temos vivenciado e criticado. Entretanto, isto pressupõe o rompimento com crenças e tradições pedagógicas únicas, que colocam prevalentes processos de pensamento de natureza indutiva-dedutiva, fundamentados no realismo pedagógico, que nos leva a apreender o mundo como seres separados dele, forjando modos de ver pelos quais, como sujeitos, nos descomprometemos com a edificação da Nação Brasileira, permanecendo alienados da responsabilidade de, como educadores e cidadãos, participar de tal construção.

Estamos conscientes de que uma proposta diferenciada exige a diversificação das pesquisas, o investimento em critérios de avaliação quantitativos e qualitativos, e de políticas saudáveis de aproveitamento dos resultados obtidos. Solicita o envolvimento da coletividade, a divulgação de soluções felizes, gerando necessidades positivas em nível de consciência coletiva. Mais, ainda: exige a contribuição da sociedade no compromisso para com a formação de uma consciência nacional e de uma ética e uma estética cidadãs.

Embora a diversidade sócio-cultural do país possa, por um lado, colocar-se como um elemento complicador, constitui-se, por outro, em riqueza a ser explorada pelo sujeito como consciência a ser extraída da ambigüidade que o mundo fático nos lança, elevando a diversidade como valor, considerando a diferen-

(n sem a perda da indispensável unidade integradora. Tal projeto exige que o educador seja um hermenauta, um buscador, intérprete e mediador em diferentes situações culturais e existenciais. Um ser interessado em favorecer o encontro de horizontes, condição indispensável a qualquer possibilidade educativa na qual se pressuponha haver comunicação, expressão, como condição para que compreensões abram-se a novas interpretações, favorecendo uma dialética fina entre estas e o conhecimento culturalmente dado, e possibilitando re-criações.

Pergunta-se: isso já não é feito?

Penso que se inicia. A exigência de um fazer poiético envolve o sujeito em um agir, impõe-lhe o realizar como um transfazer, que é político, epistemológico, que solicita a pesquisa, pois respeita a complexidade do mundo e se mostra na dificuldade da tensão dialética, no movimento das oposições perspectivais. Esse realizar implica assumir a ambigüidade, a diferença de um ver figura e fundo no movimento e na profundidade, o respeito ao pré-reflexivo exigindo o constante ir à coisa mesma e vê-la no surgimento de diferentes apareceres. Necessita adentrar possibilidades para além das simples aparências, mas dando-se na tensão entre aparência-essência, que se mostra no vivido. Exige que o sujeito saiba interrogar, pesquisar; que seja um hermenauta, um buscador, intérprete entre diferentes culturas, preocupado com favorecer o encontro de horizontes — encontro este pressuposto a qualquer situação de comunicação e de diálogo.

## 2. Retrocedendo para Avançar

Traçar um olhar retrospectivo sobre o meu mundo vivido ao longo da carreira docente, primeiro no ensino fundamental e posteriormente na universidade, levou-me, nessa trajetória vivida, a inquietações que se tornaram perplexidades, fazendo-me continuamente formular questões, elencar temas para estudo, desenvolver pesquisas.

Nessa trajetória da consciência, ao vivenciar um processo de aprendizado de participação democrática<sup>4</sup> em administração educacional, como Delegada de Ensino da Segunda Delegacia de Ensino de Santo André, deparei-me com uma forma de estar com o outro existencialmente fundamentada na valorização consensual e num sistema cooperativo frente ao qual se colocava o conflito como fator gerador de mudança e/ou desestabilização. Vi administradores percebendo-se solitários ao proporem-se abertos à participação, e, em outras situações, pressionados frente a uma configuração social que lhes solicitava uma visão de mundo em que lhes eram pedidas decisões democráticas numa organização mecânica, burocraticamente orientada, resistente às inovações. Vi-os e vi-me muitas vezes sem discernimento, oscilando entre a polaridade autoridade/autoritarismo, e nela não tendo a visibilidade do 'como' e do 'porquê'. Não questionando com profundidade os objetivos organizacionais, vi-me - e aos outros - com a preocupação de cumprir esses objetivos, e, nessa tensão, quedando irresolutamente ao não saber 'como participar'.

A partir dessa reflexão sobre o vivido, voltei-me para a escola, lugar onde atuara como professora, diretora e supervisora, buscando apreendê-la em seus aspectos essenciais como construção sócio-cultural, antropológica e humana, questionando-a a partir de como se manifestava ao outro simbolicamente pela linguagem. Observei como a percepção da escola foi-se fazendo como um fenômeno, dando-se em determinados contextos do mundo humano e no entrelaçamento com o simbólico. Construindo-se como uma rede simbólica, na qual o símbolo, que é geral, conceituai, mantém função designativa e integradora, a escola foi sendo um meio pelo qual experienciamos a realidade. Essa rede, ao constituir-se numa ordem institucional, coloca-se, para aquele que a habita, como ele-

<sup>4</sup> Relato de pesquisa que fundamentou a dissertação de mestrado intitulada 'Administração Educacional: um trabalho re-visitado', PUC-SP, 1985 - resumo publicado sob o título 'Administração educacional: buscando os caminhos da participação democrática', in BICUDO e ESPOSITO (org.), A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO, São Paulo, Editora da Unimep 1994 (p. 90).

mento fornecedor de condições para que se legitimem, integrem e unifiquem processos institucionais aparentemente separados. Ver o simbólico como uma ponte para a percepção do mundo fez-me ver a escola em situação, mostrando-se aberta para o estado e as condições em que veio mostrar-se em determinado espaço ou época, aberta a interesses e vicissitudes, voltada para a sua própria historicidade. Vista na historicidade, a escola<sup>5</sup> veio desvelar-se em diferentes descrições de sujeitos que a vivenciaram, um lugar de expectativas, de anseios, espaço de luta e aperfeiçoamento, mas também lugar de agonia, de alienação, insatisfações.

Reafirmo, entretanto, que a escola, ao manifestar-se aos sujeitos que nela habitam como uma unidade que se dá numa multiplicidade de possibilidades, pode ser percebida em diferentes expectativas e visões de mundo, conforme se coloquem os espectadores em situação e dela tenham consciência.

#### **1982. Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Desvelando o lugar dos sujeitos.**

Período da chamada abertura democrática: nas escolas de primeiro grau da rede pública, buscaram-se alternativas que tragam avanços, abram o fazer educacional ao diálogo; divulgam-se as pesquisas de Emília Ferreiro.

Em oposição a modelos de ensino fundamentados em concepções tradicionais, propõe-se que o conhecimento não seja apenas transmitido, mas construído pelo aluno na relação docente.

O 'construtivismo', como se denominou esse movimento, veio colocar-se como respeitador e acolhedor do pensar do aluno, originário maciçamente das classes trabalhadoras e desfavorecidas.

Ouvindo, e mergulhados nos princípios desse discurso, recente em face de uma cultura autoritária e centralizadora, que se

<sup>5</sup> ESPOSITO, Vitória Helena C. A ESCOLA: UM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO. São Paulo, Escuta, 1993.



colocava a nu, tudo nos parecia estar por fazer! Mas como retomar este fazer?

Livros didáticos, cartilhas famosas, que até então subsidiavam uma orientação metodológica firme e inquestionável, são agora criticados, seus conteúdos considerados falhos, discriminadores e insuficientes; eivados de mensagens subliminares, tornam-se objeto de repúdio e desconfiança.

Por outro lado, chegam às escolas orientações para que se considere o conhecimento originário do aluno, construído sócio-culturalmente à margem, porém, existente e necessário. Declara-se que a sala de aula não será o lugar prevalente do ensino, mas do aprender.

Observe-se que, apesar do avanço, permanece a dicotomia ensinar/aprender, saber culto/saber popular... Entretanto, o discurso teórico-pedagógico fortalecia-se, dizendo agora de oposições, contradições, dialéticas, superações.

A academia adquire nova luz, suas críticas tomam corpo, outros autores ali têm lugar, fervilham idéias, radicalizações.

E, na escola, os professores, de sujeitos responsáveis pela transmissão de um saber, vivenciando o cotidiano da sala de aula, viam-se diante de pais que exigiam deveres de casa, cópias, etc. E o professor, entre o mundo da escola, pesado, arcaico, burocratizado, e o discurso eloqüente da academia, convive com suas inseguranças, com as novas exigências; alguns conseguem avanços; outros ficam-se assustados, ou opõem-se radicalmente.

### 1992/19... As pesquisas.

Década após a introdução desse discurso prático-pedagógico de outra natureza, o que, efetivamente, apontam nossas pesquisas? Algumas situações encontradas:

"A visão do professor parece ser sempre a de estar num mundo pronto, pré-dado, rígido. Preso, talvez, à forma de edu-

cação recebida, é como se olhasse o mundo através dos olhos de seus antigos professores, pois, só eles (no seu entendimento) detinham méritos para uma análise correta do saber."<sup>6</sup>

E, ainda:

"O professor, atualmente, ou se fecha em determinados paradigmas, ou se amarra ao saber repassado pelo livro didático adotado em classe..."<sup>7</sup>

Dizem os pesquisadores, também professores, que não se trata de negar os livros didáticos, mas da necessidade de recolocá-los na sua devida dimensão, não se tratando de poder usá-los ou não, mas da necessidade de que o professor saiba criticá-los, vendo-os como ponto de referência (ou não) para seu trabalho.

Outras descrições dizem que muitos professores tentam

"... moldar o espírito do aluno a determinados pontos de vista, dificultando-lhes possibilidades de reorganizar estruturas de conhecimento que conduzam a uma análise do mundo diferente daquela do professor; como se refletir sobre o que ele sabe fosse errado..."<sup>8</sup>

E o pensar do aluno, como foi apreendido nessa pesquisa?

"Captando a visão de mundo que o professor repassa, não sabendo como lhe opor resistência, sente-se preso, proibido de ter idéias originais, permanecendo, aparentemente, na passividade."

Em pesquisa subsequente — A primazia da percepção como fundamento do ato criador e o fazer pedagógico"<sup>9</sup> — evidenciamos, como nos diz Cristina Lattari, o aspecto de diretividade aos

<sup>6</sup> ESPOSITO, V. H. C. 'O ensino da matemática: discurso pedagógico de alunos e professores'. In MARTINS, M. A. V. e ESPOSITO, V. H. C: PEDAGOGO-ARTESAO. CONSTRUINDO A TRAMA A PARTIR DA SALA DE AULA. São Paulo, EDUC, 1996, p. 46.

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> ESPOSITO, V. H. C. 'A primazia da percepção como fundamento do ato criador e o fazer pedagógico', in PEDAGOGO-ARTESÃO (1996, p. 63), referindo-se à pesquisa de Maria Cristina Lattari.

trabalhos dos alunos impostos pela escola, o que pareceu-nos comprometer a capacidade de expressão do ato criador.

Observa, a pesquisadora-aluna, sua crença de que é no resgate de experiências vividas no cotidiano da sala de aula, considerando-se imagens, sentimentos, questões nascentes postas pelos alunos, que se projetam indicações de caminhos possíveis para a superação de uma perspectiva única de ver. Embora alguns pesquisadores denunciem a distância entre o discurso proclamado (na universidade e órgãos centrais) e a prática pedagógica em sala de aula, nota-se que, na sala de aula, os recursos utilizados e as metodologias mostram-se frequentemente em contraste, conformados aos modelos calcados no realismo pedagógico.

Embora os aspectos destacados das pesquisas, que apontaram para o avanço pouco significativo ao longo dos dez últimos anos na forma de o professor responder concretamente aos avanços teóricos veiculados pela academia ou órgãos normativos, deixamos registrada aqui a tensão sempre presente (nos discursos) entre movimentos de fechamento e expansão. Tensão essa que gera possibilidades de o ser de, ao estar no mundo, expressar-se em diferentes linguagens, organizando as circunstâncias das situações, decompondo e recompondo componentes significativos em novos conjuntos. Dessas estruturas - se recompostas — podem emergir relacionamentos, configurações, *gestalten*, integrando-se o contexto a outra totalidade percebida.

Destacamos, ainda, no trabalho 'Dimensionando o papel da pesquisa na formação do futuro professor'<sup>10</sup>, o quanto o trabalho de pesquisa na formação do educador vem produzindo transformações, reorganizações espaço-temporais, que passam a refletir-se no modo de o educador relacionar-se 'com o outro', quer como ser-aomundo, quer como profissional educador.

<sup>10</sup> CAMPOS, Tânia M. e ESPOSITO, Vitória H. C. 'Dimensionando o papel da pesquisa na formação do futuro professor, in V EPEM (Quinto Encontro Paulista de Educação Matemática - 14 a 17/2/98), Anais 1998, p. 97. Observamos que as siglas AC, AD etc, nessa pesquisa, foram utilizadas para evitar a identificação dos professores ouvidos.

Desse testemunho, registramos aqui:

"O sujeito (AC) observa que percebeu transformações em si mesmo, seja pelo conjunto dos temas, ou pelo contato com pessoas da área, o que o levou a crescer; afirma que deixou de superestimar pesquisas estrangeiras, observando cada vez mais a necessidade de adquirir autonomia e fundamentação teórica; percebe-se ampliando sua percepção e abrindo-se ao conhecimento e ao aprender; diz-nos que comparando o trabalho desenvolvido em poucos meses (na pesquisa) ao seu tempo de formatura, a pesquisa é o elemento que mais contribuiu para sua mudança em sala de aula."

De maneira idiossincrática, assim enfatiza outro sujeito (AD) da mesma pesquisa:

"Acredito que somente a formação acadêmica ou tipo de curso superior que temos hoje no Brasil (principalmente na licenciatura) a formação específica para o educador não prepara ninguém e as mudanças nesse sentido poderiam iniciar com o futuro professor inserido num projeto de pesquisa, trabalho este complementar nessa formação, além de iniciador em outros níveis."

No encadeamento dos nossos trabalhos de orientação e pesquisa, têm surgido situações que solicitam, por parte do pesquisador, novas posturas, comportamentos e re-interpretações de si e de seu papel no mundo orientados por uma ética e estética que se assentam em valores diferentes daqueles que permearam sua formação. Isso exige o cuidado de estar-se questionando constantemente e, ainda, a disposição de colocar em *epoché* (suspensão) seus conceitos, preconceitos, pressuposições, para que aquilo que é interrogado possa mostrar-se como um fenômeno.

Por exemplo:

- Noções de tempo e espaço apresentam significados idiossincráticos ao serem vivenciados por crianças na marginalidade. A sala de aula será 'perigosa' e significará aprisionamento para quem tem como 'teto' o céu aberto, nas ruas de São Paulo.

• Pichações e grafites, escrituras que se distribuem no espaço público, podem ter, para aquele que busca além da aparência, o significado de construção da identidade, escrituras postas em regiões de marginalidade. Mas o que nos dirão daquele ser que as escreve?

Situações como essas, presentes em nossas pesquisas, têm-nos levado a interrogar que ética e estética são essas que se mostram no mundo, hoje?

### **A ética e a estética.**

#### **Um olhar perquiridor, ou cerceador?**

Embora seres individuais, fazemos parte de uma história que nos precede, nos alcança e nos projeta; herdamos uma cultura, e nela ou por ela aprendemos a nos expressar, utilizando, para isto, determinados códigos comuns a ela.

Na preocupação com a correta utilização desses códigos expressivos, considerados coletiva e socialmente necessários, temos relegado o momento primeiro, o momento silencioso que se organiza na interioridade de cada um de nós, gênese de um dizer que, ao articular-se como discurso na inteligibilidade da consciência — escuta do silêncio —, gera a possibilidade de atribuírem-se significados às ações humanas, e expressá-los em linguagem.

Nossos estudos e pesquisas têm indicado que essa organização da inteligibilidade nascente faz-se pela mediação da corporeidade do corpo segundo uma determinada ordem — ordem, esta, posta por um pensar forjado culturalmente, que prioriza ver as coisas bidimensionalmente segundo formas culturalmente estruturadas de nos dirigirmos às coisas e apreendê-las. Mostram-nos, também, que, ao nos atermos a um determinado código expressivo, principalmente ao escrito, relegamos outras possibilidades de compreensão e interpretação das coisas. Emoções, sentimentos, sensibilidades, são relegados, ou passam a constituir possibilidades restritas a outras

determinadas formas de comunicação, como a arte, a poesia, a música... Padronizamos, muitas vezes, sem percebermos formas de ordenação do pensar ou do expressar, como se esquecidos de que essas, ao longo do tempo, alteraram-se, ou tiveram modificados seus sentidos originais pela própria dinâmica da vida. Essas formas, molhando-se de sentimentos, colorindo-se de emoções vivenciadas nas positivities humanas, mostram-nos, pela arte e pela poesia, que há algo a ser atentivamente observado: o diferente, não como negação, mas como possibilidade de contraponto ao visto de forma fatual e objetivamente dado.

Entretanto, mesmo essas formas de ver o mundo, poética e artisticamente, não têm estado isentas da busca de ordenação por parâmetros sociais exteriores, externos ao conhecimento. Nesse terreno, uma consciência estética, particularmente, tem sido chamada ao longo da história humana para validar a qualidade do artístico e poético apresentado ao público. A própria história tem-nos mostrado que, ao transvestir-se de normatizações, a estética tem-se colocado como elemento cerceador de intelegibilidades nascentes e de gêneses criadoras. Temos o registro de que as pinturas de Van Gogh, a música de Debussy, tal como os movimentos vanguardistas, quase ou nenhum reconhecimento encontraram no seu nascedouro. Apesar das adversidades, perdura o germen da criação, e as obras desenvolvem sua forma primitiva de manifestação, evoluindo em qualidade e beleza, alcançando o reconhecimento social mesmo quando seus autores, muitas vezes, já não existam mais. E como se houvesse nelas um aspecto residual, que, mesmo sofrendo retaliações, persiste ao longo do tempo, encorpa-se, manifesta-se, terminando por emergir significativamente, adquirindo um lugar social. E como se o social reproduzisse a gênese da criação e da expressão do discurso subjetivo que se faz no interior do ser, alcançando a intersubjetividade, para novamente objetivar-se. Será que tais movimentos são reflexos da tensão entre a estabilidade e o movimento que tanto perturbou Paul Klee?

A ética, como movimentação semelhante, ao dizer de padrões vigentes nem sempre escapa ao aprisionamento de normalizações enriquecedoras, freqüentemente postas a serviço de ideologias hegemônicas, que, ao sentirem-se ameaçadas, buscam impedir que novas ordens de ver, pensar e organizar conhecimento se expressem.

Acontece que as experiências humanas não apenas pedem para serem ditas, mas impõem-se ao ser do homem, e assim geram rompimentos, manifestam possibilidades outras.

Ora, se a escola busca a educação pela mediação do conhecimento, ela e outras instituições que se prestam ao saber, produzindo-o ou veiculando-o, tornam-se (ou deveriam tornar-se) o *locus* onde se agregam diversidades, constituindo-se em berços da criação, espaços em que formas expressivas possam, ao emergirem, apurar-se, expondo-se à crítica e gerando re-criações.

Constatamos, porém, que a educação escolar tem-se voltado historicamente para a transmissão e para a reprodução do conhecimento sistematizado mais do que para a apreensão de movimentos e dinâmicas construtivas, e terminam por reduzir-se ao ensino, e este, prioritariamente, às técnicas de repetição pura e simples do já criado. A universidade, por sua vez, descuidandorse do saber específico, que se faz a partir da experiência vivida em sala de aula ou no mundo universitário, acen-tua o abismo que distancia o saber ali produzido daquele veiculado ou necessário.<sup>11</sup>

Mas... como dimensionar ou ultrapassar tais obstáculos, se a disciplinaridade acha-se introjetada em nosso modo de nos dirigirmos ao mundo, fazendo-o de forma segmentada ou fracionadamente?

<sup>11</sup> Sobre essa questão, considerar a tese de doutoramento em Educação de Maria Anita V. Martins, intitulada: *DISTÂNCIA ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU NAQUILO QUE É ESPECÍFICO A AMBAS: A EDUCAÇÃO, A DOCÊNCIA*. São Paulo, PUC-SP: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação (Supervisão e Currículo), 1994.

Se temos uma consciência ética e estética fundada no senso comum, como trabalhá-la dialeticamente em um contexto •>organizacional?

### **3. O trabalho de extensão:**

**O Programa: atuação conjunta na ampliação constante da competência dos educadores.**

**Sub-projeto: Liderança. Secretaria de Estado da Educação, Banco Mundial, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

A preocupação de levar o trabalho desenvolvido à concretude da situação educacional como forma de pesquisa-intervenção levou a Faculdade de Educação, no segundo semestre de 1997, ao engajamento no Programa de Educação Continuada. Dirigida a uma clientela de oitocentos educadores (supervisores e diretores de escola e coordenadores pedagógicos) da rede pública do Estado de São Paulo, nossa intenção, ao assumir o projeto, foi a de desenvolver com eles um processo de construção do saber pelo próprio fazer, buscando o desenvolvimento de ações que visavam, por meio de diferentes linguagens, a internalizar o sentido de participar, favorecendo o trabalho compartilhado no cotidiano e a criação de um fazer prático-político.

Esse trabalho exigiu-nos capturar, do relato da prática dos sujeitos envolvidos, as categorias que viabilizaram o processo de interlocução escola-universidade. As avaliações mostram-nos que esse caminho, embora difícil de ser percorrido, vem sendo 'um bom caminho'. O módulo em desenvolvimento neste primeiro semestre de 1998 recebe o título de 'Compromisso'. O término do programa está previsto para novembro de 1999.

### **4. Retomando o fluxo**

A partir do constatado nas pesquisas referidas em nossos estudos, e da própria experiência vivida como educadora - às vezes como agente, outras como paciente nesse processo de mudança -,

mergulhamos novamente nesse pano de fundo e, a partir dele, interrogamo-nos: como isso se dá, ou melhor, o que avaliza ou invalida maiores avanços?

Estudando Merleau Ponty<sup>12</sup>, vimos que os processos de organização do pensamento forjados de forma indutiva ou lógico-dedutiva tem-nos projetado num horizonte representacional (desde o século XVII, ou antes), quando as investigações de Bacon considerando a natureza como algo pronto a ser submetido pelo conhecimento tinham por princípio a idéia de um mundo já pronto, sobre o qual o homem se debruçaria para analisar, classificar, ordenando-o, testando-o... apenas para dominá-lo.

Por sua vez, numa outra perspectiva, a partir do recorte cartesiano, vendo o mundo algo constituído por uma consciência externa, cujo funcionamento assemelhava-se ao funcionamento de um relógio, vimos a história do conhecimento alijar o homem da responsabilidade da construção do mundo.

Ora, se a história do conhecimento é uma história social - em nosso caso, do mundo ocidental, cujas raízes são greco-romanas —, perguntamo-nos: que conhecimento é esse, que nos propomos a desenvolver, se o homem, nele, não se coloca como construtor? Não nos caberia, então, perguntar por esse ser que, como tal, constrói conhecimento?

Se buscarmos apreender o movimento interno à vida fazendo-se no movimento, talvez possamos captar a dialética humana que acontece em estruturas sociais ou culturais que, muitas vezes, aprisionam o homem, mas que também podem mostrar-se propulsoras de outras, capazes de gerar tensões, re-criações, e mesmo superações.

Resta-nos voltar ao início e situar no espaço e no tempo o lugar do sujeito pelo qual interrogamos, aqui definido pela escola que busca a educação pela mediação do conhecimento.

<sup>12</sup> ESPOSITO, V. H. C. 'Os processos perceptivos. O corpo e o mundo percebido: uma leitura de Merleau Ponty', in BICUDO, M. A. V e ESPOSITO, V. H. C. (org.): JOEL MARTINS... UM SEMINÁRIO AVANÇADO EM FENOMENOLOGIA. São Paulo, Educ, 1997, p. 125.

Educação: que nos diz de uma ação que remete ao educar; uma ação que, dizendo daquilo que se faz... educa.

Educar como uma prática preocupada com a dupla dimensão: de realização individual (daquele que pretende educar ou educar-se) e do desenvolvimento da capacidade desse sujeito de viver em sociedade de forma coerente com os valores prevalentes da cultura. Essa duplicidade de tarefa evidencia, para além da simples aparência, a complexidade contida na palavra que elegemos como a missão final da escola. E neste sentido que, para não nos perdermos, é preciso elucidar que 'transmitir', 'ensinar', 'desenvolver capacidades' será sempre transmitir **algo**, ensinar **algo**, desenvolver **certas** capacidades e não outras, e aprender será, também, sempre aprender algo... e vendo-o a partir daquele que o experiencia, no pré-reflexivo, debruçando-se sobre esse peculiar modo de apreender-se no mundo, compreendê-lo, interpretá-lo, ver-se nele situado, para, a partir daí, capturar pontos e situações de interlocução, gerando conhecimentos.

Trata-se de uma viragem epistemológica, em que a *episteme* não seja considerada ou expressa apenas pelo recorte cultural do saber lógico-proposicional ou do conhecimento representacional, mas dando lugar ao *logos* nascente, ao exercício articulador de inteligibilidades, que expressa modos de ser, artes, poesias, linguagens que nem sempre podem ser traduzidas pelo código culto, pois o extrapolam ou se constituem em *logos* nascente, gêneses de saberes peculiares. Discurso que se origina na escuta do silêncio, na interioridade do ser, que aí se articula e solicita comunicar-se ao outro, criando, para isto (culturalmente), linguagens.

Trata-se de uma ontologia que funda novas epistemologias, e que se deixa ver por uma 'Filosofia da Forma', privilegiando o movimento, não se restringindo apenas à reflexão sobre os princípios e sobre os compromissos que o trabalho educativo requer dos pro-

fessores, ajudando a estruturar um pensar analítico sobre a educação.  
\* 13

Intencionalidade e situacionalidade são palavras chaves no processo formativo, têm suas raízes na história e na tradição, e esses marcos norteiam o horizonte a partir do qual o homem passa a ler, interpretar, construir e re-construir compreensões, novos conhecimentos, novas culturas.

Dando-se ênfase ao conhecimento como algo a ser transmitido, ensinado de uma geração para outra, tal como se concebe o conhecimento escolar numa pedagogia mais tradicional, realista ou tecnicista, ele se torna insuficiente, pois o mundo, hoje, solicita que não se coloque o vivido apenas de forma objetiva ou apenas como "conteúdo a ser apreendido na formação, ou na formulação de hipóteses, análise e produção de explicações."<sup>14</sup>

Uma concepção mais abrangente solicita o mergulho no vivido tal como ele se mostra sendo experienciado por sujeitos humanos, situados no tempo e no espaço, antes que esse vivido receba o recorte posto pelo viés de outro olhar, ou a partir de categorias externas, moldadas, talvez, pelo modo de ver próprio das ciências da natureza, ou lógico-dedutivas e de uma consciência ética e uma estética que não consideram o contexto fenomenal como um todo complexo em constante movimento. Trata-se de privilegiar o mundo-vida tal como este se faz no cotidiano, na multiplicidade das relações, um mundo individual mas intersubjetivo, também plural, global.

<sup>13</sup> ESPOSITO, V. H. C. 'O ensino da matemática: discurso pedagógico de alunos e professores'. In MARTINS, M. A. V e ESPOSITO, V. H. C.: PEDAGOGO-ARTESAO. CONSTRUINDO A TRAMA A PARTIR DA SALA DE AULA. São Paulo, EDUC, 1996, p. 46.

<sup>14</sup> Parecer de 4 de fevereiro de 1997, de Vitória H. C. Esposito, ao Documento: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política da Educação Fundamental e Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. "Referencial Pedagógico-curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental". Documento Preliminar, 1997.

Mais do que isto, faz-se necessário interrogar para além do conhecimento puramente disciplinar das ciências, ver constituindo-se, como afirma Martins<sup>15</sup>, uma nova área de saber. Área esta que nasce da intersecção entre as Ciências e o Educar.

Intersecção que, solicitando novas ordens, novos tempos, outras epistemologias, outras éticas e estéticas, que devem fazer emergir saberes transversalizados, fundando concepções; metodologias) diferenciadoras, pois colocadas em trajetórias vividas em direção à construção de sujeitos humanos que se vejam 'mordidos' pela vida, lançados na mundaneidade de um mundo que já está aí, cada vez mais prenhe de significações, solicitando, portanto, sujeitos atribuidores de significados.

*"... e assim,  
olhando as águas do lago,  
a senhora nelas vê  
tanta beleza."*

<sup>15</sup> MARTINS M. A. V. 'Formação de Professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos'. In FORMAÇÃO DO EDUCADOR. São Paulo, Unesp, 1996. V. 2, pp. 153-170.

# Educação em Ciência:

# B<sup>f</sup>inomio<sup>o</sup>

## Investigação-Formação

Uma Experiência de  
Investigadores Portugueses<sup>1</sup>

Nilza Costa

Departamento de Didáctica  
e Tecnologia Educativa da  
Universidade de Aveiro.

João Praia

Departamento de  
Geologia/Centro de  
Geologia, Faculdade de  
Ciências da Universidade  
do Porto.

Luís Marques

Departamento de Didáctica  
e Tecnologia Educativa da  
Universidade de Aveiro.

### 1. INTRODUÇÃO

Neste documento pretende-se fazer, em primeiro lugar, uma apresentação sumária de linhas de investigação em Educação em Ciência que têm sido prioritariamente abordadas<sup>2</sup> pelos autores deste trabalho. Pretende-se, também, descrever procedimentos que temos seguido no sentido de potenciar a articulação entre Investigação e Formação de Professores, nomeadamente, através da nossa participação em Cursos de Mestrado e do

<sup>1</sup> Trabalho financiado pela Fundação Ciência e Tecnologia / Praxis XXI.

<sup>2</sup> Enquanto objecto de Investigação e/ou enquanto temas abordados no contexto da Formação de Professores.

nosso envolvimento em Projectos de Investigação com professores. Sem perfilhar um autoritarismo da investigação, que não desejamos, reconhece-se que não será possível proceder a qualquer proposta credível de Formação de Professores de Ciências, sem tomar em consideração os indicadores e as orientações vindas da Investigação em Ciência. Esta situação surge com tanta maior clareza quanto é certo que se por um lado a Educação em Ciência assume hoje um papel relevante nos currículos da escola secundária (Millar 1996; NRC 1996; UNESCO 1996), continua a caber ao professor um papel insubstituível, sendo este um dos principais agentes de mudança. Se a teoria, tal como o método, podem estar contidos em documentos escritos, é verdade que a sua transposição para a interacção na sala de aula só pode ser feita pelos professores (Adey 1995). Sendo a Ciência um marco da cultura da nossa sociedade, ela arrasta para o plano da educação exigências para com os cidadãos, implicando perguntas como: porquê e para quê estudar ciências na escola? Não se devendo restringir a educação científica a uma estrita formação de recursos humanos numa dada área do saber deseja-se, pelo contrário, inseri-la intencionalmente nos caminhos do desenvolvimento pessoal e da inserção e participação esclarecida do Homem em sociedades tecnologicamente avançadas e de vivências quotidianas abertas. E aqui que também se releva a necessidade e a urgência de perspectivar a preparação dos professores como agentes que têm de contribuir com o seu esforço de actualização e com o seu empenhamento social para o crescimento dos alunos. Trata-se de reconhecer aos professores, como sujeitos da mudança, um estatuto privilegiado e não de meras correias de transmissão de um saber constituído e cujas decisões, sendo centralmente definidas, o relegam para segundo plano na vida actual. Porém, tarefa tanto mais difícil, quanto o processo através do qual os elementos da teoria concorrem para a construção de um conhecimento aplicável - conhecimento profissional - (Porlán et al 1997) ainda não é hoje completamente conhecido. É nossa convicção de que para a formação de professores visando as funções complexas como são as do professor muito pode contribuir o conhecimento e o seu envolvimento em estudos de investigação.

## 2. LINHAS DE INVESTIGAÇÃO

Apesar da investigação educacional em Ciências em Portugal ser um espaço relativamente recente, ela tem vindo a beneficiar experiências efectuadas noutros centros, verificando-se já hoje o envolvimento de núcleos portugueses em redes internacionais que têm vindo a contribuir para o enriquecimento da qualidade do trabalho desenvolvido. Identificamos neste contexto as seguintes seis linhas de investigação prioritárias: a Epistemologia e o Ensino das Ciências, a História da Ciência no Ensino das Ciências, o Movimento das Concepções Alternativas, o Trabalho Prático, a Resolução de Problemas e as relações Ciência-Tecnologia-Sociedade. Iremos, de seguida, comentar alguns aspectos específicos de cada uma delas, dando relevância, sempre que se considerar oportuno, a trabalhos desenvolvidos por investigadores portugueses.

**A Epistemologia e o Ensino das Ciências.** Tem algum sentido começar por questionar porque razão a compreensão da construção do conhecimento científico se apresenta como uma dimensão importante na investigação em educação em ciência. É verdade que tem havido muitas referências à crise que se tem vindo a stitir ao nível do ensino das Ciências (Solbes e Viches 1992). Não sflido intenção deste documento discutir com detalhe esta questão, farece-nos contudo que um aspecto deve ser sublinhado. Assim, sem perder de vista que a construção do conhecimento científico tiao pode ser replicada durante a aprendizagem das Ciências, é verdade que o esforço de discussão sobre a natureza da Ciência, que tem vindo a ser feito pelos filósofos da Ciência nas últimas decidas, deverá influenciar as concepções que enformam os currículos de Ciências. Tal preocupação não tem tido, porventura, o suficiente impacte educacional, reflectido ao nível dos currículos (Clemiflson 1990), se bem que algumas propostas orientadoras tenham vindo a ser apresentadas (NRC 1996). Por exemplo, continua a ser cotlum a perspectiva indutivo-positivista relativamente ao conhecimento científico não se conseguindo, pois, o desenvolvimento de proces-



sos de ensino e aprendizagem através da via problematizante e investigativa de raiz racionalista-construtivista. A forma como o conhecimento se vai construindo tem reflexo não só no que o professor ensina e como ensina mas, também, na maneira como prepara e planifica a organização do seu ensino. Dito de outra forma, o conhecimento epistemológico - contexto de justificação - por parte dos professores, numa determinada área do conhecimento permitir-lhes-à ser mais capazes de saber que *âênâa* estão a ensinar, o que contribuirá para que se ressalte a especificidade desse conhecimento. Tal situação obrigará a que o professor vá rejeitando modelos de ensino baseados quase só na informação e que, em contrapartida, desenvolva conhecimento e capacidade para ir modificando as suas próprias concepções e práticas de ensino (Praia 1995). Será desejável que o professor melhore a sua própria reflexão tendendo para uma reestruturação progressiva da sua acção. Importante será, também, que a construção e o desenvolvimento na sala de aula de materiais para o ensino-aprendizagem das ciências tenha em conta esta dimensão (Praia e Coelho, 1998).

**A História da Ciência e o Ensino das Ciências.** Ninguém imagina ensinar arte, filosofia ou literatura esquecendo a sua história, as suas relações, os seus contextos, a sua diversidade e mesmo as suas contradições. No entanto, parece que só as Ciências têm sido subtraídas daquilo que as torna possíveis e lhes dá sentido (Jouary 1997). De facto a História da Ciência pode dar aos alunos a possibilidade de mais facilmente compreenderem que a evolução do conhecimento científico não pode ser visto como cumulativo, linear e definitivo (Sequeira e Leite 1991; Praia 1996). Através da História é ainda possível reflectir sobre a Ciência mais como um empreendimento que emerge da construção humana e menos como uma proposta tecnocrática, apresentada quantas vezes, pelos professores nas suas práticas. É desejável que da História se retirem os ensinamentos susceptíveis de serem usados num ensino mais bem fundamentado e, na medida em que se revela mais alicerçado no passado, melhor aceite no que respeita à dúvida, assim como às potencialidades do erro

(( lardoso 1996). Esta dimensão da investigação, para além de referir **I** tornar mais explícitos os avanços e os recuos, assim como os obstáculos epistemológicos, permite também reflectir sobre o complexo processo da produção científica na sociedade de hoje (Dana 1990), **s e m** perder de vista o contexto sociológico em que o conhecimento se produziu. É importante que os alunos efectuem este balanço e revisitem a História olhando-a de maneira viva e reportando-a ao verdadeiro significado que então possuía no enquadramento e contexto próprio em que o conhecimento foi construído. A sua relevância para o ensino advirá, ainda, do conhecimento do desenrolar da descoberta, bem como o evidenciar da criatividade e da audácia de muitos investigadores nas hipóteses arrojadas que avançam, algumas vezes incompletamente fundamentadas. O estatuto das teorias, a sua construção, bem como a competição entre paradigmas é aqui relevante - contexto de descoberta. O ressaltar de alguns aspectos que constituem o lado privado da vida pessoal dos cientistas é outra dimensão, por vezes, interessante. Pense-se, por exemplo, nas implicações que teve a frágil saúde de Abraham Werner (1749-1817), um dos fundadores da Geologia e defensor duma perspectiva neptunista para a origem dos continentes (Hallam 1973). De facto a sua débil saúde impediu-o de fazer frequentes saídas ao campo o que terá influenciado algumas das suas concepções bem diferentes das que hoje são defendidas pela comunidade científica. Por outro lado, o brilhantismo das suas lições foi bem utilizado para divulgar os seus pontos de vista que curiosamente são hoje defendidos por muitos alunos, numa versão alternativa à versão científica.

**O Movimento das Concepções Alternativas.** Não é difícil admitir que aspectos científicos envolvam o quotidiano dos alunos. Compreende-se mesmo que eles vão tentando elaborar as suas próprias justificações para muitos dos fenómenos com que se confrontam. Como se pode concluir da literatura, as duas últimas décadas podem caracterizar-se em termos de investigação em Didáctica das Ciências como um marco importante quer através do aparecimento, mas sobretudo da expansão da linha de investigação designada,

por alguns, como Movimento das Concepções Alternativas (Millar 1989; Santos 1991). Sabe-se hoje que as representações que os alunos vão construindo sobre fenómenos naturais ao longo do seu percurso de desenvolvimento, quer antes quer depois do ensino formal são um obstáculo a uma aprendizagem científica significativa e duradoura. Num contexto didáctico há que passar pelas designadas *concepções alternativas* para as poder ultrapassar. Embora sendo de índole sensorial, intuitivas e espontâneas têm um papel constitutivo no acto de conhecer (Vasconcelos 1987; Martins 1989; Leite, 1993; Marques 1994). Se são tidas como condições para o progresso do saber, podem ser também razões para a sua regressão ao constituírem-se como barreiras ao pensar do próprio pensamento. São os *obstáculos epistemológicos*, numa terminologia bachelardiana, quando o autor dá ao pensamento primeiro e inicial a possibilidade de dificultar a emergência dos valores racionais. É assim que os erros dos alunos não devem ser catalogados como imperfeições fortuitas, acidentais ou evitáveis mas antes como elementos necessários na definição de estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, a situação de erro não será apenas a consequência inevitável de um limite humano, mas a própria forma de desenvolvimento do conhecimento, uma etapa, um patamar para a nossa aproximação a uma verdade provisória. Os erros são susceptíveis de serem corrigidos mas não poderão ser evitados. Tal situação exige que os professores alterem hábitos centrados em modelos de tipo aquisitivo, memorístico, reproduzidor de saberes sem uma adequada compreensão do seu significado. Torna-se, assim, indispensável definir estratégias visando a aproximação das concepções elaboradas pelos alunos às versões científicas (Vasconcelos 1997). Exige-se assim, não só uma mudança progressiva nos produtos do pensar mas também evoluções que terminam em rupturas na própria maneira do pensar. Elas são progressivas, lentas e reflectir-se-ão necessariamente nas metodologias intrínsecas ao próprio processo de conceptualização. Tudo isto implicará uma fase formativa na qual os professores se deverão interrogar sobre a forma como valorizam ou não o pensamento dos alunos, a relevância que dão, ou não dão,

à justificação das afirmações dos alunos, a maneira mais ou menos problematizante como os conteúdos são apresentados e a forma como são ou não, capazes de valorizarem as situações de erro dos alunos (Vasconcelos, 1997).

**A Natureza do Trabalho Prático.** Usaremos o ponto de vista de Lodson (1993) quando define o conceito de trabalho prático. Se é mencionada em duas vertentes: numa, discutir-se-á o Trabalho Experimental e, na outra, o Trabalho e Campo.

**A** - Em relação ao Trabalho Experimental começa-se por referir que a ideia de que se "aprende fazendo", tem colhido a simpatia de muitos professores de Ciências. Ao nível do trabalho experimental, se é importante executá-lo, é porventura mais relevante discutir sistematicamente as suas consequências educacionais (Nersesski 1989). Importa reflectir sobre as limitações do carácter rotineiro demonstrativo do trabalho experimental tão frequentemente usado, em particular, nas escolas portuguesas (Miguens e Garrett 1991; Lopes 1994; Praia e Marques 1996). De facto, se a experiência assim aparece como um elemento central ela exige que se incentive e promova o diálogo entre hipótese e teoria, onde objectivos e metodologias, bem como os seus respectivos significados sejam claros para os alunos. Sublinhe-se que a experiência científica executada pelo grupo de alunos no laboratório, ainda que bem longe de ser a réplica da experiência duma equipa de cientistas, só será potenciada se for problematizante, questionadora e inserindo-se num processo mais do tipo reflexivo e menos do tipo de saber-fazer. A motivação é outra vertente sistematicamente invocada pelos professores para justificar o trabalho experimental. Se é verdade que ela está normalmente presente quando os alunos executam o trabalho experimental, torna-se indispensável que a motivação seja intrínseca e ainda que marcada pela coexistência do cognitivo e do afectivo, será o seu sentido conceptual que determinará a sua organização e orientação, assim ajudando à construção do saber. Uma outra dimensão muito considerada no Trabalho Experimental é a

manipulação de variáveis, deduzindo-se conhecimentos teóricos a partir só da sua própria realização e resultados, bem como da sua repetibilidade. Assim se releva uma visão empirista, que enquadra a consequente generalização indutivista. Verifica-se igualmente a valorização da confirmação positiva daquilo que é previsto, e mesmo obtido, através dos dados observacionais que entretanto surgem como esperados e óbvios. São estas experiências, aquelas que muitos professores não se cansam de chamar a atenção dos alunos para que as executem com perfeição e para que, a partir delas, descubram a "verdade" implícita, já que os resultados estão previamente previstos e determinados independentemente dos alunos não saberem bem o como, nem o porquê. A investigação didáctica ao considerar a perspectiva construtivista como um programa progressivo que é urgente desenvolver, passa a analisar o Trabalho Experimental sob um ângulo diferente, enquadrando-o a nível da sala de aula como uma alternativa a valorizar. A hipótese, por exemplo, funciona como uma tentativa de rectificação e questionamento, já que é com ela e através dela que se pode animar uma discussão com os alunos, confrontando os seus pontos de vista, tanto sobre o que se pensa executar como também relativamente ao que será possível encontrar. Está-se perante num diálogo entre conceptualizações hipotéticas dos alunos e a experimentação, na qual o saber teórico se constitui em meio activador e o professor em mediador de saberes diferenciados dos alunos. A argumentação, ao apoiar-se no saber antes construído serve de fundamentação às várias explicações surgidas. A riqueza heurística da experiência está claramente na interacção teoria e prática como elementos que sendo indissociáveis são explicativos não só dos fenómenos mas também dos processos na sua complexidade intrínseca. Não pode aqui deixar de se sublinhar que é o enquadramento teórico do sujeito que torna possível a problematização inicial, sendo depois a experiência sujeita a uma panóplia de respostas possíveis e cujas (re)soluções abrem novas frentes na direcção de outros problemas (Gouveia 1997). As respostas não são definitivas; a comunidade científica de que o professor pode ser visto como um representante na sala de aula, é

entendida como um espaço no qual a discussão emerge e se desenvolve não de uma maneira autoritária, mas como um tarefa humana, um processo de produção social do conhecimento, em que valores e posições não são antecipadamente conhecidos. Neste sentido compreende-se que o trabalho experimental possa ser caracterizado, em particular, pela reflexão sobre as suas dificuldades e também encerre criatividade, atitudes que o professor tem de incentivar.

B - A outra vertente do Trabalho Prático refere-se ao Trabalho de Campo, de uso mais comum em determinadas áreas do conhecimento como, por exemplo, a Biologia e a Geologia. A estruturação de hipóteses, bem como a interpretação de fenómenos geológicos ou biológicos contextualizados constituem o centro da aprendizagem a qual continuará através do confronto de opiniões na sala de aula. E assim que a observação avulsa, aproblemática, sem quadro teórico sustentador, acaba por reduzir o Trabalho de Campo a uma experiência compartimentada de saberes, não contribuindo para uma compreensão global e articulada dos fenómenos naturais. A viagem de campo é, quase sempre, organizada e implementada pelos professores como se de uma saída *excursionista* se tratasse (Marques et al 1996) em que a aparente visualização imediata dos fenómenos ou estruturas sustenta, confirma e tudo explica sobre os aspectos e os conceitos abordados na sala de aula. E como se a saída surgisse como uma obrigação que tem de ser cumprida, um prémio merecido que deve ser atribuído, eventualmente, na parte final do ano, um dia livre de aulas e de actividades escolares. Ora, importa que o trabalho de campo não apareça nem aos olhos dos alunos, nem nos planos dos professores como algo episódico, circunstancial e desligado do que se desenvolve(u) na sala de aula ou no laboratório. Este posicionamento faria perder a estas actividades muitas das suas potencialidades e considerava-a uma actividade à parte. Da literatura vêm orientações que sendo diversas (Orion 1993; Compiani et al 1996; Brusi 1992; Marques et. al. 1996) possuem unidade de ponto de vista em torno de propostas de estratégias alternativas ao Trabalho de Campo *excursionista*. Tais linhas

orientadoras pautam-se, entre outras possíveis, pelos aspectos seguintes: I) Promover uma interacção entre os alunos e o ambiente natural - experiências vivenciais; II) Fomentar atitudes de participação na resolução de questões individuais ou de grupo; III) Desenvolver um plano prévio que possibilite a abordagem articulada entre as actividades (problemas) a resolver no Campo e aquelas com que os alunos são confrontados na sala de aula (antes e depois da viagem); IV) Organizar materiais curriculares fundamentados e voltados para uma região, ou área, ou mesmo para instituições a visitar, especificando os conteúdos a abordar. Por fim salientar que a conjugação destas diferentes preocupações tem vindo a mostrar resultados favoráveis (Orion e Hofstein 1994).

**A Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).** Esta linha de investigação tem-se vindo a revelar, durante a última década, de uma enorme importância. Tal situação reside no facto de apresentar propostas de organização de ensino e aprendizagem que, frequentemente, partindo de situações que merecem a atenção e o interesse dos alunos (pois fazem parte do seu quotidiano) proporcionam uma abordagem melhor articulada com o que é hoje esperado do currículo escolar, em particular, das ciências. No contexto em que se desenvolve esta linha de investigação deve sublinhar-se a preocupação em fazer emergir do âmbito social as questões ou problemas de partida relativas a estratégias de ensino. Para a procura de (re) solução, ou (re) soluções, entra-se em linha de conta com a contribuição, numa leitura adequada, dos currículos escolares tratados em contexto; Mostram-se, assim, as suas potencialidades explicativas. Nesta interacção deve igualmente incluir-se a dimensão da Tecnologia, tanto mais importante quanto é certo que ela faz parte da matriz que enquadra a sociedade de hoje. Se a dimensão tecnológica é importante, quer para ajudar a compreender a natureza do tipo de problemas previamente referidos, ela ajuda, também, a compreender melhor o próprio desenvolvimento da Ciência e esta o desenvolvimento tecnológico - Tecnociência. Im-

...ia sugerir que se trata de uma abordagem que acentua sobretudo aspectos de natureza externa da ciência, isto é, voltados para a realidade e seus problemas. Tal área fundamenta-se didacticamente em modelos investigativos. Com o alargamento da escolaridade obrigatória no sistema de ensino português, a importância de formar cidadãos com uma cultura científica de base, e não já sobretudo profissionais da ciência, tem colocado com elevada importância o envolvimento desta linha. Diversos investigadores (por exemplo Martins 1995; Sequeira 1997), têm referido a perspectiva CTS como a via a privilegiar para esse fim.

**A Resolução de Problemas (RP).** Esta linha de investigação, que se reporta já à década de 60, tem sofrido algumas alterações quanto ao objecto de estudo. Enquanto nos seus primórdios a grande preocupação era a de compreender os mecanismos de RP do especialista, no sentido de os replicar para os alunos (Reif et al 1976), na última década o enfoque passou a estar na exploração e potencialidades que tal actividade (aqui considerada no contexto de RP de papel e lápis) podia desempenhar ao nível do desenvolvimento conceptual e processual dos alunos (Dumas-Carré et Goffard 1997; Neto, 1996). Alguns autores portugueses, com base na literatura da especialidade, chegaram mesmo a propor Modelos de Ensino-Aprendizagem centrados na RP (Lopes, 1993) que definem princípios orientadores para o delineamento de actividades de ensino. Um desses Modelos, proposto por Lopes (1993), assenta nos quatro seguintes princípios orientadores: *princípio das linguagens*, no qual é destacado que na abordagem de conceitos se deve começar pela linguagem qualitativa, seguida da linguagem quantitativa e só por fim a linguagem formal; *princípio da contextualização*, segundo o qual todo o conhecimento processual e conceptual se deve construir a partir de contextos problemáticos; *princípio da problematização*, no qual a problematização deve ser um procedimento sistemático e o *princípio do crescimento dos conceitos*, que pressupõe um tratamen-

to ritmado de abordagem de conceitos na sala de aula, na medida em que estes têm um processo complexo de crescimento, desde a identificação até à formalização. Com base neste Modelo estratégias de ensino têm sido concebidas, implementadas e avaliadas no contexto de sala de aula (Costa et al 1997; Gouveia 1997; Bastos 1997). Conceitos-chave como a *situação problema*, situação familiar e interesse dos alunos, como a relevância social e/ou tecnológica que permite a formulação de problemas a partir dos quais se desenvolve o conhecimento conceptual e processual, e ainda como o de *contexto problemático*, ambiente de aprendizagem criado na sala de aula a partir de situações problemáticas, estão presentes nessas estratégias. De referir, por último, que as perspectivas defendidas pelos investigadores relativamente ao conceito de Problema e de sua resolução, se afastam consideravelmente do conceito que os Professores possuem, bem como o de autores de Manuais Escolares (Corrêa, 1996). O conceito a eles subjacente é o de exercício: situação académica, cuja resolução exige apenas a aplicação rotineira de um algoritmo previamente fornecido.

### 3. Articulação da Investigação na Formação de Professores

Conforme foi referido na Introdução os autores (entre outros) têm-se preocupado em procurar desenvolver mecanismos que possam contribuir para fazer a passagem da investigação desenvolvida, no âmbito das linhas acima referidas, para o que os Professores pensam e fazem no seu ensino. Referiremos neste trabalho duas das vertentes nas quais temos vindo a participar, a saber: (i) envolvimento em Cursos de Mestrado vocacionados fundamentalmente para Professores de Ciências do Ensino Básico e Secundário (EB e ES) e (ii) desenvolvimento de Projectos de Investigação com Professores. E sobre cada uma destas vertentes que nos iremos agora debruçar.

#### 3.1. Cursos de Mestrados

Nas duas últimas décadas têm proliferado, nas Universidades Portuguesas, Cursos de Mestrado vocacionados para o desenvolvimento profissional de professores do EB e ES. A nossa intervenção nesses Cursos tem sido, fundamentalmente, ao nível das disciplinas da área da Didáctica/ Metodologia do Ensino das Ciências, e na orientação de Dissertações. Entre os princípios orientadores que tem norteado a nossa intervenção na parte curricular dos Mestrados salienta-se: (I) a análise e o reflexo de lemas de investigação, inseridos nas linhas referidas, (II) o desenvolvimento de atitudes e de capacidades associadas a actividades de investigação. A operacionalização deste princípio pode ser ilustrada através de objectivos, notas introdutórias e mesmo conteúdos contemplados nos Programas dessas Disciplinas. Por exemplo, relativamente aos objectivos, destacam-se a título ilustrativo, os seguintes: 1. *Desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes tendo em vista um Ensino da Física numa perspectiva inovadora*<sup>1</sup>; 2. *Reflectir sobre o Ensino da Física, fundamentalmente ao nível do Ensino Básico (3º ciclo) e Secundário com base em experiências pessoais e em resultados de investigações realizados no âmbito da Didáctica da Física*<sup>2</sup>; 3. *Compreender a relevância da investigação em Didáctica das Geociências para a renovação das práticas dos professores*<sup>3</sup>; 4. *Reflectir sobre os instrumentos e sobre as metodologias de investigação educacional utilizados*<sup>4</sup>.

Sobre as notas introdutórias das Disciplinas em análise relevam-se as seguintes: 1. "(...) considerou-se como importante realçar na disciplina de MEQ (Metodologia de Ensino da Química) o papel insubstituível da investigação didáctica tendo em vista um melhor conhecimento do processo de ensino-aprendizagem da Química. (...)" (Cachapuz

<sup>1</sup> Mestrado em Ensino da Física e da Química/Universidade de Aveiro

<sup>2</sup> Mestrado em Ensino da Física e da Química/Universidade de Aveiro

<sup>3</sup> Mestrado em Ensino da Geologia e Biologia/Universidade de Aveiro

<sup>4</sup> Mestrado em Supervisão/Especialidade Ciências/Universidade de Aveiro

1993, pp 3); 2. "A finalidade da Disciplina será proporcionar aos alunos um contacto aprofundado com linhas de investigação do domínio da Didáctica da Física (...). Pretende-se, ainda, que os alunos desenvolvam capacidades e atitudes que possam contribuir para práticas de ensino inovadoras, nomeadamente a partir de orientações emergentes das linhas de investigação a abordar" (Costa 1996, pp 2); 3. "(...)• Tem portanto sentido proporcionar aos Mestrandos uma reflexão sobre a natureza da Didáctica e traçar uma perspectiva das diversas linhas de investigação que integram uma área de conhecimento emergente como é a Didáctica das Ciências. Tais linhas de investigação constituíram as fontes que abastecem o corpo de conteúdos a abordar." (Marques 1996, pp 1).

Ao nível da orientação dos Projectos de Tese, três preocupações fundamentais têm-nos acompanhado. Por um lado, a apresentação de propostas de planos de Tese que se insiram nas nossas áreas de investigação prioritárias e, que, se articulem com Projectos em curso dos respectivos orientadores. Por exemplo, o segundo autor deste trabalho tem em curso quatro Dissertações nas áreas da Epistemologia e da História da Ciência, estudos que têm tais vertentes como fundamentadoras, quer para o trabalho experimental, quer para a construção de materiais didácticos a desenvolver na prática lectiva. A segunda preocupação diz respeito à natureza do objecto da investigação. Tem-se procurado que este esteja o mais próximo possível de problemas de sala de aula. O pressuposto subjacente a esta preocupação é de que assim será mais fácil transpor os resultados de investigação para as práticas lectivas. Várias Teses (Bastos, 1997, Vasconcelos, 1997) têm sido já elaboradas nesta linha. A terceira preocupação refere-se à importância que temos tentado dar, junto dos Mestrandos, de estes virem a divulgar os trabalhos produzidos nos seus estudos. A divulgação dos seus trabalhos poderá, no nosso ponto de vista, contribuir para um conhecimento mais alargado dos trabalhos realizados junto de outros professores.

### 3.2. Projectos de Investigação

Os projectos de investigação em que temos vindo a participar (como membros de equipas ou como coordenadores) tem como particularidade serem desenvolvidos **com** professores e não **sobre** r **para** os professores. Esta filosofia pretende (i) quebrar o isolamento que envolve professores no processo de investigação; (ii) promover a investigação centrada na sala de aula e (iii) divulgar "estudos exemplares" relativamente à sua relevância educacional (Cachapuz 1995). Dentre os Projectos em que temos estado envolvidos referiremos os seguintes:

- *Ensino das Ciências e mudança conceptual: estratégias inovadoras de formação de professores* (coordenado por A. Cachapuz/92-95);
- *Ensino da Física/Química e Resolução de Problemas: propostas de implementação* (coordenado por N. Costa/92-95);
- *Reforma Curricular e Formação de Professores: da (re)construção de práticas inovadoras* (coordenado por A. Cachapuz/95-97);
- *Trabalho de Campo em Geologia: construção de materiais didácticos para a Formação de Professores* (coordenado por J. Praia/96-97);
- *Formação de Professores e Trabalho de Campo em Geologia: contributos de materiais curriculares inovadores* (coordenado por J. Praia/97-98J).
- *Influência do Trabalho de Campo no Ensino-Aprendizagem da Geologia* (coordenado por L. Marques/96-99);
- *Trabalho de campo em Geologia e formação de professores: da sua fundamentação a uma construção inovadora de materiais didácticos* (coordenado por L. Marques/98-2000).

Duas considerações sobre os Projectos em que temos estado envolvidos. A primeira diz respeito ao seu enquadramento temático. Como os títulos dos Projectos sugerem, estes têm-se realizado no âmbito de algumas das linhas de investigação por nós definidas neste documento, e que são consideradas como prioritárias. A segunda consideração diz respeito à constituição das equipas dos

Projectos. Em todas elas estão integrados Professores de Ciências do EB e ES. Quer estes, quer os membros pertencentes ao Ensino Universitário, trabalham em estreita colaboração. Não se nega que, pelo menos no início da participação dos Professores nos Projectos, estes necessitam, frequentemente, de formação no que diz respeito a metodologias de investigação e de trabalho científico. No entanto, mesmo nesta fase, a contribuição dos Professores é fundamental na medida em que estes trazem para reflexão, no seio da equipa, preocupações de carácter mais prático, o que muitas vezes tem contribuído para tornar a investigação realizada mais útil e adequada aos professores.

#### 4. Considerações Finais

Uma primeira análise, ainda que não tendo sido feita de um modo sistemático, tem-nos dado alguns indicadores positivos quanto ao reconhecimento da importância do que temos vindo a desenvolver - relatos dos Professores e avaliação de Cursos de Mestrado. No entanto, dois aspectos convém serem referidos por último. O primeiro diz respeito a algumas dificuldades que temos encontrado, nomeadamente no que se refere à colaboração de Professores nos Projectos de Investigação. Nem sempre tem sido fácil encontrar Professores que queiram colaborar connosco e, por vezes, o seu envolvimento não corresponde totalmente às exigências dos trabalhos em curso. Pensamos que a falta de uma cultura de investigação que julgamos caracterizar os nossos profissionais do EB e ES, pode justificar em parte o sucedido. Por outro lado, se um Professor Universitário vê a sua actividade de investigação reconhecida institucionalmente o mesmo não acontece com os Professores do EB e ES. Decisões institucionais, em particular, ao nível da progressão da carreira dos Professores dos EB e ES poderiam alterar essa situação. Contudo, mais importante do que isso, seria o facto de tais medidas poderem vir a introduzir na profissão docente a componente de investigação. Por último, e pese embora alguns indicadores positivos que já possuímos, consideramos que há necessidade de avaliar, de uma forma sistemática, a eficiência dos princí-

pios e medidas que têm norteado a nossa forma de trabalhar no que concerne à dimensão em discussão. Julgamos indispensável avaliar, por exemplo, (i) em que medida os Professores Mestres têm transferido e transposto, para as suas práticas, perspectivas inovadoras influenciadas com sugestões da investigação; (ii) em que medida esses Professores/Investigadores se têm envolvido na formação de outros Professores. Alguns esforços têm, no entanto, sido iniciados nesse sentido (Costa, 1998). Propomos-nos continuá-los.

#### Bibliografia

- Bastos, G. (1997). O Ensino da Física centrado na Resolução de Problemas: potencialidades de implementação na sala de aula de estratégias baseadas num Modelo proposto pela Investigação em Didáctica. Um contributo para o Ensino/Aprendizagem da área Temática "Produção, Distribuição e Utilização da Electricidade" (8º ano). Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Brusi, D. (1992). Reflexiones en torno a la didáctica de las aulas de campo en Geología. VI Simposio de Enseñanza de la Geología, 363-407, Santiago de Compostela.
- Cachapuz, A. (1993). Relatório da Disciplina "Metodologia do Ensino da Química" do Mestrado em Ensino da Física e da Química. Relatório apresentado para as Provas de Agregação, Universidade de Aveiro.
- Cachapuz, A. (1995). Uma Investigação mais relevante para os Professores. *Noesis*, 34, 42-45.
- Cardoso, A. (1996). O Recurso à História da Física para uma Aprendizagem por Mudança Conceptual no Contexto da Formação Contínua de Professores. Um exemplo para a Queda dos Graves, Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Cleminson, A. (1990). Establishing an epistemological base for Science teaching in the light of contemporary motions of the nature of Science and of how children learn science. *Journal of Research in Science Teaching* 27, 429-445.
- Coelho, J. (1998). Supervisão da prática pedagógico-didáctica em Ciências: sua incidência na História e na Epistemologia. O caso da "Origem da Vida". Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Compani, M. e Carneiro, C. R. (1996). The didactic role played by Geological Excursions. In Stow, D. A. V! e McCall, G.J.H. (Eds.), *Geoscience Education and Training*, 233-241, Rotterdam: Balkema.
- Correa, S. (1996), Resolução de Problemas em Física antes e após a Reforma Curricular, Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Costa, N. (1987). Motion and forces: a view of students ideas in relation to Physics teaching. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Costa, N. (1996), Programa da Disciplina de Metodologia de Ensino da Física, Mestrado em Ensino da Física e Química, Universidade de Aveiro.

- Costa, N., Lopes, J., Gouveia, R., Silva, D. e Fortuna, A. (1997), O Ensino-Aprendizagem da Física e da Química centrado na Resolução de Problemas. Estudos de Sala de Aula no 3º Ciclo do Ensino Básico, Monografia, Universidade de Aveiro.
- Costa, N. (1998). Avaliação de impacto de cursos de mestrado frequentados por professores de ciências Físico-Químicas (ensino básico e secundário): resultados de um estudo preliminar. Programa - Resumos do 2º Simpósio Ensino das Ciências e da Matemática. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 11.
- Dana, T. M. (1990). The History and philosophy of science: what does it mean for science classroom. The Australian Science Teachers Journal, 36, 21-26.
- Dumas-Carré, A e Goffard, M. (1997), Rénover les Activités de Resolution de Problèmes en Physique, Paris, Armand Colin.
- Gouveia, R. (1997). A Resolução de Problemas no âmbito da Disciplina de Técnicas Laboratoriais de Física - contributo para a formação de professores estagiários. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Hallam (1973). A revolution in the Earth-Sciences. Oxford, Clarendon Press.
- Hodson, D. (1993). Re-thinking old ways towards a more critical approach to practical work in school science. Studies in Science Education, 1, 27.3-299.
- Jouary, J. (1997). Sócrates au secours! Revue Internationale d'Éducation, 14, 133-142.
- Leite, L. (1993). Concepções Alternativas em Mecânica. Um Contributo para a Compreensão do seu Conteúdo e Persistência. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Lopes, J. (1993), Formação de Professores com base num Modelo de Ensino-Aprendizagem de Física centrado na Resolução de Problemas. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro
- Lopes, J. M.(1994). Supervisão do Trabalho Experimental no 3º Ciclo do Ensino Básico: Um Modelo Inovador. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Marques, L. (1994). From Misconceptions to Modified Strategies in Earth Sciences in Portuguese Secondary School. Tese de Doutoramento. Universidade de Keele.
- Marques, L. , Leite, A. , Praia, J. e Fururo, A. (1996). Trabajo Experimental: Contribuciones para la Comprensión de la Dinámica Fluvial. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 3.3, 176-183.
- Marques, L. (1996), Programa da Disciplina de Metodologia de Ensino da Geologia, Mestrado em Ensino da Geologia e Biologia, Universidade de Aveiro.
- Martins, I. (1989). A energia das reacções químicas: modelos interpretativos usados por alunos do ensino secundário. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Martins, I.(1995). A Ciência e a cultura. Científica: desafios na formação de professores. Educação em Ciências da Natureza. Actas do V Encontro Nacional de Docentes. Escola Superior de Portalegre, 27-42.
- Miguens, M. e Garret R M. (1991). Practicas en la enseñanza . Problema y Possibilidades. Enseñanza de las Ciencias 9(3), 229-236.
- Millar, R. (1989). Constructivism Criticism. International Journal of Science Education, 11, 587-596.
- Millar, R. (1996). Towards a science curriculum for public understanding. School Science Review, 77(280), 7-18.
- National Research Council (1996). National Science Education Standards. Washington DC, National Academy Press.
- (Orion, N. (1993). A Model for the Development and Implementation of Field Trips as an Integral Part of the Science Curriculum. School Science and Mathematics, 93(6), 325-331.
- Orion, N. e Hofstein, A. (1994). Factors that influence Learning during a Scientific Field Trip in a Natural Environment. Journal of Research in Science Teaching, 31(10), 1097-1119.
- Pórlan, R., Rivero, A. e Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional' epistemologia de los profesores I: teoria, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias, 15(2), 155-171.
- Praia, J. (1995). Formação de Professores no Ensino da Geologia: Contributos para uma Didáctica Fundamentada na Epistemologia das Ciências. O caso da Deriva Continental. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Praia, J. (1996). Epistemologia y Historia de la Ciencia. Contribuciones a la planificación didáctica. La Deriva Continental. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 4 (1), 30-37. Córdoba.
- Praia, J. e Cachapuz, A. (1998). Concepções epistemológicas dos professores portugueses sobre o trabalho experimental. Revista Portuguesa de Educação, 11 (1), 71-85. Universidade do Minho.
- Praia, J. e Marques, L..(1997). El Trabajo de Laboratorio en la Enseñanza de la Geología: reflexión crítica y fundamentos epistemologico-didácticos. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 5 (2), 95-106.
- Reif, E, Larkin, J. e Brackett, G. (1976), Teaching general learning and problem-solving skills, American Journal of Physics, 44(3), 212-217.
- UNESCO (1996). Rapport Mondial sur la Science. París, Éditions UNESCO.
- Santos, M. E. (1991). Mudança Conceptual na sala de aula. Lisboa, livros Horizonte.
- Sequeira, M. e Leite, L. (1991). A historia da ciência no ensino-aprendizagem das ciências. Revista Portuguesa de Educação 1(2), 29-40.
- Sequeira, M. (1997), Metodologia do Ensino das Ciências no contexto Ciência-Tecnologia-Sociedade. Actas do III Encontro de Didácticas/Metodologias da Educação, 165-185. Universidade do Minho.
- Solbes, J. e Viches, A. (1992). El Modelo Constructivista y las Relaciones Ciencia /Técnica /Sociedad (CTS). Enseñanza de las Ciencias, 10(2), 181-186.
- Vasconcelos, F. (1997). O Ensino/Aprendizagem de Tópicos de Electricidade (8º ano) numa Perspectiva de Mudança Conceptual: um estudo de investigação-acção. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.



# Enfrentando Encruzilhadas

## A Trajetória de uma Pesquisadora

Ana Gracinda  
Queluz

Professora Doutora da  
Universidade Cidade de  
São Paulo - UNICID

*...quaisquer que sejam as civilizações;  
a encruzilhada representa a chegada  
diante do desconhecido; e como a mais  
fundamental das reações humanas  
diante do desconhecido é o medo  
o primeiro aspecto desse símbolo é a  
inquietação.*

Jean Chevalier  
Alain Cheerbrant

Devo refletir e escrever sobre o lugar do sujeito na pesquisa.

Começo essa tarefa ocupando um lugar numa encruzilhada. Na minha frente encontro dois caminhos. Um aponta para a construção de um texto nos moldes de rigo-

roso espírito científico, marcado pela busca da precisão, pela atenção em evitar redundância de expressões e imprecisões. O outro aponta para a criação de um texto rico de palavras **cheias** que possam assumir a função de concretizar, para aqueles que as lêem ou as escutam, aquilo de que tratam. Cada um dos caminhos define a priori o meu lugar no meu texto. Com certo receio faço minha opção pelo segundo. O primeiro oferecia-me um lugar confortável mas, ao mesmo tempo, chamava-me para o passado. O segundo não me permite o conforto do lugar conhecido, pois na frente encontro apenas o desafio de recuperar a minha própria voz para contar, assim como fazem os contadores de história, os lugares que frequentei e ocupei para tornar-me uma pesquisadora.

#### *Na Casa Do Conhecimento*

*Na manhã seguinte, depois do conselho, começaram as aulas na Casa do Conhecimento, uma construção comprida com uma torre no meio, tão perto do grande salão da Casa do Conselho e da habitação do príncipe que dali se podia atingi-lo com uma pedra. Antes Madru precisou ir ao alfaiate e ao barbeiro, do castelo. Seu cabelo foi totalmente raspado e lhe deram uma jaqueta de peles de esquilo, de cor preta e vermelha, calças de couro maó e amarelo e bor^eguins pontudos, ornados com um gui^o bem na ponta do dedão. Essa era a vestimenta dos estudantes.*

*Naquela manhã, quando Madru entrou no grande salão da Casa do Conhecimento, outros on%e alunos já estavam em seus lugares, sentados a certa distância uns dos outros. Com a coluna curvada, os braços cruzados em frente do pato e uma trouxa com seus parcos pertences diante de si, todos eles permaneciam ali, imóveis. A. distância que deviam manter entre si obedecia a um princípio pedagógico. Amizades ou contatos mais íntimos entre escolares eram indesejáveis. Quem estivesse decidido a ser governador de distrito, quem tivesse de cobrar impostos e fa^er exigências, deveria aprender, desde o início, a manter distância do próximo e a viver por conta própria.*

HETMANN, F. 1984:105-108

Tal como ocorrera com Madru tive que ir estudar na Casa do Conhecimento. Fui para a Escola fazer o curso primário aos 07 (sete)

**:inos**, já sabendo ler e escrever. Também tive uniforme- saia azul-marinho pregueada, blusa branca e gravata da cor da saia com uma listra branca, que significava o ano (série) a que pertencia.

Foi nessa casa que comecei a minha trajetória de pesquisadora. Tive que procurar no Atlas, os rios; nas Enciclopédias, íJguns conceitos. Enfim, tinha como lição de casa fazer pesquisa. Minha tarefa era copiar no caderno o que minha mãe "ajudava-me" a encontrar nos livros, adas e enciclopédias. Meu tempo era tarefeiro e o meu lugar era o do aluno, daquele que devia repetir o que aprendia.

Outras Casas do Conhecimento abriram-me suas portas, conforme fui avançando na minha escolaridade, até que cheguei à Universidade e o que é melhor, pude estudar numa das melhores do país.

Isso aconteceu em 1968, ansiava por aprender a pesquisar, principalmente porque no meu Curso Colegial alguns professores falaram muito sobre a importância da pesquisa e do pesquisador para o desenvolvimento do país.

Foi, porém, nessa época que o país caiu num profundo silêncio, marcado pela perda da liberdade de expressão, de criação e de opção política.

A Universidade disso se ressentiu. Muitas vozes foram silenciadas. Vivi esse momento em estado de alerta, e descobri como ler nas entrelinhas e como ouvir, nas canções da época, o repúdio por tudo aquilo que nos afrontava a todos.

O fato de ter optado pela Habilitação em Orientação Educacional possibilitou-me um grande crescimento e responsabilidade, pois ia lentamente aprendendo a delimitar o meu lugar e o do outro. A base teórica dessa aprendizagem foi a Educação centrada no aluno tendo em Carl Rogers seu maior expoente. Com Rogers, através dos seus escritos, aprendi a importância do diálogo, do respeito por si mesmo e pelo outro.

Ele escreveu - talvez aqui tenhamos o núcleo essencial de um processo pelo qual poderíamos favorecer a criação, através de nosso sistema educa-

*cional, de pessoas que serão adaptativas e criadoras, capazes de fazer escolhas responsáveis, abertas a mudanças caleidoscópicas em seu mundo, cidadão valioso de um universo que se expande extraordinariamente. Pelo menos, parece possível que, em nossas escolas, tanto profissionais quanto universitários, os indivíduos possam aprender a ser livres. Rogers, 1977:64*

Essa experiência foi fundamental na minha construção como pessoa e profissional. Ganhei com isso um olhar e um ouvido mais afinados com o que acontecia no meu interior e no ambiente do qual fazia parte.

*A presença do humano nas angústias e perplexidades que o rito de passagem à profissão sempre acarreta, torna possível fazer emergir coerência onde parecia reinar apenas o caos e transformar em momentos de crescimento os conflitos de quase ruptura, tão característicos do dinamismo das relações interpessoais e dos ritos de iniciação. Alarcão, in Tavares (org.), 1992:6*

A minha primeira participação numa Pesquisa foi ainda na Universidade. Meu lugar estava definido - fazia parte de um grupo que aplicaria um instrumento (uma escala) em alunos de escolas públicas da periferia de São Paulo. Lembro-me do professor ter falado da importância e da seriedade de tal coleta de dados, pois o SEU trabalho era científico. Levei muito a sério essa tarefa e mesmo sem entender o que de fato estava fazendo, fui até os lugares mais afastados da cidade, junto dos colegas do grupo, aplicamos o instrumento e avaliamos os dados, conforme o gabarito recebido. Descobrimos que alguns alunos, pesquisaram apenas parte da amostra que lhes fora destinada, pois decidiram não enfrentar condições adversas para coletarem os dados, limitando-se a atribuir ao restante dos sujeitos os dados que já haviam coletado. Chegamos a conversar muito sobre isso. O que nos indignava era a falta de ética do grupo, a deslealdade para com o professor, a injustiça diante dos outros que se esmeraram para cumprir a tarefa. Infelizmente, ninguém ficou muito preocupado com a pesquisa em si. Do lugar que nos foi destinado nessa experiência, a leitura possível foi esta: discutimos apenas a tare-

fa. O professor nunca soube o que aconteceu e terminou seu relatório confiando nos dados coletados por seus auxiliares de pesquisa. Aprendi com essa experiência que o lugar do pesquisador na pesquisa não pode ser nunca o de "ajudante", o **seu** primeiro degrau deve ser o de pesquisador **iniciante**, mas já pesquisador.

Foi no Estágio de Orientação Educacional que houve a iniciação à Pesquisa. A professora responsável pelo estágio fazia uma reunião quinzenal e cada aluno apresentava os dados coletados durante o período de estágio. Inicialmente contávamos tudo o que tínhamos observado no ambiente. Aprendi a observar e a refletir sobre as minhas observações, pois a professora indagava sobre elas e problematizava-as de tal forma que em cada encontro aprendia-se a argumentar e a defender aquilo que a observação fornecia como dado. Depois foram solicitadas entrevistas com direção, professores, alunos, pais. Abriu-se aí um espaço muito bom para o crescimento do investigador. Com muito cuidado fomos aprendendo a analisar as falas dos nossos entrevistados. Esse momento foi uma verdadeira prova de fogo, pela primeira vez teoria e prática eram colocadas em diálogo pelo pesquisador que, por sua vez, devia refletir sobre a relação entre elas. Essa vivência foi fundamental para a minha construção como pedagoga.

*Diferentemente das demais ciências da educação, a pedagogia é a ciência da prática. Aí está a sua especificidade. Ela não se constrói como discurso sobre a educação. Mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes - no confronto com os saberes teórico e no processo de reflexão dessa prática como prática social da qual e para a qual estabelece proposições. Pimenta (org.) 1997:47.*

Esse breve relato permite-me refletir que a pesquisa em educação não pode fugir da sua especificidade, portanto precisa investigar a prática dos educadores. Isso define, para o pesquisador, um outro lugar que começa a ser delineado e já não é o da tarefa. É esse lugar que continuarei a desvelar neste trabalho.

## *O Trabalho Na Casa Do Conhecimento*

*Depois de terem permanecido ali durante uma hora mais ou menos, calados e imóveis, Guh apareceu. Primeiro, o arquidruída não disse uma palavra. Percorreu as fileiras e examinou um por um dos rapaces dos pés à cabeça. Terminada a inspeção, dirigiu-se para a frente e disse que podiam sentarse. Guh explicou que seria o mestre de brusinisch. Sua vo% era anasalada, como se tivesse o nari% entupido. Com os dedos costumava brincar com os fios compridos do seu fino bigode. (...) Em seguida, passou a explicar-hes o que era urna letra básica e o motivo de ela aparecer em cunhagem quádruplas.*

*— Ora — continuou, esfregando as mãos —, não posso modificar isso. Não fui eu quem descobriu essa linguagem. Cabeças-duras e vadios costumam ficar à margem do caminho em minhas aulas, mas eu não sinto a menor pena deles.*

*Idem, pp.1()8-109*

Fui trabalhar na Casa do Conhecimento. Trabalhei um ano como Orientadora Educacional no Colégio onde fizera o antigo Ginásio. O passaporte de ingresso na carreira foi o meu estágio no Colégio que foi considerado importantíssimo por trazer, para os problemas encontrados, propostas muito bem fundamentadas. Foi um período de grande crescimento, porém como ex-aluna eu sentia muita dificuldade em situações em que tinha que entrar em confronto com antigos professores e/ou com as Irmãs Franciscanas que dirigiam o Colégio. Isso era ainda muito mais difícil porque eu amava profundamente aquele Colégio e até hoje o considero fundamental na minha construção como pessoa e profissional.

Estar na mesma Instituição, porém ocupando um outro lugar, num outro tempo, trouxe uma experiência de uma intensidade tão forte, comparável ao acender de um potente holofote numa sala mantida à meia-luz. O mundo mudara rapidamente e os alunos eram tão diferentes de oito anos atrás que tudo aquilo que me fizera tão bem parecia pouco e pobre para eles. Ao ouvi-los na sala de orientação percebia com clareza o esforço com que tentavam fazer a

travessia para o mundo adulto em que se desenhava um novo jeito de ser e viver como pessoa e como profissional.

Para eles, o conhecimento a que tinham acesso na escola não correspondia mais às suas necessidades, porém não sabiam dizer do que necessitavam. Pelos cantos, os cochichos falavam de sexo, droga e rock and roll. Na sala de Orientação Educacional falavam de medo, solidão, angústia em ter que escolher uma carreira, em ter de construir-se como pessoa que deveria ser diferente de seus pais. Havia também muitos momentos em que os risos ressoavam pela escola e aquela energia da juventude parecia dizer que tudo ia muito bem.

Na sala dos professores as reclamações sobre o comportamento dos alunos era muito grande. Preocupados com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 5692/71 e com os estudos de novos métodos de ensino, a comunidade acadêmica construía a sua história de vida.

*Guh explicou que, de fato, tratava-se de aprender três línguas. Em brusinisch, havia uma linguagem para o verão, outra para o inverno e outra para a primavera, o que não era nada surpreendente, bastando imaginar que todas as coisas da natureza também se apresentavam de modo diferente nessas três épocas do ano; além disso, até mesmo as sensações e disposições das pessoas mudavam conforme as estações que, por sua ve% eram os estado de mutação da deusa de trêsfaces, a Tua.*

*Um dos alunos se manifestou e perguntou como se podia saber com certeza se no além se falava brusinisch. Guh respondeu que já esperava por essa pergunta. Ela nunca deixava de ser feita na primeira aula. Apesar de ser considerada uma blasfêmia, mesmo assim ele iria respondê-la. Não havia provas disso, naturalmente. Por outro lado, não se podia deixar de considerar que até aquele dia as pessoas davam muito valor ao esforço de aprender essa língua, apesar de ela não se destinar ao uso imediato (...) E quem não pudesse entender o conceito de um mundo além deveria di^ê-lo agora, sem temer castigo. Teria de abandonar incontinenti a escola e passar o resto da vida na ignorância.*

*Idem, 109-110*

Também o corpo docente explicava aos alunos que se tratava de apreender todo o Conhecimento que o Homem havia produzido durante séculos, e que com certeza no futuro isso lhes seria útil.

Naquela casa não havia um lugar para a pesquisa. Cada um dos docentes seguia seu caminho. Fazíamos muitos cursos de extensão, líamos textos, estudávamos, discutíamos, porém não abríamos espaço para investigar o interior daquela escola.

Decidi procurar um outro lugar para trabalhar e participei de um concurso para Orientador no SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial — fui aprovada e durante cinco anos, entre outras funções, integrei o Laboratório de Currículos.

Para construir as propostas curriculares para novos cursos na área terciária (comércio e serviços) fiz vários cursos, entre os quais o de Análise Profissiográfica. O Objetivo desse curso era preparar profissionais capazes de investigar uma determinada profissão, considerando três tipos de ambiente quanto ao tamanho e recursos tecnológicos: pequeno porte, médio porte e grande porte. Aprendi a investigar profundamente uma profissão, até identificar suas principais tarefas, as operações necessárias para que estas fossem cumpridas e os passos que compunham cada uma das operações. Da análise criteriosa desse conjunto nascia a proposta curricular que contemplava um lugar pensado para cada disciplina. Cumpre lembrar que a proposta curricular priorizava tanto as dimensões teórica e prática, como a afetiva, que se mostravam importantes para o sucesso pessoal e profissional no exercício da profissão. Fui responsável pelo Currículo dos Cursos de Ótica e Prótese e para construí-los aprendi a pesquisar as duas profissões.

Começava a delinear-se nesse momento um novo lugar na minha vida e na pesquisa. Esse lugar era de uma pessoa atenta ao cumprimento de todos os passos ditados pela metodologia e pelo cumprimento dos procedimentos a ele correspondentes. Os cursos foram implantados e na época tiveram muito sucesso e até hoje muitas pessoas associam meu nome a eles.

Foi também no SENAC que recebi, juntamente com outros colegas, um curso que preparava o pesquisador em pesquisa quasi-experimental. Nosso professor era americano, nossos textos eram todos em Inglês, e a forma como a pesquisa foi apresentada apontava-nos para o futuro e prometia-nos nas entrelinhas que estávamos entrando no futuro e que tínhamos nas mãos mais conhecimento, mais saber e mais poder, porque éramos pesquisadores. A nossa ação traria para os aprendizes (alunos) e para os seus instrutores (professores) uma nova ordem e eles receberiam uma nova educação.

Não foi difícil aprender a realizar pesquisa, pois a análise profissiográfica havia aguçado a minha capacidade de observação e de realizar uma boa entrevista. Tinha um excelente domínio de classificação e de categorização e adquirira uma grande habilidade em transportar os dados pesquisados para a proposta curricular. A pesquisa quasi-experimental trouxe-me a preocupação com o controle das ameaças à validade interna e externa do experimento.

*A. modo de resumen, hemos visto que se puede decir que un experimento es internamente válido mando dentro de sus propios limites son creíbles sus resultados: pero para que sean útiles aquellos resultados, deben generalizarse más allá de los limites del experimento particular; en una palabra, deben ser también válidos externamente. Cohen e Mamoní 990:255.*

O meu lugar na pesquisa era de senhora dos instrumentos e procedimentos, mas eu só pronunciava, ou só me decidia a partir do que eles me falavam. Eu estava dentro porque realizava a pesquisa e estava fora de mim porque buscava a objetividade e a neutralidade do cientista.

Foram realizadas muitas pesquisas com o objetivo de melhoria da qualidade de ensino. Fui, durante cinco anos uma analista e pesquisadora em busca da objetividade e não consigo encontrar as minhas marcas nos documentos revisitados para esse trabalho. Qualquer outra pessoa diria praticamente do mesmo jeito o que eu disse — falaram os dados. Calou-se a pessoa do pesquisador.

*A encruzilhada é, igualmente, o lugar de encontro com os outros, tanto exteriores como interiores. É um local privilegiado para as emboscadas: exige atenção e vigilância.*

Jean Chevalier  
Alain Gheerbrant

#### *A Casa Onde O Conhecimento É Produzido*

— (...) O Senhor sempre nos inculcou que era preciso separar exatamente aquilo que se vê, que se observa, o que se pode provar com uma experiência ou que se pode especular... daquilo que poderia existir além.

— Muito bem... Nunca se esqueça de manter as coisas separadas — disse Jammes (professor). - Mas agora trilhemos por outro caminho. Você está tentando cruzar a fronteira entre o lado de cá e o mundo além. Tenta vencer mentalmente o que separa o mundo terreno do mundo sobrenatural. Fica cangado por não conseguir fazê-lo. Se continuar se esforçando, se também aprender ao mesmo tempo a não se contrair, mas a incluir livremente a imaginação e a força de vontade, algum dia o conseguirá.

**Idem, p. 113**

Apesar de uma experiência bem sucedida no SENAC e especialmente por ter me iniciado na pesquisa senti necessidade de fazer Pós-Graduação. Fui procurar a PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — porque ela oferecia Mestrado em Supervisão e Currículo o que me interessava muitíssimo.

Foi essa decisão que acabou colocando-me de novo numa encruzilhada. O SENAC apesar de pagar na época um dos mais altos salários para pedagogos tinha o inconveniente de exigir que seus educadores acompanhassem os cursos nos diferentes Centros Educacionais, espalhados por todo o Estado de São Paulo. Essa política praticamente impedia que se estudasse.

Na encruzilhada, de um lado estava um bom emprego<sup>o</sup> os amigos de muitos anos e do outro os novos amigos, a promessa de produzir conhecimento e a crença de um encontro maior e melhor comigo mesma.

Foi um momento muito difícil, tive muito medo, mas já<sup>a</sup> podia voltar atrás, estava encantada por tudo que estava vivendo no Mestrado. Tive aulas sobre Metodologia do Trabalho Científico<sup>o</sup> e sobre Pesquisa em Educação. Encontrei na minha orientação<sup>o</sup> uma rota amiga, que me conduziu com segurança ao Interim de mim mesma e ao encontro de Carl Rogers, que foi o parceiro teórico escolhido para a elaboração da minha dissertação.

Essa dissertação mudou a minha vida, abriu inúmeros caminhos. Antes mesmo de ser finalizada ela propiciou-me um encontro com Carl Rogers, na Universidade de San Diego, CA, USA, em 1980. Aprendi muito com ele, durante o tempo que pude permanecer na Califórnia. Aprendi a valorizar a grandeza de um conceituado cientista<sup>o</sup> peitado nome da esfera científica mundial pela forma como tratava as pessoas que dele se acercaram: uma relação marcada pela simplicidade, pela autenticidade e pela alegria. Recebi dele<sup>o</sup> dos ensinamentos, além do interesse com que discutiu aspectos<sup>o</sup> trais da minha dissertação uma lição de vida. Valor nada tem com petulância e demonstração de superioridade. Pude compreender que a sua obra soara tão forte e tão fácil porque ele falava a favor dela. Ele tinha um lugar dentro da sua obra - ser o seu autor.

A Dissertação foi transformada em livro e conduziu-me a inúmeros simpósios, congressos, em todo Brasil. Deu origem também aos Centros de Vivência Infantil do SESI - Serviço Social da Indústria - que estruturou sua pré-escola, para a faixa etária de 04 a 06 anos, tendo como base o meu livro, retirando dele desde a organização do espaço físico até a orientação psicopedagógica.

Foi ele também que favoreceu o estabelecimento de uma parceria. Fui convidada pelo jornalista Luiz Lobo, na época atuando na Fundação Roberto Marinho, para realizar, com meu grupo uma pesquisa sobre o desenvolvimento da criança de zero a seis

anos para servir de base ao Programa de Televisão - Zero a Seis: o primeiro mundo e a quatro livros: *Amor e Uberdade; A Aventura de Crescer; Tempo de ser Criança; Comunico, Togo Existo*.

Nesse espaço de tempo de produção e divulgação da minha dissertação tive muitos problemas: mudei de empregos, tive um rebaixamento de salário e pude experienciar que, ao terminar o mestrado, o pesquisador está só e precisa de uma Instituição para poder continuar produzindo.

O Doutorado foi uma consequência natural na minha trajetória. Durante o Doutorado continuei trabalhando no Ensino Superior em uma Instituição privada. Escolhi fazer o Doutorado na USP - Universidade de São Paulo, onde fiz minha graduação, porque lá poderia ser orientada pela Dra. Rachel Rosemberg, que era uma das pessoas que mais compreendiam a teoria de Carl Rogers, sendo sua parceira em muitos artigos e livros. Foi uma época de grande ebulição interna, de muita criatividade e buscas. Um fato doloroso marcou minha trajetória no Doutorado - minha orientadora faleceu. Perdi a amiga, a mãe intelectual e principalmente o rumo. Já havia feito o exame de qualificação, mas mesmo assim senti-me totalmente só.

Minha nova orientadora tinha sido minha professora, participou do exame de qualificação e apresentou-me a obra de Minkowski<sup>1</sup>, que se tornaria a base teórica da minha Tese.

Apesar de toda a acolhida e da segurança que ela me dava, havia um vazio, parte do projeto abortara, surgira um novo.

Minha tese - A Vivência do Tempo em pré-escolares: uma abordagem fenomenológica - foi muito bem recebida no meio acadêmico e possibilitou-me um grande avanço na minha construção como pesquisadora. Muitos caminhos abriram-se a partir dela. O principal foi ter criado um Mestrado em educação na Universidade em que trabalhava, e assumido a orientação de uma aluna do Mestrado em Supervisão e Currículo da PUC/SP.

Eugène Minkowski, *Le temps vécu. Delachaux et Niestlé S."*, Neuchâtel: 1968.

Uma pergunta martelou minha cabeça durante muito tempo. Por que eu mudara o projeto original? Qual o papel do orientador? Qual o lugar do pesquisador? Acredito que esse artigo possa ser uma resposta.

## Construindo um Novo Espaço Para a Produção do Conhecimento

Estruturar um novo Mestrado em uma Universidade particular foi talvez a tarefa mais rica e mais ingrata que realizei em minha vida. No interior da Instituição lutei para abrir esse espaço pois, apesar de contar com pessoas bem intencionadas e facilitadoras havia também as desconfiadas e pouco colaboradoras. Visto de fora esse meu trabalho era como a prática de uma heresia. Poderia a pesquisa vicejar com força e rigor numa Universidade particular?

*E se nas encruzilhadas costumam estar  
tanto Hécate<sup>2</sup> quanto o Hermes  
psicopombo<sup>3</sup>, é para indicar-nos que  
devemos escolher — para nós e em nós —  
entre o céu, a terra e os infernos.  
Na verdadeira aventura humana, a  
aventura interior, não encontramos  
senão a nós mesmos na encruzilhada:  
nossa esperança era a de uma resposta  
definitiva, mas diante de nós há  
somente novos caminhos, novos  
obstáculos, novas vias que se abrem.*

Jean Chevalier

Alain Cheerbrant

<sup>2</sup> Hécate - deusa da encruzilhada, aquela que concedia todos os dons aos mortais, como a fonte de toda a glória e como a mais sábia das deusas na arte mágica das encantações. Benfazeja e apavorante, a deusa de três rostos condensa tudo aquilo que é desconhecido, simbolizado pela encruzilhada.

<sup>3</sup> Hermes (Mercúrio), simboliza, segundo Jung, a função mediadora do deus entre os universos diferentes.

Essa experiência foi de uma grande riqueza, eu abria um lugar novo, porém inúmeras vezes desejei largar tudo e tentar ir trabalhar em uma Universidade que já tivesse seu Pós-Graduação "stricto sensu" devidamente credenciado. O lugar da produção do conhecimento já estaria assegurado, bastaria cumprir as normas.

Eu não tive isso. A luta foi grande e extenuante. Deixei a coordenação desse Mestrado e passei a dedicar-me aos meus orientandos e às minhas aulas. As tarefas administrativas haviam sugado muito da minha energia e eu ansiava por voltar a produzir.

Comecei a reunir meus orientandos num Grupo de Pesquisa, que se dedica a pesquisar a formação de professores.

Pesquisei, durante anos, como ocorre a construção do pesquisador iniciante, no interior de um Programa de Mestrado e fiquei surpresa com os resultados obtidos.

Constatai que para construir-se pesquisador, o iniciante vive uma mudança na forma como vivência o tempo, tal como relato no cap. 08 (oito) do livro — *Didática e Interdisciplinaridade* — organizado pela Dra. Ivani Fazenda. Em resumo, muda a qualidade do tempo vivido, pois o sujeito apropria-se do seu tempo, que deixa de ser tarefeiro para tornar-se construtivo.

Considerando que na vida humana a dimensão espaço-temporal é fundamental, fui ampliando a minha pesquisa e pude constatar que as necessidades do pesquisador iniciante incidiam também sobre o espaço. Entretanto, enquanto a experiência temporal acontecia no interior deles mesmos as mudanças quanto ao espaço da pesquisa dependiam da Universidade.

Essas coisas eram muito novas para mim, os dados apontavam para algo que me faria andar na contra-mão dos caminhos traçados pela Instituição para aquele Mestrado.

<sup>4</sup> FAZENDA, I. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus. 1998.

Durante anos fui criando no grupo de pesquisa um micro programa de pós-graduação, abria-se um novo lugar e um novo tempo para os mestrandos. Esse era o lugar da sua vez e voz, no seu tempo real de investigação.

Os resultados das pesquisas trouxeram muitas inovações, surgiram novas formas de apresentar as dissertações, novas linguagens. Foi um tempo muito bom, de um lado, mas muito ruim de outro, pois havia uma ruptura entre o trabalho que eu desenvolvia e o dos outros professores.

Além disso, os dados coletados nos grupos de pesquisa informavam-me que era preciso um novo desenho para o Mestrado e eu sabia que não seria possível re-estruturá-lo naquela Instituição. Novamente me vi numa encruzilhada.

*A encruzilhada, no entanto, é também o lugar da esperança: o caminho stguído até aqui não estava obstruído; ada nova encruzilhada oferece uma nova possibilidade de escolher o camiéo certo. Como uma única ressalva: as escolhas são irreversíveis.*

Jean Chevalier  
Alain Cheerbrant

*Nas aulas de Ase, primeiro fizeram caminhadas pela floresta. Ele ensinou como respirar corretamente e como se podia passar uma noite de inverno ao ar livre sem se resfriar, juntamenk com os alunos, Ase recolheu carvão de pedra e construiu uma saum; ensinou-os a plantar árvores, a venerar as frutíferas, a curtir pies, a soprar vido e a tocar violino. Certa veZj pediu que todos se atitassem no chão diante de uma árvore, de costas, com os braços e as pernas esticados. Olhando para o céu, deviam tentar abandonar o sen revestimento corporal e "entrar" no tronco e nos ramos da árvore, "tornar-se uma árvore", como Ase denominava esse processo.*

Idem, p. 111



Uma nova oportunidade abriu-se para mim, fui convidada a montar um novo mestrado em educação na Universidade Cidade de São Paulo. Levei um tempo para decidir-me. Nessa encruzilhada o que me atraía para esse novo empreendimento era a esperança de poder pensar um novo currículo para o Mestrado. E sempre sofrido deixar um local em que você tem seu lugar claramente definido, já conhece as pessoas envolvidas no processo e sabe de antemão o que delas esperar. Mas foi a liberdade concedida ao meu trabalho e a promessa de que eu teria todo o suporte financeiro e humano para garantir a qualidade do Programa que me fez tomar a decisão.

Pensar um desenho para esse mestrado exigiu uma primeira reflexão: como conciliar o tempo social, fixado pela CAPES - órgão do Ministério da Educação responsável pela avaliação e credenciamento dos Mestrados, — e o tempo necessário para a construção do pesquisador?

A minha experiência nos grupos de pesquisa informava que o mestrando passava por ciclos na sua formação de pesquisador. O primeiro ciclo, que dura, nos grupos de pesquisa, de 03 a 06 meses é marcado pela insegurança. Convivem com o medo de não conseguirem cumprir os créditos e realizarem a pesquisa. Sabem que embora tenham elaborado um pré-projeto para cumprirem uma exigência do processo de seleção, não têm certeza de este seja na realidade o projeto que pretendem realizar. A vivência do tempo caracteriza-se pela tentativa de administrar o tempo cronológico, tentando encontrar um tempo dentro de todos os afazeres para cumprir as tarefas suscitadas pelo Mestrado. É o tempo da atividade e da espera - em que o pesquisador iniciante dá os seus primeiros passos dentro do futuro, pois tenta programar-se de tal forma que possa cumprir as suas tarefas, com vistas a terminar o mestrado. A espera o detém fazendo-o aguardar que o futuro desabe sobre ele trazendo-lhe o que necessita: se adotar uma postura otimista; ou o que teme: se estiver sendo pessimista.

Um novo ciclo, o da realização, corresponde ao "encontro de um tempo" para suas atividades de pesquisa num espaço que já conquistou diante da família — o de mestrando. É o tempo do desejo e da esperança. Nos grupos de pesquisa o mestrando incentivado pelos parceiros ativa o seu desejo de produzir conhecimento e passa a trazer para o grupo os seus avanços. Vive também a esperança de conseguir atingir os seus objetivos e com isso fortalece seu elan vital no sentido de que é através deste que vai penetrando o futuro. Esse ciclo dura mais ou menos 01 ano.

O novo ciclo, tem seu início com o exame de qualificação e dura até a defesa da dissertação (06 meses mais ou menos). O tempo vivido nesse período é o da Oração e da busca da ação ética. O mestrando invoca outros tipos de ajuda, independente de religião e preocupa-se com a ética na construção do seu trabalho. Neste ciclo acontece o re-investimento ou des-investimento<sup>5</sup>.

A partir dessas constatações, o currículo do novo Mestrado priorizou no seu interior, como coração da sua estrutura, o grupo de pesquisa.

É no grupo de pesquisa que a pessoa do pesquisador é trabalhada. Ele aprende a ouvir e a ser ouvido. Lê e critica o trabalho dos outros e tem seu trabalho lido e criticado. Diante de um termo que precisa ser melhor conceituado, ele avança e ao trazer a sua contribuição para o grupo vê com prazer esta ser complementada por outras, trazidas pelos seus parceiros. Não está só, mas suas idéias e decisões são lhe perguntadas tantas vezes e por tantas pessoas diferentes que, aos poucos, vai ouvindo a sua própria VOZ e vai descobrindo o seu lugar.

Nessa trajetória no grupo é acompanhado por dois pesquisadores (doutores). A presença dos dois pesquisadores visa dar aos

<sup>5</sup> A nomenclatura dada aos ciclos foi influenciada pela atribuída aos ciclos de vida dos professores.

iniciantes maiora riqueza de interlocuções e evitar que ele, precocemente, estabeleça vínculo com um só pensamento: o do seu orientador.

No grupo ele aprende a ir abandonando suas antigas posturas em relação ao conhecimento para tal como **Madru** viver a experiência proporcionada por **Ase** de colocar-se por inteiro no ato de aprender.

Ao dar voz a si mesmo aprende a importância da voz e da vez do sujeito na pesquisa. Aprende que para ser fiel a que o sujeito diz é preciso entendê-lo também além da palavra, lendo nos seus gestos e nos seus silêncios aquilo que precisa ser revelado. Transformar isso em palavras exige cuidado, respeito e ética para que seja fiel ao que descobriu.

Para elaborar o seu relatório pode descobrir um jeito peculiar de cristalizar suas idéias. Pode utilizar-se de um símbolo, como fio condutor para ir amarrando as suas idéias e/ou de uma metáfora para facilitar a associação entre o processo da construção do conhecimento a um conto, por exemplo.

*A fim de mostrar-nos toda a força desse símbolo, existem contos nos quais a própria encruzilhada desaparece, após a passagem do herói: os problemas da escolha foram solucionados ...*

Jean Chevalier  
Alain Cheerbrant

## Bibliografia

CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. São Paulo: José Olympio Editora, 1982: ISBN2-221-50319-8

COHEN, L. e MANION, L. **Métodos de Investigación Educativa**. Madrid: Editorial La Muralla, 1990: ISBN: 84-7133-565-4

FAZENDA, I. (org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998, ISBN:85-308-0502-X

HETMANN, F. **Madru - A lenda da Grande Floresta** São Paulo: Pensamento, 1984

MINKOWSKI, E. **Le Temps Vécu**. Delachaux et Niestlé, 1968: ISBN: 968-16-0658-2

ROGERS, C. e STEVENS B. **De Pessoa para Pessoa - o problema do ser humano**. São Paulo: Pioneira, 1977.

TAVARES, J. (Org.) **Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação**. Aveiro: CIDInE, 1993

# **Autores ou Atores?**

## **O Papel do Sujeito na Pesquisa**

Marli  
E. D. A. André

Professora Titular  
na Faculdade de  
Educação da USP

É objetivo do presente texto discutir o papel mediador da pesquisa na formação docente. Em termos específicos procura argumentar que a pesquisa pode ser usada nos cursos de formação e aperfeiçoamento do professor, visando desenvolver uma metodologia de investigação sobre a prática docente. O texto objetiva ainda abordar algumas questões metodológicas e éticas relativas ao papel do sujeito na investigação-ação.

Na primeira parte do texto discuto algumas possibilidades de iniciação do professor à pesquisa. Para maior clareza, essa parte se desdobra em três seções:

uma delas propõe o uso da metodologia de pesquisa no currículo dos cursos de formação dos professores, como uma prática que viabilize a participação dos alunos-professores em seu processo de aprendizagem. A outra seção aborda o potencial da pesquisa etnográfica na aproximação do professor ao real pedagógico, favorecendo a articulação teoria-prática. A terceira seção focaliza a pesquisa enquanto prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho docente. Ao mesmo tempo em que discuto essas possibilidades, procuro explicitar os princípios e concepções que fundamentam tal abordagem: tento mostrar como a proposta focaliza o ensinar e o aprender; qual o papel das interações sociais e da linguagem na relação professor-aluno e em que perspectiva se situa a formação docente.

Na segunda parte do texto procuro trazer algumas questões decorrentes das pesquisas que venho desenvolvendo sobre a prática docente. Entre essas questões selecionei as que tratam de aspectos metodológicos e éticos da investigação-ação e que dizem respeito às similaridades e diferenças dos papéis de professor-investigador e de investigador-professor e questões relativas ao envolvimento e à participação dos sujeitos na pesquisa.

## **I. A INICIAÇÃO À PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Cabe esclarecer que destaco nesse momento a finalidade didática da pesquisa, isto é, seu papel mediador no preparo de professores para que venham a ter uma atuação docente eficaz em sala de aula. Nesse sentido eu a distingo muito claramente da pesquisa científica, que visa sobretudo a produção de novos conhecimentos e deve satisfazer critérios específicos de objetividade, originalidade, validade e de legitimidade junto à comunidade científica.

A pesquisa com propósitos didáticos não precisa necessariamente atender àqueles requisitos. Mas a que critérios deve então atender? Deve, em primeiro lugar, propiciar o acesso aos conhecimentos científicos - trazer aos professores - consumidores da pesquisa- as novas conquistas no campo específico de conhecimentos. Deve, além disso, levar o aluno-professor a assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação, e mais, a incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional.

Admitindo a possibilidade desse papel formador/didático potencial da pesquisa, discutirei três formas de utilização da pesquisa nos cursos de formação e aperfeiçoamento de professores: como uma metodologia que viabiliza a participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem; como uma mediação entre teoria e prática pedagógica; e como uma fonte de reflexão e análise crítica da própria prática docente.

### **1. A metodologia de pesquisa como modo de apropriação ativa de conhecimentos**

A proposta de que os cursos e programas de formação docente utilizem uma metodologia investigativa (André, 1994), apoia-se numa perspectiva ao mesmo tempo pedagógica e epistemológica. Parto do princípio que os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. Assim, o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimentos e através da interação com o outro, mediada pela linguagem.

Assim, da mesma forma que o fazem as pedagogias ativas, com base nas correntes cognitivistas da psicologia, considero que os programas de formação e aperfeiçoamento docente devem incluir entre seus objetivos o desenvolvimento das habilidades básicas de investigação. O que estou propondo é a utilização da

metodologia de pesquisa, isto é, que os alunos aprendam a observar, a formular questões ou hipóteses de pesquisa, a selecionar dados e instrumentais que lhe permitam elucidar as questões e hipóteses formuladas e sejam capazes de expressar seus achados e suas novas dúvidas. Essa proposta apoia-se no pressuposto de que a finalidade do processo de ensino-aprendizagem não é a transmissão de conteúdos prontos, mas sim, a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a realidade que os cerca e de agirem sobre ela.

Essa proposição supõe uma mudança nas concepções correntes do que seja ensinar e aprender. O ensino consiste no planejamento e seleção de experiências de aprendizagem que permitam ao aluno reorganizar seus esquemas mentais, estabelecendo relações entre os conhecimentos que já possui e os novos, criando novos significados. O aprender é um processo essencialmente dinâmico, que requer do aluno a mobilização de suas atividades mentais para compreender a realidade que o cerca, analisá-la e agir sobre ela, modificando-a. A aprendizagem não se esgota, pois, na assimilação dos conhecimentos aos esquemas existentes, implica reorganização desses esquemas pela ação do sujeito-aprendiz. Cabe ao professor o papel de planejar e orientar o processo de aprendizagem do aluno e, junto com ele, avaliar os resultados alcançados, tanto durante quanto na fase final do processo.

A metodologia de pesquisa possibilita concretizar essa concepção. E na problematização da realidade que se originam as questões a serem perseguidas e é a partir delas que são escolhidos métodos de trabalho e técnicas de coleta de dados — o que requer um aprendizado de observação e análise da realidade e um conhecimento de instrumentais para sua apreensão — Nesse processo é essencial o envolvimento ativo dos participantes, trazendo suas experiências e contribuições, traçando um caminho para reelaborá-las, o que vai requerer muito estudo, reflexão, busca e sistematização de dados, para o que serão imprescindíveis as orientações e a supervisão do professor.

Embora óbvio, vale a pena destacar que a participação ativa dos alunos no próprio processo de produção de conhecimentos não prescinde da atuação do professor, que tem papel importante no planejamento, na supervisão das atividades e na sua avaliação. É o professor que coordena todo o processo; é dele que brotam os estímulos iniciais; é ele que orienta os alunos na busca de fontes, na escolha de métodos e na seleção de informações relevantes; é ele que os ensina a sistematizar os dados, a interpretá-los e relatá-los.

Além de um ativo envolvimento do aluno e das necessárias orientações do professor, destaco o papel fundamental das interações sociais no processo de formação do aluno-investigador. O exercício do diálogo e a partilha de saberes e experiências devem ser exercitados tanto na definição dos temas e problemas de interesse comum quanto na busca conjunta de alternativas para seu equacionamento.

Faz parte do desenvolvimento social do indivíduo aprender a conviver e a trabalhar com o outro; aprender a ouvir e a se fazer ouvir, expressar idéias e opiniões próprias e acolher pensamentos e opiniões divergentes. Ora, essas habilidades e comportamentos só poderão vir a ser desenvolvidos ou aperfeiçoados na medida em que existirem situações concretas para seu exercício. Espera-se, portanto, que os cursos de formação e aperfeiçoamento docente não apenas usem a metodologia investigativa, mas incluam entre seus objetivos o aprendizado do trabalho coletivo, criando espaço para a troca e a construção conjunta de saberes.

Uma condição importante para que essa metodologia possa ter efeitos realmente profundos é que os professores responsáveis pelo programa de formação planejem seu trabalho em conjunto, respeitando as especificidades das áreas de conhecimento, mas aproveitando os pontos de interseção. Parece evidente - e muitos estudos mostram isso - que passando pela experiência de trabalho conjunto, os professores tenderão qua-

se que naturalmente a transferir essa experiência para a sua prática de aula.

Não resta a menor dúvida que a metodologia que está sendo aqui proposta exige uma mudança radical na atitude do professor e nas formas convencionais de trabalho em sala de aula. Seu sucesso será tanto maior quanto mais convencido estiver o professor da sua importância e da necessidade de investir tempo e esforço na sua implementação. Além disso, é preciso que os alunos-professores se envolvam intensamente no processo, se sintam motivados e se empenhem realmente na escolha e na formulação das questões a serem investigadas. Isso tudo vai exigir muito trabalho tanto por parte do professor quanto dos alunos. Do professor, que muitas vezes terá ele mesmo que aprender certas habilidades próprias da metodologia de pesquisa às quais ele jamais foi exposto, como por exemplo, localização e seleção de fontes de consulta, formulação de questões orientadoras, elaboração de instrumentos de coleta e registro de informações. Da mesma forma, a análise e interpretação dos dados coletados e o relato ou comunicação dos mesmos são capacidades que precisam ser desenvolvidas - ou melhor dizendo ensinadas - e o professor só poderá vir a fazê-lo se ele mesmo souber como trabalhá-las. Da parte dos alunos, esse aprendizado vai, sem dúvida, exigir muito trabalho individual - de preparo pessoal, de estudo, de reflexão- fugindo aos esquemas correntes de recepção passiva de informações, tendo que se dispor eles mesmos a procurar caminhos, a descobrir respostas, a criar alternativas.

Levando em conta que a metodologia investigativa é apenas uma entre as várias possibilidades de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, suas vantagens são óbvias. Uma bastante evidente é a possibilidade de que o aluno-professor venha a reproduzir em sua sala de aula o mesmo tipo de prática vivenciada em seu curso de formação. Outras vantagens dizem mais respeito a certas atitudes e preocupações que se desenvolvem com o trabalho de investigação, como por exemplo, sensibilidade na observação, uma visão mais analítica da realidade, dis-

tinção entre as evidências e os próprios pontos de vista, atenção a propósitos não explicitados nas práticas e nos discursos, consciência do arbitrário e da possibilidade de múltiplas interpretações, entre outros.

## **2. O Papel Mediador da Pesquisa do Tipo Etnográfico**

Tanto em minha tese de Livre-Docência (André, 1992) quanto em muitas outras ocasiões, já tive oportunidade de defender o uso da pesquisa etnográfica, voltada às situações do cotidiano escolar, nos cursos e programas de formação de professores, com o objetivo de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didáticas.

O meu argumento básico é o seguinte: trazer cenas do cotidiano escolar, captadas pelas pesquisas do tipo etnográfico para serem discutidas nos programas de formação e aperfeiçoamento docente pode ser uma excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática. Se essas cenas forem cuidadosamente selecionadas e suficientemente exploradas podem, por um lado aproximar o professor (principalmente os iniciantes) das situações reais das escolas e por outro lado podem permitir a investigação teórica de forma mais orientada e sistemática.

Como diz muito bem Frederick Erickson (1989) de todos os tipos de pesquisa a etnográfica é a que tem maior potencial para produzir conhecimentos úteis e interessantes para os docentes.

Em mais de uma oportunidade eu procurei destacar as contribuições desse tipo de pesquisa para o repensar do trabalho docente (André, 1992 e 1993), de forma que não vou repeti-las no momento. Gostaria de enfatizar apenas uma dessas contribuições, qual seja a de propiciar uma aproximação do professor às situações concretas das escolas.

Ao retratar situações do dia-a-dia escolar que não são exatamente as que o professor vivência embora se assemelhem muito a

elas - o estudo do tipo etnográfico pode favorecer um olhar mais crítico e menos preconcebido sobre o trabalho docente. É como se o professor estivesse olhando para um espelho onde a imagem não fosse a sua mas a lembrasse muito proximamente. A minha hipótese é que se sentindo mais distante, ele pode vir a aceitar mais facilmente os problemas da prática docente cotidiana e pode pensar mais objetivamente nas formas de superá-los. É preciso que fique muito claro que não estou fazendo com isso qualquer apologia à neutralidade, estou procurando apenas uma alternativa que favoreça a reflexão sobre o trabalho docente e a superação de suas fragilidades. Estou aqui defendendo a estratégia de "estranhamento" emprestada da antropologia, que prevê um distanciamento tático do familiar, olhando-o como se fosse estranho, o que favoreceria uma análise crítica da situação focalizada.

A aproximação às situações concretas das escolas, mediada pela pesquisa etnográfica parece ser especialmente útil aos professores que não têm experiência de magistério, pois os deixa muito próximos da vida escolar cotidiana sem que eles estejam de fato lá presente. E possível, assim, trazer para os cursos de formação muitas questões da prática pedagógica cotidiana sem sobrecarregar as escolas e as professoras, já tão sobrecarregadas pelas suas tarefas rotineiras.

O que parece importante nessa estratégia de trabalho é, por um lado trazer as questões do dia-a-dia escolar para serem examinadas pelos futuros professores, permitindo articular teoria e prática, e, por outro lado, possibilitar que as questões didáticas sejam analisadas dentro de um contexto escolar específico, enraizando-as e historicizando-as. Outra vantagem é poder focalizar a prática pedagógica na sua totalidade e complexidade, relacionando a dimensão instrucional (que envolve as interações de sala de aula) com seus determinantes institucionais (relacionados à organização do trabalho escolar) e mais amplamente com os determinantes sociopolíticos.

Junto aos professores com experiência docente a pesquisa poderá ser usada tanto no sentido de analisar situações específicas da prática escolar que aparentemente nada têm a ver com sua própria prática, o que pode favorecer um olhar mais crítico e conseqüentemente maior disponibilidade para pensar nas mudanças necessárias, quanto no sentido de propiciar uma comparação deliberada das situações representadas nas pesquisas com a sua própria experiência docente.

Um ponto que precisa ser bem esclarecido é que não basta trazer a pesquisa etnográfica para os cursos de formação visando aproximar o professor do dia-a-dia da escola. E preciso ir muito além e empreender o que eu chamo de garimpo teórico, isto é, tomar a pesquisa como ponto de partida para um esforço de reflexão, de garimpagem dos aspectos críticos da realidade que precisam ser aprofundados. E a partir daí garimpar a literatura educacional para fundamentar as leituras e as análises desses aspectos críticos, fugindo das conclusões apressadas e superficiais. Garimpar ainda mais buscando em outras áreas do conhecimento explicações que possam ao mesmo tempo ampliar e tornar cada vez mais densas essas leituras e interpretações.

A pesquisa etnográfica seria o texto gerador de um novo texto que iria sendo produzido pelo grupo de participantes dos programas de formação e aperfeiçoamento docente através do estudo, da discussão, da troca de saberes e do exercício da escrita. Texto que ajudaria os seus produtores a se aproximarem cada vez mais do real pedagógico.

### **3. A Pesquisa como Paradigma para uma Prática Refletida**

Como sugere Perrenoud (1993), a iniciação à pesquisa poderá ajudar os professores a adotarem a "prática refletida, ou seja, uma disposição e competência para a análise individual ou coletiva de suas práticas, para um olhar introspectivo,

para pensar, decidir e agir tirando conclusões e inversamente, para antecipar os resultados de determinados processos ou atitudes", (p. 129)

Poderíamos citar um número bastante grande de autores que na literatura educacional recente vêm propondo a prática profissional refletida como um caminho eficaz na melhoria do trabalho docente. E preciso que tenhamos até uma certa cautela ao analisar tais proposições para que não se tornem palavras de ordem, afastando ou mesmo excluindo outras propostas igualmente eficazes.

O que importa enfatizar aqui é o potencial da pesquisa para desenvolver junto ao professor essa disposição e competência para pensar o próprio trabalho. Não prescindindo da metodologia investigativa e da função mediadora da pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação parece ser a forma mais direta e possivelmente a mais eficaz de se atingir esse objetivo. Caracterizada pelo acompanhamento sistemático e controlado de uma ação realizada por um indivíduo ou grupo, a metodologia de pesquisa-ação reúne condições muito favoráveis para o desenvolvimento do trabalho docente refletido.

O importante papel que poderiam - ou deveriam - desempenhar as Universidades nesse sentido é mais do que evidente. Na formação inicial, o envolvimento do aluno nessas pesquisas será mais lento e gradual já que raramente ele chega ao curso com experiência docente prévia. Pode-se, nesse caso, trabalhar com a memória educativa (Lima, 1988), isto é, levar os alunos-professores a recompor, através da memória, o saber construído em função de sua experiência enquanto aluno; interpretar esse saber no conjunto das relações sociais em que foram gerados; e a partir das contradições vividas buscar recriar um novo projeto de prática docente. Os resultados do estudo realizado por Lima, que utilizou a metodologia da análise crítica da memória educativa evidenciou, ao final de um semestre, que os alunos estavam "mais competentes para entender o processo

de ensino e do trabalho docente, pois têm nas mãos o significado de toda metodologia, que agora constitui para eles um instrumental técnico para atuar com perspicácia na prática cotidiana". (Lima, 1988, pp. 57-58)

Ainda na formação inicial é também possível recorrer ao exercício de reflexão sobre a própria prática, quando os alunos passam pelo estágio. Por que não transformar o estágio numa experiência de pesquisa? Nas fases iniciais poderia ser usada a metodologia investigativa através do desenvolvimento de projetos coletivos, que se centrariam em temas relacionados à prática docente cotidiana. Começando com trabalhos de observação e de coleta de dados de campo esses projetos podem evoluir, nas fases mais adiantadas do estágio, para o exercício da reflexão sobre a própria prática. Em qualquer dessas fases do estágio torna-se crucial o papel do professor-supervisor que vai orientar a elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos, acompanhar de perto, as ações dos alunos-professores e, junto com eles, fazer as correções e ajustes necessários.

Nos programas voltados ao aperfeiçoamento docente ou à formação em serviço é possível utilizar mais naturalmente a metodologia de pesquisa-ação, de modo a criar junto aos professores uma sistemática de análise e reflexão sobre a própria prática docente. Embora pareçam óbvias as vantagens dessa alternativa metodológica que leva o professor a se (re)apropriar dos saberes de que é portador, construindo através da reflexão coletiva a sua autonomia profissional, podem surgir dificuldades na sua implementação, decorrentes de uma *cultura de formação* baseada em cursos e palestras e numa concepção de ensino-aprendizagem baseada na transmissão-assimilação de informações.

Antes de tudo, é preciso que os coordenadores - responsáveis pelo planejamento do trabalho de capacitação docente - estejam seguros a respeito dos fundamentos dessa abordagem e do seu valor na formação de sujeitos autônomos. Isso os ajudará a vencer a tentação e as pressões para o uso de formas mais cômodas e com



resultados aparentemente mais rápidos e abrangentes, como as palestras, os cursos e seminários.

Além disso, o processo de pesquisa-ação exige definição clara de papéis: tanto do coordenador do curso quanto dos demais participantes. O coordenador será um diretor de cena, que planeja o espetáculo, distribui as tarefas, orienta os atores, corrige, cobra, avalia? Ou será ele um líder do grupo, um moderador da dinâmica grupal? E os participantes, qual seu grau de envolvimento no planejamento e desenvolvimento das atividades? Serão co-autores? Ou apenas atores? E preciso que haja um posicionamento a respeito desses papéis e uma discussão aberta sobre eles, para que não se criem expectativas e cobranças equivocadas que vão comprometer as relações e resultados da pesquisa.

Outro ponto importante é que fique muito bem caracterizada a ação. Que tipo de ação será desenvolvida? Quais seus agentes? Quais seus propósitos? A quem beneficiará? Em que medida se constitui uma atividade de pesquisa ou de extensão? Ou ambas? Responder a essas questões é extremamente importante para que se tenha clareza a respeito do que se busca e do que se pode esperar, evitando equívocos e decepções. A explicitação desses aspectos ajuda também a não cair no fascínio da ação pela ação quando se quer de fato realizar uma investigação. Ou ainda para que não se confunda duas atividades com propósitos e exigências muito distintas - uma com peso maior na ação e outra preocupada, além disso, com a sistematização, o controle e a geração de conhecimentos.

Qualquer que seja a opção, para que essas experiências possam ser bem sucedidas, é preciso que se vinculem a convênios firmados entre a Universidade e as Secretarias de Educação onde fique muito claro o papel e as responsabilidades de ambas as partes. A literatura oferece um número razoável de trabalhos já elaborados nessa mesma linha tanto no Brasil quanto no exterior oferecendo dados mais do que suficientes para se saber em que direções vale a pena investir e quais os erros a evitar (André, 1992;

Carr e Kemis, 1988; Ludke, 1993; Martins, 1989; Novoa, 1992; Ivrenoud, 1993).

## **II - QUESTÕES E DESAFIOS DA PESQUISA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

Nesta parte do texto vou abordar alguns desafios encontrados no desenvolvimento de meu mais recente trabalho "Professor - Leitor Crítico de sua Prática"<sup>2</sup> que se trata de uma investigação-ação no contexto da formação continuada. Tomo a pesquisa como pano de fundo para discutir algumas questões e reflexões relativas à metodologia e aos dilemas éticos suscitados pelo trabalho.

### **1. Questões Metodológicas**

Quando se usa a perspectiva do professor-investigador surgem questões sobre as aproximações e as diferenças nos papéis de professor e de pesquisador. Pergunta-se: qual a diferença entre o professor-pesquisador e o pesquisador-professor? Responde-se: ambos investigam. O professor-pesquisador investiga a sua prática docente: observa, registra, analisa, reformula. O pesquisador-professor investiga uma problemática, na qual está inserida a prática do docente. O primeiro tem uma preocupação mais imediata com os seus problemas cotidianos e um menor distanciamento deles; o segundo tem preocupações (objetivos) mais a longo prazo e possibilidade de distanciamento para uma reflexão mais ampla. Os intentos são, portanto, diferentes, variando a natureza da tarefa e o grau de envolvimento do docente.

<sup>2</sup> Pesquisa financiada pelo CNPq e contou com a participação de Mary Júlia Martins Dietzsch (co-coordenadora), Marta M.P. Darsie (doutoranda), Ana Maria L. Teixeira (mestranda), Vera M. Martens (bolsista AP) e Maria Cristina P. Vilas (bolsista IC)

O cuidado a se tomar nesses casos é de não criar uma hierarquia de papéis, atribuindo mais - ou menos - valor a uma ou outra forma de envolvimento na pesquisa nem a um ou outro tipo de conhecimento produzido. Não se trata de definir uma ordem de importância para as tarefas realizadas, mas tão somente de reconhecer que há diferenças nos objetivos perseguidos e, conseqüentemente, nos fins atingidos.

Outras questões de natureza metodológica são as que se referem à forma de registro dos dados e ao material a ser selecionado para análise. Esse tipo de pesquisa precisa envolver, via de regra, uma equipe de trabalho para que possam ser divididas entre duas ou mais pessoas as tarefas de coordenação e de registro, pois é muito difícil dirigir uma discussão e ao mesmo tempo fazer anotações.

Especialmente difícil não só nesse tipo de pesquisa, mas também em outras que usam basicamente dados de natureza qualitativa é a definição de critérios para selecionar e apresentar dados. O que incluir e o que deixar de fora? O que publicar e o que guardar?

## 2. Questões Éticas

As perguntas acima formuladas nos reportam a questões éticas muito sérias. Quem define o que pode/deve ser revelado? Quem decide o que deve (não deve) ser publicado? Se o propósito e a natureza da tarefa do professor-pesquisador e do pesquisador-professor são diferentes, mas interligadas, não deve ser uma decisão coletiva a da publicidade dos dados? É isso possível? Afinal os docentes-participantes são autores ou atores? É possível falar-se em co-autoria? Quais as condições mínimas para isso? Autoria do que e para que?

Como se pode perceber, as questões relativas à autoria e à publicidade dos dados são muitas e as respostas não são nem simples nem tampouco fáceis. Em geral coleta-se uma

grande quantidade de material no desenvolvimento desse tipo de trabalho - anotações de campo, gravações, fotografias, tomadas de vídeos, produções escritas dos participantes, textos dos seus alunos, vários tipos de documentos escolares - e no momento de sistematizá-los o pesquisador se depara com a difícil tarefa de selecionar as partes do material que vão compor o relatório e o que vai ser abandonado. Que critério usar senão o da ética? Isso significa que o fator básico na orientação das escolhas será o objeto de estudo, as perguntas da pesquisa e não fatores do tipo preferências pessoais, gostos, sensacionalismo. Mantendo como linha diretriz o objeto de estudo, cabe ainda ao pesquisador tornar públicas as justificativas tanto para o que foi quanto para o que não foi revelado, ou seja, expor os motivos que o levaram a escolher esse ou aquele trecho do depoimento, essa ou aquela parte do documento, essa ou aquela situação observada. Cabe ainda relatar os dados na forma original e, na medida do possível, no contexto em que ocorreram. O critério da ética exige que todo esforço seja feito para retratar os dados com o mínimo possível de distorções e com o cuidado de não causar qualquer dano aos sujeitos participantes.

Se o pesquisador conta com uma equipe, ele pode discutir com os colegas os critérios para a seleção dos dados, dividir com eles a responsabilidade, o que ajudará certamente a reduzir o peso das tendenciosidades e preferências pessoais.

Dependendo da situação e do grau de envolvimento dos participantes na pesquisa, é desejável que eles sejam incluídos na discussão dos critérios e na decisão dos dados que devem ou não ser tornados públicos. As vezes isso é possível, outras não. Tudo vai depender do objeto de estudo e das relações estabelecidas na condução do trabalho. É preciso muita ponderação para saber quando e como agir, o que é possível ou não negociar, o que vai comprometer ou não o critério de verdade buscado na pesquisa.

Finalmente, a questão da co-autoria é um ponto extremamente delicado que nos reporta novamente à questão das distinções e relações entre pesquisa e formação, pesquisador e participante, conhecimento científico e profissional. Afinal, na pesquisa-ação pode-se dizer que os participantes são autores ou atores? E impossível discutir esse ponto sem entrar em outras indagações: autoria do que e para que? Tomando como exemplo nossa pesquisa, se o nosso olhar se dirigir para o professor-pesquisador, poderemos dizer que o lugar que ocupa na pesquisa é o de sujeito produtor de um saber e de uma prática que vai sendo re-escrita, analisada e avaliada no coletivo dos encontros quinzenais. Nesse processo todos são autores. Pode-se nesse caso, falar em co-autoria: co-autoria de um projeto de auto-formação, de análise e revisão dos saberes e práticas docentes e de produção coletiva de conhecimento.

Se, porém, nosso olhar se detiver no pesquisador-professor, poderemos dizer que seu papel na pesquisa é o de diretor de cena, conduzindo uma peça cujos atores principais são os professores. Autor do texto original, o diretor tem a tarefa de envolver os atores e de comprometê-los com o texto que num primeiro momento é de sua autoria, mas que deve ir sendo apropriado pelo grupo, revisto, re-escrito, e deve ir se tornando, pouco a pouco um texto coletivo. É quando todos passam a ser autores. \*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, M.E.D.A. A Contribuição do Estudo de Caso Etnográfico para a Reconstrução da Didática. *Tese de livre docência*, FE USP, 1992.
- André, M.E.D.A. "Os Estudos Etnográficos e a Reconstrução do Saber Didático". *4ZVDJ5*, ano 12, n° 19, 1993, p. 17-21.
- André, M.E.D.A. "Formação de Professores em Serviço: Um Diálogo com Vários Textos". *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, maio 1994, p. 72-75

- In M.K.D.A. e Fazenda, I.C.A. "Formação de Professores em Serviço e Cotidiano". In: *Relatório à FEUSP/PUC-SP/CNPq*, 1991.
- Lincoln, Y. e Guba, E. "Métodos Qualitativos de Investigación sobre la Enseñanza". In M. Wittrock (ed.), *Investigación de la enseñanza*, II. Madrid, Espanha, 1989, p. 195-301.
- Kommis, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martinez Roca, 1988.
- M.L.R. "Mudanças Qualitativas no Conhecimento sobre o Trabalho Docente". In A. Um *Desafio para a Didática*. São Paulo, Loyola, 1988, p. 39-62.
- M. "Combinando Pesquisa e Prática no Trabalho e na Formação de Professores", *IN/*, ano 12, n° 19, 1993, p. 31-37.
- Novoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- M. L.O. *Didática Teórica/Didática Prática*. São Paulo, Loyola, 1989.
- Ph. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

## u, Pesquisadora

Varri Moreira  
Kenski

Professora Dra. da  
Faculdade de  
Educação - USP

*Escrever sobre a identidade subjetiva da profissional pesquisadora é difícil. Exige um esforço não costumeiro de reflexão e questionamento sobre a minha pessoa e os motivos que me levaram à escolha deste e não outro caminho de pesquisa. Exige uma investigação profunda em que o pesquisador é o próprio centro do questionamento. A persistência em me manter em um determinado tema, os desdobramentos e as incorporações eventuais ou perenes de novos questionamentos são opções que definem determinados momentos de vida e que precisam ser contextualizadas para serem entendidas. Um romance ou uma fábula. Eevantam-se memórias que se mesclam em sua ação complexa, dinâmica e profunda. Demanda tempo de reflexão, amadurecimento dos*

*questionamentos, penetração nos intrincados movimentos interiores que me levaram ao meu momento atual de ser, pesquisadora. O movimento memorioso é intrincado e veloz mistura de razão e desejo. É permanentemente mediado pelas circunstâncias sociais, políticas, econômicas e profissionais, entre outras, em que me deparei em cada momento de escolha. Misturam-se diferentes etapas e movimentos que realizei para a construção do meu ser pesquisadora. Em sua complexidade, a análise do "eu" profissional não se configura ainda na possibilidade da palavra para compor um relato coerente e consistente. Na brevidade do depoimento atual e na linearidade da comunicação escrita a memória se restringe à narrativa. É através da história da trajetória da formação da pesquisadora que me encontro falando de mim. Fica a sensação de que muita coisa está escapando à esta narrativa. Como dizer das noites sem dormir, dos stress sucessivos, da leitura incessante, do sentimento de angústia diante de um questionamento de pesquisa difícil de ser compreendido e que me desafia e me envolve totalmente? O hábito da escrita de relatórios e artigos prevalece no texto. O texto escrito pretende dizer da história e da trajetória profissional da pesquisadora. A alma da pesquisadora, lá no fundo de mim mesma, envolvida com seu acervo emaranhado de memórias, olha o texto e sorri. O relato é sério e verdadeiro, mas a história e, por conseguinte, a busca existencial que se configura e coincide com o tema permanente de pesquisa, ainda não dá conta da totalidade do "eu, pesquisadora".*

## **1. Minha trajetória de pesquisadora**

### **Antecedentes**

Minha formação em Pedagogia foi totalmente orientada para o ensino. Formada também em Geografia, realizei algumas atividades de pesquisa de campo: análises de rochas e levantamentos geomorfológicos, em um tipo de formação que enfatizava o conhecimento espacial dissociado da sociedade que o habita. No momento político conturbado - anos 70 - em que fiz estas duas graduações era praticamente impossível realizar a formação de

professores-pesquisadores mais orientada para a reflexão social, humana ou política.

Meu mestrado em Educação, e a pesquisa então realizada como dissertação (determinação de perfil profissional de coordenadores pedagógicos...), foi realizado dentro dos pressupostos da abordagem quantitativa. Para realizar minha dissertação utilizei três tipos diferentes de testes estatísticos, criei e analisei mais de cem gráficos e tabelas em que se evidenciavam as "tendências" coletadas na amostra.

Essas primeiras pesquisas - ainda que eu tenha sido muito bem sucedidas em todas elas - estavam direcionadas pela forma objetiva e distante de aproximação do pesquisador para a análise dos seus objetos de pesquisa. Outras tantas pesquisas nesta mesma linha foram realizadas por mim. Levantamentos realizados individualmente e em grupos no Ministério de Educação e na Universidade de Brasília onde trabalhei. Como pesquisadora de questões de Educação, de maneira geral, senti a necessidade de utilizar outras abordagens, em que os sujeitos pesquisados estivessem mais presentes, com seus depoimentos, suas experiências e questionamentos. A contradição que me aparecia na época era a de que eu não desgostava totalmente dos levantamentos estatísticos e das abordagens quantitativas de pesquisa que realizava. Pelo contrário, sentia sua importância e necessidade em muitos encaminhamentos de pesquisa em Educação. O que me incomodava era o fato de não querer investigar exclusivamente nesta abordagem.

A perspectiva teórico-crítica não dogmática de pesquisa, dentro dos princípios propostos por Dieter Prokop, aprendida durante o doutorado, veio ao encontro dessas minhas inquietações teórico metodológicas. Nela, o pesquisador vai estar mais interessado em analisar e buscar a abordagem que melhor se adequa à questão colocada como problema de pesquisa. Neste caminho não-dogmático o pesquisador pode utilizar-se de encaminhamentos diferenciados e abordagens diversas para alcan-

çar a *melhor resposta* às indagações propostas pela questão em estudo.

Esta têm sido a perspectiva através da qual oriento meus projetos individuais de pesquisa a partir de então, os projetos de meus alunos e as teses e dissertações de meus orientandos.<sup>1</sup>

### A definição do tema principal e as primeiras pesquisas

Os estudos que venho desenvolvendo sobre o tema *Memória* nos últimos onze anos (a partir de 1987) têm sido orientados, principalmente, para a compreensão dos amplos sentidos adquiridos pelo conceito de *memória*, a partir da popularização das novas tecnologias eletrônicas de comunicação. Iniciados com a tese de doutorado sobre a memória dos antigos leitores do jornal Opinião<sup>2</sup> - um jornal alternativo, de cunho político, que fazia oposição à ditadura brasileira durante os anos 70 - esses estudos se desdobraram, a partir de 1989, em outras pesquisas na área de Educação.

Meu interesse pelo tema *Memória* é amplo. Orientado inicialmente pela busca de depoimentos de pessoas que sofreram os mais diversos constrangimentos na época da ditadura brasileira e que se apegaram à leitura do jornal como forma de *sobrevivência* psíquica, ele tem se desdobrado em estudos orientados principalmente pela minha curiosidade de saber mais sobre o tema sem localizá-lo em um determinado objeto específico (na verdade, a questão da *memória individual* é a que mais me entusiasma e desafia). Minha preocupação ampliada tem sido a de entender cada vez mais sobre memória e seus elos com o meu outro desafio profissional que é a Educação, particularmente pela paixão em desvendar os enigmas existentes na mágica relação entre *o ensinar* e *o aprender*.

<sup>1</sup> Sobre os procedimentos básicos da metodologia não-dogmática ver KENSKI, Vani Moreira. "A construção social da inconsciência. Teoria psicanalítica, comunicação e sociedade" (Cadernos CEDES 26). Campinas. Papirus/CEDES. 1992. Ver também em KENSKI, Vani Moreira. "O fascínio do Opinião. Um exemplo de pesquisa não-dogmática" in FAZENDA, Ivani (org). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. S. Paulo, Cortez, 1992.

<sup>2</sup> "O fascínio do Opinião". Tese de doutorado. UNICAMP. 1990

É neste sentido que busquei pesquisar as múltiplas concepções com que a palavra *memória* é estudada nas mais diversas épocas e em diferentes campos do conhecimento<sup>3</sup>. Estudar *memória* nos desdobramentos, social e individual; as instituições de memória e a constituição dos espaços ligados à memória social e individual. Nessa trajetória, concebi a escola como uma *instituição de memória* que possui um acervo de conhecimentos - a memória cultural de um determinado grupo social - que é trabalhado pelo professor agente da memória por excelência. Considerei que este professor vive no conflito entre o conhecimento adquirido nas suas interações cotidianas (*memória em movimento*) e o conhecimento teórico (*memória-saber*) com o qual ele trabalha em suas atividades de docência pesquisa.

O professor tem sido o alvo mais freqüente das minhas observações e investigações. Em diferentes momentos (e diversas pesquisas) procurei entender melhor como este profissional recupera suas memórias de experiências vividas em seus tempos de aluno e as apresenta, mesmo inconscientemente, em seus momentos de docência. Em outros momentos, recuperei a pessoa desse professor (e, principalmente, sua memória) em suas interações com as novas tecnologias, o computador e a Internet, principalmente.

Assim, foi realizada inicialmente a pesquisa (praticamente paralela a que vinha desenvolvendo como Tese de doutorado e baseando-me nos pressupostos teóricos desta) sobre "Memória e Prática docente" (1989/1991)<sup>4</sup>. Nela, procurei investigar a relação entre o desempenho dos professores e as lembranças escolares que marcaram suas vidas na época em que tinham a idade de seus alunos. Procurei relacionar o desempenho do professor em sala de aula; ?

<sup>3</sup> Sobre isto ver KENSKI, Vani Moreira. "Sobre o conceito de Memória" in FAZENDA, Ivani (org.) *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1995.

<sup>4</sup> A pesquisa desenvolveu-se parcialmente como um dos projetos realizados pelo grupo de alunos (eu era a professora-supervisora do grupo) no último período de estágio do curso de Pedagogia/ FE-UNICAMP. Sobre os resultados desta pesquisa ver o artigo "A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa nos estágios supervisionados" in PICONESE, Stela. *A prática de Ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, Papirus, 1991.

lembranças que tinha de sua época de aluno da mesma série em que, no momento da pesquisa, estava lecionando; e a imagem (em desenho e frases) que seus atuais alunos tinham da sua *maneira de ser* professor. Os alunos de Pedagogia e os professores pesquisados participaram ativamente dos vários momentos da pesquisa e surpreenderam-se com os resultados.

A perspectiva em que foi abordado o tema Memória neste estudo vinculou-se à memória individual dos professores, constituída através de suas histórias de vida, e que dizia, basicamente, de acontecimentos e situações vividos concretamente. Uma das revelações desta investigação foi a influência de experiências vividas virtualmente - assimiladas através dos meios eletrônicos de comunicação, a televisão principalmente - e que se tornaram registros poderosos na memória, "vivências virtuais", que influenciavam a própria prática pedagógica dos professores pesquisados.

Comportamentos, formas de se expressar, "jargões" e brincadeiras de artistas televisivos "são apreendidos e empregados pelos professores durante as aulas na busca de formas mais consistentes de comunicação e atenção dos alunos para o que realmente se quer ensinar". Nesta pesquisa já se enunciava que "o consumo dessas vivências imaginárias na atividade docente é rápido e descartável. Na maioria dos casos é eficiente em seus objetivos de tentar um processo de comunicação com os alunos, e nos remete a uma reflexão maior sobre a função e a prática do docente em uma sociedade em que a memória e as ligações individuais e coletivas com o passado são permanentemente reconstruídas, reinventadas, romanceadas e afetivamente refeitas através dos meios de comunicação" (Kenski, 1994).

A incorporação de vivências (positivas e negativas; concretas ou virtuais) ao desempenho do docente mostraram aspectos diferentes da prática didática apreendidos através de mecanismos de observação indiferenciada (envolvimento emocional, afinidades, a memória afetiva que retorna e conduz parcialmente a ação). Mostrou também que o comportamento do professor não é apenas "for-

mado" através da aprendizagem de conceitos teóricos-rationais de conteúdos específicos e de metodologias de ensino, mas através de um complexo processo em que se misturam conhecimentos teóricos, vivências e sentimentos.

As evidências empíricas apresentadas na ação dos professores levaram-me ao interesse em seguir neste caminho e realizar um mapeamento amplo da produção bibliográfica de pesquisas sobre o tema *memória* em Educação. Daí surgiu o estudo seguinte intitulado "Memória e Ensino" (1991/1992)<sup>5</sup>. Nele, procurei identificar os principais caminhos e tendências teórico-metodológicos utilizados, não apenas para o levantamento e coleta de dados neste tipo de temática mas, principalmente, sobre as possibilidades de análise dos comportamentos observados, dos depoimentos e narrativas de "histórias de vida" e suas relações com as práticas dos professores.

Uma preocupação de pesquisa passou a ser, a partir de então, muito forte no delineamento das minhas investigações: a expansão das tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação e os seus impactos na sociedade em geral - e na educação, em particular. Esse interesse não veio por acaso. Ele é também decorrente da minha ação em dois grupos de pesquisa, conforme apresento a seguir.

### **A importância dos Grupos de Pesquisa**

Desenvolvi minha tese de Doutorado (1987 a 1990) na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo. Lá, acostumei-me a discutir sobre os novos rumos dados à comunicação e à informação a partir da banalização das tecnologias eletrônicas. Criamos (professores e alunos) na ECA o grupo de estudos "Nova Teoria de Comunicação" que foi fundamental na definição do encaminhamento dos meus posicionamentos teóricos e de

<sup>5</sup> KENSKI, Vani Moreira. "Memória e Ensino" in *Cadernos de Pesquisa* n° 90. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, agosto de 1994.

pesquisa. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), criei lá também um grupo semelhante, o MENT (Memória, Ensino e Novas Tecnologias), em que procurei conciliar meus temas de interesse em ensino e pesquisa com os temas desenvolvidos pelos meus alunos e orientandos sob esta mesma ótica. Ambos os grupos - MENT e NTC - eram formados por alunos e professores que vinham de áreas diferenciadas de conhecimento, o que garantiu uma perspectiva interdisciplinar aos grupos e grande riqueza nas óticas de análise e nos workshops.

O grupo da ECA (NTC) repercutiu amplamente no meio acadêmico. Criamos uma revista, o "Atrator Estranho" e expandimos as nossas formas de divulgação, com a organização de seminários nacionais e internacionais, cursos abertos à comunidade. A transformação do Grupo de Estudos em Centro de Estudos e Pesquisas (a partir de 1994) e a criação do centro de publicações "Edições NTC" vieram consolidar a *proposta teórica* apresentada pelo grupo. A influência das reuniões, dos estudos, debates (workshops) e demais atividades realizadas no NTC na minha ação como pesquisadora foi bastante grande. Definiu caminhos teóricos e metodológicos que orientam toda a minha prática como pesquisadora desde essa época.

Por outro lado, o Grupo de Estudos "Memória, Ensino e Novas Tecnologias - o MENT" teve uma ação importante no desenvolvimento de caminhos teóricos próprios (de acordo com a especificidade da temática: o ensino, a memória e as novas tecnologias) e na minha experiência na formação de professores-pesquisadores que fizeram seus estudos e teses no grupo. Realizamos debates e workshops, conferências, oferecemos um curso integrado para os alunos da Pedagogia e conseguimos apresentar teses de reconhecida qualidade no meio acadêmico. Com a minha saída da UNICAMP e a conseqüente formação (mestrado e doutorado) dos antigos alunos do grupo, o MENT foi desativado (1996).

Neste momento, venho tentando organizar um novo grupo de estudos na Faculdade de Educação da USP. O perfil dos meus

(>orientandos - oriundos também de diversas áreas e com um conhecimento razoável do ambiente tecnológico (produção de softwares, inclusive) - apresenta um caminho claro de pesquisa em que permanece o interesse pelo tema "novas tecnologias" (predominantemente) e suas implicações no ensino, no conhecimento e na memória (basicamente individual). Mostram-me também a continuidade da minha opção de pesquisadora envolvida no ato de pesquisar e de ensinar, de trabalhar com grupos de pesquisa em que se possa trocar idéias com parceiros - professores e alunos - e, dessa forma, aprender e crescer.

### A continuidade das pesquisas individuais

A partir de 1993 venho desenvolvendo pesquisas individuais com o auxílio (bolsa) do CNPq. A primeira surgiu da curiosidade em que entender o conceito ampliado de Memória e perceber como as instituições tradicionais de memória respondiam aos impactos das novas tecnologias. Desenvolvi assim a pesquisa "Educação, memória e os desafios da Sociedade Tecnológica" (1993/1995)<sup>6</sup> em que investiguei diversos aspectos com que o tema vem sendo estudado. O objetivo era de garantir um grande mapeamento do tema Memória: sua evolução histórica, seus desdobramentos, suas concepções, suas instituições e espaços, a relação que havia entre memória e educação em sentido amplo, e as alterações que estão a ocorrer a partir da penetração das novas tecnologias nos espaços sociais contemporâneos.

Na perspectiva social orientei meus estudos para a compreensão dos aspectos culturais da memória coletiva e suas representações no espaço habitado por determinado grupo. Foram assim

<sup>6</sup> Sobre estes estudos ver a pesquisa "Educação, Memória e os desafios da Sociedade Tecnológica" realizada como pesquisa individual graças à bolsa individual de pesquisa do CNPq (1993/1995). Parte dessa pesquisa já foi publicada, como artigo, em revistas e na coletânea *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento* (org. Ivani Fazenda, Papirus, 1995). Os resultados obtidos também foram apresentados em Congressos Nacionais e Internacionais nas áreas de Educação, Comunicação e Ciências Sociais.



levantados dos aspectos constitutivos dos "espaços sociais da memória" concretos (cidades, ruas, praças e monumentos) e dos novos espaços, característicos do atual estágio da sociedade tecnológica (espaços virtuais, cyberspaces). Nos espaços sociais foi dada ênfase à caracterização das *instituições de memória* (escolas, arquivos, bibliotecas e museus), ou seja, aquelas instituições educativas e culturais que, socialmente, são compreendidas como encarregadas da manutenção, recuperação e transmissão da memória do grupo.

Neste segmento de pesquisa, foram realizados estudos mais detalhados sobre o papel da escola e o do professor, como *agente da memória*. Caracterizou-se, assim, a presença nas escolas de, pelo menos, dois tipos diferenciados de *memórias*: a primeira, a *memória-saber*, apresentada nos programas, currículos e conteúdos do conhecimento e que se apresentam como os legítimos *acervos* da instituição educativa; a outra, a *memória em movimento*, em permanente transformação e que é atributo dos professores e alunos (assim como de todas as demais pessoas, caracterizando-se pela mobilidade constante).

O tema seguinte de pesquisa, "Memórias em Movimento" (1995-1997) já enunciou minha opção em trabalhar, neste meu momento de pesquisadora, com a memória individual de "professores-pesquisadores". A escolha do professor-pesquisador (professor ou aluno de Pós-Graduação) como sujeito da pesquisa não foi ao acaso. O problema do uso das tecnologias eletrônicas por todos nós, professores-pesquisadores é real. A exigência e necessidade de atualização e comunicação permanente nos coloca como usuários preferenciais das mais avançadas tecnologias. Através destes novos recursos temos possibilidade de ter acesso às informações científicas mais recentes, às bibliotecas e universidades do mundo inteiro, à comunicação com nossos pares em todos os continentes.

A necessidade sentida e que desencadeou esta pesquisa foi a de verificar as possibilidades e encaminhamentos práticos com que professores e pesquisadores lidavam com as suas memórias humanas e tecnológicas. Interessou-me sobretudo o "uso - cada

vez mais freqüente e generalizado - das memórias tecnológicas (vídeos, disquetes, fitas-cassete, *Winchester*, arquivos nas redes, secretárias e agendas eletrônicas), como extensão e complemento natural da própria memória humana". Caracterizados por mim, desde o início do caminho de pesquisa como *agentes de memória*, os professores encontravam-se diante de novos desafios e procedimentos: como reter o volume cada vez maior de conhecimentos e informações veiculados pelos *media*? Como operacionalmente os professores dispõem de suas memórias a naturalmente disposta em sua interioridade e a oferecida pelas novas tecnologias eletrônicas, sobretudo o computador?

Assim, a pesquisa "Memórias em movimento"<sup>7</sup> foi realizada com o objetivo de estudar as teorias e práticas profissionais que orientam as ações de professores ao se utilizarem desses recursos tecnológicos disponíveis (sobretudo o computador) para a aquisição, manutenção e transmissão de conhecimentos e informações. Parti do princípio de que, na sociedade atual, "em que as informações e conhecimentos se alteram e se ampliam com extrema velocidade, torna-se impossível reter na interioridade da memória humana, os *dados* necessários ao bom desempenho das atividades de docência e pesquisa. O pressuposto em que me baseei para o desenvolvimento desta pesquisa era de que a utilização da "memória tecnológica" - representada principalmente pelo uso das memórias do computador - trazia implicações na maneira de ensinar e produzir conhecimento, tarefas básicas da atividade docente".

As constatações observadas nas ações e nos depoimentos (entrevistas, observações, discussões em workshops, etc..) dos professores pesquisados mostraram-me que, na época<sup>8</sup>, ainda eram poucos os que dominavam e utilizavam, com freqüência e segur^n-

<sup>7</sup> KENSKI, V. *Memórias em movimento - os caminhos da memória individual de professores-pesquisadores na sociedade tecnológica*. Projeto individual de pesquisa. S. Paulo, 1995.

<sup>8</sup> A coleta de dados (depoimentos e debates, principalmente) foi realizada principalmente em 1995 com professores da UNICAMP e da USP que já utilizavam as redes eletrônicas de comunicação na época.

ça, as novas tecnologias eletrônicas de comunicação (principalmente as redes eletrônicas - a Internet). Constatei, no entanto, que a maioria dos professores-pesquisadores deram um salto tecnológico no domínio do computador como instrumento de trabalho. A utilização de processadores de textos e programas de editoração gráfica ampliou-se significativamente. Textos, relatórios de atividades, levantamentos bibliográficos (fichamentos, resenhas, etc...), anais de congressos, já circulavam livremente entre professores, na forma codificada de arquivos, dispostos nas memórias dos *disquetes*. No entanto, o uso do texto impresso ou manuscrito no papel era (ainda é) imprescindível para todos. Os pesquisadores os utilizam não apenas para comunicarem suas pesquisas, dados funcionais, informações gerais e produções acadêmicas mas, também, para realizarem correções e atualizações dos textos e dados, escritos virtualmente na tela do computador. Mais ainda, uma grande parte dos que se utilizam regularmente da escrita virtual na tela do computador só o fazem depois de elaborarem o escrito no "rascunho", em papel.

Em relação ao uso das redes eletrônicas de comunicação o que o estudo revelou é que ainda era tímida a utilização dessa tecnologia. Todos conheciam o meio tecnológico e a grande maioria de professores e alunos de pós-graduação possuíam já suas *senhas* para acesso às redes, via universidades\*. A maioria dos professores, no entanto, não as utilizavam, e os motivos iam do desconhecimento dos códigos de utilização (é preciso fazer algum tipo de treinamento) aos problemas de infra-estrutura institucional (telefones, modems, softwares e computadores mais velozes) para a utilização plena dos recursos disponíveis nas *redes*.

\* Na época era incipiente o número de provedores de acesso à Internet. As universidades constituíam-se como locais privilegiados em que professores tinham acesso livre às redes, prática proibida para os demais profissionais. A abertura para a comercialização e exploração livre das redes eletrônicas pela sociedade só veio a ocorrer no final de 1995. Este foi um motivo importante em querer pesquisar, nos últimos momentos do privilégio do docente universitário de acesso exclusivo às redes, o que estavam realmente fazendo com elas e como isto retornava em suas práticas de professores e de pesquisadores.

Estas evidências mostraram-me que ainda estamos em um período de transição em que já foram abandonadas pelos pesquisadores muitas das práticas anteriores de produção, divulgação e acesso às informações para seus trabalhos e pesquisas, mas que ainda existem muitas dificuldades e inseguranças para a utilização plena das novas tecnologias eletrônicas no universo acadêmico brasileiro.

No que diz respeito especificamente às *memórias* dos professores-pesquisadores senti uma grande transformação. Professores-pesquisadores utilizam-se das memórias tecnológicas (basicamente a *memória* do computador) para armazenar arquivos de textos (seus e de outros) e todas as demais informações importantes, que não podem ser esquecidas, e que precisam estar permanentemente disponíveis para serem "acessadas, recompostas, difundidas e modificadas a vontade". As memórias tecnológicas, dessa forma, funcionam como "containers", extensões da memória humana em que são armazenadas as cargas cognitivas e factuais de informações obtidas pelos professores-pesquisadores em suas interações cotidianas com as diversas formas de conhecimentos e outras atividades acadêmicas.

Aos que já são usuários freqüentes das redes eletrônicas de comunicação uma nova função é designada à "memória tecnológica". A capacidade assíncrona de comunicação via correio eletrônico garante a estocagem de informações na memória eletrônica personalizada (e-mail) que nem sequer foram antecipadamente selecionadas pelo usuário. Os pesquisadores recebem diariamente em suas "caixas postais eletrônicas" uma quantidade significativa de mensagens que ficam permanentemente disponíveis ao seu acesso. Em muitos casos, as *memórias* dos arquivos das redes são abertas pelo usuário periodicamente, não para serem alimentadas de informações mas, pelo contrário, para serem descarregadas do que não mais interessa. Em outros casos, arquivos são gravados, apenas para o usuário reter o assunto, para uso eventual em algum outro momento.

Identifiquei assim que, através dos diversos comportamentos dos professores-pesquisadores e suas interações com o meio

tecnológico, ao "arquivarem, conservarem e registrarem uma parcela razoável de suas próprias memórias humanas nos equipamentos, eles se sentiam novamente livres para, sem remorsos, esquecer." Caracterizou-se, portanto, no decorrer da pesquisa "Memórias em movimento" que a velocidade das informações e de acontecimentos que o homem (e principalmente o professor pesquisador cuja função fundamental está na produção e divulgação de conhecimentos) tem possibilidade de acesso na atualidade é cada vez maior. O volume de produções se amplia de forma geométrica e veloz. O sujeito que deseja manter-se atualizado e produtivo na atualidade não pode prescindir dos arquivos tecnológicos, em que possa armazenar suas produções e arquivos de informações, dados importantes e úteis para seus estudos, pesquisas e trabalhos - presentes ou futuros.

Com o meu atual projeto "Memórias e conhecimentos: interfaces humanas e tecnológicas" (1997-1999) pretendo dar continuidade aos estudos realizados na pesquisa "Memórias em movimento". Desta feita, ainda orientada pelos procedimentos dos professores-pesquisadores, pretendo identificar as reorientações ocorridas na relação entre memória e conhecimento a partir da vulgarização das novas tecnologias de comunicação na sociedade atual. Parto do pressuposto de que *memória* é algo amplo e complexo e que o *conhecimento* ao qual vou me referir e estudar seria um aspecto específico de uma grande memória geral, relacionado aos processos cognitivos realizados pelo pensamento em suas múltiplas interações: as ocorridas pelo sujeito consigo mesmo; em interações diferenciadas com outras pessoas e com as múltiplas e variadas formas e equipamentos - eletrônicos ou não - de comunicação e de informação.

A trajetória em que venho desenvolvendo minhas pesquisas mostram-me a perseguição de dois aspectos fundamentais: a questão da memória - principalmente a memória individual - e suas relações com o momento tecnológico em que vive a sociedade. A curiosidade tem sido ampliada no sentido de entender a

pessoa que ensina e que aprende e suas interações com os mecanismos tecnológicos. E neste sentido que, nesta última pesquisa, vem se evidenciando a importância (hoje em dia cada vez mais acentuada) de aspectos indiferenciados e esquecidos no estudo da memória e que estão ligados à valorização da intuição, da percepção e dos sentidos. Estes parecem ser os próximos passos em que pretendo me deter nesta caminhada individual de pesquisa.

No meu momento atual como pesquisadora e orientadora de novos pesquisadores tenho procurado encontrar interlocutores (alunos e professores) que tenham preocupações próximas às minhas e com os quais eu possa dialogar, refletir e encontrar caminhos e algumas respostas para o desafio em que se tornou a questão da memória como manifestação da aquisição e transmissão de conhecimentos na sociedade tecnológica. E preciso notar que os alunos que estão neste momento, na FEUSP, sob minha orientação são, em sua maioria, pessoas com conhecimento e prática de elaboração de produtos utilizando tecnologias (vídeos e softwares, principalmente) e que buscam "ir além", ou seja, compreender e refletir sobre as relações entre as novas tecnologias, o conhecimento, a cultura e a sociedade atual e os seus impactos no ensino e na educação, de forma ampliada. A partir do segundo semestre de 1997 venho realizando com estes alunos atividades de discussão - workshops temáticos - e alguns encaminhamentos para a realização de um pequeno grupo de estudos, orientado para os nossos interesses específicos de pesquisa.

Em relação aos meus interesses específicos de pesquisa minha intenção é a de dar continuidade aos estudos que venho realizando ininterruptamente nestes últimos onze anos. Assim, o tema "memória e educação" permanecem. Orientada pelos estudos que venho realizando para minha pesquisa atual interessei-me pelos aspectos não apenas cognitivos da aquisição e transmissão dos conhecimentos ou seja, nas formas como as *sensibilidades* (caracterizadas principalmente pela *intuição, percepção e sentidos*) contribuem para a formação da memória individual.

Elaborar trabalhos de pesquisa, docência, orientação e desenvolvimento de tecnologias educacionais de qualidade sobre o tema, que possa ser lido e compreendido por alunos, professores e pesquisadores das Ciências Humanas, e mais especificamente para os da Educação, tem sido o principal objetivo em que tenho orientado a minha trajetória de professora e de pesquisadora.

## 2. Trajetória teórica de pesquisa

A base teórico metodológica em que oriento minhas pesquisas, como disse anteriormente, origina-se da proposta teórico crítica não-dogmática de Dieter Prokop. A proposta de Prokop é a de integrar diversos modos de explicação, procurando apropriar-se das contribuições de diversas correntes teóricas para melhor explicar os fenômenos estudados. Não se trata, no entanto, de uma simples apropriação mecânica de idéias esparsas fletidas artificialmente a fim de justificar os propósitos evidenciados previamente pelo pesquisador. A utilização de referenciais teóricos diferenciados busca o aprofundamento gradativo de análise com a certeza, no entanto, da impossibilidade de alcance da completa explicação da questão estudada. A ênfase deste tipo de procedimento está na adoção de uma postura dialético crítica não dogmática pelo pesquisador na busca de um ferramental teórico de análise que melhor responda às perguntas apresentadas pela pesquisa.

Assim, a partir da pesquisa de doutorado, fui orientada para a compreensão da abordagem etnopsicanalítica de pesquisa, de acordo com os pressupostos defendidos por Erdheim e outros autores do movimento chamado *teoria crítica do sujeito*. O referencial, sobretudo psicanalítico de análise do social envolveu-me também com as perspectivas de outros autores alemães (como Habermas, Dahmer, Haug e Horn, principalmente), além do estudo da teoria psicanalítica freudiana (no que se refere à questão do esquecimen-

to, dos mecanismos de defesa - principalmente em Anna Freud - e da consumição do inconsciente) e de alguns estudos de Lacan e, principalmente, de Lorenzer sobre as relações entre a praxis da socialização e a linguagem.

Os estados voltados à análise da memória social foram realizados partindo-se de um amplo levantamento teórico. Esses estudos iniciaram-se com a identificação da concepção mitológica da Memória - apresentada pelos filósofos gregos pré-socráticos - e os posteriores desdobramentos sob os quais a concepção de Memória foi considerada, em diferentes épocas, por filósofos, sociólogos, historiadores, etc (dos "clássicos" como Santo Agostinho, Nietzsche, Durckheim, Bergson e Halbwachs aos "pós-modernos" como Pierre Levy, Henry-Pierre Jeudy e Baudrillard).

A caracterização teórica das formas como a *memória* - individual e social - pode ser compreendida na atualidade envolveram também vários estudos de autores das mais diversas áreas do conhecimento que pesquisam este mesmo tema. Foram assim considerados os pensamentos de neurofisiologistas e biólogos (como Edelman, Rosenfield e Steven Rose); psicólogos e etnopsicanalistas (de Freud a Dahmer, Erdheim, Jensen, etc...); historiadores, sociólogos e filósofos (Le Goff, Chartier, Simondon, Deleuze, Perniola, Vattimo e Virilio).

A experiência obtida nas pesquisas mostraram-me que a maioria dos autores que se dedicam ao tema Memória o fazem, em geral, em uma visão retrospectiva. No senso comum, falar sobre memória é dizer do passado. Por outro lado, os escritos sobre a sociedade tecnológica são amplos, genéricos e os livros existentes e que abordam com mais profundidade as tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação são, em geral, excessivamente técnicos, sem reflexões ponderadas sobre os impactos (positivos e negativos) da penetração das novas tecnologias na vida social e individual na atualidade. Através de novos autores oriento os meus atuais estudos sobre o desenvolvimento tecnológico acelerado que vem ocorrendo nas últimas

décadas e as formas como repercutem em todos os aspectos da vida social e individual, criando novas formas de sentir, pensar e agir. Através da sedução das imagens da televisão e dos inúmeros recursos do computador as pessoas tem acesso a um mundo ampliado, novas vivências, novas "memórias". Nesta perspectiva, minhas indagações me orientam para os novos papéis que as instituições educacionais e culturais, encarregadas da produção/manutenção/recuperação e transmissão da *memória social*, precisam assumir na atualidade: a de serem instituições, como diz Pierre Babin, "onde se ensina e se conserva a civilização que faz perdê-la". Nessa perspectiva, tenho orientado meus estudos sobre a sociedade contemporânea, a partir da proposta de autores como Baudrillard, Featherstone, Lipovetsky, Quéau, Lyotard, Rheingold, Sfez, Levy e Virilio.

Especificamente sobre Memória, minhas escolhas, na atualidade, recaem sobre Jeudy, Namer e Steven Rose, principalmente. As relações entre memória, razão, saber e conhecimento no atual estágio da sociedade estão sendo estudadas em Damásio, Horgan, Bailey e Pierre Levy.

Nas relações entre a ação docente, o ato de aprender e as memórias no atual estágio da sociedade - caracterizadas em alguns momentos de pesquisa como "histórias de vida" - as bases teóricas recorridas têm sido em Pierre Babin, António Novoa, Patrícia Greenfield, Madeleine Grumet e Derrick Kerckhove.

### 3. Dificuldades na pesquisa

Os principais obstáculos encontrados para o desenvolvimento destas pesquisas podem ser caracterizados em quatro instâncias diferentes: pessoais, institucionais, bibliográficos e editoriais.

As dificuldades pessoais são amplas. Elas nos falam dos nossos limites, de tempo e de conhecimentos principalmente. Tempo para se dedicar com maior exclusividade aos temas que nos interessam como pesquisadora. Os demais compromissos

profissionais que somos obrigados a cumprir deixam-nos com margens pequenas de tempo para o exercício da pesquisa. Essa exiguidade temporal interfere também na impossibilidade de ampliarmos os limites de leituras e avançarmos em novas fronteiras do conhecimento o tanto quanto desejaríamos para encaminhar nossas reflexões. Trabalhando em um tema essencialmente interdisciplinar e com articulações importantes de outras áreas do conhecimento que nos auxiliam na compreensão do fenômeno estudado, sentimos necessidade de estudar e de estar sempre atualizado em diversos encaminhamentos teóricos. Infelizmente o tempo é curto, o universo de informações ampliado e precisamos sempre restringir nossa curiosidade de pesquisadora nos limites disponíveis de tempo e de conhecimentos a que temos condição de alcançar.

Uma outra dificuldade pessoal diz respeito às parcerias intelectuais com alunos-pesquisadores e, sobretudo, com outros professores que se interessem, ao menos parcialmente, pelos mesmos temas de pesquisa. A tentativa que tenho utilizado para superar a *solidão* do ato de pesquisar tem sido a formação e participação em grupos interdisciplinares de estudos e pesquisas, como as que tive no MENT<sup>10</sup> e no NTC<sup>11</sup> principalmente.

Um outro aspecto dos obstáculos pessoais de pesquisa está na dificuldade de se encontrar, principalmente na área de Educação, professores que se considerem seguros em relação ao domínio das tecnologias de comunicação e disponíveis para refletir sobre suas próprias práticas nesses ambientes.

<sup>10</sup> MENT - Grupo de estudos e pesquisas "Memória, Ensino e Novas Tecnologias". Criado e coordenado por mim (1992-1996) na Faculdade de Educação da UNICAMP.

<sup>11</sup> NTC - Centro de Estudos e Pesquisas sobre "Novas Tecnologias, Comunicação e Cultura" situado na ECA/USP do qual participei como Membro e Coordenadora Adjunta desde a sua criação e do qual me afastei no final de 1997 para me dedicar mais integralmente às atividades e pesquisas em Educação. Mantenho ainda laços de amizade e colaboração com todo o Grupo participando eventualmente de algumas atividades do Centro e tendo sido convidada em fevereiro de 1998 para participar como Membro do Conselho Editorial das Edições NTC.

As dificuldades institucionais apresentam-se, principalmente, na ação contraditória de considerar a importância do docente universitário em estar em permanente *estado de pesquisa* e não lhes garantir, na maioria das vezes as condições para o desenvolvimento destas. Os financiamentos, a delimitação de espaços físicos, a formação de equipes e a obtenção de equipamentos para o desenvolvimento de pesquisas são muito dificultadas. Além disso, os encargos do docente universitário, em atividades obrigatórias de ensino (graduação e pós-graduação), orientação de teses e atendimento de alunos em geral, extensão, administração, etc... diminui sensivelmente o tempo disponível e a concentração do pesquisador em seu objeto de pesquisa. Um outro problema decorre também da exiguidade de tempo para se encaminhar e realizar as pesquisas financiadas, o que nos coloca sempre pesquisando *entre relatórios* (o tempo limite entre o encaminhamento de um projeto para concorrer às poucas bolsas de pesquisa e a apresentação do relatório parcial e o encaminhamento de novo projeto para dar continuidade à pesquisa é de apenas dois anos).

As dificuldades bibliográficas decorrem principalmente da inexistência de publicações atualizadas em português disponíveis para serem adquiridas pelo pesquisador. As publicações em outros idiomas não estão disponíveis no mercado livreiro e precisam ser encomendadas, o que encarece e retarda a ação do pesquisador. E neste sentido que a busca na Internet vem facilitar a pesquisa, seja pelo acesso às novidades editoriais de todo o mundo (e a possibilidade das encomendas *on-line*), seja pelo acesso a sites temáticos em que estejam disponíveis textos atualizados de autores que partilham os mesmos interesses temáticos com o pesquisador. A dificuldade se acentua quando o tema *memória e novas tecnologias* é visto sob a perspectiva da educação e, mais precisamente, o ensino. São raros as publicações que trabalham em pelo menos dois desses assuntos. Acostumei-me a fazer o relacionamento entre os depoimentos e observações de professores e os estudos teóricos de autores que

estudam o tema de maneira generalizada, sem se situar apenas na questão do ensino.

As dificuldades editoriais são amplas. Elas vão da submissão do texto aos editores que analisam os produtos da pesquisa com base nitidamente comerciais até a ausência de remuneração para o trabalho publicado. O lucro obtido com a venda do suposto livro, elaborado após anos de pesquisa, vai quase que integralmente para a Editora. Ao autor, são "doados" alguns exemplares (transformando-o em comerciante, se quiser vender os livros recebidos como pagamento pela autoria) ou então, resta-lhe um subsídio mínimo (no máximo 10%) do preço comercial com que o livro é vendido. Um outro problema editorial está na forma humilhante com que o autor precisa percorrer diversas editoras e procurar convencê-las de que o seu produto de pesquisa é comercialmente rentável, com uma linguagem comunicativa e acessível, critérios que não estavam em jogo para a análise de sua capacidade como pesquisador e nem para o mérito acadêmico de seu trabalho.

Por outro lado, a transformação de sua pesquisa em artigo e o envio para a publicação em revistas científicas é um processo demorado. A periodicidade das revistas é indefinida e um artigo, aceito para publicação pode levar dois ou três anos para ser publicado. Quando se trabalha com temas ligados aos questionamentos e alterações velozes na sociedade tecnológica este tempo é demasiado longo. O autor corre o risco de ver publicado um trabalho seu sobre um tema (ou tecnologia) ultrapassado, após os três anos de espera. O próprio descompasso entre o tempo de pesquisa definido pelas instituições de financiamento (dois anos) e o prazo para a publicação após a aceitação do trabalho (em média, três anos) faz com que o diálogo do pesquisador com os seus leitores esteja quase sempre defasado. Ou seja, os interesses atuais do pesquisador, não coincide tanto com o seu "último" texto publicado.

Em termos gerais, muitas outras são as dificuldades que o pesquisador enfrenta para manter-se fiel e constante em seu traba-

lho de pesquisa. A explicação para a continuidade extrapola a lógica profissional e só pode ser entendida no universo da *paixão* e da busca existencial. O meu *eu pesquisador*, portanto, não é apenas um exercício acadêmico. Envolve algo muito mais amplo e complexo, que tem a ver com curiosidade, desejo, alegria na descoberta, ansiedade, *prazer*. Algo que me institui como profissional docente, como pessoa e como *ser*: vivo, dinâmico, com minhas memórias e minhas histórias, lembranças e esquecimentos, tecnologias, olhares, sorrisos, percepções, intuições e sentimentos. Enfim, eu, pesquisador da vida, também.

## Referências Bibliográficas

(autores que orientaram a trajetória das pesquisas realizadas por mim):

- BABIN, Pierre. Os novos modos de compreender. S. Paulo, Paulinas, 1989.
- BABIN, Pierre. *Linguagem e cultura dos media*. Lisboa, Bertrand, 1993.
- BAUDRILLARD, Jean. *A soledade de consumo*. Lisboa, Ed. 70, 1995.
- BAUDRILLARD, Jean. *Le crime parfait*. Paris, GalUée, 1995.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. São Paulo, 1990.
- DAHMER, H. "Psychoanalyse als Gesellschaftstheorie" in Dahmer, H. (org), *Analytische Sozialpsychologie*. Frankfurt, Suhrkamp, 1980.
- DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes. Emoção, raspo e o cérebro humano*. S. Paulo, Cia das Letras, 1996.
- DELEUZE, G. *A imagem-tempo*. S. Paulo, Brasiliense, 1990.
- DUPUY, Jean-Pierre. *Aux origines des sciences cognitives*. Paris, La Découverte, 1994.
- EDELMAN, Gerald. *Neural darwinism: the theory of neuronal group selection*. New York, Basic Books, 1987.
- ERDHEIM, M. *A Produção social da inconsciência*. Frankfurt, Suhrkamp, 1984. Trad. Ciro Marcondes Filho.
- FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. S. Paulo, Studio Nobel, 1995.
- FREUD, S. *Totem y tabu*. Madrid, Añanza Ed., 1985.
- FREUD, S. *El malestar en la cultura*. Madrid, Alianza Ed, 1985.
- HALB WACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, Verdee, 1990.
- JENSEN, H. *Teoría crítica del sujeto*. Mexico, Siglo Veintiuno, 1986.
- JEUDY, H-P. *Memorias do social*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990.
- JEUDY, Henri-Pierre. *Ardis da comunicação*. São Paulo, Imago, 1990.

- KIRCKHOVE, Derrick. *A pele da cultura Investigações sobre a nova realidade eletrônica*. Lisboa, Krlógio D' Água, 1997.
- IE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, Ed. Unicamp, 1991.
- IEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, ed. 34, 1993.
- IEVY, Pierre. *La machine univers. Création, Cognition et culture informatique*. Paris, La Découverte, 1992.
- IEVY, Pierre. *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du Cyberspace*. Paris, La Découverte, 1994.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vaso. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa, Relógio D' Água, 1983.
- LYOTARD, Jean-François. *Opós-modemo*. RJ, José Olympio, 1989.
- LYOTARD, Jean-François. *L'Inhumain. Causeries sur les temps*. Paris, Galilée, 1988.
- LYOTARD, Jean-François. *Le post-moderno expliqué aux enfants*. Paris, Galilée, 1988.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- MARCONDES Fo. *Superciber. A civilização místico-tecnológica do século 21*. S. Paulo, Ática, 1997.
- MINSKY, Marvin. *A sociedade da mente*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.
- NAMER, Gerard. *Mémoire et société*. Paris, Méridiens Klincksieck, 1987.
- NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. S. Paulo, Nova Cultural, 1987.
- PARENTE, A. *Imagem-máquina. A era das tecnologias do virtual*. RJ, ed. 34, 1993.
- PERNIOLA, Mario. "Virtualité et perfection" in *Machines Virtuelles. Traverses*. Paris, Centre Georges Pompidou, 1988.
- QUÉAU, Philippe. *Le virtuel, vertus et vertiges*. Paris, Champ Vallon, 1993.
- RHEINGOLD, Howard. *A comunidade virtual*. Lisboa, Gradiva, 1993.
- ROSE, Steven. *The making of memory*. London, Bantam Press, 1992.
- ROSENFELD, Israel. *L'invention de la mémoire*. Paris, Flammarion, 1994.
- SFEZ, Lucien. *A saúde perfeita. Crítica de uma nova utopia*. S. Paulo, Loyola, 1996.
- SIMONDON, Gilbert (1969). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris, Aubier-Montaigne, 1969.
- TURKIE, S. *O segundo eu. Os computadores e o espírito humano*. Porto, Presença, 1988.
- VATTIMO, Gianni. *A soledade transparente*. Lisboa, ed. 70, 1991.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa, Presença, 1987.
- VIRILIO, Paul. *L'inertie polaire*. Paris, Christian Bourgois Ed., 1990.
- VIRILIO, Paul. *La machine de vision*. Paris, Galilée, 1988.
- VIRILÍO, Paul. *A arte do motor*. S. Paulo, Estação liberdade, 1996.

# A Construção do Discurso da Ação

Maria Anita  
Viviani Martins

Professora da  
Pontifícia Universidade  
de São Paulo

A construção do discurso da ação é um objetivo que faz sentido a todos aqueles que estando envolvidos com a intervenção não dispõem de instrumentos conceituais, para abordar e compreender para além da ação mesma, a própria ação, e sem os quais não seria possível dar a realização seu próprio sentido. Isto é, através das descrições da ação captura-se o nível dos conceitos postos em jogo nela, que serão estabelecidos posteriormente através da linguagem. Assim interroga-se da essência do fenômeno através das pessoas, indo-se ao encalço do entre si.



## Experiência Viva e Refletida.

### A construção da compreensão

Não seria possível descrever hoje em dia, através de uma linguagem adequada, sistematizada, toda a experiência viva, se não se buscasse nela mesma as referências que foram contornando as imagens que se tornam, agora, descritas.

O desafio do enfrentamento de sala de aula de escola mantida com recursos públicos, acompanha-me desde os meus dezoito anos. No curso desta vivência, além da docência, participei também de situações de Planejamento, Supervisão, Assessoria, e Direção do sistema de ensino público da capital de São Paulo.

Faz parte da minha vivência profissional o convívio simultâneo da docência no terceiro grau com as atividades no sistema público de educação. Fui uma profissional formada nas vicissitudes destes contextos. Ao longo desta formação um trinômio foi se constituído em virtude mesmo do enfrentamento daquilo que se mostrava. Como projetar a intersecção entre a formação de professores, qualidade de ensino, e ensino de massa?

Nos primeiros passos da profissão, vivia um tempo de mais de duas décadas pós II Guerra, convivendo com uma circulação de idéias que trazia à consciência o valor da vida autenticamente viva. Direito esse, comum a cada homem. Convivia com a motivação para a não subordinação às ditaduras, e com a consciência da necessidades de superação de práticas ditatoriais, em especial com as idéias divulgadas a oeste da Europa. Partilhava também das idéias da democracia e da participação dos homens nas decisões.

É certo, que este clima fermentava particularmente nos centros urbanos. Eu vivia em São Paulo centro urbano que foi o cenário de manifestações estudantis em 1968.

No exercício da docência este clima me acompanhava. Queria sobreviver ao massacre da repressão, porque os professores eram

obrigados a participar de inúmeras manifestações públicas de apoio; K > poder constituído, fosse de modo implícito, ou de modo explícito. Queria igualmente sobreviver a idéias, que em disputa, "barbarizavam" a nossa consciência com uma apreensão imediata da realidade levando a uma *praxis* utilitária, sem a compreensão dos modos como o existir se mostra. Queria preservar a minha identidade. Tais motivações levaram-me algum tempo depois, a produção de uma dissertação que teve como tema "O PROFESSOR COMO AGENTE POLÍTICO".

Essa dissecação resultou de uma interrogação provocada particularmente pelas questões próprias do interior da vida da escola, cotejadas com a historicidade da minha geração marcada pela temporalidade do pós-guerra.

Alimentaram esta interrogação os recursos intelectuais com que fora educada na Escola. Tinha convivido com as idéias do movimento da Escola Nova ao tempo de minha formação em Magistério Primário. Idéias como: a das atividades em grupo, da solidariedade na construção do saber, da relevância maior daquele que aprende do que quem ensina...

O exercício da docência na Escola de Primeiro Grau, e as motivações que me enraizaram ali não bastavam para responder às provocações do fazer, da criação e recriação.

Na Universidade ao tempo da graduação convivi com uma literatura que não dialogava comigo acerca do que eu vivia.

Qual o discurso da Academia?

Discorria numa sequência temporal sobre a história das idéias de alguns pensadores. Apresentava em estágios, o desenvolvimento da criança, uma infância super dimensionada, como se ela fosse um tempo vivido por ele mesmo. Indicava também, uma certa Didática possível, idealizada e projetada em laboratórios que eu não vivera.

De fato, aquela projeção de intervenção era possível. Isto é, coerente, lógica e conseqüente ao discurso da Universidade.

Entretanto perturbavam-me aquelas sugestões. Inconfortavelmente, debatia-me com o que eu vivia e aquilo que era descrito pelas ciências como da educação. Não era este fazer e refazer que me apontava aquela experiência.

Os modelos de intervenção e a sua sustentação e a sua sustentação não poderiam estar dirigidos a aquele fazer da Escola tal como ela se mostra. Não é esta a compreensão que tem da docência na Escola, aqueles que nela vivem.

Por que estes fundamentos não alimentam o exercício da docência?

Os próprios fundamentos acabam por colocar a intervenção como puro ativismo. O que a fundamenta leva a isto. Dicotomiza reflexão e intervenção, porque explicando, não favorece a compreensão, impelindo o docente a agir conforme os indícios da prática, somente.

É uma explicação. Não é suficiente. Reconhecia, que justamente a intervenção educativa não era objeto de investigação e que a ação docente era apenas uma óbvia consequência da literatura adotada.

O ativismo não é responsável por ele mesmo. Seria insensato, ao menos, supor que a direção intelectual, dada a formação de professores, não partilhasse nesta orientação da ação.

Qual é o ser da Didática?

A Didática enquanto ser, qual o seu campo?

Por certo a Didática, e somente ela, não poderia, não teria forças para promover a atualização e transformações na Educação. Era uma questão da Pedagogia da ciência da educação.

Uma constatação começava a se delinear com mais clareza.

Não era uma tarefa simples, cuja responsabilidade poderia recair somente sobre ela. Considerando-a deste modo, certamente

**I** onferia-se a ela, à sua natureza, puro ativismo, justificando-se o **D**efeito já que conferia-se a ela o caráter de: *coisalidade, isto é, III existente por si só, não se essenaliando no ser*<sup>1</sup>.

Indagara-se da sua natureza?

Imaginava: Parece que tudo se passa como nos ensina o velho refrão docente:

*"Eu ensinei se você não aprendeu..."*

Ou seja, a especulação se isentava de partilhar na construção da intervenção. Isto era uma tarefa que bem ao certo ela mesma não sabia do que se tratava, mas responsabilizava aos outros da sua construção.

Como era possível criar sob o domínio de um *em si* que ignoro?

Este sentido era bilateral. Valia tanto aos professores do 1º Grau que não dominavam o método, o objeto, e o objetivo da especulação da Universidade, como aos professores do 3º Grau que não tiveram experienciado aquela Escola de 1º Grau e pontificavam o seu dever ser. Seria o enclausuramento da Universidade responsável pela adoção da máxima "A teoria na prática é outra?"

Reconheci neste pseudo embate teoria-prática, o equívoco presente na pressuposição de que a teoria por si só é competente para gerar situações de investigação. Tal como preceitua a tradição na formação de educadores, a especulação é a fonte das interrogações do exercício docente sendo ela, a geradora de situações de investigação. E a teoria gerando "problemas".

Compreende-se que quando a teoria é a fonte exclusiva que provê de elementos crítico-reflexivos a ação docente, a construção da intervenção ficará colonizada por teorias regionais de conhecimento e dependente de seus *a priori*. O sentido que os professores

<sup>1</sup> Joel Martins, anotações de sala de aula 22-4-1992

dão à ausência do entre si (pesquisa-intervenção) é que como consequência tem-se carência de perspectivas pela insuficiência dos instrumentos crítico-reflexivos para a criação e recriação da intervenção. A pesquisa-intervenção-construção acerca deste saber banaliza-se.

O que se vê é um movimento unilateral, que não favorece a explicitação das estruturas do discurso pedagógico, pela opção por um saber predominantemente literário.

Tornava-se clara para mim a exigência do enfrentamento desta ambigüidade. Conheci através da literatura hegemônica e da circulação de idéias, o domínio que exercia sobre as consciências as pesquisas do tipo experimental-empírica apoiadas na física e na matemática. Afinal não seria possível rebelar-se a uma tradição que se consolidara desde o século XII, em oposição à especulação subordinada à verdade revelada.

Convivendo com a formação de professores no terceiro grau reconhecia que havia no interior da Universidade manifestações contrárias às exigências práticas. A tendência dominante opunha-se em virtude da consideração de que a preocupação prática acaba por tornar infecunda a especulação criativa. Ou mesmo, objetava que o esforço para tornar de interesse a investigação educacional poderia submetê-la às necessidades das vicissitudes práticas e assim torná-la menos densa.

Preve-se a dificuldade teórica de se adotar a docência como uma atividade correlativa a uma ciência prática, certamente pela forte presença de uma teoria cientificista que superdimensionando a cultura clássica humanística, não suporta a antevisão da docência como a produção de certos resultados certamente estéticos e não especulação pura. Em virtude desta obstinada oposição entre especulação-intervenção pôde-se compreender a persistência da separação entre ensino-pesquisa. É compreensível assim igualmente a dificuldade adicional que representa a ausência de resultados de pesquisas que iluminem o ato educativo. A pesquisa indicava carência epistêmica para o enfrentamento da sala de aula.

A resistência ao enfrentamento da ação como área da **investigação**, demonstrava uma dificuldade de abordagem do fenômeno da duração escolar, pela ausência de uma metodologia de Pesquisa que oferecesse meios de acesso e captura dos conceitos ou posições, presentes no fenômeno educativo.

Neste ponto identificava como dificuldade, a ausência de pesquisas que explicitassem a natureza do discurso pedagógico da educação. Certamente, já eram conhecidas as descrições da Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia... Como se vê, saberes decorrentes da fenomenologia da educação, ou seja, os modos de compreender o homem, como ele se mostra, e em particular em situação e qualidade. Mas, o ato mesmo de educar e assim a ciência da educação ainda objeto particular de descrição.

A sua essência está sempre pressuposta e amalgamada nas descrições destas ciências. É um conhecimento obviamente parcial, supondo-se que a representação do fenômeno humano, da sua descrição seja mais real, mais verdadeira do que o próprio homem.

Estas teorias regionais do conhecimento, adotadas definidoras exclusivas do campo de conhecimento da intenção educativa, embaraçaram a compreensão do educar, colonizando a intervenção ora a uma, ora a outra destas teorias. Tal escolha provocou o afastamento do ser próprio das coisas da educação.

Quando do curso do desenvolvimento da pesquisa de doutorado e a sua conclusão, estas dificuldades epistêmicas formando um contorno mais claro. Podia-se reconhecer de início a dificuldade em se tornar explícita a natureza do discurso pedagógico, resultante tanto do "educere" como do "educare". Isto é, originário das ciências que descrevem o desenvolvimento do homem e das ciências que descrevem a intervenção.

O resultado desta pesquisa apontou para a compreensão da educação como ciência do desenvolvimento-intervenção.

Pôde-se compreender que a constituição do discurso acerca da ação é dependente de conceitos empíricos, mas historicamente, este discurso esteve subordinado às descrições da ciência empírica experimental dependente de verificação posterior. O resultado da pesquisa apontava-nos para uma ruptura efetivamente ousada. Uma fratura, que tornando visível os fragmentos deixava antever as faces não vistas, e que requeriam um investimento de pesquisa, certamente em modalidade distinta da tradicional. A sala de aula não fora ainda objeto de investigação.

Os sujeitos da pesquisa, professores em exercício na escola deixaram-me ver a necessidade de um retorno a algumas compreensões. Assim por exemplo, a *experiência vivida* no exercício da docência não sendo distinguida nas construções acadêmicas, não favoreceu à compreensão do específico da função docente, porque afastando-se das coisas mesmas da sala de aula não colocou em foco a construção de um saber crítico acerca da docência mesma, da prática docente.

Como consequência retomei a compreensão do *que é isto o empírico* no discurso pedagógico. Era preciso afastar-me dos limites metafísicos que nos levam até o real, o concreto, reduzidos a uma condição de objeto empírico. Ora, como as coisas, isto é, a objetivação dos modos de ser, podem se apresentar à compreensão do homem senão sob a forma empírica? Certamente não como objetos, mas como algo que de mostra a um olhar compreensivo?

Nesta opção detive-me na *experiência vivida*, relevando como trabalho principal o chegar de ato em ato, através das ilusões, aos conceitos. Aos conceitos empíricos, isto é, aqueles que têm como função abrir à observação, à descrição, um campo que pode se chamar de ação, conceitos estes que sob a condição de capturados através da prática, constituir-se-ão num saber significativo a ela. Ora, neste caminhar tem-se a oportunidade de tornar objetivado os modos de ser, e nesse caso o real, mostra-se como ente constituído

pela trama significativa do mundo. Como signo desse mundo não perde a sua realidade e significação.

Como signos, os produtos da atividade educativa, revelam a sinalização de um certo modo de se habitar o mundo; como signos, <is produtos das atividades educativas guardam o modo de ser destas atividades.

Reconhecidamente o empírico era um dos elementos constitutivos da intervenção-especulação.

y\ teoria na prática é outra'?

E provável que os professores ao se manifestarem deste modo, apontam para o como a especulação os afeta oferecendo elementos para o criar e recriar no exercício de sua função. Isto é, não fazia sentido às vicissitudes da doença. Não chegavam às coisas mesmas.

Falar contrariamente à especulação é tão insensato quanto optar-se pela pesquisa pura.

Professores de I° Grau ao indagarem da validade da teoria que a Universidade divulga e investiga, ao indagarem da sua eficácia, isso não significa uma opção que privilegie oposição à pesquisa à investigação, não significa que há neles ausência de elementos teóricos.

Afinal seria possível? Não passaram pelos bancos acadêmicos em busca de informação para a docência?

Talvez a própria exclusividade da pesquisa teórica possa ter cultivado crença generalizada do poder de predição da ciência, e a crença conhecida da impossibilidade de se passar de considerações idealizadas para uma situação concreta.

A dificuldade poderá estar na formulação da interrogação em si, por não tocar o conjunto das condições que determinam o fenômeno educar na escola ocasionando deste modo a sua insuficiência. Neste caso, posso supor que o olhar do pesquisador é que se volta para perspectivas marginais à compreensão da intervenção.

Assim o tema da investigação caminha por uma especulação sem considerar aquilo que de fato se constitui numa interrogação que faz sentido.

O resgate das coisas mesmas se dá pela superação do limite metafísico, ou seja, pela superação de que *a noção dos entes é seu próprio ser. Por quê? As coisas entificadas podem ser colocadas sob um conceito a partir do qual pode-se ter uma classificação, cálculo, controle. Reconhecidamente este equívoco epistêmico acompanhou o modo como foi descrita a ciência da intervenção, paraliando-a.*

Os achados da pesquisa-doutorado sugerem-me a insuficiência do modo como fenômeno educação escolar é abordado, sinalizando que a pesquisa na Universidade poderá contribuir para a construção do discurso da ação, indagando e investigando:

- a dimensão paradigmática, ou seja, os modelos conceituais presentes na consciência dos professores relativamente aos constructos profissionais; como um paradigma inspira crítica e criativamente os professores no exercício da sua profissão;

- a dimensão metateórica, ou seja, de realização: como os professores desenvolvem as atividades docentes;

- a dimensão idiossincrática, ou seja, como os valores e crenças pessoais dos professores participam das suas escolhas na construção do seu projeto pedagógico; o que pensam os professores acerca do exercício da sua profissão; como percebem a *realidade* educativa, qual o discurso acerca desta *realidade*.

Outras pesquisas seguiram-se a esta, enraizadas naquilo que se encontrara.

Em 1995 acompanhei alunas da graduação em Iniciação Científica em pesquisa que teve como sede a Escola Municipal de Primeiro Grau "Martim Francisco Ribeiro de Andrada". Adotamos como modalidade de pesquisa a fenomenológica hermenêutica tal como no doutorado.

Como consequência desta investigação apresentei em 1996 no "IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores" outros resultados que se integram aos outros achados, sintetizados na conclusão **"Como criar a ponte?"** onde sugeria:

- superar a tradição da formação de professores no mais puro caráter literário;

- qualificar professores para a pesquisa e para a compreensão da docência como um ato de investigação;

- superar a tradição da ruptura entre ensino e pesquisa;

- assumir teórica e praticamente a formação de professores; reconhecer o teórico e o prático como fenômenos do discurso pedagógico;

- produzir sistematizações considerando que há uma vivência dos professores no enfrentamento da sala de aula e das dificuldades dos alunos, que dá forma às suas concepções de educação-educar;

- há de se produzir discurso que explicita a natureza da intervenção como uma espécie de ciência prática, e não considerações exclusivas a uma certa teoria com especificações de natureza tecnocrática. Trata-se da construção de um discurso acerca da praxis pedagógica, uma praxiologia.

Em complemento no ano de 1996, publiquei em parceria com a Prof. Vitória Helena Cunha Esposito no livro "Pedagogo artesão - construindo a trama no cotidiano da escola" os resultados das pesquisas em Iniciação Científica orientados por mim. Nesta publicação foram incluídos também projetos de estágio finalizados, de alunos da graduação. Estes projetos adotaram como metodologia de investigação a modalidade pesquisa-ação re-significando a intervenção docente.

Os textos foram produzidos a partir da sala de aula fonte original da investigação. Ao expor-se a diversidade de práticas docentes colhidas no exercício da sala de aula, pretendeu-se ir em busca da compreensão do enredo conceitual presente no ato educativo.

Ainda em 1996 na reunião anual da "Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência" S.B.P.C. apresentamos com alunos da graduação resultados de pesquisa-ação com o título "Revisitando práticas de sala de aula". Esta apresentação foi consequência da sistematização dos resultados da pesquisa orientada para alunos da graduação em iniciação científica.

Como marco de referência no ano de 1995 aparecem, em virtude do doutorado, oportunidades acadêmicas de participar de qualificações e ou arguição de mestrado ou doutorado, na modalidade pesquisa qualitativa.

A partir deste ano, inicio orientação de pesquisas de alunos concluintes do Curso de pós-graduação "lato-sensu" em Psicopedagogia. Este grupo com características originais, olha exatamente para a Escola, com uma perspectiva de investigação, para os acontecimentos próprios da dinâmica desta instituição e na sala de aula. Todos os trabalhos concluídos, ou aqueles ainda em curso, apoiaram-se ou se apoiam na modalidade pesquisa fenomenológica hermenêutica.

A especificidade destas pesquisas podem ser compreendidas por alguns títulos de pesquisas já concluídas: "A praxe do professor de educação infantil: estudo dos significados atribuídos por crianças de 4/5 anos de idade às práticas projetadas pelo professor" de Ana Rita da Costa; "A relação professor aluno no processo de alfabetização pré-escolar" de Maria Lucia M. G. Federighi; "Jogos educativos e seus significados na pedagogia e no cotidiano da sala de aula" Mary Luci Romano; "O lúdico em ação: uma experiência em sala de aula" de Ana Fábila de Oliveira Mendes; "Desvelando a espacialização e a temporalidade na alfabetização" de Tadeu dos Santos; "O diálogo: a compreensão psicopedagógica do diálogo na sala de aula" de Celia de Paula Andrade; "O papel do psicopedagogo no processo reflexivo dos professores especialistas em língua materna" de Sandra Meire Borges; "Um novo olhar sobre o ensino de história na quinta série" de Elizabeth Chammas Simão; "Que é isso ser mulher e ser professora?" de Marta Santos de Oliveira.

Há outras pesquisas em andamento. Algumas delas como: "Que é isto formar professores?"; "Avaliação do erro. A construção do conhecimento a partir do erro"; "O trabalho em grupo em sala de aula - resultados em face a um estudo de caso"; "Que é isto a escrita para crianças de 6 anos de idade?"; "O desenvolvimento do grafismo infantil: A representação gráfica e a criação"; "A afetividade - vínculos entre o ensinar e o aprender".

O desenrolar destas investigações não tem ocorrido sem conditos. Os alunos pesquisadores ao se defrontarem com o procedimento inicial de adotarem o mundo vida, a experiência vivida como a fonte original da investigação, e o *de onde* surge a interrogação, sentem-se freqüentemente ameaçados em face a uma avaliação externa. Temem o não estar incluído no modelo hegemônico. Admiram-se de não ter de proceder tal como nas pesquisas baseadas nas ciências naturais.

Quando o aluno se defronta com a possibilidade de seu mundo vida estar exposto a mais compreensão, em geral alarga sua percepção, quando aos elementos constitutivos e compreensivos à uma totalidade do fenômeno que investiga, bem como reorganiza suas compreensões p. ex. a *do que é isto método de pesquisa*. Igualmente, redescobre o *que representa a teoria neste movimento de construção*.

A ruptura com o paradigma tradicional traz inicialmente um desconforto pela desinstalação do modo dominado de proceder a pesquisa. Neste movimento de fratura, vão se revelando, as relações que o sujeito pesquisador estabelece com o ato de investigar como:

- O referencial teórico com autores e citações não ilumina a delimitação da interrogação; proceder a formulação do quadro teórico e produzir uma interrogação são momentos independentes;
- consequentemente a esta dificuldade apontada vê-se um outro impedimento no desvencilhar-se criticamente das idéias pre-estabelecidas, abandonar as descrições em si e olhar para a intervenção e com ela produzir uma interrogação;

- em algumas circunstâncias encontra-se também uma relutância em se adotar as descrições dos sujeitos da investigação como a referência da constituição da pesquisa. Assim abandona-se a relação entre a percepção em si e aquilo que se dá a perceber (o entre si); renunciando-se àquilo que permite compreender-se o discurso do sujeito;

- no curso da construção dos resultados e uma vez tendo-se encontrado a normatividade do fenômeno e capturado os significados, reconhece-se como obstáculo expressar o significado simbolicamente através do idioma, estabelecendo relacionamento entre o interpretante (os atos de significação) e o fenômeno que se mostra; há uma dificuldade na precisão lingüística. P. ex. questionar e interrogar expressam a mesma idéia.

Estas dificuldades vão sendo superadas à medida em que o pesquisador vai encontrando compreensões que esclarecem a sua interrogação inicial ao mesmo tempo em que vai abandonando explicações causais. Neste processo, alcançar-se as intenções, isto é, chegar-se a compreensões, significa assumir o objeto de pesquisa na sua intenção total através de resultados construídos. Certamente, resultados construídos em torno da interrogação da essência do fenômeno através das pessoas. Busca-se entre si, o que é distinto da modalidade de investigação que interroga o sujeito da ação apenas.

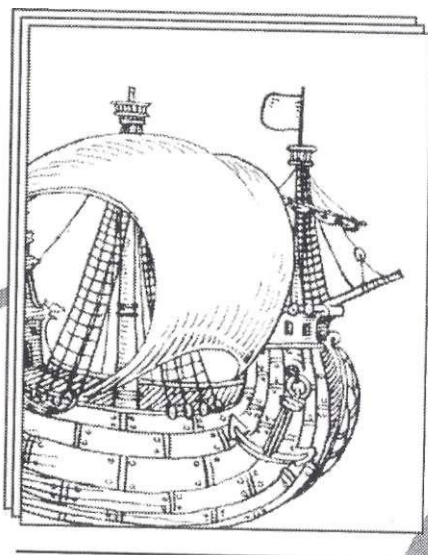
Tendo partilhado destas investigações *que se abre para além delas em virtude delas mesmas?*

*O ânimo tem se concentrado no empenho em sistematizar compreensões em torno da ação educativa esboçadas em ensaios já publicados como "A natureza do discurso pedagógico" "Em direção à construção do discurso pedagógico como prático-poietico" "O teórico e o prático como fenômenos do discurso pedagógico e a formação de professores".*

*Certamente, há outros temas que se mostram como: o conceito sempre nebuloso de realidade, de concreto, de qualidade de ensino; e outros que não se vê serem considerados como: educação como movimento, educação como um*

*lema aberto, até mesmo a ousadia de se aproximar teorias regionais de movimento (com todos os riscos de uma sugestão) p. ex. pragmatismo, materialismo, realismo, empirismo, numa contribuição para construir-se uma sistemologia.*

*Há sugestões criativas nas construções da Professora Ivani Catarina Irantes Fazenda ao abordar a interdisciplinaridade, tema caro ao discurso da ação. Tal iniciativa se completará com mais investimento dos talentos criativos da comunidade educativa, e no intercâmbio destes talentos.*



# Pesquisa Sobre a Formação do Professor Universitário

Marcos T.  
Masetto

Professor Titular da  
PUC -SP.  
Professor Livre  
Docente da USP.

## Introdução

Este trabalho que ora apresento ao I Encontro Luso-Brasileiro sobre Ciências da Educação procura fazer um recorte na Pesquisa Educacional, enfocando a formação pedagógica de Professores Universitários: o que é fundamental na docência em cursos superiores para que o processo de aprendizagem neles se realize com eficiência e com eficácia? como se pode colaborar para que os professores desenvolvam uma formação pedagógica, ou melhor, andragógica que lhes permita uma participação adequada no processo de aprendizagem?

Sem dúvida, nestas pesquisas que venho realizando, os sujeitos (pesquisa-



dor e professores) desenvolveram papéis que tiveram características próprias e que se foram alterando seja na busca de uma formação pedagógica que lhes fosse significativa, seja na medida em que as "reflexões sobre a reflexão na ação", segundo Shón, foram-se desenrolando e trazendo à tona aspectos novos para estes sujeitos.

Porque estas pesquisas que realizei sempre estiveram numa perspectiva de ação e intervenção, as iniciativas com sucesso e as que apresentaram dificuldades estiveram presentes. Como fazer concretamente para que umas e outras se constituíssem em crescimento de conhecimento e formação pedagógica, foi um desafio para os sujeitos da pesquisa, que pretendemos relatar aqui.

Assim, minha contribuição para o debate neste Encontro constará de três partes:

I - Breve histórico de minhas atividades como pesquisador na área de Formação Pedagógica de Professores Universitários.

II - Explicitação e discussão dos aspectos teóricos da metodologia destas pesquisas com relevância para a temática geral deste Encontro.

III - Indicação e primeiras discussões sobre as dificuldades encontradas nestas pesquisas.

### **I - Breve histórico de minhas pesquisas na área de formação pedagógica de professores universitários**

Há cerca de 30 anos venho me dedicando a pesquisar a formação pedagógica de professores, e especialmente a do professor que exerce magistério no ensino superior.

Este enfoque se deveu a uma experiência pessoal e a uma constatação.

Experiência pessoal: imediatamente após minha formatura como bacharel em Filosofia, sem nenhuma formação pedagógica, fui convidado por um meu antigo professor para trabalhar com ele, como seu assistente, em cursos de filosofia, na Universidade. Absolutamente carente de recursos pedagógicos, entrando em contato com outros professores para me informar de como eu poderia suprir essa lacuna, ouvi de vários deles que esta preocupação não deveria existir uma vez que eu dominasse muito bem o conteúdo de minhas disciplinas, ou que esta era uma questão que eu resolveria na prática, na medida em que eu fosse dando aulas.

Estas considerações não me satisfizeram, e daqui passei a uma constatação: comecei a perceber que a maioria dos docentes universitários careciam dessa formação pedagógica. Cientistas, pesquisadores e conhecedores profundos dos assuntos que lecionavam, não dominavam igualmente a área pedagógica e suas habilidades.

A partir desta experiência pessoal e desta constatação, comecei a estudar e a pesquisar caminhos que respondessem às perguntas básicas de como se trabalhar adequadamente em um curso universitário e em uma sala de aula; posteriormente me interroguéi também sobre a formação pedagógica de professores de ensino superior.

1 - Minha primeira pesquisa oficial se deu por ocasião do Mestrado. Versou sobre a relação professor-aluno em sala de aula. Na ocasião eu participava com mais 150 colegas de um excelente projeto educacional que se implantava no primeiro ano da Universidade, com objetivos de introduzir o aluno a uma formação universitária e profissional com características de criticidade, responsabilidade, cidadania, produção de conhecimento. O currículo fora alterado em todos os seus aspectos. Vivíamos há 5 anos (1969-1974) essa experiência, quando, como Dissertação de Mestrado, procurei documentar toda a atividade pedagógica, e pesquisar a formação em ação e em equipe dos professores, e principalmente como acontecia uma nova relação professor-aluno em aula em consequência dessa formação.

2 - Nos anos seguintes (1975-1980), a partir dos resultados da primeira pesquisa, tive oportunidade de discutir e debater com professores universitários de diferentes áreas uma série de assuntos e temas que afetavam suas atividades docentes. Se, num primeiro momento, o caminho percorrido foi o de propor questões e princípios pedagógicos e de filosofia da educação para serem debatidos, logo após substituímos esta forma de abordagem por outra mais significativa para os professores: troca de nossas experiências pedagógicas e análises críticas das mesmas, buscando seu aperfeiçoamento. O passo seguinte foi a organização de um Primeiro Encontro Brasileiro de Pedagogia Aplicada ao Ensino Superior, em 1986, no qual uma centena de experiências foram relatadas e discutidas.

Nestas atividades, levantei uma série de elementos básicos para um livro que escrevi, juntamente com a Profa. Maria Célia de Abreu, minha parceira de trabalho e reflexões na época (O Professor Universitário em Aula), e para a minha pesquisa de Doutorado que versou sobre o papel do Professor no Ensino Superior Brasileiro, na qual cheguei mesmo a propor alternativa para o desempenho deste papel.

3 - Já nos encontramos em 1985. Minhas pesquisas estiveram envolvendo professores. Sentia falta de uma pesquisa junto aos alunos universitários que me dissessem o que para eles em uma situação de aula poderia ajudar a aprender melhor e mais efetivamente, e como a ação docente poderia colaborar para essa aprendizagem.

Realizei esta pesquisa com alunos da USP, nos anos 1985-1990 e obtive bons resultados, principalmente no que diz respeito ao papel e à postura do professor enquanto facilitador de aprendizagem. A partir destes dados, elaboramos um plano de curso de didática que teve muito sucesso.

Dentro de nossa preocupação com a formação pedagógica de docentes universitários, procuramos outros professores de outros

cursos e de outras disciplinas (álgebra linear, cálculo diferencial e integral, elementos de matemática para o curso de administração) com a finalidade de testar os resultados da pesquisa. Com estes professores, realizei um trabalho prévio de discussão da pesquisa, dos resultados e de minha proposta. Propus-me a discutir com eles uma nova postura de professor em aula, que saísse do convencional e ajudei na elaboração do plano de curso. Após esse trabalho, que durou cerca de 3 a 4 meses, propus-me a acompanhá-los na realização de seus cursos como um elemento interlocutor para discutir o que estava e o que não estava dando certo, para daí juntos encontrarmos caminhos melhores e ações docentes mais facilitadoras do processo de aprendizagem dos alunos. Em todas essas experiências os resultados foram muito positivos.

4 - Já na década de 90, as novas realidades mundiais, a revolução tecnológica, a informática e a telemática, os novos espaços de produção e socialização do conhecimento, os novos perfis exigidos dos profissionais (inclusive dos professores), seu compromisso com a qualidade de vida da comunidade, a necessidade de uma formação voltada para a abertura e adaptação crítica ao novo e desenvolvimento da formação continuada, a globalização estão interferindo diretamente na formação do professor e no seu debate atual.

Isto exigiu de minha parte estudos teóricos sobre essas realidades, assim como aprofundar investigação sobre a formação inicial e continuada de professores, sua profissionalização, a reflexão sobre a prática docente como fonte de conhecimento, professores como profissionais reflexivos, modelos de formação continuada, reflexão em parceria com professores sobre suas experiências como forma de repensá-las, reorganizá-las e criar novas propostas de trabalho, educação e desenvolvimento, papel do professor na informática educativa, papel do computador na educação, revisão dos conceitos de aprendizagem, aprendizagem significativa, atuação e reflexão de professores em equipe, formação de professor relacionada com a organização da instituição educativa, professor

participante na concepção, execução e avaliação do currículo, novas tecnologias para atividades de aprendizagem, resgate da interdisciplinariedade na formação do professor.

Neste novo quadro de referências, continuei minhas pesquisas sobre a formação pedagógica de professores do curso superior, e gostaria de destacar de modo especial, duas pesquisas com intervenção nas quais trabalhei: uma com a participação de professores de engenharia e outra com professores de odontologia. Os dois grupos são constituídos por professores da Universidade de São Paulo(USP).

4.1.Com professores da engenharia, num primeiro momento, trocamos nossas experiências docentes, nossas perguntas e dúvidas, nossas expectativas frente ao ensino na Universidade. Debates criticamente as experiências e aprofundamos alguns conceitos e teorias que poderiam nos contextualizar no tempo em que estamos vivendo e iluminar nossa atividade docente. Por exemplo, a sociedade do conhecimento e suas implicações para a universidade, a formação do profissional competente e cidadão, as discussões mais recentes sobre o processo de aprendizagem, a relação professor-aluno nesse processo, ambiente aula, tecnologia atual, processo de avaliação.

A partir daí partimos para nossas aulas, para durante um semestre realizarmos nossa atividade docente de acordo com os novos parâmetros discutidos e aprendidos, registrarmos o ocorrido. Novo encontro após o semestre foi marcado para serem trocadas e discutidas as novas situações de prática docente, os sucessos, os insucessos, as dificuldades encontradas e soluções encaminhadas, os novos problemas, situações e perguntas. Tudo isto foi trabalhado num clima cooperativo, de parceria entre todos; construíram-se conhecimentos, soluções, propostas e encaminhamentos. Alguns assuntos mereceram ser aprofundados e pesquisados pelo grupo como por exemplo, processo de avaliação, técnicas de sala de aula, como planejar um curso de tal forma que seja coerente com as novas idéias.

Saímos para mais um semestre de trabalho e nessa metodologia estamos caminhando.

Já contabilizamos a participação e o interesse dos alunos por esse novo tipo de ação docente e indicadores de seu maior aproveitamento nas disciplinas; interesse de outros professores que ainda não participam do grupo, mas que estão curiosos para saber o que está acontecendo, a partir de comentários dos próprios alunos; organização, pelos participantes deste grupo, de um evento maior para troca, intercâmbio e debate de experiências pedagógicas no curso de engenharia com outros professores da Escola Politécnica da USP; e um dos professores acabou de receber a aprovação de um texto seu sobre as experiências pedagógicas em aula que vem realizando, para ser apresentado em Congresso Internacional sobre Ensino de Engenharia a ser realizado em maio de 98, em Londres.

Outros grupos de professores estão se reunindo e procurando desenvolver uma formação pedagógica semelhante, com a mesma metodologia.

4.2. Os professores de Odontologia fazem parte da equipe de endodontia. Quase todos já haviam cursado uma disciplina no Mestrado ou no Doutorado onde se discutiram as questões acima mencionadas. Cada um estava procurando colocar na prática suas aprendizagens. Resolveram então, em equipe, rever toda a programação de sua disciplina para um curso de graduação e conjuntamente viabilizar as novas proposições para aprendizagem e a docência na Universidade.

Assim, durante o primeiro semestre de 96, trabalhamos em equipe, com todos os professores da disciplina, reunindo desde os titulares até os assistentes e iniciantes na carreira de professor, revendo conceitos como sociedade do conhecimento em que vivemos; as novas propostas para a universidade, para a produção do conhecimento, para a formação de profissionais mais adequados às novas situações; a realidade da saúde bucal no Brasil e suas necessidades para a grande

parte da população; os novos e diferentes papéis do cirurgião dentista na sociedade brasileira, a nova situação profissional deste cirurgião, seu intercâmbio com outras áreas de saúde, educação, assistência social, fonoaudiologia, etc.; o papel do professor na universidade; a relação professor-aluno baseada na parceria e na co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem. Rediscutimos a concepção do processo de aprendizagem e sua abrangência, técnicas mais adequadas, um processo de avaliação integrado ao processo de aprendizagem e motivador deste, e como planejar uma disciplina de forma coerente com toda essa nova visão da aprendizagem e da docência na universidade.

Em seguida, juntos planejamos a nova disciplina de Endodontia e o curso começou a ser implantado em agosto de 96, terminando em julho de 97.

A implantação do novo curso foi acompanhada por reuniões freqüentes dos professores que discutiam o andamento do curso, as repercussões das novas propostas junto aos alunos, o aproveitamento destes comparando-o com o dos cursos anteriores; discutiam-se os sucessos e as dificuldades. Algumas reuniões eram realizadas com a presença e participação ativa dos alunos. O curso e os professores foram avaliados continuamente, como os alunos também e as medidas que se mostravam necessárias eram tomadas.

Este acompanhamento, ao mesmo tempo que serviu para redirecionar alguns aspectos que se mostraram problemáticos, mostrou o acerto da maioria das decisões tomadas, o maior aproveitamento dos alunos, sua mudança de mentalidade com relação à formação profissional, bem como as modificações dos docentes na atuação entre si como equipe pedagógica, em aula no exercício da docência e na relação com os alunos. É verdade que ainda aparecem pontos que estão exigindo correções e melhorias que vêm sendo realizadas na continuidade da experiência.

O importante desta atividade foi constatar os resultados de uma formação continuada em uma equipe assumindo ela mesma a responsabilidade pela construção de uma experiência e levando-a à frente. Meu papel foi o de coordenador e facilitador das reflexões e discussões, utilizando como parâmetro os estudos realizados anteriormente, procurando aplicá-los ao trabalho.

## **II - Os lugares dos sujeitos (pesquisadores e professores) nas pesquisas acima relatadas**

Atualmente no Brasil, em se tratando de pesquisas relacionadas com professores universitários, encontramos pesquisadores como Maria Isabel da Cunha, da Universidade Federal de Pelotas, que usou a metodologia da história de vida para melhor conhecer porque a relação de determinados professores era tão significativa para seus alunos; outros como Newton Baizan e Maria da Gloria Pimentel, da Universidade Estadual de Campinas com uma metodologia de pesquisa qualitativa etnográfica procuraram identificar as ações docentes que facilitavam uma aprendizagem e como se formavam na própria ação estes professores; Josefa Grigoli pesquisou a sala de aula da universidade na visão dos alunos, na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) usando a metodologia de coleta de opiniões e análise do discurso dos alunos; Marilda Behrens, professora e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Paraná, integrando pesquisa teórica e pesquisa-ação estudou a formação continuada de docentes no Ensino Superior; já Miriam Foresti, professora e pesquisadora da UNESP mergulhando nas questões de tecnologia investigou a formação continuada à distância de professores universitários, utilizando recursos da informática e telemática, criando mesmo um protótipo de hipermídia como instrumento de formação à distância. Citei estes a título de exemplos. Outros mais existem, e seria longo demais relacioná-los aqui.

Assim, de modo geral, podemos dizer que hoje encontramos no Brasil pesquisadores que investigam a formação pedagógica de professores que trabalham no Ensino Superior sob os mais diferentes aspectos e com as mais diferentes metodologias.

Onde me encaixo como pesquisador?

Tenho procurado investigar a formação pedagógica do professor universitário ressaltando a importância de se explorar o processo de aprendizagem; uma relação entre professor e aluno que seja adulta, co-responsável e de parceria; o sábio e competente uso das técnicas e estratégias para as aulas; um repensar do processo de avaliação e, fundamentalmente, a aula como um novo ambiente de aprendizagem.

As pesquisas didáticas que hoje realizamos não se restringem unicamente a um enfoque, mas incluem questões curriculares e outras vinculadas às formas do pensamento tanto dos docentes como dos estudantes, seus hábitos, habilidades e estratégias para aprender.

Senti-me confortável ao ler Edith Litwin, professora titular da área de Tecnologia Educativa, da Universidade de Buenos Aires, quando afirma que o verdadeiro crescimento da área de didática se produz *"a partir de pesquisas científicas que se enquadram em difíceis análises, dada a complexidade dos fenômenos que estudam. As crenças, os valores ou os significados que são parte destes estudos não são diretamente observáveis nem susceptíveis de experimentação. As práticas do ensino são dinâmicas e são compreendidas desde os processos interativos que levam em si. Estão dimensionadas por aspectos morais, éticos e políticos. O caráter irrepetível das práticas dificulta ainda mais a análise."*

As pesquisas atuais pretendem, por outro lado, superar o caráter descritivo dos paradigmas positivistas ao enfatizar a compreensão e a interpretação da realidade educacional, e, por outro, superar os enfoques interpretativos, introduzindo a ideologia de forma explícita e a auto-reflexão crítica nos processos de conhecimento. Os problemas que se constroem como objetos se identificam na realidade complexa na qual se encontram e

*na qual a fonte privilegiada é a análise das próprias práticas de ensino". (Litwin, 1997, p. 116)*

Neste trabalho pede-se que se faça uma análise dos lugares dos sujeitos nas pesquisas que vimos realizando.

Se fizermos um retrospecto, poderemos identificar nas primeiras pesquisas (por ocasião do mestrado e do doutoramento) que o sujeito na pesquisa era apenas o pesquisador que, tradicionalmente, fazia uma pergunta, elaborava um projeto, colhia os dados necessários, analisava-os comparando com teorias vigentes e tirava algumas conclusões. Era a figura tradicional do pesquisador, isolado, sozinho e produtor de algum conhecimento. Já nas demais, e principalmente nas duas últimas pesquisas selecionadas para relato neste trabalho, e que representam o tipo de pesquisa que realizo atualmente, os lugares dos sujeitos se redefiniram completamente, desde a concepção de que **os sujeitos** não se restringem ou não se reduzem a um pesquisador, mas se referem a um coletivo, a vários sujeitos que pesquisam e constroem o conhecimento, interagindo entre si, com o conhecimento, com a situação complexa e real de sua docência e da aprendizagem dos alunos, com outros colegas que vêm discutir as novas ações docentes destes professores.

Entendo que os princípios básicos que definem os lugares dos sujeitos nas minhas pesquisas são os seguintes:

#### 1. Nossas pesquisas têm como ponto de partida e ponto de chegada a atividade docente.

Sempre partimos das experiências docentes dos participantes que quando são comunicadas e discutidas, levantam perguntas vivas, dúvidas reais até aí sem respostas para eles, situações complexas com aspectos ainda não resolvidos. Formulam-se os problemas. E o final da pesquisa nos trará de volta a estes problemas, já agora com propostas e encaminhamentos para eles à luz da investigação realizada.

## 2. Característica intervencionista da pesquisa.

Trata-se sempre de uma pesquisa-intervenção ou pesquisa-ação. Desde seu início, ela está comprometida com a transformação da ação docente, do ambiente e do processo de aprendizagem, e da formação pedagógica do professor. Fundamentada sempre em teorias que são estudadas pelo pesquisador e pelos professores, a investigação sempre se estende a uma intervenção na prática pedagógica dos participantes, alterando-a conforme os resultados obtidos.

Esta nova prática pedagógica colocada em ação deverá resolver o problema que lhe deu origem e ser um feed-back para a própria teoria que a fundamentou.

3. Caráter qualitativo e etnográfico no estudo da formação pedagógica do professor e das práticas pedagógicas, procurando sempre contextualizá-las na universidade: em sua estrutura, em seu currículo, em suas políticas e ideologias, no sistema educacional, nas políticas públicas vigentes, nas novas realidades e novas exigências da sociedade.

Por isso dissemos atrás: estas questões de pesquisa, porque reais e contextualizadas são complexas, conflitivas, por vezes contraditórias, dialéticas exigindo serem analisadas sob diferentes e variados ângulos ou enfoques.

Por outro lado, se quiséssemos eliminar esta contextualização para ficarmos com a pesquisa centrada num único enfoque isolado, os resultados não nos satisfariam: seja porque não representariam uma realidade completa, seja porque pesquisador e professores não conseguiriam uma situação ideal para aplicar as conclusões a que chegaram.

4. Pesquisador e professores trabalham em verdadeira parceria, constituindo-se efetivamente em um grupo de reflexão crítica,

de formação pedagógica e de reorganização das próprias atividades docentes.

Esta parceria se realiza no levantamento e comunicação das questões relativas à própria formação pedagógica, à abertura ou fechamento a essa preocupação, ao conhecimento dos princípios básicos que constituem essa formação.

Juntos discutimos as próprias experiências, procuramos definir os problemas a serem pesquisados, estudamos e debatemos os pontos teóricos fundamentais que alicerces um trabalho de campo e planejamos as atividades docentes.

Esta parceria se reforça em encontros periódicos para se obter feed-back sobre o processo de formação pedagógica do professor em andamento, para debater a implantação da ação planejada, avaliá-la e reformulá-la.

Esta parceria se realiza, inclusive, na produção e redação dos conhecimentos construídos juntos; por vezes, em publicações conjuntas.

5. Nestas pesquisas tem sido fundamental que os co-participantes, durante a investigação, desenvolvam sua capacidade de registro e documentação de suas experiências didáticas, de suas reflexões críticas sobre as mesmas para facilitar o diálogo e a análise crítica do grupo posteriormente. Aqui encontraremos também uma boa fonte para futuras publicações, e comunicação com outros professores que ainda não fazem parte da pesquisa, mas se mostram interessados em conhecer e discutir o que de novo seus colegas estão realizando em aula.

6. Muito importante nesta metodologia de pesquisa em parceria são os três momentos básicos para o grupo dos pesquisadores:

a) o primeiro é o desencadeador do processo de mudanças das práticas pedagógicas e da formação pedagógica dos profes-

sores. Em geral, fazemos através de um seminário intensivo de 20 a 30 hs. quando as primeiras experiências dos participantes são trocadas e se conversa sobre a formação pedagógica dos membros do grupo. Levantam-se os problemas. Realiza-se uma primeira pesquisa teórica sobre os temas que se mostrarem afins aos problemas levantados e um primeiro plano de intervenção se organiza.

b) o segundo é a implantação em aula das novas práticas estudadas e planejadas, com acompanhamento contínuo buscando perceber os resultados esperados para a formação do professor e aprendizagem do aluno. Esta avaliação contínua permitirá, inclusive, algumas correções no processo, durante o mesmo, caso se mostrem necessárias. Elas serão realizadas com a participação dos alunos.

c) o terceiro, é o reencontro com colegas e pesquisador para se discutir e analisar criticamente as novas experiências, tanto as bem sucedidas como as que não o foram. Estes debates indicarão estudos e pesquisas teóricas, possivelmente entrevistas com outros especialistas, levantamento de propostas, produzirão documentos e nos encaminharão para novo momento de formação e novas práticas pedagógicas.

### **III - Indicação e primeiras discussões das dificuldades encontradas nas pesquisas**

Destacando nestas pesquisas os "lugares dos sujeitos", procuraremos apontar em seguida as dificuldades que encontramos.

Com efeito, a primeira e grande dificuldade foi a mudança de paradigma com relação a "esses lugares". Os professores estão acostumados a se encontrar com um especialista e deste ouvir algumas conferências ou palestras que, sinteticamente, os coloque a par dos conhecimentos produzidos e publicados. Estão acostumados a se-

rem informados ou a se constituírem em objeto de pesquisa *dí* outros pesquisadores.

Quando são convidados a exercerem uma atividade de pesquisa sobre si mesmos como docentes e sua prática pedagógica, O se constituírem sujeitos de uma investigação e parceiros de outro pesquisador, a construir e socializarem conhecimento próprio, então há um início de dificuldade em aceitar o novo papel e de modificar o paradigma.

Uma segunda dificuldade é o entendimento e a prática de um outro tipo de metodologia de pesquisa que não o tradicional, positivista que estão acostumados a usar em pesquisas de sua área de conhecimento. Para esses professores, em geral, somente os conhecimentos produzidos e as conclusões obtidas dentro do esquema tradicional de pesquisa conferem valor científico aos mesmos. A metodologia de pesquisa qualitativa e etnográfica que são mais apropriadas para a investigação que fazemos, lhes parece "muito fluida ou pouco consistente". Superar essa visão e valorizar outras metodologias de pesquisa sem dúvida é uma dificuldade.

Um terceiro ponto crítico é o fato de que os professores não estão acostumados a transformar em ação os conhecimentos adquiridos em palestras ou cursos de especialização. É muito freqüente perceber que a cultura do professor está bem mais avançada do que sua prática. E nesta área pedagógica, quando ele se abriu para mudar, em geral, acredita que com algumas palestras de um especialista e com algumas receitas indicadas, imediatamente ele poderá colocá-las em prática e resolver os problemas.

Quando em nossas pesquisas os papéis são alterados, e os professores agora deverão, juntamente com o pesquisador, se tornar co-responsáveis pelo conhecimento a ser adquirido e construído, por investigar soluções para suas dúvidas e seus problemas e mesmo planejar como encaminhá-las, isto cria muita dificuldade. Não é fácil mudar um papel de ouvintes passivos e ocasionais transformadores de prática pedagógica em sujeitos ativos e participantes

de um processo que os compromete com os alunos, com os colegas e com o pesquisador.

Por último, a quarta dificuldade diz respeito à valorização da pesquisa sobre o ensino. Com efeito, para os professores, as pesquisas estão sempre ligadas à sua área de conhecimento específico e tecnológico. Valorizam a pesquisa neste campo. Mas, pesquisa sobre o ensino, ou para ensinar não se percebe tanto sua necessidade e seu valor. "O ensino é algo espontâneo". Há departamentos em nossas faculdades que proíbem seus professores mestres de fazerem seu doutorado em educação, por exemplo. Valoriza-se o professor que pesquisar em sua área específica ou tecnológica. Mas, não o que investiga em educação ou sobre sua atividade docente.

No entanto, estas dificuldades não foram insuperáveis. Tanto é que contamos com alguns grupos de professores que conosco pesquisaram sua formação pedagógica, suas práticas pedagógicas e hoje se transformaram em excelentes educadores, construtores de conhecimentos na área de educação.

Por isso continuamos nosso caminhar como colaboradores na formação pedagógica de professores universitários e aqui encontramos o lugar e a situação possível de um desequilíbrio visando o desenvolvimento deste professor como profissional da educação e uma melhoria de qualidade do processo de ensino-aprendizagem nessa mesma universidade.

## Bibliografia

- Amiguiño, Abilio e Canário, Rui (Org.) - "Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação, Lisboa, Educa Ed. 1994
- André, Marli E.DA. - "Etnografia da Prática Escolar"- Campinas/São Paulo, Papirus Ed., 1995
- Behrens, Maria Aparecida - "Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica"- Curitiba, Paraná - Ed. Champagnat-1996
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari - "Investigação Qualitativa em Educação"- Porto, Porto Ed., 1994
- Cunha, Maria Isabel- "O Bom Professor e sua Prática"- Campinas/São Paulo, Papirus, 1989

- (Iunha Maria I. e Leite, Denise B.C. - "Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade"- Campinas/São Paulo, Papirus, 1996
- Iistrela, Albano e Novoa, Antonio (Org.)- "Avaliações em Educação: Novas Perspectivas". Porto, Porto Ed. 1993
- Garcia, C. Marcelo - "Formación del Profesorado para el cambio educativo"- Barcelona. EUB, 1995
- Litwin, Edith (Org.) - "Tecnologia Educacional- Política, História e Propostas"- Porto Alegre, Artes Médicas, 1997
- Marland, M. - El Arte de Enseñar - Madrid, Ed. Morata, 2ª ed., 1985
- Menezes, L.C. (Org.) - "Professores: Formação e Profissão"- São Paulo, Autores Associados e NUPES, 1996
- Novoa, Antonio (Org.) - "Vidas de Professores"- Porto, Porto Ed., 1992
- Novoa, Antonio (Org.) - "Os Professores e sua formação"- Lisboa, Publ. D. Quixote, 1995
- Novoa, Antonio (Org.) - "Profissão Professor"- Porto, Porto Ed. 1991
- Perrenoud, Philippe - " Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação". Lisboa, Publ. D. Quixote, 1993
- Rodrigues, Angela e Esteves, Manuela - "A Análise de necessidades na formação de professores". Porto. Porto Ed., 1993
- Sacristán, J.Gimeno e Gómez, A. I. Perez - "Comprender y transformar la enseñanza"- Madrid, Ed. Morata, 5ª. ed. 1996
- Valente, José Armando (Org.) - "O professor no ambiente Logo - Formação e atuação" - Campinas/São Paulo, NIED, 1996
- Zeichner, Kenneth M. - "A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas"- Lisboa, Educa, 1993



# **A Formação de Pesquisadores-Educadores**

## **Desafio para os Programas de Pós-Graduação**

**Myrtes Alonso**

Professora do Núcleo de  
Pesquisas em Formação de  
Professores; Programa de  
Pós-Graduação em  
Educação e Currículo da  
PUC-SP.

A formação contínua de professores e educadores em geral constitui hoje mais do que uma necessidade, torna-se uma exigência social e uma condição de vida para esses profissionais. A forma como se dá esse processo, entretanto, pode ser diferente de acordo com as necessidades efetivas de formação previamente diagnosticadas, e com as condições reais de execução.

Em muitos casos, sobretudo em se tratando de pessoal do ensino superior, tal processo assume a forma de cursos em nível de Pós-graduação, implicando, pois, a realização de um trabalho mais longo e consistente de tese ou dissertação. O maior

desafio que se apresenta, nesses casos, é a formação do educador-pesquisador, isto é, a capacitação do educador para trabalhar com o conhecimento de forma não conclusiva, permitindo o despontar de questões que suscitam busca de novos dados, observação, análise crítica, formulação de hipóteses explicativas, em suma, fazê-lo viver a ciência, utilizando métodos científicos de investigação.

Ao se introduzirem no mundo da pesquisa e tomarem consciência das novas teorias e novas propostas de ação, os educadores são levados a fazer uma reflexão crítica sobre o seu conhecimento (acumulado) de modo a poderem situar-se corretamente e perceber com clareza os seus limites e dificuldades.

É desse exercício consciente que despontarão as indagações de pesquisa repletas de significado (porque situadas no contexto de vida e do saber efetivo) que conduzirão à formulação de uma proposta de investigação.

A estrutura dos cursos de Pós-graduação em Educação muitas vezes inflexível, pode ser um obstáculo na realização dessa proposta nos termos desejados, especialmente quando se considera as dificuldades de um trabalho de pesquisa em que o pesquisador é, muitas vezes, sujeito da pesquisa.

Pretendemos, com este texto, é trazer algumas informações relativas ao trabalho que vimos realizando, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo da PUC/SP, no sentido de formar pesquisadores aos níveis de mestrado e doutorado, bem como, oferecer elementos para o debate sobre questões de Metodologia da Pesquisa e suas implicações no processo de orientação dos alunos, de tal forma a permitir reformulações e avanços necessários nesse trabalho.

As ponderações que serão apresentadas constituem fruto da reflexão sistemática e da troca de experiências que temos feito com outros colegas igualmente preocupados com o problema e dos estudos teóricos que têm acompanhado essas medidas.

## **A realidade em que atuamos: problemas enfrentados**

O trabalho de pesquisa e orientação que vimos desenvolvendo com alunos de Pós-graduação da PUC/SP tem se mostrado um grande desafio face às novas possibilidades de investigação que se abrem a partir da adoção do enfoque qualitativo e às características especiais dos alunos que recebemos, portadores de significativa experiência profissional nem sempre consolidada do ponto de vista acadêmico.

Ao mesmo tempo que percebemos a ansiedade dos alunos na busca de respostas para as suas indagações provindas da prática e da reflexão sobre a prática, assumimos, juntamente com outros professores do Programa, uma linha de conduta que consiste em traçar programas e desenvolver cursos e atividades que atendam às expectativas dos alunos, de forma a aproveitar a sua experiência de educador, tornando-os parceiros e co-responsáveis pelo trabalho.

A primeira dificuldade com que nos deparamos consiste em criar condições e ambiente de aprendizagem que viabilizem a aquisição de atitudes e habilidades necessárias ao pesquisador, o que significa organizar o próprio conhecimento de modo a permitir a formulação de questões, indagações de pesquisa, a partir das quais deverão delimitar o problema objeto de sua investigação.

Constatamos que os educadores, mesmo os mais experientes, apresentam um conhecimento pouco organizado, apresentando dificuldade em situar-se em relação a ele, não se sentindo capazes de explicitar, de forma lógica, até onde as respostas que possuem para os problemas enfrentados são satisfatórias e, em que momento, as dúvidas se tornam maiores a ponto de exigir novas explorações, de modo a ampliar ou possibilitar a renovação do conhecimento.

Essa condição parece-nos fundamental ao pesquisador, pois, a necessidade da pesquisa é algo que deve surgir naturalmente para ele, a partir do momento em que as respostas que ele conhece para os problemas enfrentados ou as explicações que tem para os fenô-

menos mostram-se insuficientes a ponto de exigir dele uma busca, uma exploração que o conduzirá à descoberta, ainda que possa tê-la como provisória.

Temos consciência que no momento atual que vivemos, onde todas as certezas parecem provisórias e a sensação de mudança é muito presente, qualquer cidadão deve estar preparado para fazer-se indagações referentes ao conhecimento que possui sobre as coisas e o mundo, mantendo-se em estado de alerta sempre que algo de novo, de diferente, acontece.

E preciso, pois, cuidar para que o educador em especial, aquele que forma e encaminha os jovens para o seu futuro, ele mais do que ninguém, deve estar preparado para questionar-se constantemente sobre aquilo que sabe ou pensa que sabe.

Essa, entretanto, parece-nos, é uma atitude pouco desenvolvida nos educadores, preparados que foram para aplicar normas estabelecidas, transmitir um saber já produzido e não questionado e, se possível inculcar idéias, valores aceitos sem discussão. Trata-se, portanto, de dar uma nova característica a essa formação, estimulando a reflexão e a dúvida, condições básicas para o pesquisador.

Conforme dissemos anteriormente, essa atitude que se deseja para o pesquisador, supõe uma condição anterior que consiste em saber organizar o próprio conhecimento, ser capaz de situar-se em relação a ele, em suma, trabalhar o conhecimento, dando-lhe uma configuração própria. Isto porque entendemos que conhecer é muito mais do que armazenar informações, é elaborá-las a partir das próprias experiências dando-lhes significado, e isso é pessoal e intransferível, torna-se propriedade do indivíduo.

Pois, é a partir desse conhecimento assim elaborado e organizado que conseguimos explicar os fenômenos que nos cercam e interagir de forma inteligente, processo esse que se rompe quando novos elementos, estímulos ou condições desconhecidas, interferem de modo a tornar tais explicações inaceitáveis ou insatisfatórias.

Vivemos, portanto, em busca de novos conhecimentos, que podem ser apenas novas formas de organizar as informações que possuímos, avançando no processo de conhecer.

As modernas teorias da inteligência estão fartas de exemplos que mostram as múltiplas formas de interagir satisfatoriamente com o meio, superando dificuldades, respondendo a desafios de diferentes ordens. Qualquer que seja, entretanto, a forma de inteligência utilizada, é preciso que o indivíduo saiba interpretar as mensagens, organizar o seu pensamento, avaliar devidamente as suas possibilidades e convocar todo o seu organismo para responder da melhor forma possível aos desafios que se apresentam.

O auto-conhecimento é, portanto, uma condição necessária para a pessoa colocar-se devidamente em relação aos desafios de qualquer natureza. E esse auto-conhecimento implica, certamente, a consciência do que sabemos e não sabemos, da mesma forma, os critérios de organização do saber pessoal. Certamente trata-se de uma questão que envolve o indivíduo como um todo e não apenas a sua inteligência ou a sua capacidade de cognição, mesmo porque temos muito claro hoje as várias formas de conhecimento disponíveis e utilizadas provenientes da intuição, dos sentimentos e de outras formas de percepção. Portanto, o auto-conhecimento é um processo complexo pouco explorado, a despeito de sua importância para a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro ponto a ser considerado quando trabalhamos com educadores na tentativa de torná-los pesquisadores diz respeito à combinação dos dados da experiência pessoal, que lhes fornece um tipo de conhecimento, e aqueles que provem de um saber acumulado, sistematizado, e que nem sempre se coaduna com o saber da experiência. Embora difícil essa compatibilização estamos seguros de sua importância para a formação dos educadores dada a riqueza de dados provenientes da vivência e a necessidade de fazê-los passar por um processo de análise e depuração.

A questão que se põe é a seguinte: até que ponto é possível confiar no saber da experiência se ele não resiste a qualquer tipo de

confronto com um saber mais elaborado, submetido ao controle e ao rigor científicos?

Por outro lado, será que o saber acumulado, mesmo quando se apresenta sob a forma de teorias científicas, deve ser aceito sem críticas, ainda que não encontre suporte nas situações concretas do cotidiano? Em outras palavras: como convencer o educador de que as suas "teorias" formuladas a partir da prática são inadequadas ou obsoletas frente às "modernas", as mais recentes descobertas das ciências que tratam da educação?

Essas são algumas das dificuldades com que se deparam os alunos de pós-graduação, quando se dispõem a desenvolver as suas pesquisas.

O problema se agrava quando se propõe um tipo de pesquisa que admite a subjetividade na análise e interpretação dos dados, rompendo com a idéia de que o investigador deve ficar isento, não se envolvendo, de forma alguma, com o objeto de investigação.

Essa questão pode se tornar perigosa, se não for bem compreendida e explicitada corretamente, sobretudo para o pesquisador tradicional que não concebe outra forma de fazer ciência; aqueles que estão acostumados a lidar com pesquisa experimental ou mesmo com outro tipo de pesquisa que supõe controle de variáveis, levantamento de hipóteses, verificação estatística, ou ainda, que investiga relação de causa e efeito entre variáveis.

Mas pode também se tornar delicada para aqueles que, por não possuírem qualquer formação anterior em pesquisa, admitem explicações simplistas e não julgam necessária qualquer comprovação dos resultados. Isso aparece com clareza em estudos do cotidiano, quando a simples descrição dos fatos e situações observadas é considerada suficiente para caracterizar um trabalho de pesquisa.

Ou ainda, quando o educador entende que o simples fato de ter experienciado uma forma de trabalhar um tanto diferente o autoriza a considerá-la bem sucedida, segundo seus próprios crité-

rios, e se vale disso para transformá-la em objeto de pesquisa, limitando-se a relatar a experiência, antes que submetê-la a um processo rigoroso de análise e crítica à luz de outros critérios externos. Como lidar com esses juízos de valor, avaliações precipitadas que dispensam outros julgamentos?

A pesquisa de tipo etnográfico introduz um sério problema na medida em que supõe um contato e, mais do que isso, um envolvimento do pesquisador com a situação e o objeto de pesquisa uma vez que não se trata apenas de descrever a situação de forma fria e objetiva, mas sim, de compreendê-la através das lentes daqueles que aí vivem e atuam.

Espera-se do pesquisador que ele vá muito além do observável, captando significados e intenções e buscando assim explicações que escapam à lógica do simples observador. É por essa razão que esse tipo de investigação supõe uma forma especial de observação, ou seja, a observação participante. (ANDRE) Captar a realidade tal como é percebida pelos seus atores e, posteriormente reinterpretá-la segundo a sua própria ótica de pesquisador é algo que requer preparo do investigador, mas também habilidade, sensibilidade e até mesmo intuição. Mas a questão que se põe é: até onde vai o papel do pesquisador e até que ponto esse envolvimento com a situação analisada compromete a sua análise e vicia os resultados?

Os autores são unânimes ao afirmar a necessidade do pesquisador "tomar distância" da situação, colocar-se como um estranho, de forma a não comprometer o rigor científico necessário à pesquisa; isso, porém, não é simples e requer o desenvolvimento de habilidades que o pesquisador iniciante certamente não possui. Além disso convém lembrar que esse pesquisador em formação é na verdade um educador e, como tal, se sente muito mais comprometido com a situação (objeto de pesquisa) e com os seus participantes do que com a pesquisa científica, portanto, uma ação reflexiva sobre a situação via de regra apresenta-se comprometida pelo seu envolvimento emocional. É natural, portanto, que ele se coloque

na defesa contra qualquer outra possibilidade de análise crítica, onde o julgamento inicial possa ficar comprometido.

Por outro lado, ao decidir-se pela pesquisa o educador (no caso o aluno de pós-graduação) procura munir-se de uma bagagem teórica sobre o assunto a ser pesquisado e acaba posicionando-se em relação a essas formulações. Isso o coloca, de certo modo, orientado para olhar a situação na tentativa de explicá-la satisfatoriamente, o que pode constituir uma outra séria limitação quando não convenientemente dimensionada a formação teórica. E muito comum mesmo a tendência de buscar elementos explicativos que permitam enquadrar a situação dentro da abordagem teórica preferencialmente aceita, mesmo quando isso seja incompatível com as evidências coletadas.

Estamos, pois, diante de um fato incontestável: aceitamos a abordagem qualitativa etnográfica e com ela a introdução da subjetividade na pesquisa, entretanto, reconhecemos a necessidade de introduzir os novos pesquisadores nesse emaranhado de questões, onde temos mais dúvidas do que certezas. A única coisa que parece clara é a necessidade de estabelecer limites para a subjetividade se quisermos garantir alguma condição de fidedignidade e confiança à pesquisa educacional.

Como temos trabalhado com essas questões? Qual tem sido a nossa orientação no sentido de encaminharmos a formação desses pesquisadores?

### **Encaminhamentos: formas de trabalho adotadas**

O desenvolvimento de um trabalho acadêmico, Dissertação ou Tese, constitui, via de regra, um trabalho solitário e difícil, especialmente para aqueles não iniciados nesse processo. Por isso mesmo, nossa maior preocupação tem sido com a formação de grupos de pesquisa, onde todos compartilham de tarefas comuns - a discussão dos projetos de pesquisa de cada um, o intercâmbio de

leituras, a discussão dos textos lidos, a coleta inicial dos dados, a discussão do material coletado - com o objetivo de configurar melhor os problemas específicos num contexto mais amplo onde são confrontados diferentes pontos de vista.

Iniciamos sempre o trabalho de orientação com uma conversa sobre as intenções de pesquisa de nossos alunos, ou seja, procuramos, através dela, compreender e situar o problema em perspectiva, dentro do contexto de experiência do candidato e, em seguida, desenvolvemos um diálogo no sentido de encontrar as possíveis razões para esse interesse atual, ao mesmo tempo que procuramos avaliar a sua intensidade e a viabilidade do Projeto.

Essa, por certo, não é uma conversa fácil e rápida; ao contrário, ela supõe amadurecimento de ambas as partes e uma certa "intuição" por parte do orientador para captar os elementos fundamentais da construção do pensamento do orientando, de modo a poder auxiliá-lo no encaminhamento desse processo. Será nos meandros desse trabalho de elaboração que supõe, inclusive, a desconstrução de idéias e pensamentos resultantes de reflexões anteriores, que o caminho será encontrado e a indagação principal irá surgir.

A experiência que temos acumulado nesse processo nos autoriza a afirmar que a formulação do problema tal como se apresenta no projeto inicial dos pesquisadores iniciantes, tem muito pouco a ver com as suas reais indagações ou dúvidas subjacentes às suas propostas de investigação.

Acreditamos que essa construção somente atingirá o amadurecimento necessário após um trabalho de campo inicial, piloto, em que o candidato a pesquisador mergulha no contexto real onde se situa o problema objeto de investigação e procura obter uma primeira, ainda que nebulosa idéia de sua manifestação.

E nessa oportunidade que ele consegue também avaliar a complexidade do fenômeno bem como, as limitações existentes. Com essas informações iniciais ele terá elementos para contextualizar o seu problema e chegar à uma delimitação mais condizente com a realidade.

Esse trabalho, de busca de uma apreensão do fenômeno no seu contexto de realidade, pode ser enriquecido com um levantamento bibliográfico que permita identificar as pesquisas já desenvolvidas sobre o tema e informe sobre o estado atual da questão.

A par disso e, embora respeitando os limites metodológicos da pesquisa, temos permitido aos alunos-pesquisadores liberdade para inovar, seja criando novas formas de expressão e comunicação que traduzam com maior fidelidade as idéias dos autores, suas percepções e idealizações, seja, recorrendo a fontes menos convencionais de obtenção de dados ou ainda, introduzindo novos modos de apresentação dos resultados de sua pesquisa no momento da defesa. Essas "novidades" têm enriquecido os trabalhos e têm se mostrado formas interessantes de envolvimento dos candidatos com suas produções, de tal sorte a permitir o seu amadurecimento como pessoa e como profissional.

Estamos convencidos que o processo de elaboração de tese/dissertação é tão ou mais importante do que o próprio produto de seu trabalho, na medida em que ele se permite a aquisição de uma metodologia essencial para o educador-pesquisador que irá garantir-lhe autonomia de pensamento e ação, condição essencial ao educador.

## <sup>11</sup> Autores e obras utilizados

ALONSO, M.; CARVALHO, M. A. de; RIBAS, M. H. "Formação de professores: opção pela reprodução ou pela transformação." Comunicação apresentada na IXX Reunião da ANPED. Caxambu, se. 1996.

ANDRÉ, M. **A Etnografia na prática escolar**. Campinas, Papirus, 1995.

ARAUJO, M. C. de, "A Prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores." Tese de doutorado, PUC/SP, 1998.

COULON, A. **Etnometodologia e Educação**, Vozes, Petrópolis, 1995.

DELVAL, J. **Aprender a aprender**, Papirus, Campinas, 1997.

GARCIA, M. **Formación del Pofessorado para el cambio educativo** EUB, Barcelona,

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y Postmodernidad** Madri: Ed. Morata, 1995

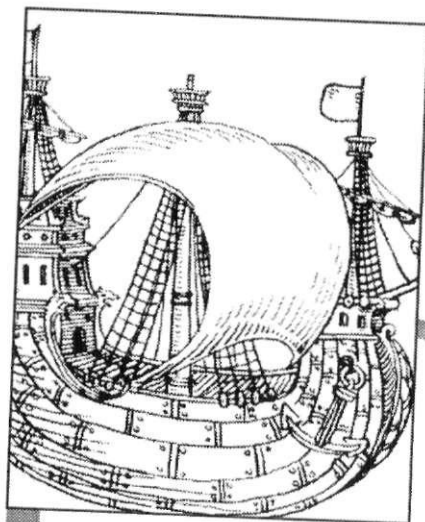
MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas, Papirus, 1997.

MORIN, E. O Problema **Epistemológico da complexidade**. Publicações Euro-América  
NOVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

RIBAS, M. H. **A Formação contínua de professores e a construção da prática pedagógica: trajetos e projetos**. Tese de Doutorado. PUC/SP, 1997.

SACRISTÁN, J, GÓMEZ, P. **Comprender y transformar la enseñanza.**, Morata,1994.



# Construção da Identidade do Professor no Brasil

## Um Olhar Histórico

Regina Helena  
Silva Simões

Janete Magalhães  
Carvalho

Professoras do Programa de  
Pós-Graduação em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo.

A análise aqui proposta objetiva explicitar elementos constitutivos da identidade do professor no Brasil, a partir de dois eixos principais de reflexão: a profissão docente, situada entre a idealização e a objetivação do magistério, e os desafios postos à formação e à prática docentes na atualidade brasileira. Para tanto, trataremos inicialmente de pontuar as seguintes temáticas associadas à construção da identidade do professor no Brasil: (a) elementos de religiosidade e secularização; (b). institucionalização da formação docente; e (c) espaços em disputa na arena educacional a tensão entre o público e o privado.

Essas três temáticas, por sua vez, precisam ser emolduradas pela dimensão

histórica da ação jesuítica no Brasil, especialmente nos tempos coloniais, com o papel exercido pela Igreja Católica, como um todo, junto ao Estado e à sociedade brasileira, pela importação de modelos e pela racionalidade excludente das políticas públicas instauradas no campo educacional.

Inicialmente, deve-se levar em conta que, se os sacerdotes e os mestres, historicamente, seguiram-se aos gerais no processo de sedimentar conquistas, no caso brasileiro; **o jesuíta foi o educador por excelência**, durante um longo tempo. E o que se pretendia desse padre/educador? Sob a ótica da Companhia de Jesus, cuidava-se de que fosse obediente, disciplinado, comprometido com a catequese dos indígenas e, como esclareciam os regimentos da Ordem, "pouco amigo das novidades". Sob a ótica do poder real português, tratava-se de atrelar o trabalho dos jesuítas, por ele subsidiado, à empreitada de colonização do solo brasileiro.

Bosi (1992), ao analisar a dialética da colonização brasileira, desafia-nos a repensar os "contrastes internos" do "intelectual militante" que atua em áreas colonizadas, interrogando se a ação colonizadora não terá significado uma franca regressão da consciência culta européia quando absorvida pela praxis da conquista e da colonização (p. 93). Ao identificar Anchieta como o precursor da militância intelectual no Brasil, o autor constata uma

*...quase fatalidade que divide o letrado colonizador em um código para uso próprio (ou de seus pares) e um código para uso do povo. Uí o símbolo e a efusão da subjetividade; aqui, o didatismo alegórico rígido, autoritário. Eá a mística da devotio moderna; aqui a moral do terror das missões. E depois virá o Iluminismo que se combinará com a ditadura recolonizadora; e o liberalismo que se casará com a escravidão (p.93).*

Temos, então, que os primeiros educadores em atuação no Brasil eram portadores de formulações importadas acerca do fazer educativo, de cujo sucesso dependeriam a conquista do território brasileiro. Nesse aspecto, foi-se montando um processo de colonização e exclusão que tomou por base o que Freire (1977)

denomina pedagogia do oprimido. Esse processo, segundo o autor, caracteriza-se pela construção de uma identidade ambígua, resultante da introjeção de valores ditados pelos conquistadores aos conquistados.

Em meados do século XVIII, a expulsão dos jesuítas do Brasil sinalizava a secularização do ensino na colônia. No vácuo dos jesuítas, o governo português estabeleceu normas relativas ao exercício do magistério, público ou privado, que só poderia ser exercido mediante a aprovação do postulante em exames de habilitação e Idoneidade comprovada pela Diretoria Geral de Estudos e seus delegados [diretores locais e comissários] (Cunha, 1980, p.76). Essa mesma Diretoria, sob ordens reais, encarregava-se do ensino ministrado na colônia, controlando ainda questões relativas aos conteúdos do ensino e à implantação das aulas régias, financiadas pelo "subsídio literário" (taxação incidente sobre a comercialização de carne e aguardente).

De forma geral, os historiadores da educação brasileira apontam para a lacuna instaurada com a saída dos jesuítas, visto que as aulas régias não atraíam alunos (preocupados com a baixa qualidade do ensino oferecido) e professores (descontentes com a exígua remuneração do trabalho docente). Como pano de fundo, percebe-se claramente a omissão do Estado português com relação à educação no Brasil.

Ao analisar a tardia secularização do ensino no Brasil, Cunha (1980) identifica a vinda da família real portuguesa para terras brasileiras, em 1808, com a transferência das medidas secularizadoras, já observadas na metrópole, para a colônia. Porém, como adverte o autor, essa transferência não significou

*...que fossem criadas, no Brasil, agências e mecanismos institucionais de controle semelhantes pelos de Portugal. As agências do Estado ficaram mais perto do ensino existente no Brasil, e, assim, o efeito dos seus mecanismos foi maior... (p.77).*

A essa altura, algumas questões merecem ser pontuadas. Em primeiro lugar, parece configurar-se, a partir da expulsão dos jesuítas, a condição de "funcionário do Estado" atribuída ao professor. Tal



condição, por sua vez, delineia-se a partir de um contexto caracterizado pela relação de dominação e dependência instituída entre a metrópole e a colônia. Ser funcionário do Estado, portanto, significava atender aos interesses portugueses, voltados à exploração e à subordinação da colônia.

Em segundo lugar, pode-se indagar: como se dava a formação dos docentes submetidos aos exames de Estado? Se os jesuítas preparavam-se para o exercício da docência, ainda que fossem, sobretudo, sacerdotes, após a sua expulsão do solo brasileiro, os professores, içados à condição docente, quando muito, deveriam demonstrar conhecimento dos conteúdos a serem ensinados. Os laços com a Igreja Católica, por outro lado, permanecem fortes, o que pode ser comprovado pelo reconhecimento, na Constituição de 1824, do catolicismo como religião do Estado. Aos professores, por conseguinte, como aos demais funcionários do Estado, competia jurar fidelidade à fé católica.

Durante o século XIX, inaugurou-se também no Brasil a tradição das Escolas Normais, destinadas à formação do professor primário. Essas Escolas, segundo Saffioti (in: Novaes, 1984, p.21 ), *embora tenham sido concebidas para por fim à improvisação serão elas mesmas as instituições nas quais a improvisação passaria a existir em outro nível, posto que as mesmas prescindiam de um projeto pedagógico e de um quadro docente qualificado.*

Ao analisar a institucionalização da formação de professores para o ensino primário, Novaes (1984) destaca os seguintes pontos com relação às Escolas Normais: (a) inicialmente, destinaram-se, ainda que de forma precária, à formação de professoras para atuarem nas escolas femininas; (b) nos primeiros tempos, foram freqüentadas por estudantes oriundos das camadas populares (o que explicaria a má reputação atribuída às primeiras normalistas); (c) com o tempo, passaram a constituir um dos poucos canais disponíveis às mulheres social e economicamente privilegiadas, interessadas em estender o seu processo de escolarização.

Dessa forma, como observa a autora, quer fosse sob a égide estatal, quer fosse sob a égide religiosa, a Escola Normal

*...mesmo com todas as limitações que continha, desempenhou papel relevante na formação profissional na elevação da cultura da mulher brasileira. O magistério, entendido como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher (p.22).*

Ao final do século XIX, inaugurou-se a República no Brasil. Embora a instituição a República brasileira tenha se efetuado sob a liderança militar, que acabou por desembocar no Estado autoritário, e pela apatia da população face ao desfecho dos acontecimentos (Basbaum, 1986; Carvalho, 1987), o ideário republicano de participação popular baseada no voto terminou por desencadear a discussão acerca da escolarização no país.

Ao iniciar-se o século XX, o debate sobre a escolarização configura-se no movimento denominado "entusiasmo pela educação" e, posteriormente, no chamado "otimismo pedagógico". No cenário político, os anos 20 caracterizam-se pelos esforços dirigidos à reestruturação do Estado nacional.

*Para repelir uma afirmação comum no período, tratava-se de 'republicanizar a república', isto é, concretizar os velhos ideais proclamados. Sob esse aspecto, a última década da Primeira República é ponto de confluência de formas de pensamento e de atuação dos mais variados movimentos político-sociais e correntes de idéias (pensar, por exemplo, no nacionalismo, no modernismo, no tenentismo e, até mesmo, no entusiasmo pela educação). As preocupações de natureza política e, entre estas, a do voto e a da representação são predominantes (Nagle 1976, p.11).*

No contexto acima delineado, a escola primária experimentou um processo de expansão e reestruturação que, por sua vez, criou demandas específicas no que tange à formação docente. Como consequência, a Escola Normal passou a ser alvo dos reformistas cujas críticas apontavam para o caráter ornamental, literário e abstrato do ensino ministrado aos futuros professores.

Subjacente às transformações implementadas nos cursos normais, estava a convicção de que seria impossível perpetrar

qualquer reforma conseqüente do ensino primário descolada da formação de professores. Tratava-se, então, conforme explicitado em exposição de motivos visando à regulamentação de escolas normais mineiras, de

*...procurar formar a mentalidade do professor primário à medida das exigências a que ele tem que satisfazer, ordenando-lhe, desde cedo, o espírito no quadro intelectual e profissional, em que é chamado a exercer a sua atividade* (Nagle, 1976, p.219).

Essa ênfase à formação docente, por sua vez, encontrava-se em sintonia com o "otimismo pedagógico", para quem mais importante do que a escola em si mesma era o tipo de escola proposto. E que tipo de escola era esse? A Escola Nova, cujas principais formulações político-pedagógicas podem ser assim sintetizadas: (a) a educação percebida como fator predominante no processo de mudança social (reconstrução social); (b) o fenômeno educativo focado isoladamente do contexto socio-econômico brasileiro; e (c) as idéias pedagógicas derivadas do modelo norte-americano de escola /"transplantada" para a realidade nacional.

Nesse ponto, faz-se importante registrar o chamado "conflito de idéias", envolvendo, de um lado, os escolanovistas (defensores do ensino leigo e gratuito, da coeducação e da educação como responsabilidade pública); e, de outro, os educadores católicos (que propugnavam pela educação religiosa, pelo ensino privado, opunham-se à co-educação e atribuíam à família a responsabilidade pela educação dos seus filhos). Delineia-se, dessa forma, o embate ideologicamente travado entre o público e o privado (historicamente associado aos interesses religiosos) no estabelecimento das políticas educacionais, na arena social brasileira.

Para Saviani (in Mendes, 1987, p.31-32), o movimento escolanovista brasileiro, ao apresentar a escola e suas soluções pedagógicas como "redentora da humanidade", representou, na verdade, um

*...mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada*

*pela alfabetização através da escola universal gratuita. Ao enfatizar a 'qualidade do ensino', a 'escola nova' desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico pedagógico relativo ao interior da escola).*

Quanto ao professor, os escolanovistas atribuem-lhe o papel de mediador dos interesses dos alunos. Em contrapartida, ao caráter elitista, abstrato e autoritário da educação tradicional, os defensores da Escola Nova apoiavam-se em pensadores como Dewey para propor os seguintes princípios pedagógicos: (a) expressão individual e liberdade de ação para os alunos; (b) experiência como base do conhecimento. Nesse novo modelo de escola, os alunos eram vistos como sujeitos ativos e reflexivos, uma vez que caberia à escola preparar os educandos para participarem livre e ativamente da vida social.

O modelo da Escola Nova, segundo Saviani (in: Mendes, 1987, p.41-43), permeia a prática dos professores, provocando o conflito entre o ideário escolanovista absorvido pelos docentes e a realidade "tradicional" das escolas em que atuam. Para o autor, esse "drama" vivido pelos professores, preparados para ensinar em uma escola que não encontra correspondência com a realidade vivida, ampliou-se, ao longo da história, com o processo de "taylorização" do trabalho docente e agravou-se, posteriormente, com a crítica que imputava aos docentes e à escola a condição de reprodutores das desigualdades sociais.

No âmbito das políticas educacionais, a tensão entre a esfera pública e a esfera privada traduz-se em intermináveis contendas constitucionais e legais em que se encontram em jogo forças de transformação e conservação da realidade educacional no Brasil. Permeando o debate ideológico, pode-se identificar a freqüente definição da esfera pública a partir das demandas e dos interesses da esfera privada, o que acaba por desembocar no autoritarismo das instituições públicas (Chauí, 1986). Como observa a autora, na sociedade brasileira

*... A esfera pública nunca chega a constituir-se como pública, definida sempre e imediatamente pelas exigências do espaço privado, de sorte*

*que a vontade e o arbítrio são as marcas do governo e das instituições 'públicas'. Donde ofascínio dos teóricos e dos agentes da 'modernização' pelos modelos tecnocráticos que lhes parecem dotados da impessoalidade necessária para definir o espaço público, (p.55).*

Como se pode perceber, o embate ideológico em torno da educação brasileira, no século presente, enraíza-se em questões solidamente plantadas ao longo da nossa **historia**. Temos, então, que os problemas educacionais, ao longo do século XX, acabam por desdobrar-se em falsas dicotomias expressas em aparentes contradições que contrapõem o público ao privado, a qualidade à quantidade, a formação intelectual à formação para o trabalho.

Chauí (in: Brandão, 1982), por outro lado, identificou nas reformas do ensino brasileiro, empreendidas após o golpe militar de 1964, uma

*... aliança intrínseca entre uma certa concepção da ciência, da tecnologia, da profissionalização e do 'progresso' que não só indicam a morte da pedagogia como arte de ensinar, mas revelam também o novo papel conferido à escola: além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva, (p.57).*

Essas reformas, como reflete a autora, enfeixam os seguintes pontos norteadores: (a) a questão da segurança nacional, expressa na introdução de conteúdos escolares de cunho cívico; (b) a ênfase ao crescimento da economia, expressa no caráter profissionalizante do ensino e na associação entre as escolas e as instituições empresariais; e (c) a ênfase à modernização da instituição escolar, expressa na cientificização do ensino, na organização burocrático-administrativa da escola, centralização e tutela curricular (p. 57). Portanto, argumenta Chauí, para que possamos entender o que representa

*... transformar a pedagogia em ciência, o educador em cientista prático (técnico) e o aprendizado em criação de força-de-trabalho, preás amos avaliar o significado da cultura contemporânea como poderoso agente de exclusão e de intimidação social e política, (p.57-58).*

Isso nos traz á discussão mais contemporânea acerca da **formação** e da praxis do professor no Brasil, mais especificamente ao período subsequente ao golpe militar de 1964, quando um **conjunto** de reformas instituiu, como elementos basilares das políticas educacionais, os princípios da racionalidade, da produtividade, da técnica, da divisão do trabalho, da compartimentação do saber e da profissionalização. Objetivo final declarado: adaptar o sistema educacional ao processo de desenvolvimento econômico.

Nessa transição da racionalidade política à racionalidade técnica, a formação docente e a praxis educativa passam por significativas mudanças. O Curso Normal assume caráter profissionalizante, passando a constituir mais uma das habilitações oferecidas no 2º grau.

A habilitação para o magistério de 2º grau, por sua vez, apresenta-se esvaziada de identidade e de conteúdo, posto que não se presta à formação do professor ou do (especialista (Pimenta e Gonçalves, 1992). Na universidade, a ênfase recaiu, durante algum tempo, na formação do especialista, em detrimento da do professor, a partir de um modelo claramente tecnicista e importado, cuja arquitetura básica alicerçou-se nos programas de assistência técnica dos acordos MEC-USAID.

Temos, então, que do Curso Normal á habilitação para o magistério de 2º grau e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (tardio reduto da formação docente nas universidades brasileiras) aos Centros ou Faculdades de Educação, a construção da identidade do professor revela a instabilidade de políticas públicas marcadas pela descontinuidade, pelo autoritarismo e pelo descompromisso com a qualidade e com a efetiva democratização da ensino no Brasil.

Olhar a profissão docente em retrospecto, portanto, implica contrapor à realidade presente uma história de lutas políticas em cujas arenas oscilam elementos de cunho progressista e de conservação, com freqüência "costurados" apressadamente de forma a "conciliar" interesses essencialmente inconciliáveis em detrimento de políticas de ensino conseqüentes.

No que se refere às políticas públicas, essa estratégia de conciliação expressa-se principalmente no descompasso entre as diretrizes traçadas para a educação e os meios provisionados para a execução das metas previstas em lei. Enquanto isso, as grandes questões da educação nacional continuam a desafiar a nossa história e especialmente os profissionais da educação, constantemente "convocados" a transformar o ensino no Brasil.

E o professor? E a professora? Esses parecem erigir estratégias que oscilam entre a resistência (coletiva ou individualmente referenciada) e a desistência, o desânimo, a alienação. Trata-se de um campo histórico e quotidianamente minado por onde projetos são semeados, ceifados, reconstruídos. Caminhar por esses campos, hoje, requer basicamente a compreensão de que a identidade da profissional da educação no Brasil se compõe, antes de mais nada, a partir da definição de políticas públicas, no campo da educação e para além dele, que nos permitam equacionar pelo menos três vertentes articuladas entre si: o compromisso do Estado e da sociedade civil com a qualidade técnica e política da formação e da prática docentes, a disponibilidade de recursos públicos para o financiamento da educação e a gestão participativa da escola.

Caso contrário, pode-se argumentar que navegaremos infinitamente em imaginários que, ao mesclar elementos de dedicação, abnegação, vocação e também de inércia, de impossibilidade e mesmo de "incompetência", terminam por fragmentar e distorcer a identidade do profissional da educação, posto que cambaleiam entre a idealização da profissão docente e a ausência de projetos de educação efetivamente objetivados.

Configura-se, dessa forma, um dos grandes desafios hoje postos aos profissionais da educação e à sociedade brasileira como um todo: em que bases reais (já que na abstração das diretrizes o "consenso" tem sido historicamente mais presente) formulamos ou formularemos projetos que, ao mesmo tempo em que explicitam intencionalidades, possibilitem uma inserção não excludente nas perspectivas de um futuro compartilhado.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Eliana Maria. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1984. ,
- ALMEIDA, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- \_\_\_\_\_. *O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador*.
- ALMEIDA, Carlos R. (Org.). *O educador, vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal. 1982.
- ALMEIDA, Luiz Antônio. *A universidade têmpora, o ensino superior da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. Paz e Terra. 1976.
- NUNES, Eliana Maria. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1984. ,
- MENTA, Selma Garrido, GONÇALVES, Luiz Carlos. *Reverendo o ensino de 2º Grau*. propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992. "
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dermeval T. (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

# O profissionalismo em construção

## Possibilidades e Perplexidades

Iria Brzezinski

Pesquisadora Associada da  
Universidade de Brasília/  
Faculdade de Educação  
UnB/FE e Professora  
Titular da Universidade  
Católica de Goiás - UCG/  
EDU.

Diversas pesquisas<sup>1</sup> vêm comprovando que, na década de 90, os investigadores da Educação têm intensificado seus estudos tanto quantitativa quanto qualitativamente sobre formação de profissionais da educação, práticas, saberes e profissionalização docentes. Assim, estes estudiosos estão, cada vez mais, produzindo conhecimento sobre tais objetos de pesquisa, portanto eles são produtores do discurso sobre formação e profissionalização de professores. Diante dessa constatação, indago: estariam os pesquisadores da educação discursando sobre formação, práticas e

<sup>1</sup> Entre outros destacam-se, no Brasil, os estudos Costa (1995) de Brzezinski I, e Vieira, J. (1995), Torres, R. M. (1996) e André, M. (1997).

profissionalização docentes pelo fato de não conseguirem formar professores de modo competente, conforme as exigências da escola básica e da educação superior do mundo contemporâneo, marcado pela sociedade da informação e do conhecimento desse final de milênio?

Esta indagação é especialmente dirigida a mim, formadora de professores na universidade e pesquisadora sobre movimentos sociais de educadores, políticas de formação de profissionais da educação e profissionalização docente. É preciso explicar que, antes de dirigir-me a meus pares que discursam sobre Educação, Pedagogia e formação de professores, lanço um olhar crítico primeiro ao meu discurso sobre o tema, porque, segundo tácita regra de competência aceita pela nossa sociedade, *não é qualquer outro qualquer que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância* (Chauí, 1980, p. 27).

Intento, mediante esse olhar crítico, chegar neste trabalho a uma avaliação para buscar os significados das aprendizagens ocorridas na minha trajetória de formação inicial, assim como aquelas que vêm se construindo durante a minha formação continuada e consequente profissionalização. É, portanto, na articulação entre a trajetória de minha formação inicial e continuada e a de minha atuação como professora e pesquisadora que me atrevo a identificar as possibilidades, o profissionalismo em construção, que constitui minha identidade profissional. Identidade desenhada, construída e forjada de dentro para fora da categoria profissional, como bem ressalta Alarcão (1997), identidade profissional edificada *"na interação entre o microcosmo da escola e o macrocosmo da sociedade"* (p.3).

E preciso revelar também, que a mencionada indagação sobre a competência dos formadores para formar competentes professores vem circundando meu pensamento há muito, porém tornou-se ainda mais presente a partir dos ensinamentos de Claude Leford, citado por Marilena Chauí (1980).

O autor afirma que "uma das operações fundamentais da ideologia consiste em passar do discurso ao discurso sobre" e Chauí complementa essa afirmação ao indicar que "essa passagem do dis-

curso de, ao discurso sobre caracteriza várias de nossas atitudes intelectuais, como a ciência (a psiquiatria que fala sobre a loucura, a sexologia que fala sobre o sexo, a tecnologia que fala sobre o trabalho, a pediatria que fala sobre a criança), a filosofia, que fala das coisas e sobre as idéias e, talvez, a pedagogia, discurso sobre a educação". O discurso sobre, em geral, oculta seu caráter ideológico chamando-se a si mesmo Teoria (p.26).

Neste sentido, Chauí (1980), ao tratar das relações entre ideologia e Educação, faz uma crítica à ideologia e busca demonstrar o papel da Pedagogia como instrumento de veiculação de um discurso ideológico. Para tanto, a filósofa distingue as duas formas - discurso sobre e discurso de - pela distinção entre conhecimento e pensamento. O conhecimento "é apropriação intelectual de um certo campo de objetos materiais ou ideais dados, isto é, como fatos ou como idéias. O pensamento não se apropria de nada - é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência (não importa qual seja) à sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não-saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado e pensado, isto é, compreendido. Para que o trabalho do pensamento se realize, é preciso que a experiência fale de si para poder voltar-se sobre si mesma e compreender-se. O conhecimento tende a cristalizar-se no discurso sobre; o pensamento se esforça para evitar a tentação apaziguadora pois quem sabe, já viu e já disse, não precisa pensar, ver e dizer e, portanto, também nada precisa fazer. A experiência é o que está aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito" (p. 26-27).

A atualidade dessas afirmações de Chauí, feitas há quase duas décadas, pode ser comprovada, sobretudo com o que se encontra nos estudos divulgados pelos educadores nacionais e estrangeiros. Acredito que muito se conhece das questões sobre formação e profissionalização docente, todavia, a produção da área educacional e didático-pedagógica demonstra que há ainda a necessidade de pensar, de refletir e, especialmente, de elevar a experiência à intelegibilidade. Este movimento é explicado por Lefebvre (1961)

quando trata do processo da construção coletiva de uma obra, a partir de uma dimensão totalizadora. Esta intelegibilidade é o movimento do pensamento e significa refletir e compreender a experiência que se apresenta no cotidiano, alçar essa experiência às novas reflexões e devolvê-la a outras experimentações no cotidiano. Tal movimento transforma-se em praxis, que permitirá então aos pesquisadores/educadores elaborarem o discurso da política de formação e valorização do magistério assumida pelo Estado; dos movimentos de valorização dos profissionais da educação; da história de vida dos professores; da escola como *locus* de formação e das diversas modalidades de formação dos profissionais da educação; da formação inicial e continuada de professores; da organização do trabalho pedagógico dos formadores; da organização curricular dos cursos que formam professores; da articulação entre teoria e prática, da avaliação de desempenho do aluno, do professor, do currículo e da agência formadora, da atitude reflexiva como uma atitude própria do professor reflexivo e da valorização do trabalho e dos saberes docentes.

Sem a pretensão de abranger os diferentes discursos *de* e *sobre* as questões aqui tratadas e fazer análise deles e não sobre eles, elencarei possibilidades e perplexidades que aparecem nos discursos de algumas pesquisas que venho desenvolvendo sobre formação de profissionais da educação e profissionalização docente, pois é esse o objetivo primordial do presente artigo. Sob minha ótica, os resultados das pesquisas, ora transformam-se em discurso sobre - perplexidades -, ora apresentam-se como discurso de - possibilidades.

Para encontrar o marco inicial de minha ação como pesquisadora remonto aos idos de 1968, ainda era acadêmica do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, momento de intensa repressão do governo militar que calava as vozes dos cidadãos brasileiros, entre esses, os estudantes e notadamente aqueles que se preparavam para tornarem-se cientistas sociais e sociólogos.

Na década de 60, o curso de Ciências Sociais, no Brasil, mesmo tardiamente em relação aos países europeus, rompia com a tra-

dição de aceitar a lógica formal como modelo teórico explicativo do conhecimento e abraçava a lógica dialética ou como quer Lefebvre (1983), a lógica concreta, que "coroa e remata a história do conhecimento, ou seja, a própria teoria do conhecimento como história prática social" (p. 88).

As pesquisas, componente curricular fundamental para a formação<sup>2</sup> do cientista social, eram desenvolvidas no curso sob a coordenação de professores/pesquisadores e eram marcadas por essa transição de paradigmas. Participei de duas, como iniciante na pesquisa científica, realizadas no período 1966-68.

Afirmo que, na primeira, o projeto apresentava com rigor as etapas da pesquisa experimental, o que marcou o seu desenvolvimento e seus resultados. Esses, alcançados após um complicado tratamento estatístico dos dados coletados, indicaram os locais mais adequados para instalação, na zona rural do norte do Estado do Paraná, de classes de alfabetização. Esta instalação visava a erradicar o analfabetismo e integrava outro projeto voltado para o desenvolvimento da região, que era a erradicação da plantação de café e preparação para a pluricultura. Equivocadamente, o objetivo de erradicação do analfabetismo era articulado com o de erradicar a plantação de café, após uma crise de produção que levou ao empobrecimento do Estado. As duas Campanhas do governo estadual, Erradicação do Analfabetismo e Erradicação do Café, seguiam os mesmos métodos e eram feitas conjuntamente, como se tratassem de objetos de pesquisa semelhantes. Não resta dúvida que, na ocasião, a pouca experiência em pesquisa impedia-me de fazer interpretações sobre os resultados. Hoje posso dizer que um dos objetivos da pesquisa foi alcançado, pois seus resultados apontaram os locais mais apropriados para a instalação das classes de alfabetização. Entretanto, nos dias atuais, tenho certeza de uma perplexidade, pois o discurso resultante da pesquisa era sobre o analfabetis-

<sup>2</sup> A formação, segundo estudos sobre o profissionalismo, é uma de suas categorias. Cf. Knguita (1991). Novoa (1991), Brzezinski (1995, 1997), Costa (1995) e Alarcão (1997).

mo, conforme ensina Leford, uma vez que até hoje não foi equacionado o problema do analfabetismo rural do Estado do Paraná.

A segunda pesquisa consistia em um estudo comparativo entre o salário dos professores atuantes ensino fundamental da rede pública estadual de Curitiba e o valor conseguido por trabalhadores da economia informal (engraxates, lavadores de carro, pipoqueiros e prostitutas), sem formação especializada e com a mesma jornada de trabalho dos professores. Os resultados apontaram que o valor recebido pelos trabalhadores da economia informal era bem maior do que o salário dos professores. Como desdobramento, esses resultados subsidiaram as negociações da Associação dos Professores do Paraná com o governo do Estado que concedeu aumento salarial, levando em conta a formação especializada e o objeto de trabalho dos professores. Procedendo uma avaliação, posso afirmar que o discurso usado pelos educadores para divulgar os resultados da pesquisa foi um discurso de atendimento às comprovadas necessidades salariais e de justiça, oferecendo possibilidades concretas para a valorização docente e respeito à formação exigida para o exercício da profissão de professor, componentes significativos do profissionalismo.

Prosseguindo em rememorar a minha trajetória de pesquisadora, volto-me agora, para a década de 70. Como professora e orientadora educacional<sup>3</sup> do ensino fundamental e médio, dediquei-me a um projeto integrado de pesquisa com mais sete orientadores educacionais atuantes no Complexo de Ensino de 1º e 2º Graus do Colégio Estadual do Paraná. Momento em que uma insegurança teórico-metodológica para atuar em funções de tanta responsabilidade marcava as ações dos educadores. No projeto de pesquisa havia uma contradição entre o referencial teórico da investigação que tinha por objeto uma diagnose dos problemas afetivos, cognitivos ou psico-motores apresentados pelos alunos e a postura dos orientadores e pes-

quisadores. O referencial teórico apontava para uma pesquisa qualitativa da educação, com enfoque marcadamente humanista, contemplando sobejamente as idéias da pedagogia não diretiva de Carl Rogers e seus seguidores. Essa abordagem psicopedagógica estimula relações de ajuda centradas no cliente (aluno) e valorizar as aptidões, dons e inclinações do indivíduo, porém desconsidera quaisquer relações desse conjunto de "habilidades" com os condicionantes de classe social e com o contexto que o circunda. Os orientadores e pesquisadores, por sua vez, assumiam uma postura autoritária e diretiva, nas múltiplas relações que se dão na organização escolar, relações que denunciavam a formação e a prática racionalista acadêmica, comportamentalista e tecnicista desses educadores. Com tantas contradições, a meu ver, parecia impossível assumir um discurso de respeito à controvertida condição humana do aluno, do orientando ou cliente. Na verdade, o discurso decorrente dessa pesquisa só poderia ser um discurso sobre as aptidões e problemas diagnosticados nos alunos pelos investigadores.

Durante a década de 80, passei a desenvolver investigações sobre um dos cursos de formação de profissionais da educação: o de Pedagogia. A descoberta desse objeto de estudo coincide exatamente com meu ingresso como militante nos movimentos sociais de educadores forma de associação e militância que consiste em uma das categorias do profissionalismo.

Esses movimentos, expressão da luta pela organização dos educadores, força articuladora com coesão ideológica, militância dos membros e unidade na defesa de objetivos comuns, passaram a ter maior visibilidade pública durante a década de 80, embora tenham sido engendrados ao longo da década anterior sob forte vigilância do governo autoritário. Tais mobilizações constituíam-se de movimentos de idéias e práticas que investiam na reversão do comportamento individual em um processo histórico estimulador de comportamentos coletivos dos sujeitos envolvidos com o saber educacional. Entre seus militantes estavam os professores e os pesquisadores dos diferentes cursos de pós-graduação, espaço aberto à crítica e à resistência ao regime vigente, espaço esse gerado pelas

<sup>3</sup> Lamentavelmente, nesta época, a plena vigência da ditadura militar inibia o exercício da profissão de cientista social ou de socióloga, cerceando as possibilidades no mercado de trabalho.



próprias contradições do sistema autoritário, que abria caminhos para a transformação das circunstâncias impostas pelo sistema dominador. Não é demais enfatizar que os movimentos de educadores são verdadeiros locus de fecundidade de idéias que atualizam os educadores, colocando-os na contemporaneidade da produção científica. A partir de 80, os movimentos, mediante estratégicas manifestações, começaram a denunciar as contradições entre as políticas de formação de professores estabelecidas pelo mundo oficial e sua difícil execução, cerceada notadamente pela falta de recursos financeiros e de condições de trabalho dos formadores de professores e por um "engessamento" curricular materializado nos currículos mínimos das licenciaturas.

É fundamental lembrar que o marco inicial da mobilização dos educadores é 1978 quando estes foram instigados pelo Ministério da Educação - MEC, com investidas da Secretaria de Ensino Superior: - SESu e do Conselho Federal da Educação - CFE. O fato que provocou a mobilização foi a aprovação pelo CFE de um conjunto de Indicações sobre Estudos Pedagógicos Superiores que, segundo o entendimento dos educadores, prenunciava a extinção do curso de Pedagogia. Estava colocado um desafio para aqueles que se mobilizavam: a experiência apresentava-se aqui e agora, exigindo ser vista, falada, pensada e feita acadêmica, científica, pedagógica e politicamente para ser elevada à inteligibilidade. Estavam os educadores frente a um não saber que necessitava de um trabalho de reflexão para ser compreendido e transformado em um discurso de mudanças profundas nos cursos de formação, nas instituições de ensino superior, nas universidades, nos órgãos do aparelho do Estado, enfim, na sociedade.

Nesse momento histórico, então, começou a ganhar expressão nacional um movimento composto de educadores que pretendiam reformular os cursos de formação de profissionais da educação. As ações desses educadores podem ser dimensionadas sob os seguintes pontos de vista:

- epistemológico, proposição, redefinição e busca da identidade do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de forma-

ção de professores e ainda pesquisa sobre o estatuto epistemológico da ciência da educação ou das ciências da educação;

- político, luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que se encontrava entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais;
- didático-pedagógico, apresentação de uma proposta nacional de reformulação curricular do curso de Pedagogia que, construída pelos participantes do movimento, obstasse às intenções do CFE. Tal proposta deveria imprimir à formação do pedagogo um caráter científico, acadêmico, político, técnico, didático-pedagógico. Nela deveriam ser consideradas as experiências regionais e locais e garantida a liberdade das Instituições de Ensino Superior para definirem os currículos de seus cursos.

Os objetivos do então denominado movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, no entanto, foram se ampliando, pois não seria possível reformular o curso de Pedagogia sem abranger todos os cursos de Licenciatura. Pensar isoladamente a questão seria cair no viés tecnicista, visto que a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência - todos são professores (Comissão Nacional, 1983:5). Ao apontar essas duas dimensões, a de que o curso de Pedagogia e de Licenciaturas constituem o verso e o reverso da mesma questão e a de que a docência é a base da identidade do profissional da educação, o Movimento Nacional construiu a sua primeira trincheira de resistência. Batia de frente com a estrutura universitária que repartia a formação de professores em Institutos de "Conteúdos Específicos" e a Faculdade de Educação.

Com o avançar dos estudos e da reflexão teórica no campo epistêmico da reformulação curricular, os educadores principiam a negar a idéia de apresentar um projeto para a regulamentação das reformulações. A densidade das reflexões impulsionava o movi-

mento a optar por uma análise mais global da questão, o que requeria pensar na totalidade externa ao movimento - a sociedade brasileira.

Da mesma forma, passaram a ser examinadas as complexidades internas inerentes às reformulações curriculares, com os seus conflitos e tensões, assim como as especificidades regionais e locais, das instituições formadoras.

A própria caminhada do Movimento Nacional demonstrou que há necessidade de definição de diretrizes para uma política de formação dos profissionais da educação, diretrizes essas assentadas na concepção de educador engendrada no Movimento Nacional e nos princípios formulados por este.

A abrangência dos princípios gerais do Movimento Nacional sugeria, naquele instante, que a praxis dos educadores nele envolvidos não se esgotava na elaboração de uma proposta de reformulação curricular, tampouco na administração dos conflitos educacionais. A dinâmica do movimento marcada por fluxos e refluxos caracterizadores de um movimento social dessa natureza, com fecunda produção coletiva de conhecimento ultrapassava a inércia sugerida por legislações do poder instituído que pretendia reformular os cursos de formação do educador. Este movimento de resistência, articulado com outros movimentos, constituía um centro de referência para a categoria profissional dos educadores, estimulando ações dirigidas à conquista da cidadania, numa prática política necessária aos seus reais interesses. Constituía, ainda, um foco instigador da categoria para conquistar a própria consciência desses interesses comuns, no interior da praxis educativa.

A compreensão do real significado de toda essa mobilização de educadores permitiu-me chegar aos dias atuais, ainda como militante<sup>4</sup> no movimento e comprovar o seu fortalecimento e consolidação como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Outra vez encontra-se o movimento de

educadores diante de uma experiência a ser pensada e elevada à inteligibilidade, qual seja, assegurar que se instale no país uma política global de formação e de profissionalização do magistério, que necessariamente inclui formação inicial e continuada, carreira, salários dignos e condições de trabalho.

Foi o mergulho nessa aventura e nessa experiência que tem sido vista, sentida, falada, pensada e feita no coletivo que, dialeticamente, me fez crescer e me transformar em sujeito coletivo; ainda, possibilitou-me, em certos momentos, elevar à inteligibilidade os resultados de algumas pesquisas. Destas, destaco quatro.

A primeira, consistiu em um estudo que encerra uma análise diacrônico-sincrônica sobre a do professor pata o início da escolarização. Diacrônica, por acompanhar numa linha de tempo evolução do preparo para o magistério destinado ao início de escolarização, sincrônica, por tentar identificar as relações existentes entre as políticas de formação de professores no presente e no passado. Disso resultou uma visão bastante concreta, que evidenciou a influência de diferentes tendências na prática pedagógica das agências formadoras, em especial, na do Instituto de Educação de Goiás.

A análise revelou uma multiplicidade de níveis de formação para o início de escolarização, determinada, notadamente, pelas disparidades do desenvolvimento econômico-sócio-cultural brasileiro e goiano. A possibilidade foi revelada pela investigação e produziu um discurso de defesa da melhor qualificação, seja dos futuros professores, seja dos já atuantes no sistema de ensino. Produziu um discurso de defesa da formação de todo professor em nível superior, embora a realidade exigisse, também o que foi levado em conta na pesquisa, um discurso de um gradiente de níveis. Esse gradiente mantém como centro de gravidade a modalidade Normal<sup>5</sup> considerado corno "nível de passagem" da formação inicial,

<sup>4</sup> Há 16 anos milito no Movimento Nacional de Educadores, tendo iniciado esse percurso como Delegada Nacional representante do Estado de Goiás, passando a Coordenadora Estadual e Regional, Vice-Presidente e Presidente Nacional.

<sup>5</sup> Terminologia adotada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96.

para a educação superior, nível da formação continuada do profissional da educação.

A pesquisa supramencionada constituiu a primeira etapa do esforço que eu despendia para chegar a uma síntese provisória sobre os estudos pedagógicos em nível superior, o que possibilitou a descoberta da gênese do curso de Pedagogia no Brasil.

Tal achado só foi possível durante o desenvolvimento da segunda pesquisa. Esta tematizava a controvertida identidade do curso de pedagogia e do pedagogo, em busca de suportes teóricos consistentes para realizar uma reformulação curricular dos cursos de licenciatura e de pedagogia da Universidade Católica de Goiás - UCG, instituição à qual me vinculo, desde 1980, como professora e pesquisadora. Esse estudo revelou-se indispensável também para a elaboração de um projeto do Centro de Referência das Licenciaturas da Universidade de Brasília - UnB, outra instituição de ensino superior que, desde 1990, me acolhe como professora e pesquisadora.

O percurso realizado pela pesquisa anteriormente descrita induziu-me à retomada da evolução do curso de Pedagogia no Brasil, remetendo-me a análises dos debates, das reflexões e das decisões que foram delineando as tendências para a formação dos profissionais da educação a partir da mobilização dos educadores. O rastreamento realizado nos documentos do Movimento Nacional para identificar as tendências para a formação do pedagogo, esboçadas no período 1983-1992, levou-me a confirmar que há uma diversidade de tendências nas reformulações do curso de Pedagogia, efetivadas pelas instituições de ensino superior. Todavia, a docência como base da identidade da formação está sempre presente. Se nos anos 80 ainda havia dúvidas em assumir que a docência é a base da identidade da formação do pedagogo, isso não se cogita nos anos 90.

Na verdade, o curso de Pedagogia se firma em todo País, formando prioritariamente o pedagogo para atuar na escola como professor e não como especialista, embora a formação deste, em habilitações revistas e redimensionadas segundo a concepção de pedagogo defendida pelo Movimento Nacional, seja também uma

das tendências encontradas nas experiências de reformulação. Com relação à formação do pedagogo-professor, o que existe é uma alternância entre a obrigatoriedade de formar o professor para as séries iniciais de escolarização e de formá-lo para as disciplinas pedagógicas da modalidade Normal. Há ainda algumas Instituições de Ensino Superior que prevêm um núcleo básico obrigatório para formar simultaneamente o professor para as séries iniciais de escolarização e o professor da modalidade Normal.

As tendências que surgiram no Movimento Nacional apresentam uma diversidade de idéias, de posições ideológicas, de propostas, de práticas pedagógicas, de contribuições de outros movimentos, de experiências pontuadas pelas características regionais e locais. Por isso mesmo, são tendências que anunciam várias possibilidades de formação dos profissionais da educação com especificidades próprias em cada instituição

O impacto mais visível nas tendências é o de que o leque de habilitações do curso de Pedagogia se ampliou. Além das fundamentais, existe a tendência de formar o pedagogo em habilitações que eu convencionei denominá-las novas. A frequência maior recai nas seguintes: Ensino Especial, Pré-Escolar, Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização, esta com possibilidade de ser ofertada, também, na pós-graduação.

Nos dias de hoje, após a LDB/96, o leque das habilitações na graduação abriu-se ainda mais com a inclusão da habilitação Planejamento Educacional (LDB 9394/96, art.64), anteriormente admitida apenas em nível de pós-graduação.

Com efeito, captar na pesquisa o movimento dos educadores em busca de uma política de formação do educador permitiu retirar como lição que é possível romper-se com o cotidiano programado\*,

\* Esta categoria *cotidiano programado* é por mim adotada com base nos pressupostos de HeO<sup>1</sup> Lefebvre, que elaborou a crítica da vida cotidiana, organizou os fundamentos de uma sociologia da vida cotidiana e apresentou modificações da vida cotidiana ao longo da história, analisando aspectos globais das sociedades, entendendo a vida cotidiana como um nível da realidade social. A partir do arcabouço do método marcista, o autor realizou a revisão do pensamento de Marx e o adaptou às situações contemporâneas. Em s«a

com a reprodução e com a homogeneidade; que não é possível definir-se intenções educativas à margem da prática pedagógica que se faz no interior do próprio curso e, ainda, que mais significativo que currículo reformulado é o seu processo de construção como uma "obra" (Lefebvre, 1961, p. 244) que possibilita a reeducação do educador, engajando-o num movimento de idéias e práticas que lhe permite, ao mesmo tempo, como sujeito individual participar da construção coletiva do conhecimento e formar sua consciência coletiva.

Diante disso, não tenho dúvida, com o resultado da investigação seria impossível produzir um discurso sobre o Movimento Nacional e a identidade da Pedagogia e do pedagogo. O seu resultado foi o discurso do Movimento de Educadores Brasileiros, das tendências da formação de profissionais da educação e da busca da identidade da Pedagogia e do Pedagogo.

Como já afirmei, a segunda pesquisa conduziu a uma terceira, a da reformulação curricular do curso de Pedagogia e de oito cursos de Licenciatura: Matemática, Física, Biologia, Português, Inglês, Geografia, História e Filosofia. Esse conjunto está enfeixado no Programa de Formação de Professores da UCG, decorrente da pesquisa realizada ao longo de 1994.

A crise das licenciaturas vivenciadas por todas as universidades brasileiras nos últimos quinze anos impulsionou o desenvolvimento dessa investigação, cujo objetivo era desenhar uma proposta curricular alternativa de formação de professores na UCG. Proposta inovadora e pioneira no contexto das universidades foi a resultante desse trabalho. O currículo pode ser integralizado em quatro anos formando o licenciado, o bacharel e o pós-graduado. Os egressos dos cursos são profissionais preparados para atuarem como professores nas áreas do currículo da educação básica, em instituições

crítica da vida cotidiana o autor tenta demonstrar que somente os dados da produção não bastam para conhecer a complexidade da realidade social e parte da evolução da sociedade moderna européia (francesa) para encontrar elementos que permitam fazer a distinção entre duas categorias: cotidiano e cotidianamente. Para chegar a uma síntese dos atributos das categorias do cotidiano e da cotidianidade, detive-me especialmente nos estudos feitos por Lefebvre em suas obras citadas na bibliografia constante do presente trabalho.

superiores de educação e/ou como pesquisadores dos campos de saber de seu curso.

A qualidade, a interdisciplinaridade e a verticalidade na formação de professores constituem, ao mesmo tempo, princípios básicos e o suporte teórico da pesquisa. Esses princípios se articulam e se interpenetram, embora os dois últimos sejam aparentemente contraditórios, pois a interdisciplinaridade ultrapassa o limite da disciplinarização, enquanto a verticalidade requer o limite disciplinar entre as áreas de saber. A verticalidade, portanto, exige a individualidade e uma "territorialização" dos diferentes saberes, para que ocorra intencionalmente um aprofundamento do eixo epistemológico próprio de cada curso de formação. A qualidade<sup>8</sup>, por sua vez, implica três requisitos básicos: competência, criticidade e criatividade.

A competência é adquirida mediante a aplicação do método científico, do rigor filosófico, da precisão técnica da disciplina metodológica; pela qual se supera o improvisado, o amadorismo, a mediocridade.

A criticidade é a qualidade superadora da relação causa e efeito, da alienação, da impregnação ideológica, do dogmatismo das verdades absolutas, do ceticismo vulgar. Consiste na forma de entender o conhecimento como situado sempre em um contexto mais amplo e mais envolvente do que a simples relação linear sujeito-objeto.

A criatividade rompe com a aprendizagem mecânica e é levada a efeito por meio de uma participação ativa e inteligente, estimuladora da imaginação solta.

Sustentada por esses pilares teóricos conclui com a pesquisa que o currículo de cada curso apresenta-se sob a visão da unidade entre teoria e prática, unidade articuladora do processo educacional desenvolvido nos cursos, na instituição e na práxis social. Conclui, também, que o currículo compreende todo o processo

<sup>7</sup> O termo advém do tratamento dado às disciplinas do currículo como territórios disciplinares. Cf. Pereira, 1996.

<sup>8</sup> Cf. Severino (1991).

formativo, toda a vida acadêmica, em cujo tecido se desdobra a trama que prepara o profissional\*.

Mais uma vez a experiência foi elevada à inteligibilidade. A razão disso reside no desenvolvimento do programa de formação de professores da UCG, que a partir de uma teorização foi levado à prática e transformou-se em praxis pedagógica que se materializou em uma proposta curricular. Essa, com certeza, consiste em um discurso de política de formação de professores e do currículo formador de profissionais da educação.

Para finalizar cito uma quarta pesquisa que venho desenvolvendo. Ela tem por objeto um estudo comparativo entre as políticas de formação e os currículos adotados pelas agências formadoras de professores em quatro países: Brasil, Espanha, Portugal e Inglaterra.

A investigação, ainda em processo, provavelmente constitui um discurso sobre essas políticas e causa perplexidades. O atual momento exige uma maior verticalidade de estudos e demanda uma permanência nestes quatro países, para que a experiência seja vista, falada, pensada e feita acadêmica, científica, pedagógica e politicamente *in loco*, visando a elevá-la à inteligibilidade.

São essas as perplexidades e possibilidades do profissinalismo de uma educadora que se constrói na formação permanente, palmeada pela experiência, pela reflexão, pelo movimento, pelo pensamento, pela ação, pela militância, enfim, que se constrói no concreto pensado, pela busca do significado das aprendizagens significativas.

\* Cf. Brzezinski et alii, 1994.

## Bibliografia

- AIARCAO, Isabel. *Profissionalização docente em construção*. Aveiro-Portugal, 1997. Mimeo.
- ANDRE, Marli. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: Catani, Denice et alii (São Paulo, Escrituras, 1997. p. 65-73.
- (X3STA, Marisa. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre, Sulina, 1995.
- BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez, 1994.
- BRZEZINSKI, Iria et alii. *Projeto de formação de professores na C/C" G, 1994*. Goiânia, Gráfica UCG, 1994.
- BRZEZINSKI, Iria e VIEIRA, José. *Formação de professores: a produção acadêmica sistematizada de 1985 a 1993*. Caxambu, 18ª Reunião da ANPED, 1995.
- BRZEZINSKI, Iria. Desafios à implementação de uma política de formação de professores: salário, estrutura de carreira, habilitação e qualificação. *Boletim ANFOPE*, Campinas, ANFOPE a. a II, n. 2, p. 3-12, jun./95.
- . *Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento*. Campinas, Papirus, 1996.
- . Licenciaturas: qualidade, interdisciplinaridade e verticalidade do saber na formação inicial e continuada de professores. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia, Editoras UCG/ABEU. 1996.
- . (org). *LDB interpretada: olhares que se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 1997.
- . *Projeto de pesquisa de pós-doutoramento: estudo comparativo entre as políticas de formação de professores no Brasil, Espanha, Portugal e Inglaterra*. UnB, Brasília, 1997. Mimeo.
- CHAU, Marilena. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, n. 5. São Paulo, Cortez/Autores Associados/ CEDES, p. 24-40, jan.1980.
- LNGUITA, M. E A ambigüidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannonica, n.4, p. 41-61, 1991.
- LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne I. Introduction*. Paris, Lâche Editeur, 1957.
- . *Critique, de la vie quotidienne II. Fondements d'une sociologia de la quotidienneté*. Lâche Editeur, 1961.
- . *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madri, Alienza Editorial, 1972. Sociologia de Marx. Rio de Janeiro. Editora Forense/Universitária, 1979.
- . *Critique de la vie quotidienne III. De la modernité au modernisme*. (Pour une métaphilosophie de quotidien). Paris, Lâche Editeur, 1981.
- . *Lógica formal lógica dialética*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1983.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Profissão professor*. Cidade do Porto, Porto Editora Ltda, 1991, p. 9-32.
- PEREIRA, Marcos Villela. *Sobre o trabalho interdisciplinar como estratégia de produção da subjetividade na formação de professores*. Caxambu, 19ª Reunião Anual da ANPED. 1996. 1 Mimeo.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *ANDE*. São Paulo, a. 10, n. 7, p. 29-40, 1991.
- TORRES, Rosa Maria. *Tendências atuais na formação e capacitação docente*. Apontamentos feitos por Brzezinski, Iria durante o II Seminário Internacional: Educação Escolar no Marco das Novas Políticas Educacionais - PUC/SP, 1996.

# Os Sujeitos, o Registro e a Pesquisa

**Farelos dos Nossos Moinhos**

**Jucimara Rojas**

Professora Adjunta da  
Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul.  
Doutora em Educação -  
Currículo. Pontifícia  
Universidade Católica de  
São Paulo.

**Paulo Roberto  
H. de O. Bastos**

Professor Assistente da  
Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul.  
Doutorando do Programa  
de Estudos Pós-Graduados  
em Educação: Currículo da  
Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo.

## **I. Falamos...**

Falamos de sujeitos, de processos, de edificações e de metodologias que evidenciam momentos novos e lugares inusitados na investigação. Falamos do pesquisador e o lugar que habita na construção do conhecimento. Falamos da pesquisa. Falamos do desafio e da ousadia propulsora de novos canais de comunicação entre o pesquisador e seu processo de ação. Falamos da metáfora enquanto um recurso metodológico que encanta e seduz o processo de ação na pesquisa. Somos um grupo intercontinental de pesquisadores, irmanado por idéias e ideais.

Falamos de farelos, de água, de moinho, de grãos que nos conduzem a movimentos fermentativos, impulsionando a sentidos de vida.

Falamos de roda e da busca pela construção da qualidade numa perspectiva social, exaltando o pensamento crítico por uma educação emancipatória. Vivemos a metáfora, o registro e a pesquisa em Évora. Sentimos os poderes mágicos que o próprio espaço além-atlântico propicia. Os poderes que tocam o imaginário, a curiosidade, o sensível das pessoas, ajudando na compreensão e na interpretação dos contextos, aclarando qualquer sentido de fala ou expressividade...

Falamos incitando o diálogo, pois sabemos que o encantamento de qualquer discurso sempre se vê entremeado, seja no antes, no durante ou no depois, pela linguagem e por que não dizer pela metáfora que o próprio ato de comunicar inspira. Comunicação que se deu evidente, como acontecimento, como encontro. Encontro de fios multicoloridos tecidos em simultâneas *nuances*, transparecendo-se em um mosaico de singularidades dos sujeitos que constituem o processo da pesquisa. Primeiro Encontro Luso-Brasileiro de Ciências e Educação: metodologia da pesquisa, exaltando o sujeito e o lugar que ocupa no processo de construção....

Entre as colunas de concreto, artisticamente construídas e encantavelmente modificadas pelo tempo - passado tão presente -, fomos envolvidos por um clima de sedução, de evento/invento. As árvores secas, desgalhadas e as flores coloridas que mancham os campos portugueses, desenhando a ambigüidade da vida, encantando os cantos e recantos de Évora, permitindo o acalanto do envolvimento, perfazendo a travessia do intelectual ao existencial, da essência à existência e vice-versa. A cada momento vamos além. Alentejo...

O sujeito. O lugar do sujeito. Tudo propicia a reflexão. Que lugar é este que ocupamos no espaço/tempo da vida?

Que lugar ocupamos no processo do aprender? Ensinamos a pensar?

Que lugar ocupamos no caminho do pesquisar/re-criar?

Évora é a própria 'inspiração' do enigma emergente e presente em tais questionamentos. Metáfora envolvente que possibilita a concretização e a realização de muitos *pensares* e desafiante *falares*. Por seus encantos naturais, seduz os momentos. Por suas histórias, proporciona desafios. Por suas pontes mágicas, consente travessias teórico-práticas. Pelos sensíveis

sujeitos que a habitam, permite a parceria, a cumplicidade. Recanto acolhedor de outros tantos sujeitos que, com suas singularidades experienciais e afetivas, vêm somar na construção de um espaço mágico, místico e ciicantável, num vai-e-vem de circunstâncias intelectuais nos diversos momentos de elaboração do conhecimento.

## II. Percebemos...

A leitura que o sujeito faz de um objeto cognoscível, é que lhe atribui sentido. Percebemos que o sentido das coisas tem sempre uma zona de generalidade, de intuição. É uma experiência consciente que representa a possibilidade de gerar uma consciência de alguma coisa.

A percepção é, pois, uma tomada de consciência. O pesquisador ao tomar consciência, ao perceber-se de, encontra-se num estado de Ego acordado. Perceber o outro, o sujeito. Perceber-se sujeito. Perceber o espaço. Perceber-se no espaço.

Uma contemporização na relação de movimento, disposto na ambigüidade de acontecimentos *síncrones*, aponta para o desafio de abordagens qualitativas das falas nas rodas. Ao lado das qualidades pessoais, que se acercam de subjetividades, impõem-se um arcabouço teórico sólido, capaz de sustentar e validar a compreensão e a interpretação dos dados.

Percebemos a importância do pesquisador, por sua vez, não se colocar presunçosamente neutro, como um sujeito acima e à parte do contexto histórico-cultural e social que se lhe rodeia. Pelo contrário, partilhar com outros indivíduos valores norteadores para sua atividade científica. Valores que são responsáveis pela maneira de ver, de sentir e de viver em sua área o lugar que habita na produção do conhecimento. A tomada de consciência de que o seu fazer científico opera fundamentalmente pela linguagem. A preocupação com o discurso da ciência, discurso que por se fazer com e pela linguagem, vêm naturalmente eivado de subjetividades.

Compreender o investigador como um sujeito que está em permanente relação com o outro, tem por obrigação humana o conhecimento do outro enquanto o não-eu. Compreender a tomada de consciência de si próprio, pela relação dialógica que nos abre à perspectiva do *outro*...

Percebemos a importância da reflexão sobre as práticas, identificando e enfrentando os hiatos entre a teoria e a prática, fazendo brotar perspectivas outras. A (re) significação do aprender e a criação de um estilo próprio de ensinar e de aprender, criando uma epistemologia da prática.

Sentimos a importância de se repensar o tempo em uma concepção polidimensionada, de se encontrar o equilíbrio entre o ensinar o pensado e a investigação do novo. (Re)significar as marcas presentes na história de vida, redimensionando uma leitura crítica da própria prática para a construção de uma didática de formação do professor, (re)criando-a...

### III. Constatamos...

O homem é um ser histórico por excelência. Só faz história porque é capaz de retomar o seu passado e ao mesmo tempo planejar o seu futuro. Com essas duas referências, o homem constrói seu conhecimento, elabora a sua vida presente. O verdadeiro conhecimento do homem, além de parte cognitiva essencial de seu ser, inclui uma compreensão própria da realidade, tanto no plano emocional, quanto no experiencial, no vivido.

Antes de mais nada é preciso destacar o relevante, indelegável papel do professor na formação de homens livres. Papel não só de mediação da transferência e difusão da cultura, mas, sobretudo, da geração de novos conhecimentos e valores para a construção de uma visão de mundo e da 'estrutura de pensar' do homem.

Constitui-se ainda hoje, tarefa inadiável do professor, a instauração de novas buscas pelo prazer do conhecimento, o incitamento à criatividade, a *re-introdução* do prazer na praxis docente, a elaboração das condições de criação/re-criação de uma perspectiva intertextual de pensamento, de conhecimento (ação), para o sujeito na elaboração do saber.

Em nossa atuação cotidiana, sentimos muito de perto o quanto precisamos *compartilhar os* conhecimentos adquiridos. Tomar parte com o *outro* numa nova dimensão: uma dimensão conceitual de trabalho, na busca de uma interpretação individual/coletiva das nossas ações em Educação.

Trata-se de darmos *ênfase crítica* à própria prática, fundamentando-a em pressupostos filosóficos e teóricos, numa exegese elucidativa, numa *hermenêutica* do próprio pesquisador. São momentos de organização do pensamento em que o nosso imaginário (individual e coletivo) à nível de nossas consciências, reflete, intui e funde-se ao corpo de conhecimentos racionais adquiridos, relacionando-os à prática vivida, dando-lhes *significado, sentido*, numa proposta mais humana e sensível de trabalho.

Tal comportamento vêm provocando, tanto nos professores quanto nos alunos, novas descobertas de responsabilidades em Educação. Responsabilidades que perpassam, inclusive, pelo respeito a uma forma autônoma e livre, ativa, produtiva e compromissada e, por conseguinte, participativa de trabalho. Responsabilidades assumidas, de alguma forma inusitadas, para a formação de um profissional autônomo,<sup>2</sup> propiciando-lhe uma consciência perspicaz, uma competência criativa, um compromisso intelectual que o instigue a compreender o momento histórico que vivemos e as conseqüências deste para a sociedade, num processo de construção de um saber mdürreflexivo.

Por sua vez, a pesquisa passa por novos desafios. Desafios que espelham certa tensão entre o local e o geral, o singular e o plural na produção do conhecimento. Desafios que valorizam a criatividade em detrimento de políticas educacionais fechadas. Desafios da integração entre a graduação e a pós-graduação. Desafios de evidenciar o lugar do sujeito na produção científica, de poder refrear a rigidez da postura acadêmica, muitas vezes confundida como rigor científico do investigador. Reptos de poder conter a arrogância da assumida 'neutralidade científica' do pesquisador na análise e interpretação dos dados de sua pesquisa. Reptos de encarar de frente a impessoalidade metodológica tradicional, muitas vezes utilizada para a interpretação dos resultantes da pesquisa. Desafios de constatar o lugar do objeto e do sujeito na pesquisa, assim como a construção de outros conceitos numa visão interdisciplinar, enquanto 'exigência imposta' pelos novos objetos de pesquisa.

<sup>1</sup> A hermenêutica, difundida como a 'arte de interpretar', encontra *-ai compreensão* a palavra-chave para os estudos humanísticos.

<sup>2</sup> A formação do professor num processo de construção que privilegie os professores em formação, formando-os como pessoas, compreendendo suas responsabilidades no desenvolvimento da escola, adquirindo uma atitude reflexiva sobre o ensino.



Tais reflexões, concretizadas algumas vezes como propostas de atuações diferenciadas na atitude entre professores e alunos na pesquisa, frente ao modo de compreender a realidade, perpassam no seu âmago por uma mudança profunda na compreensão do 'quefa<sup>er</sup>' em Educação.

Mudança, sobretudo de forte caráter ético que revele os conflitos inerentes ao imaginário, a consciência dos sujeitos. Mudança, em deferência à liberdade da condição de posicionarem-se entre a emoção e a razão de forma ativa e autônoma, assim como o respeito à coerência estética, poética, a ser percebida durante o processo de construção contínua da ciência e da pessoa humana.

Aristóteles, mestre grego que viveu há uns 2.300 anos, afirmava que todos os conhecimentos poder-se-iam resumir em dois tipos de saber, segundo sua utilização: o *saber de serviço*, e o *saber de poder*. A Educação não escapa a esta concepção: a de serviço à humanidade, ou de cúmplice do poder.

Essa dualidade, analisada de forma crítica às estruturas formais e não-formais da escola e nas relações humanas e sociais da produção do conhecimento, pode ser estudada através dos comportamentos de autonomia e responsabilidade.

Tanto a autonomia, quanto a responsabilidade, constituem-se as bases de uma dialética que nos ajudam a formar o nosso *ethos* comum. A nossa responsabilidade moral e ética para com o outro, necessita expandir-se a fim de, não só acompanhar os avanços da ciência e da tecnologia, mas, sobretudo, proporcionar uma vertente de maior autonomia entre as pessoas.

Heidegger, Husserl e, mais contemporaneamente, Ilya Prigogine, Fritjof Capra, Deepak Chopra, David Bohm, Edgar Morin, Gaston Bachelard, preservadas as originalidades de argumentação e as referências teóricas distintas, têm denunciado os tênues limites predatórios das tecnociências edificadas consoante ao paradigma clássico da ciência moderna nos limites do determinismo, da simplificação e da generalização.

Para isso, lançam a proposição ética de uma nova forma, uma nova concepção, uma mudança no comportamento científico dos professores pesquisadores que passe a incorporar o *acaso*, a *incerteza*, a *insegurança*, a

*provisoriidade* e a *alteridade* como parâmetros necessários à compreensão da realidade.

A integração de novas concepções em Educação que, em outras palavras, permitam a construção de um *ethos* individual e coletivo, a ser edificado numa vertente de maior *autonomia* e *responsabilidade* entre o professor e seus pares; entre este, os alunos e o meio social. A proposta é repensar, provocar a interação processual entre *fatos*, *conceitos* e *atitudes* com vistas a um 'quefayif' docente interdisciplinar em Ciências e Educação.

Nesse sentido, a função do professor é de pesquisador '*buscador*', e intermediador na construção do conhecimento. Constrói atos de significação, realça o movimento do fazer docente em perspectivas, em situacionalidades. Busca dialéticas finas entre o conhecimento já dado na cultura e as novas interpretações, gerando outros tantos conhecimentos...

## Bibliografia

- BACHELARD, G. O novo espírito científico. 2.ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.
- BASTOS, P. R. H. de O. A bioética na farmacologia aplicada. Campo Grande, Editora da UFMS (Coleção Fontes Novas), 1998.
- FAZENDA, I. C. A. Didática e interdisciplinaridade (Ivani Catarina Fazenda, organizadora). Campinas. Papirus, 1998.
- HEIDEGGER, M. Ser e tempo (parte I). Petrópolis, Vozes, 1993.
- KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. 5.ed. São Paulo, Perspectiva, 1997.
- LYOTARD, J. F. A condição pós-moderna. 2.ed. Lisboa, Gradiva, 1989.
- MORIN, E. Science avec conscience. Paris, Arthémé Fayard, 1982.
- PRIGOGINE, I. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo, Editora UNESP, 1996.
- ROJAS, J. Interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte/magia do ser professor. Campo Grande, Editora da UFMS (Coleção Fontes Novas), 1998.
- SARTRE, J. P. O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação. São Paulo, Atica, 1996.
- TAMEN, M. Hermenêutica e mal-estar. Lousã, Imprensa Nacional, 1987.