Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

VERDADE E INCLUSÃO
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOS NOVOS PROFESSORES

VANILDA MARIA SANTOS TEÓFILO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos curriculares obrigatórios para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro, 27 de abril de 2007.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

- VERDADE E INCLUSÃO -
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOS NOVOS PROFESSORES

Rio de Janeiro, 27 de abril de 2007.

Vanilda Maria Santos Teófilo

Comissão Examinadora

Luiz Antonio Gomes Senna
Orientador

Rosana Glat

Miriam P. S. Zippin Grinspun

Malvina T. Tuttman

Thereza Penna Firme

" A escola não deve converter-se em uma incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos". " A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura..."

Gramsci

" A escola completa tenderá a incorporar todas as áreas do saber humano... de todo o saber elaborado pela humanidade".

Gramsci

" O modelo de aplicação técnica da ciência não tem hoje a credibilidade que tinha... O fato desse modelo continuar hoje subjacente ao sistema educativo só é compreensível por inércia ou por má-fé, ou por ambas..."

Boaventura de Souza Santos

AGRADECIMENTOS

A Deus, Autor da minha vida.

Aos meus pais Euclides e Maria José, começo de tudo.

Ao meu marido Luiz Carlos pelo incentivo, compreensão e ajuda, fazendo-se presente em minha vida e concedendo-me a oportunidade de realizar mais um sonho.

Aos meus filhos Ricardo e Eduardo, meus grandes amores, pela compreensão, carinho e força.

Ao meu orientador Luiz Antônio, pela orientação competente, dedicada e amiga, que me fez chegar até aqui, colaborando decisivamente para minha formação de pesquisadora e para o engrandecimento deste trabalho.

A banca examinadora que tão gentilmente dedicou seu tempo à análise do trabalho .

Aos professores e colegas do doutorado, aos amigos e todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Gláucio J.Marafon, pela presença amiga , incentivo, colaboração e valiosas sugestões.

A Irmã Antonieta A. Queiroz , Diretora do Colégio Santa Úrsula , pelo apoio amigo e incentivo em momentos decisivos.

Aos colegas, professores e alunos licenciandos, por me oferecerem subsídios e direção no novo a construir.

A Profa. Maria Alice Browne , pelo esmero, paciência e dedicação demonstrados na revisão dos originais da tese.

RESUMO

Esta tese discute a problemática dos processos de formação inicial de professores, considerando o impacto do conceito científico de verdade, tanto sobre a conformação da instituição escolar na sociedade moderna, quanto sobre as políticas de inclusão de minorias sociais na educação formal. Investigações, ora relatadas, constataram que os conteúdos, a escola e os professores são produto de determinações da cultura científica, em detrimento de toda uma trama de valores e lógicas não científicas, materializada no cotidiano escolar por intermédio do cotidiano extra-escolar trazido pelos alunos. Justifica-se, assim, a necessidade de que o professor seja levado a identificar seus alunos como sujeitos sócio-históricos e, nessa direção, caracterizar a complexidade do processo de construção do conhecimento.Como base desta conscientização, defende-se a necessidade de se operarem, na formação de professores, estratégias que fomentem o encontro de múltiplas verdades de mundo, junto às quais identificam-se os sujeitos sociais em demanda por inclusão social.

ABSTRACT

This thesis centrally analyzes ordinary processes of teachers initial formation, considering the impact of scientific concept of truth, both for School institution in modern society, and for official policies of social minorities inclusion into formal education. Investigations, here presented, tend to attest that school, its contents and teachers are products of scientific culture determinations, despising a whole range of values and *logics* not scientifically conditioned, brought to school from students extra-school lives. This assumption justifies the necessity of teachers under formation being induced to identify their future students as socio-historic individuals, as to characterize complexity as inherent feature of knowledge construction process. As a basis for this induction, it's defended, here, the usage of teachers formation strategies, which foment the experience of multiple *truths* in the world, subjacent to which there are those social individuals in demand of inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 1

2 POLÍTICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 15

2.1. – Grandes linhas de orientação para as políticas e processos de formação de professores: 15
2.2 – Critérios de avaliação dos cursos de formação de professores 37
2.2.1 – Critérios acadêmicos 37
2.2.2 – Critérios dos sistemas de ensino: 43
2.3 – Estrutura básica dos cursos de licenciatura 51
2.4 – Um outro ponto de partida: a verdade em estado de constância 64

3 A NATUREZA HISTÓRICO-SOCIAL DA VERDADE NA EDUCAÇÃO 66

3.1 – A natureza dogmática da cultura científica 67
3.2 – Verdade e Normatividade 71
3.3 – Normatividade e Fracassso Escolar 75
3.4 – O papel assumido pela Escola na Sociedade 82

4 HISTÓRIA E SUJEITO COGNOSCENTE NA SOCIEDADE 91

4.1 – O lugar do Brasil na Idade Moderna 92
4.2 – O Brasil e a formação escolar: do behaviorismo à Piaget 99
4.3 – A natureza da função social do professor 112

5 ASPECTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO: ENTRE A VERDADE, A NORMATIVIDADE E O HOMEM 119

5.1 – Do Séc. XVII ao Séc. XIX 119
5.2 – A partir do Séc. XX 124
5.3 – A modificação na concepção de sujeito subjacente à identidade social do homem contemporâneo. 129
5.4 – O lugar do homem na verdade que irá figurar na formação do professor 136
5.5 – Discussão sobre a concepção de saber na identidade do professor: 149
5.6 – A organização da experiência curricular dos cursos de professores 157

6 CONCLUSÃO 160

BIBLIOGRAFIA 172

— 1 —
INTRODUÇÃO

"Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma."
Fernando Pessoa

Toda construção teórica traz a história de vida de quem a elaborou. Neste caso, creio que a apresentação das razões que motivaram este trabalho deverá ser explicada a partir de uma referência às condições pessoais que influenciaram e deram sentido a essa produção, para, em seguida, indicar a seqüência de como ele se organizou, dando uma idéia geral da investigação.

Na busca de sentido, percebo que trabalhar com educação é um exercício constante de formação e, nesta direção, posso afirmar que os saberes e sensibilidade apreendidos e cultivados com milhares de professores da Escola Básica resultaram na luta e na tentativa de conquistar condições que possam transformar, neste país, a escola pública em inclusiva, sonho que reflete a trajetória de uma educadora que acredita na força da educação e do diálogo.

Para enfrentar o desafio a que me proponho e, face às questões mais específicas e mais diretamente relacionadas à experiência concreta, optei por um estudo que tomou como ponto de partida o lugar que ocupo, ou seja, o de professora.

Nesta perspectiva, as múltiplas experiências em Educação Básica da professora primária, hoje séries iniciais, passando pelo trabalho desenvolvido no Departamento de Estudos Pedagógicos do Colégio de Aplicação e chegando à Universidade, num contexto de prática como professora de Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação da UERJ, contribuíram e determinaram o estudo em questão.

Enquanto formadora de licenciandos oriundos de diferentes Institutos, trabalhando num espaço que define as políticas de formação e que, como tal, necessita

assegurar uma formação sintonizada com os desafios e exigências de uma sociedade mutável e cada vez mais global, constatei que poucos avanços ocorreram no sentido de garantir a integração nas diferentes áreas de conhecimento. Apesar das inúmeras tentativas de redesenhos nos modelos de formatação dos cursos de formação de professores, os saberes construídos pelos licenciados continuavam desarticulados, com distanciamento entre as disciplinas pedagógicas e as de conteúdo das especializações.

Enquanto membro representante da Faculdade de Educação, na Comissão de Estágio da Sub-reitoria de Graduação da UERJ - *numa proposta de reciprocidade* -, procurei estabelecer, ao longo dos anos de 2003 e 2004, um intercâmbio entre a Universidade e os Campos de Estágio. Ainda que estimulando práticas voltadas para o aprimoramento dos professores e, conseqüentemente, da melhoria da formação de nossos licenciandos, minha experiência mostrou que não conseguimos reduzir o distanciamento entre a teoria e a prática.

Os dados provenientes desse percurso profissional revelaram que os mecanismos de resistência a uma educação inclusiva são preponderantes no cotidiano escolar, daí a importância de se conhecer aqueles excludentes que vigoram em nossa sociedade e nas escolas, razão pela qual procurei o curso de Doutorado.

Para a execução da pesquisa, tomei como condição indispensável a busca pela coerência - *imposição que exigiu uma categorização das obras pesquisadas por área e por afinidade*. O ponto de partida foi a educação e a convergência encontrada apontou para a necessidade de uma abertura no campo de estudo, exigindo uma interlocução com variados campos de conhecimento, que desembocaram na filosofia, na história e na psicologia. Nesse sentido, foi necessário delimitar esse campo e me esforçar para explorar e permanecer nesse espaço comum às áreas estudadas; cada estudo marcava, sublinhava e conduzia ao objetivo do trabalho.

Confirmando o que historicamente assistimos com as LDB's no Brasil, o currículo, as teorias e as práticas, assim como as metodologias são modificadas mas, ainda assim, continuamos sem imprimir um diálogo com o restante da comunidade como um todo; os problemas e dificuldades não são resolvidos a contento e os saberes (científico e da docência) - *construídos pelos futuros professores* - continuam desarticulados: os primeiros estão assentados numa racionalidade técnica, enquanto aqueles a serem construídos nas disciplinas pedagógicas, são entendidos como aplicadores de teoria, dificultam uma aproximação e diálogo do professor licenciando com o contexto de vida dos alunos.

Esse distanciamento - *teoria e prática* - inviabiliza a possibilidade de se entender a formação como um espaço construtivo, articulador de diferentes conhecimentos, onde a teoria ancora uma prática diariamente refletida, num movimento dinâmico e contínuo de construção e reconstrução. Assim, a concepção de um educador-construtor de uma pluralidade de saberes e pesquisador de sua prática, ainda está longe de se concretizar. Paradoxalmente, temos uma realidade escolar que clama por práticas significativas, inovadoras e até transgressoras.

Esse contexto levou-me a pensar em possibilidades e alternativas que se apresentassem como capazes de melhorar a qualidade de nossa formação de professores - *caminho esse que lhes permitisse refletir com capacidade crítica e debater sobre as situações do cotidiano em que está inserido* - e a pluralidade de práticas ali geridas, percebendo o complexo processo ensino-aprendizagem, exigindo saberes para além do puramente técnico, especialmente numa sociedade com contextos culturais múltiplos, onde cada um destes é particular e, portanto, exige a busca permanente de formas singulares de ação.

Antes de entrar propriamente na discussão teórica, acho conveniente ressaltar que o ponto de partida desse estudo é o conceito de educação inclusiva, tema que se tornou polêmico nos últimos anos, protagonizando uma das áreas conceitualmente mais interessantes e dinâmicas para o debate na educação contemporânea. A educação inclusiva contesta as bases em que a escola tradicional se alicerçou, afirmativa que será mais desenvolvida no Capítulo IV.

É importante ressaltar a importância e urgência em se promover a inclusão educacional enquanto formadora da nacionalidade, especialmente quando se toma como base a Constituição de 1988 e a própria LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Embora haja esforços por parte dos sistemas educacionais públicos e privados, no sentido de operacionalizar os dispositivos legais que exigem iniciativas inclusivas, constata-se uma distância entre o que é proclamado (inclusão escolar para todos), independente de condição etária, de gênero, física, emocional, mental, econômica ou social, e a realidade de nossas escolas, que ainda não permitem o acesso com igualdade e qualidade.

Importa destacar nisso tudo o cuidado em preservar o papel institucional da escola, não perdendo de vista sua caracterização, ou seja, a educação formal que, em um contexto de educação inclusiva, consiste em não poder se sustentar exclusivamente no ensino de conteúdo, mas que tem determinado tipo de papel junto ao outro. É preciso

lembrar que a grande dificuldade na construção do professor inclusivo talvez se dê na falta de aproximação com seu aluno, cujo distanciamento impede uma objetiva intervenção por parte do professor, o que pretendemos melhor explicitar ao longo da pesquisa.

Assim, o foco do trabalho é a recuperação dos sujeitos da ação educativa, acreditando que se recuperarmos a centralidade das relações entre educadores e educandos, também o faremos no que diz respeito ao direito à educação básica universal. Ressaltamos, ainda, que nossa atenção converge para o professor que tem um projeto de inclusão social muito mais amplo do que o de educação especial - *idéia oposta àquela de que basta colocar o aluno na sala de aula para garantir a inclusão.*

Portanto, para desenvolver o conceito de educação inclusiva, tomamos como referência uma análise do ponto de vista das políticas e das orientações da ONU, que se reproduzem no Brasil, cuja política internacional de formação de recursos humanos é bem diferente das políticas adotadas no Séc. XIX, cujo lema era incluir para servir, escamoteando a exploração da mão-de-obra, justificando a figura do estrangeiro como elemento legítimo.

Uma vez aceita e incorporada essa concepção de inclusão, voltamos, aqui, ao final dos anos setenta, evidenciando o desafio de ensinar crianças que, até então, eram excluídas do sistema público e passaram a ter acesso à Escola. No ano seguinte, a Lei 5692 exigiu que fosse assegurada a legitimidade das pessoas nas Escolas. O atendimento à legislação - *em vigor na ocasião* -, implicava na exigência de uma prática educativa, em consonância com as necessidades sociais postas à educação.

O contexto político em que se encontrava a Escola era crucial: um momento marcado por um movimento de inclusão social com muita motivação para se dar voz a todos. O impasse estava instalado e o grande dilema consistia em dar visibilidade àqueles que estavam chegando ou abafar as vozes, permanecendo na exclusão e na discriminação. O grande desafio era saber como avançar para efetivamente superar esse estado de coisas.

Legitimar os sujeitos científicos que estavam à margem da cultura científica - *numa situação sistemática de fracasso* - era algo inédito, o que implicava em dar visibilidade àqueles que, até então, eram considerados "estranhos ao sistema". Ouvir os alunos era uma exigência, tendo em vista a necessidade de uma mudança na forma de olhar o

processo de integração que, certamente, não era como se imaginava ou ainda se imagina, evidenciando um redesenho da Escola.

Por outro lado, no contato com as Escolas, de uma forma geral, observamos que muitas insistem, ainda, em práticas educativas que têm uma concepção de aluno como sujeito passivo - *receptor de conteúdos, acumulador de informações* - e que, portanto, pressupõe a transmissão linear de conhecimento. O contexto de vida dos alunos e suas experiências não são considerados, quando sabemos que os valores culturais têm enorme influência no processo educativo formal e, conseqüentemente, na construção autônoma do conhecimento dos mesmos.

É fora de dúvida que a escola está organizada num paradigma que se assentou na cultura científica, trabalhando com conceitos herméticos, o que dificulta qualquer possibilidade de diálogo. Segundo Glat (2000): "um verdadeiro espaço de exclusão". Ao que tudo indica, a formação do licenciando não o habilita para atuar na educação básica e o contexto sócio-cultural não entra em diálogo com a cultura científica, hipótese que será empiricamente explorada no próximo capítulo.

Bem sabemos que a inclusão[1] dos alunos é um assunto que gera tensões e que, embora se discuta há décadas em nosso país, ainda não foi resolvido. O tema foi cunhado da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e assumirá, neste trabalho, uma outra dimensão, pois sabemos que nosso sistema de ensino não atende de forma adequada à diversidade cultural da escola brasileira, onde muitos são excluídos do processo educativo.

A exclusão[2] é um problema que vem sendo enfrentado pelas escolas contemporâneas, as quais determinam que todos os sujeitos são iguais e com identidades equivalentes, sendo esta a condição de participação na esfera pública. Este preceito está, entretanto, associado a um sujeito cujas práticas são cartesianas; que é olhado pela escola como um ser científico; que tem de absorver os valores que dão corpo e sustentação à sociedade moderna, sob pena de serem estes princípios banidos.

Quando se estuda a formação de professores, uma questão que nos parece ainda paradoxal é como vincular o corpo de conhecimentos teóricos, que se aloca nas disciplinas escolares, ao "contexto cultural". Se, por um lado, reconhecemos que é a

---

[1] Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino de todos os graus.

[2] Entende-se por exclusão aquilo que afeta negativamente a vida das pessoas, impedindo o acesso e o exercício de sua cidadania.

cultura que confere significado a todas as habilidades e capacidades a serem desenvolvidas, por outro, não se deve desconsiderar que a capacidade intelectual do aluno pode ser potencializada com o desenvolvimento de práticas cognitivas da cultura científica, arroladas a partir do contexto de ensino formal. Esse vínculo deverá ser perseguido por todos aqueles que acreditam numa escola verdadeiramente inclusiva, pública, de qualidade, onde todos possam ser incluídos.

O artigo três (inciso 3.2 do Anexo I da Declaração de Princípios sobre a Tolerância) diz que "serão redobrados esforços no sentido de obter a cooperação dos possíveis interlocutores, os quais estarão em condições de ajudar o pessoal docente a vincular mais estreitamente o processo educativo à vida social, real, e transformá-lo na prática da tolerância". (Declaration de la 44ª. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, p. 63).

As teorias formuladas segundo as orientações da cultura científica trouxeram uma grande contribuição para a escola inclusiva, à medida que mostraram não dar conta de formar um sujeito que não é mais cartesiano (de razão e prática), individual e isolado, mas, pelo contrário, o que interage com o seu meio. Assim, é preciso que o educador, enquanto sujeito e autor de um saber, compreenda que as práticas educativas têm que estar, hoje, em constante diálogo com a sala de aula, uma vez que será esse o elemento otimizador na construção de saberes.

Importa destacar os movimentos paradoxais que nutrem o sistema educativo. O professor é um agente de exclusão e, ao mesmo tempo, é conduzido para a inclusão. A lógica cartesiana - *num contexto de ciência clássica* - idealizou um tipo de homem, excluindo os demais que não se enquadram nesse modelo, não aceitando o sujeito que pensa de uma forma que não se coaduna com aquela que foi instituída como verdade. Aqueles que não atendem a esses padrões são alijados pela cultura científica, estando desautorizados pelos professores que não os vêem como capazes de gerarem saberes. O filtro da reprovação os exclui por serem diferentes daquele modelo ideal da sociedade moderna, que só aceita como verdade o que é científico – *originário do desenho do processo de exclusão.*

Quantos têm estudado o paradoxo que evidencia uma crise nas relações escolares! Glat e Nogueira (1999) apontam o despreparo dos docentes como a principal dificuldade de uma prática inclusiva, assinalando que sua formação clássica privilegia uma concepção estática de aprendizagem, além da utilização de uma metodologia universal

(Glat e Nogueira, 1999, p. 23) comum a todos os alunos, com um saber desconectado de sua realidade.

Em contrapartida, autores como Senna (2000) analisaram esse paradoxo, brindando-nos com um estudo a respeito do que derivou o processo de formação cultural. A afirmação de que "nenhum dos imaginários culturais jamais chegou a ser contemplado pelo imaginário intelectual da Escola" (Senna, 2000, p.178) leva-nos a uma reflexão no sentido de questionar até que ponto toda essa crise - *que se instalou entre os processos educacionais e o professor, afetando naturalmente as relações escolares* - não tem sua origem no processo de formação de nossa civilização. Essa situação teria carreado para a Escola um modelo ideal de estudante que não atende à realidade brasileira. Assim, nesse encaminhamento, poderia se questionar a quem cabe a culpa, se é que ela existe: ao professor, que é preparado, sim, para dar conta daquilo que a sociedade compreende ser o valor da escolarização, ou à academia que forma o professor para ser um agente de exclusão.

Assim, ao observarmos a atuação dos professores em seu dia-a-dia, temos assistido boa parte deles orientando sua prática pedagógica em princípios que privilegiam os conteúdos instrucionais, em detrimento do contexto de experiência do aluno, o que provoca, sem dúvida, um distanciamento entre ambos. O enfoque sócio-cultural não é contemplado nas situações de ensino-aprendizagem e as trocas entre os diversos ambientes sócio-culturais não são consideradas pela educação formal.

Vimos, assim, que a escola de hoje se intitula inclusiva, porém, na realidade, não oferece ao professor instrumentos e subsídios que contribuam para que ele integre os sujeitos na cultura científica. Na verdade, o sistema brasileiro de ensino não está preparado para resolver o problema da inclusão, pois larga parcela da população continua sendo excluída, necessitando a escola de uma revisão nos seus princípios, fundamentos e práticas.

Para assumir uma missão inclusiva no seu papel de agente formadora e a fim de dar conta da pluralidade, é preciso considerar que a integração dos alunos implica em outro desenho de escola enquanto conceito institucional, tendo esta que investir em políticas e programas que contribuam para o desenvolvimento do entendimento, da solidariedade e da tolerância, entre os indivíduos e grupos, implementando um esforço no sentido de que todos percebam que:

> *"A multiculturalidade é uma realidade e a tolerância e a diversidade algo necessário para a sobrevivência e o desenvolvimento humano de todos os membros da sociedade"* (Artigo 5, item 1, p. 5, Anexo I Declaração dos Princípios de Tolerância).

Importa reconhecer a necessidade de um outro projeto de educação, que seja capaz de fazer uma ruptura com o que está posto: de inclusão - *a partir de uma pedagogia dialógica;* de escola – *que potencialize um sujeito em operação, com capacidade e experiência*; pronto a produzir, portanto, pensamentos e ver o mundo de formas diferentes daquelas que os educadores imaginavam serem as únicas adequadas; um plano, enfim, que autorize e legitime o aluno a transitar como sujeito da interação, cabendo a ele, professor, a função de gerenciador de potências.

Uma vez explicitado o conceito de educação inclusiva, caracterizado o papel da escola, do professor e da educação formal frente à meta da inclusão, foi possível constatar a existência de um problema latente, uma dificuldade em se aproximar da real necessidade do educador. Penso que essa aparente incompatibilidade justifica o objetivo do trabalho, que é a caracterização do conceito de verdade como elemento que será efetivamente capaz de superar as questões aqui apresentadas.

Elencados todos esses problemas e voltando ao nosso objeto de trabalho de tese **- a questão da formação de um agente de educação inclusiva nos cursos de licenciatura** - fui em busca de uma explicação acerca do que acontece na rede de ensino básico e com os professores, que impede que ambos se tornem agentes de integração social. Com essa preocupação postulou-se a tese de que a orientação geral das licenciaturas consolidou-se nos valores da cultura científica, o que provoca a não identificação do licenciando como agente de inclusão social. Esta tese inicial revelou-se necessária e deu origem a constatação de que esses mecanismos são provocados em função da não articulação entre a cultura científica e a narrativa. A partir dessas constatações, oriundas dos estudos até então desenvolvidos, foi selecionado aquilo que veio a se constituir formalmente no objetivo do trabalho:

Caracterizar o impacto que o conceito de verdade - *próprio da cultura científica*[3] – tem exercido sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura e suas práticas no Ensino Básico.

Vemos que as práticas docentes são orientadas por valores colhidos e forjados no interior da cultura científica, balizados por uma formação ancorada num modelo cartesiano, de sujeito cognoscente, linear, que trabalha com uma única verdade - *numa concepção individual, racional, pensante e consciente* -, que passou a fazer parte do ideário do professor; não permitindo, assim, o diálogo com os sujeitos que não fazem parte dessa cultura e que, por esta razão, nela não se enquadram.

Isto nos leva a inferir que os cursos de licenciatura têm um modelo de formação que está assentado na linearidade do conhecimento, cuja lógica não satisfaz a pluralidade de vozes presentes na Escola; não permite, pois, ao professor desenvolver atributos e construir saberes que vão lhe possibilitar o diálogo e a integração com alunos oriundos de diferentes estratos sociais e culturais. Como conseqüência, este acaba abrindo mão de sua condição como sujeito social, tanto com o aluno como com suas próprias verdades.

No entanto, surge um novo horizonte epistemológico que exige uma ruptura com essa concepção: uma passagem do sujeito científico para o social, que tem potencial e experiência; que produz pensamentos; que é capaz de pensar o mundo de forma diferente daquela que os educadores imaginavam ou imaginam, legitimados pelo conjunto de fatores desestruturantes da cultura científica, aos quais se vem denominando Pós-Modernidade.

Acreditamos que a adesão a um projeto de convivência e integração com os mais variados espaços sociais - *em prol de uma comunidade escolar educativa não-exclusiva* - implica no reconhecimento e no respeito ao diverso - *ao plural* -, uma vez que nesse espaço interagem diferentes pessoas e grupos que operam sobre conceitos e valores estruturantes os mais diversos.

---

[3] A cultura científica é aquela que faz com que os alunos adotem práticas culturais das classes dominantes com suas próprias, seja através da imposição de registros cultos das línguas, seja, ainda, através de práticas de raciocínio baseadas na tradição cartesiana, operando de forma ordenada e não contextualizada (Senna, 2000). Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Lingüística e na Psicopedagogia. In: Anais do 12º. Congresso de Leitura do Brasil – Campinas/SP. Associação de Leitura do Brasil.

Formar um professor para que ele construa um pensamento inclusivo significa pensar em uma outra lógica para os cursos de formação; diferente, portanto, daquela a que estamos acostumados e que tem gerado o descrédito dos agentes educativos. Um modelo de currículo centrado na perspectiva da inclusão exige um investimento no sentido de buscar uma melhor compreensão das variáveis que incidem - *direta ou indiretamente* - nas práticas escolares marcadas pelo respeito à pluralidade, o que implica buscar fatores que se encontrem além das fronteiras da instituição escolar.

A partir dessas preocupações, traçamos uma metodologia baseada num modelo teórico-conceitual plenamente justificado, tendo em vista que, de início, centramos nosso interesse na investigação da literatura atual, objetivando desenvolver os argumentos conceituais que nos servissem de subsídios para o trabalho de campo, que veio a se constituir na análise da prática docente. Fomos buscar as condições para operacionalizá-lo no próprio cotidiano escolar, naturalmente com o respaldo de aportes teóricos de vários estudiosos, devendo ser ressaltada minha prática e experiência no ensino básico e na formação de licenciandos como uma condição favorável que me ajuda a ter referentes sobre o pensar do professor; o que me legitima e autoriza, pois, a discutir a visão que o educador tem da sala de aula, razão pela qual optei por não fazer uma pesquisa de campo.

No processo de análise dos dados, enquanto pesquisadora em formação e tomando como aporte teórico as práticas interculturais, dediquei-me ao estudo da construção do saber dos licenciandos - *seus valores, suas representações* -, avançando nas opções teóricas e metodológicas construídas ao longo do processo de formação de doutorado, com o efetivo auxílio do orientador. Uma síntese inicial, ainda que provisória, foi se explicitando e, naquele momento, contei com ajuda da banca de qualificação que, em comum acordo com o orientador, sugeriu algumas leituras, no sentido de aprofundar questões ou reforçar alguns pontos.

Aqui chegamos à descrição dos capítulos que, por não visar o cumprimento de uma mera formalidade, propomos sejam lidos no entrelace da objetividade e da subjetividade que toda construção teórica traz, razão pela qual procurei detalhar, de início, as condições que influenciaram o trabalho de pesquisa.

O Capítulo I exprime a idéia de que a escola se mostra incapaz de atender os alunos que nela ingressam, o que justifica a necessidade de pensar em modificações no processo de formação docente; o momento histórico exige um outro tipo de formação

com uma qualificação mais adequada a um novo contexto, que clama por profissionais comprometidos com uma prática inclusiva. Desse modo, o real ponto de partida foi o conceito de educação inclusiva, respaldado nos fundamentos teóricos desenvolvidos e solidificados ao longo do doutorado, associados a uma prática de muitos anos de magistério na Educação Básica.

Definida a educação inclusiva, tive o cuidado em caracterizar - *a priori* - o papel do professor e da escola. A visível dificuldade do professor em desenvolver saberes que lhe permitam um diálogo com os diferentes sujeitos que transitam hoje na escola gera uma objetiva falta de intervenção junto aos seus alunos, fruto da dificuldade que esta tem em chegar às suas reais necessidades.

O Capítulo II, tal como é apresentado, é constituído por uma parte teórica e outra empírica. A primeira faz uma reconstituição histórica de como vem ocorrendo a formação de professores no Brasil, acentuando que para os propósitos específicos deste trabalho consideramos relevante um recorte, que se estende do Séc. XX ao momento atual. Nesse percurso foram apresentados os fundamentos históricos, filosóficos e da educação, que têm servido de base para apoiar as políticas de formação de educadores no Brasil, salientando ser ainda inexpressivo o fortalecimento da inclusão, afirmativa respaldada nessa análise histórica.

Elaborada a parte teórica, percebi que os dados empíricos já não eram tão imprescindíveis. Seria inclusive possível realizar uma apresentação totalmente teórica, que fizesse referência aos dados a título de ilustração. Mesmo assim, foi mantida a pesquisa empírica que, sem dúvida, ajudou a formalizar os pressupostos teóricos, ordenando-os e organizando-os, de modo a expressar um conjunto razoavelmente articulado e a tornar compreensível a lógica da investigação. Nessa direção, apresentei os critérios de avaliação que são aplicados aos cursos de formação de professores: de um lado, pela academia, e do outro, pelos sistemas das redes de ensino.

É importante lembrar que a natureza desses procedimentos de coleta foi definida em função do objetivo da pesquisa, que determinou a característica dos dados trabalhados, salientando a preocupação em explicitar, com detalhe, sempre que pareceu procedente, o procedimento utilizado. A descrição dos mesmos permitiu o exame de tendências coletivas detectadas pelo emprego de observações padronizadas e repetidas. Ainda assim, a característica recorrente dos dados não impediu de captar com clareza, no

plano interpretativo, uma discrepância entre quem avalia o curso de professores na Universidade e quem avalia o professor quando o mesmo chega à Escola.

Quando digo que o ponto de partida foi investigar os fatores que impedem a rede de ensino e os professores de se tornarem agentes de integração social, afirmo que as hipóteses elaboradas para a análise inicial do problema foram de grande relevância, embora tenham sido incorporadas na conclusão do estudo. Cabe ressaltar, ainda, que, uma vez concluída a parte da análise, foi possível confirmá-las na leitura e releitura dos dados.

O Capítulo III reconstitui melhor o caminho pelo qual cheguei à teoria mais elaborada e mostra que a articulação e a organização dos dados coletados permitiram-me concretizar o que havia sido pensado: os pressupostos teóricos discutidos apresentaram novos olhares da ciência sobre o conhecimento e neles foi possível entrever - *em uso* - a teoria formalizada no início; isto representa, no meu ponto de vista, uma contribuição metodológica.

Ainda neste capítulo indiquei que a ciência caminhou para além dos seus paradigmas clássicos e convencionais: o conceito de verdade adquiriu novos suportes, surgindo uma nova compreensão acerca da educação enquanto processo normativo. Os dados analisados comprovam que educar - *e ser educado* - diferentemente do que se pensava, não é um processo unilateral, mas interativo, consubstanciando-se nas trocas, por meio da linguagem e de forma recursiva.

Para chegar aqui foi preciso uma análise descritiva, a partir da qual foi possível privilegiar uma determinada linha que permitiu vislumbrar um outro entendimento de sujeito, o qual se deslocou da concepção de consciência, de sujeito individual, isolado, puramente intelectivo ou lógico, para interativo, comunicativo, validado enquanto tal no meio externo com o qual interage - *detalhamento que continuou a ser desenvolvido no capítulo seguinte.*

O Capítulo IV dedicou-se à análise histórica do lugar da educação e do educador, procurando apontar a necessidade do resgate do magistério, porém não de forma tecnicista - *como vimos no Capítulo II* - que reduzia o professor a mero instrutor, bastando ao profissional conhecer os conteúdos programáticos e aplicar metodologias.

Meu ponto de partida foi a análise do sujeito cognoscente na sociedade. O de chegada desejado foi uma interpretação a respeito da função social do professor, confrontando-a com a missão de uma educação inclusiva. Esse percurso respaldou-se e

fundamentou-se numa construção teórica, cujos alicerces se organizaram em aspectos - *históricos, educacionais, psicológicos e filosóficos* - que referenciam cada etapa dessa parte da pesquisa.

É possível afirmar que o entrelace dessas vertentes dão uma nítida compreensão de onde pretendíamos chegar. Nesse sentido, fez-se uma reconstituição da análise e descrição dos dados, tessitura que nos ajudou a provar a necessidade de construir um novo perfil de educador, ou seja, um profissional capaz de intervir na educação formal do outro sem atropelar e sem ser agente inconsciente de exclusão social, que é o que presenciamos no dia-a-dia escolar.

De início, procurei me apropriar dos aspectos históricos por considerá-los relevantes na explicitação de como ocorreu nosso processo civilizatório - *determinante no de educação escolar* -, favorecendo uma concepção de educação como fenômeno universal, situação que perdurou até o Séc. XX.

Os aspectos da educação - *a segunda vertente utilizada* - propiciaram uma análise da compreensão que se tem de Escola - *caminho que ajudou na reflexão em torno da noção de sujeito e de construção da aprendizagem* - e que apontou para a importância de introduzir um estudo acerca dos aspectos psicológicos. Para conseguir analisar esses pressupostos, num esforço de mostrar as influências e as repercussões das teorias psicológicas na educação, procurei traçar um paralelo entre o behaviorismo e o construtivismo, movimento que direcionou os estudos para uma outra vertente: os aspectos filosóficos; a concepção de sujeito (dotado de razão) pavimentou o caminho que me conduziu ao conceito de verdade.

Considero o capítulo V de extrema importância, porque ele repõe o que foi dito no decorrer do trabalho, mostrando e comprovando que é possível formar um agente de inclusão social afirmativa, que também é tecida no entrecruzamento dos aspectos filosóficos, psicológicos e educacionais. Já um outro aspecto relevante é a possibilidade de situar as afirmações anteriormente apresentadas.

O percurso foi iniciado pelos aspectos filosóficos dedicados à análise e evolução do conceito de verdade, e o deslocamento, a partir e em função, de mudanças na concepção de conhecimento. Nessa parte foi possível novamente entrever a teoria formalizada e indicada no início: o conceito de verdade, que é a base para a concepção de educar; sua evolução apontou para a exigência de um outro olhar para a concepção de aprendizagem e de conhecimento.

O período escolhido para desenvolver o estudo acerca da evolução da ciência – até *o Séc. XIX e a partir do Séc. XX* – visou tão somente mostrar, de um lado, a rachadura da ciência com a filosofia no Séc. XIX. Do outro, apontar que a criação da filosofia da ciência foi desnecessária porque continuou trabalhando com o universal, o dogmático, discussão determinante para esse estudo. O que é mais importante afirmar é que constatamos, após esses estudos, que a concepção filosófica do professor transita muito mais pela esfera da filosofia da ciência do que pela filosofia "strictu senso", razão pela qual o licenciando tem dificuldade em reconhecer outros fundamentos diferentes daqueles oferecidos pela ciência tradicional.

Concluindo, posso dizer que a realização do trabalho foi uma experiência extremamente rica, um verdadeiro espaço de formação que me mostrou o sentido da aprendizagem, proporcionando-me o conhecimento a respeito do meu próprio processo de construção. Refletir não é fácil. Exige disciplina e rigor na rotina. Neste sentido, senti-me desafiada pelas teorias que me obrigaram a rever conceitos: a aprender e re-aprender a observar, a perguntar, a levantar hipóteses, a responder e interpretar a realidade, flexibilizando e modificando sempre que uma teoria exigia.

Parafraseando Freire, devo dizer que aprendi a educar a dor da falta cognitiva e afetiva. A paixão de aprender, permanentemente desvelada e ampliada, investiu-me de coragem para aceitar-me como educanda, sendo educadora.

— 2 —
POLÍTICAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1. – Grandes linhas de orientação para as políticas e processos de formação de professores:

Objetivamos, neste capítulo, manter uma discussão em torno do impacto das políticas historicamente implementadas no Brasil e suas repercussões na formação de professores, investigação que ganha relevância dentro de nosso marco teórico, tendo em vista que o exercício de uma prática inclusiva é algo possível de ser concretizado quando as políticas educacionais caminham nessa direção. Entretanto, abrimos parênteses para acrescentar que estamos pressupondo que, antes das políticas, é preciso definir o tipo de professor que queremos formar.

Nesta direção, torna-se de grande importância a busca de alternativas, de brechas, que nos auxiliem no deslocamento de uma prática conservadora e obsoleta, que vem formando licenciandos como técnicos a serem preparados para o exercício da docência; em busca de outra forma de abordagem e de intervenção que atenda às urgências, tantas vezes postergadas; de mudanças nos cursos de licenciatura, explicadas em função de preocupações mais atuais, que vão para além de buscar a melhor maneira de transmitir determinados conhecimentos.

Assim, enunciamos nosso objeto de pesquisa – "a formação de um agente de educação inclusiva nos cursos de licenciatura" - e a partir dele, pretendemos provocar uma discussão e tirar conclusões a respeito das políticas que vêm sendo implementadas e suas repercussões na formação dos licenciandos.

Para nortear nosso estudo, foram formuladas as seguintes questões:

> Qual a origem da formação de professores e quais os fundamentos que têm servido de base para apoiar as políticas dessa formação no Brasil?

É possível constatar uma evolução ao longo da história dessa formação ou há pregnância de um modelo único em detrimento de outros?

Que movimentos têm ocorrido em relação ao processo de formação de professores, no sentido de ultrapassar a exclusão em busca de uma educação inclusiva?

Quais são as pistas e/ou possibilidades para a construção de alternativas que contribuam para a aproximação das escolas com a educação inclusiva?

Achamos conveniente buscar, a princípio, a contribuição de estudos a respeito da relação educação e sociedade, acreditando que este caminho poderá nos ajudar a responder as questões inicialmente formuladas e entender melhor os fundamentos que alicerçam as políticas para essa formação.

A conveniência em enfocar essa relação, embora restrita a uma referência hipotética - *sem qualquer pretensão de uma exposição ou investigação rigorosa* - deveu-se a um percurso de construção que se baseia numa análise teórica, numa perspectiva multidisciplinar, envolvendo, neste capítulo, as áreas de história, filosofia e educação, visando a reconstrução dos argumentos formulados, com o intuito de fundamentar e explorar nosso objeto acadêmico.

A dupla crítica que é feita às teorias que embasam a relação educação e sociedade torna-se relevante para uma aproximação com nosso estudo: a crítica das concepções de educação e escola - *entendida como neutra, na teoria não-crítica (Saviani, 1998), dependente, de uma forma geral, dos dons pessoais do aluno* -, assim como a do real papel que a educação e a escola desempenham nas teorias críticas, ou seja, a de perpetuar as desigualdades na sociedade, através da seleção e da exclusão.

Aos olhos da primeira teoria, a sociedade é concebida como harmoniosa e promovedora da integração das pessoas. Os que individualmente se desviarem desse caminho serão corrigidos pela ação homogeneizadora da educação, que intervém nesses desvios para fortificar os laços sociais e promover a integração dos indivíduos; sua aparente autonomia frente à sociedade, com a pseudogarantia de ser esta igualitária, esconde e escamoteia sua real função, que é perpetuar os interesses de classe.

Os comentários que se seguem tomam como base as teorias crítico-reprodutivistas (Saviani, 1998). Nesta concepção, a educação assume e reconhece seu papel de reprodutora e de reforçadora dos desvios provocados pela sociedade em que se insere, numa relação que se caracteriza pela força, manifestada nas condições de produção da vida material; o grupo dominante, de maior força, se apropria da produção social, deixando os outros - *os marginalizados* - à mercê da sorte, ficando clara a relação de dependência da educação com a sociedade.

Ainda sem pretender uma descrição rigorosa e no intuito de apresentar uma leitura seletiva daquilo que consideramos relevante para os propósitos de nosso estudo, assim como na tentativa de desvelar essa relação de força da violência material e da simbólica, chegamos ao sistema de representação - *escamoteador e dissimulador* - da desigualdade que legitima nossa sociedade, a de classes -; um desvelamento, pois, de extrema relevância para um melhor entendimento do pseudofracasso na escola ou na sociedade; transfere-se, então, para o plano particular (explicado em termos de traços ou características individuais) o que é universal da sociedade: a exploração econômica - *incompatível com o desempenho bem-sucedido.*

Saviani, por exemplo, afirmou que "toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes" (Saviani, 1998, p. 29).

Enfim, como herdeiros de tudo isso, estudiosos da educação têm indicado - *com bastante freqüência* - caminhos para a escola básica resolver seus problemas, muitas vezes assumindo uma visão distorcida e reducionista da complexidade do ato de educar, quando de nada adianta uma análise que desconsidere as condições em que o saber é produzido, até porque a arbitrariedade e a violência que o deslegitimam está basicamente localizada nessas condições.

Com Mello (1998) vimos que para se pensar em legitimidade temos que situá-la numa determinada sociedade, cabendo o questionamento a respeito de qual estamos falando e de que natureza são as forças que a compõem. Isto por que o saber não se constrói de forma isolada, individualmente ou no interior de um pequeno grupo ou classe, como muitos supunham, mas, ao contrário, é construído na dinamicidade das relações entre pessoas e grupos e dessas com a natureza, assunto que será retomado no próximo capítulo.

Nesta direção, esbarramos com as condições, as formas como se manifestam e os efeitos autoritários - *prolongados e persistentes* -, que vigoraram e ainda estão vigentes nos

sistemas de ensino, ainda que a organização dos mesmos - *instituídos no início do século passado* – tenha sido inspirada, assim como alicerçada no princípio de que "a educação é direito de todos e dever do Estado".

Voltamos nossa atenção para a "dependência recíproca" e a subordinação histórica da educação diante da política, como modalidade de uma mesma prática social. Neste sentido, ensina-nos Saviani (1998, p. 98) ser **a concepção de sociedade que instaura o tipo de relação pedagógica, seja autoritária ou democrática, que o ensino escolar assume.**

Após estas considerações, evidencia-se a necessidade de um estudo do processo de formação de nossa sociedade, visando uma melhor compreensão do nosso existir histórico e socialmente determinado, onde há opressão e divisão de classes, com interesses antagônicos.

Assim, fundamentando e explorando as questões apresentadas como norteadoras do estudo em questão, pautaremos nossa discussão, a respeito da relação entre políticas e formação de professores, numa perspectiva teórica que explicite o processo de formação de nossa cultura, com suas singularidades, especificidades e identidade. Isto nos permitirá voltar ao ponto que incide nossa demanda, situando-nos nela para pontuar os movimentos que configuram nosso objeto de pesquisa: a formação de um agente de educação inclusiva nos cursos de licenciatura - *caminho que certamente nos oferecerá pistas para compreender os elementos, do ponto de vista das políticas, que dificultam esse tipo de formação.*

Entendemos e reconhecemos o resgate dos aspectos históricos como essencial e de fundamental importância para uma maior clareza acerca dos elementos que contribuíram para a instalação de uma sociedade, cujo padrão de educação foi herdado da cultura européia, com interesses diametralmente opostos aos nossos. A partir daí, acreditamos ser possível uma melhor compreensão das políticas implementadas e que levaram a educação escolar a desempenhar um papel de legitimadora de práticas exclusivas e desiguais.

Partindo de nossos antecedentes históricos, nunca é demais lembrar que somos uma nação pautada em diferenças e que vivemos num país de contrastes; estes estão intimamente associados às políticas e às práticas educativas. Como exemplo eloqüente, lembremos dos aspectos históricos que mostram a formação do povo brasileiro: resultado de uma força de trabalho inferiorizada, oprimida e marginalizada - *situação*

que, até hoje, perdura na cultura brasileira, (assumindo diferentes formas, em diferentes aspectos, sejam eles físicos, morais, étnicos, educacionais) (Ribeiro, 2004) -, além de discriminada, pois, naquela época, aqueles que resistiam ou se opunham às regras apresentadas eram tratados de forma diferente ficando, conseqüentemente, à margem da cultura civilizada.

Sem dúvida, neste contexto está a causa de nossas mazelas: de um lado, possibilitou a consolidação de uma cultura teimosamente ameaçada, que aglutinou o igual e o diferente numa só nação (em função da flexibilidade herdada pela herança de uma sabedoria milenar indígena); de outro, fez com que essa cultura se mantivesse submissa, marginalizada e oprimida, diante da cultura européia.

Muito mais deveríamos mencionar, porém nos limitamos a lembrar que:

> - os recorrentes problemas e desafios que enfrentamos, hoje, resultam das condições em que fomos estruturados: inseridos numa cultura de "forma imposta" (Ribeiro, 2004, p.70), o que redundou numa deformação social, criando um desconforto que vem se perpetuando desde o Séc. XVII, razão pela qual não podemos insistir no processo que faz de nossos professores "vítimas", como única e exclusiva causa de nossos males;
>
> - a deformação de que nos fala Ribeiro (2004) é um fato histórico, uma prática que o Brasil carrega em sua história e que nos remete ao conceito de educação civilizada, em que cada sociedade educa de acordo com as intenções e os fins que estão subjacentes às suas ações; vincula-se, portanto, a um conceito de educar que ensina os sujeitos, individualmente, para que se adaptem ao meio, a fim de que a ele atrelados possam sobreviver.
>
> -um projeto criado com tais características de forma idealizada – *desrespeitando a população a qual se destinava e, portanto, inadequado* - estava, desde a sua gênese, fadado ao insucesso, até porque o sentido de trabalho e de coletivo construído por esse povo era, diametralmente, oposto àquele que norteava a formação européia.

Como nossa pretensão consiste em olhar para o nosso processo civilizatório, procurando identificar as brechas que nos indiquem os fundamentos que têm servido de base para apoiar as políticas da formação docente no Brasil, embora de forma preliminar, pistas já podem ser apresentadas, como a seguinte: o projeto de educação brasileira – *o qual foi idealizado e construído à margem dos interesses e necessidades do povo (Bonfim, 1991, p.50)* – que, por driblar e mascarar de forma teimosa e insistente toda a sua singularidade e especificidade, gerou uma "anomalia desconcertante" (Bonfim, 1991, p.50).

Ressalta-se que o contexto em que se formou nossa cultura produziu e criou uma divisão social, cultural e educacional que determinou nossa condição de divididos – *uma cisão que sempre existiu e impediu a viabilização de uma educação para a inclusão.*

Bem sabemos que o emblemático sinal de um projeto de inclusão passa necessariamente pelo respeito às singularidades, particularidades e experiências do povo a que se destina. Mesmo nascidos "sob o signo do arbítrio, destinados exclusivamente ao saque de nossas riquezas" (Oliveira - in Bonfim, 1993, p.26) e vistos como "estranhos, bizarros e exóticos" pelos europeus, precisamos caminhar na contramão do que nos revela a história.

A direção que tentamos nos movimentar, então, é aquela que desvenda a estreita relação entre as políticas (consolidadas para atender um determinado contexto) e a formação de professores. Nesse horizonte, constatamos que os cursos de licenciatura foram marcados por políticas distintas - *externas e internas* - nos diferentes momentos históricos e, ainda que não intencional, o impacto delas foi dramático e até devastador, tendo em vista a sua extensão.

Importa destacar nisso tudo a tônica num projeto de educação que, por ser idealizado, tendeu a desenvolver percepções e representações ambíguas. Por ter sido alicerçado num ideal, destinou-se a uma sociedade que parece ter sido construída para ser desigual e beneficiar favorecidos, usando os mais tortuosos raciocínios em prol da manutenção de privilégios.

Não se pode negar que para reverter uma tendência que vem pondo em questão a competência desses espaços formativos será preciso, primeiramente, resgatar e ressignificar a evolução dos diferentes momentos dessa formação. Em termos simples, acreditamos que esta análise, incluindo uma visão crítica da educação e da escola, nos

conduzirá a uma maior clareza acerca da sintonia, ou não, entre as políticas implementadas e o processo educacional. Sabemos, de antemão, que esta é uma tarefa complicada, porque vamos nos defrontar com questões contraditórias e paralelas, razão pela qual dificilmente conseguiremos uma linearidade na ordenação do pensamento.

Na tentativa de mapear os diferentes momentos e formatações pelos quais passaram os cursos de formação docente, e num esforço de procurar captar a origem e as condições que possibilitaram o surgimento dos mesmos, chegamos ao primeiro modelo, despontado no Séc. XVIII e propugnado como "colonialista" (Figueiredo e Cowen, in Schartzman, 2005, p. 181), defendido não tanto como modelo pelos autores, mas apresentando-se muito mais como solução universal.

Tomando o cuidado para que essas afirmações não se revestissem de um caráter meramente abstrato, para datá-las e melhor situá-las, fomos buscar uma compreensão do contexto econômico implantado no período colonial e nas repercussões na educação brasileira e, conseqüentemente, nos espaços de formação. Vale o destaque para os estudos de Santos (2003), que deverão ser tomados em confronto aos limites que caracterizam o estudo em questão. Em que pese essa dimensão, já que o mesmo não esgota a investigação relacionada à temática em questão, revelou-nos o referido autor que o modelo econômico submeteu o Brasil a um "pacto colonial", ou seja, ao "exclusivismo do comércio das colônias para as respectivas metrópoles" (Santos, 2003, p. 205).

A industrialização e a conseqüente urbanização traziam uma nova exigência para a educação: formar o sujeito da cultura científica – cartesiano -, que necessitava ser adestrado à luz dessa cultura; a demanda de um outro tipo de conhecimento, frente às exigências da produtividade, exigia um maior aperfeiçoamento técnico; um saber especializado que conseguisse contemplar conhecimentos mais racionais e complexos do que se exigia até então. Novas configurações se desenhavam do ponto de vista econômico, social e cultural, e o resultado desse desenho provocou uma colisão com as antigas estruturas do sistema colonial.

A confiança colonizadora da Europa e a conseqüente assimilação do iluminismo europeu exigiam uma reforma que atendesse à construção de um modelo de educação iluminista. Sem dúvida, o esforço empreendido por Portugal, no sentido de implementar um modelo de educação ideal - *processo que acabava por atingir nosso imaginário* - era condição primeira para promover a transformação. Esse era um modelo precursor de

uma sociedade urbana, cujo projeto de desenvolvimento oferecia as bases para o modelo de escola que temos hoje.

É preciso atentar para o paradoxo provocado pela sociedade iluminista que, se por um lado, estimulava o desenvolvimento de uma consciência crítica, por outro, adotava práticas inversas, mantendo os não-civilizados como indolentes e incultos, com a justificativa de que não tinham sido educados à luz da cultura científica.

Esta é a razão pela qual "a sociedade civilizada via com naturalidade a escravidão dos negros africanos, porque estava ela convicta de que, além de pretos, eram preguiçosos e sem inteligência" (Senna, 2003, p. 3-8).

Portanto, num contexto em que a racionalidade se impunha era, no mínimo, fundamental a criação de uma especialização. Assim, dois fatos revestem-se de importância, oferecendo uma aproximação preliminar com as questões atuais da licenciatura: o segundo momento da escolarização - *institucionalização e estatização do sistema escolar com um modelo de formação universalizado – (Nóvoa, 1991)* - e a criação da licenciatura – *licencia docenti (Catani, 2002, p. 49*) -, nova forma de qualificação docente, numa época em que a especialização inexistia. Estes elementos são suficientes para justificar a importância desse período para as questões ligadas à docência e aos processos educacionais nela implicados.

No tocante à necessidade de formar o sujeito da cultura científica, a resposta para essa questão levou-nos à análise da concepção de conhecimento. Este é um dado que ganha relevância dentro do nosso marco teórico, porque pressupõe uma dimensão filosófica; adquire, portanto, um contorno nítido - na medida em que podemos perceber que o triunfo da razão era uma das marcas essenciais no Séc. XVIII -, disseminando uma visão de sujeito pensante e trazendo um novo sentido para o conhecimento. Para a lógica kantiana, as coisas são constituídas a partir do raciocínio científico, "um pensar que não cria, mas organiza o pensamento..." (Leal, 2002, p. 145).

Ao aceitarmos que o contexto econômico propiciou a discriminação que permeava a sociedade brasileira da época, acolhendo os indivíduos de acordo com sua condição na sociedade (escravos ou homens livres), somos, enfim, levados a concordar que essa dinâmica discriminatória se estenderia aos espaços de aprendizagem das profissões, realizados nas Corporações de Ofícios (Santos, 2003, p. 208). Neles - *de forma explícita ou implícita* - os negros ou mulatos estavam fadados à exclusão, seja pela via do

ingresso, com normas rígidas, seja pela oferta de ensino, somente para ofícios exercidos pelos homens livres.

Explorando um pouco mais essas considerações, é possível afirmar que o ensino no Séc. XIX adotou como prática "o caráter conservador e o conteúdo discriminatório" (Santos, 2003, p. 208*) - marcas que vieram se consolidando desde o período colonial* -, o que demonstra uma aparente incoerência, se (re) lembrarmos que foi exatamente nesse período que nasceu o projeto de Lei que levou à organização do ensino público e gratuito.

Assim, ainda no Séc. XIX, surge uma nova forma de compreensão a respeito das políticas para a educação brasileira: o ideário da educação francesa, o qual passou a dominar as discussões e debates educacionais, convertendo-se em senso comum; conseqüentemente, os cursos influenciados por princípios europeus importaram esse modelo de formação, culminando com a criação do sistema nacional de educação; sua expansão tornou-se um fato natural em função do esforço de modernização.

Essas considerações ajudaram-nos nas suposições teóricas que fundamentaram nossa hipótese: um sistema marcado pela influência européia (herança dos princípios iniciais portugueses e, posteriormente, franceses) estava fadado, desde o início, ao insucesso, não logrando êxito por ser impróprio e inadequado às características do povo a que se destinava.

Nessa perspectiva, podemos entender que o nosso projeto é marcado pelo antagonismo e a contradição, revelação facilmente constatada em Santos (2003p. 210), que afirma que "a criação do curso primário gratuito com garantia de direito e acesso a todos" foi um objetivo negado na prática.

Por entendermos que a análise das transformações dos cursos de formação docente está condicionada às políticas, achamos que um estudo dessa natureza não passa, exclusivamente, pelo caminho da história (Saviani ,1998). Este foi o motivo que nos levou a caminhar para além desta dimensão, fazendo um esforço no sentido de analisá-las num viés multidisciplinar, compreendendo-as como face contraditória de uma mesma realidade.

A expansão da ciência e, conseqüentemente, os avanços científicos dos séculos XIX e XX - *materializados e demonstrados pela razão e pelo espírito cientifico, fartamente constatados numa sucessão de descobertas (na Psicanálise, na Biologia, na Física Quântica, nas Ciências Sociais)* trouxeram repercussões significativas e importantes para a vida social e

política. Com a tecnologia da comunicação aflorava-se uma abundância de idéias; as múltiplas linguagens possibilitavam um diálogo com diferentes áreas do conhecimento.

Se concordarmos com Júnior (2002, p.81) que "a especificidade da educação é não ser específica, mas múltipla – *plurilateral*" - essa indicação está associada à necessidade de se buscar novas lógicas e abordagens, implicando numa ruptura com os conceitos clássicos de ciência. Um contexto especialmente assinalado por uma avalanche de informações e conhecimentos traz a marca da pluralidade, do diferente, do inusitado, exigindo, portanto, o diálogo com as mais diferentes áreas.

Ainda assim, uma ciência pragmática assentava-se em pressupostos cuja noção de educação vinculava-se a um saber científico; as práticas educativas continuaram defendendo uma concepção de verdade datada da Grécia Antiga. Por estarem assentadas na lógica racional, com uma concepção de aprendizagem centrada no individuo, na técnica e, portanto, fechadas ao diálogo e à troca, sem dúvida se mostraram incompatíveis com um novo sujeito – *o da contemporaneidade* –, cujo contexto demandava elaborações de outras lógicas. Tanto é assim que obrigou os pensadores do Séc. XX a questionarem a concepção clássica de razão e de conhecimento.

Mais tarde, na passagem do final do Séc. XIX para o início do Séc. XX, surgia uma outra exigência em função de uma mudança na política externa brasileira: os ideais liberais e os movimentos de emancipação que dominavam a Europa, os quais trouxeram para o Brasil mudanças no processo de desenvolvimento, fazendo com que as desigualdades se acentuassem e os diferentes núcleos de colonização fossem incorporando a cultura moderna européia; diferenças que plasmavam o povo e passavam a representar um nó para a educação inclusiva.

Com esses dados é possível chegar aos fatores que identificam o educador e o lugar que o mesmo ocupa nas representações sociais. As evidências indicam que essa formação foi estruturada de forma inapropriada, identificada pelas condições desfavoráveis no que se refere à remuneração e ao prestígio social. A leitura que fazemos não é - *e está longe de ser* - a de contemplar e acomodar-se com o estigma da discriminação e difamação que, sem dúvida, coloca em xeque a competência docente. Mesmo por que esta não é uma situação irreversível, mas, ao contrário, possível de mudanças nesse quadro, quando conseguirmos uma formação compatível com as funções a serem desempenhadas por um educador, assunto que voltaremos a discutir mais adiante.

Em meio a todo um quadro de relações contraditórias, vamos situar, numa breve análise, o contexto do Séc. XX como aquele que apresentava a necessidade política e social de dar atenção à educação e sua expansão, enquanto prioridade nacional, trazendo a obrigação de veicularem-se novas idéias sobre o ensino-aprendizagem. A crença e a confiança ilimitada na educação encarnavam o progresso, embutindo a idéia de escola emancipatória - *portadora de luzes* -, obstinação que acabou alçando a docência a patamares de prestígio.

Da Escola Nova aos anos 80

Dentre os estudos que abordaram as conseqüências da Escola Nova para a situação educacional brasileira, Saviani (1998) nos brinda com uma análise das interferências desse movimento, do ponto de vista político, no interior da Escola. Nesse estudo nos apoiaremos na onda de otimismo e euforia que passou a habitar o ideário dos educadores, fazendo parte do Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação.

Supor, todavia, que o "entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico" revestia-se de uma prática inovadora é negar a incoerência entre a defesa da autonomia e a "racionalização do processo e otimização das tarefas", na verdade um discurso "em prol do pré-tecnicismo", que servia para facilitar a adaptação de teorias estrangeiras. Vidal (2000, p.499).

No entanto, observa-se que a estratégia de impor uma outra dinâmica nas relações - *defendendo mudanças nas práticas e saberes escolares, através da participação do aluno no processo ensino-aprendizagem* - em nada modificava o caráter elitista e seletivo da Escola denunciado por Mello (1998) e constatado no famoso "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que afirma":

> *"...montada na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia) enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares"*

Assim, uma prática conservadora "vazada por contradições" (Mello, 1998, p. 49) atravessou o movimento da escola nova marcada por dois períodos (Saviani, 1998): o

primeiro, por volta de 1930, ressaltava a concepção de Escola como instrumento de participação política - *meio de vencer a ignorância e proclamar a igualdade* -, com idênticas oportunidades para todos, período que coincidiu com os movimentos populares de reivindicações dos trabalhadores.

O segundo momento, em torno de 1960, - *marcado por uma nova tendência escolanovista* - apostava na função técnico-pedagógica da Escola, focada em técnicas, métodos e quantidades. Essa concepção foi rapidamente incorporada e absorvida, enquanto política, passando a fazer parte do ideário do professor, cuja função se restringia a traduzir o conhecimento em métodos de ensino. Ao privilegiar e acentuar o caráter prático e técnico do processo de aprendizagem, teoria e prática ficavam justapostas e o contexto sócio-político-econômico era ignorado, delineando-se um novo perfil para o professor -*o de técnico*.

Esses fatos, por si só, explicam a criação do curso de Licenciatura, organizado com a função de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal - *período que coincide com o momento em que a Escola Nova tomava força no Brasil*.

Sem dúvida, o tratamento diferencial usado como estratégia para justificar uma escola aparentemente democrática era uma incongruência, porque, de fato, ela se constituía - *via de regra* - em benefícios para os privilegiados, restringindo-se a uma minoria. Como conseqüência, as diferenças foram assinaladas e legitimadas porque o povo "continuou a ser educado à revelia dos métodos novos" (Saviani, 1998, p. 48)

> *"O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos, ou não, conceder uns aos outros" (Freire, 2000, p. 66).*

Se concordarmos com Saviani (1998, p. 17) que "é a estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo", vamos facilmente entender o motivo pelo qual o governo apostou - *via instrumento legal* - na pedagogia tecnicista, postulando o princípio do aprender a fazer, da adaptação às necessidades individuais, enfatizando a quantidade, os métodos e técnicas, e a formação profissional.

Assim, a adoção de políticas e estratégias, que propagavam a disseminação do capital humano, era coerente com a concepção de educação, enquanto instrumento para o desenvolvimento do modelo econômico e social. A opção por soluções técnico-

burocráticas contribuiu para promover e divulgar um projeto de sociedade urbana, que visava introduzir os sujeitos no mundo civilizado, através de uma educação para os bem-aquinhoados e uma profissionalizante para aqueles fadados a serem trabalhadores na indústria.

Esse período foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e ascensão da tendência tecnicista, com os pressupostos da racionalidade, eficiência, objetividade e produtividade, alicerçada em princípios que acabaram fragmentando o processo ensino-aprendizagem, acentuando mais ainda a desvinculação teoria e prática, ampliando, assim, a distância entre quem planeja e quem executa.

Neste encaminhamento e em busca de uma melhor compreensão dos resultados do tecnicismo - *embora um panorama completo sobre o ensino profissional exceda os limites desse trabalho* – achamos, deveras, útil destacar os estudos de Santos (2003), Cury (2003) e Nunes (1980). A discriminação e o preconceito - *ressaltados como os aspectos mais significativos* - se cotejados com a constatação de que sempre tivemos um tipo de escola destinada "desde o início à formação de elite" (Nunes, 1980, p. 19), nos auxiliarão na conclusão de que os resultados do tecnicismo não foram promissores, comprovando sua inadequabilidade no que se refere à integração social; ao se voltar para o trabalho e não para a formação geral, em nada contribuiu para sanar a ineficiência e improdutividade da escola.

Se aceitarmos, conforme Santos (2003), que "o ensino profissional não trouxe mudanças", permanecendo a mesma discriminação que se dava no período colonial - *uma vez que "as atividades que eram reservadas aos escravos foram deslocadas para o aprendizado das artes" (op. cit. p. 207)* -, somos levados a assumir que, no que se refere às políticas, não houve transformações, mas deslocamento de atividades.

A suposta função básica do professor – *formar pessoas para a produtividade da sociedade* - justificava-se pelo modelo de desenvolvimento centrado na industrialização, trazendo a idéia de modernização da educação secundária. Creditava na educação a possibilidade de operacionalizar uma mudança econômica e política, contexto que mudava a cara e o perfil da população brasileira e da Escola que, até então, era acessível a uma minoria e passava, agora, a receber pessoas de "outro" mundo.

Na década de 80, disseminou-se a idéia da possibilidade de concretização de uma prática educacional transformadora, uma imagem que ajudou a difundir o ideário

construtivista (Miranda 1997 ; Klein, 1996), que, segundo estudos, no Brasil, foi se vinculando teórica e ideologicamente ao movimento da Escola Nova (Duarte, 2000).

É fora de dúvida que o impacto que o construtivismo[4] exerceu nas ações dos educadores brasileiros foi significativo: suas idéias foram fortemente difundidas, a ponto de ter assumido um lugar de destaque no meio educacional, sendo um dos mais importantes modelos teóricos norteadores de reflexões e práticas pedagógicas.

Interessa-nos, aqui, refletir acerca das implicações que o construtivismo trouxe no sentido de consolidação de uma política educacional. Miranda (1994,1995) aponta uma relação entre essa teoria e o novo paradigma de conhecimento e as políticas educacionais propostas para a América Latina. Por esse caminho cremos ter conseguido captar o impacto que essa teoria provocou no ideário das Escolas e dos professores que nela atuam.

Esses estudos revelam que no momento em que se discutiam as transformações produtivas e as novas exigências de qualificação para o trabalho, o construtivismo, de fundamentação piagetiana, chegava com uma concepção de inteligência que estava em conformidade com as transformações produtivas, que demandavam uma racionalidade instrumental (funcional, imediata e adaptiva).

Ainda nessa direção, declaram os referidos estudos que a defesa por esse novo paradigma - *enfatizando de forma excessiva os processos psicopedagógicos de aprendizagem e disseminando a crença de possibilidade de mudança na educação* – foi o maior impacto provocado na educação, porque com ele viria a justificativa para a necessidade de reformas educacionais necessárias à adequação dos cidadãos ao mundo tecnológico.

Estamos vendo que todo e qualquer estudo referente ao construtivismo assume relevância política e científica e, em nosso caso, importa a constatação do grande impacto da psicologização do espaço escolar que, ao que tudo indica, vem caminhando na direção contrária de uma educação democrática e não-excludente.

Se concordarmos que a maior contribuição política da escola brasileira, hoje, é transmitir saberes a todos, promovendo oportunidades de melhoria de vida, ao transformar o conhecimento numa construção individual e veicular que cada um percebe o mundo de forma diferente, constatamos que o construtivismo privatiza o

---

[4] O termo construtivismo foi aqui utilizado para designar uma abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma teoria psicológica da aprendizagem do desenvolvimento e orientada pelo princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento.

conhecimento e individualiza o fracasso; uma situação diretamente ligada à seleção e exclusão (Mello, 1998) que resulta, inevitavelmente, na impossibilidade de se reivindicar uma educação para todos.

Nesta direção, afirma Arce (2000, p. 52) que a fragmentação do conhecimento é um recurso que veio para inviabilizar qualquer possibilidade de união e mudança no quadro político, econômico e social, e, no seu entender, o construtivismo assume a função a ser exercida pela educação: "desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade para poderem sobreviver".

Neste sentido, segundo Arce (2000):

> *"A assepsia das relações sociais deve chegar ao fim e a educação e a figura do professor deve ser inserida num contexto de luta política clara e declarada. Nessa perspectiva, há que se fazer uma análise crítica - detalhada e aprofundada - dos preceitos construtivistas com sua psicologização da carreira docente. A formação do professor precisa contemplar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta, fornecendo-lhe elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhe, assim, enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades..." (op. cit, pg. 59, 60)*

Não nos propomos, aqui, a identificar a concepção construtivista como determinante na reforma educacional brasileira, embora existam estudos neste sentido (Moreira, 1997). De forma tangencial, queremos lembrar uma preocupação expressa em alguns estudos que afirmam possuir o construtivismo "um potencial tão forte em ganhar simpatia e rápida adesão" (Rossler, 2000, p. 11); defendem, pois, um maior questionamento sobre esses referenciais, especialmente pelo fato das políticas educacionais atuais - *ancoradas nos pressupostos construtivistas* - estarem voltadas para a implantação de reformas apoiadas nos mesmos.

A grande questão que se coloca é aquela em que o professor - *ao assumir os preceitos construtivistas a serem retomados no Capítulo IV* - corre o risco de ter sua função esvaziada, transformando-se num executor de tarefas, posição que dificultará, cada vez

mais, uma análise crítica para as contradições e os condicionantes políticos que o impedem de se apropriar de um saber mais adequado a uma escola que cresceu e se diversificou quanto à clientela.

Se assumirmos este ponto de vista, recolocar-se-á em questão o problema do saber fazer competente, como aquele que permitiria realizar, de maneira mais satisfatória, esta escola brasileira, hoje, não em sentido tecnicista ingênuo, mas político, a fim de que possamos respirar e caminhar para além do "microscópio cotidiano no qual estamos sendo aprisionados" (Arce, 2000, p. 60).

Vivemos num contexto marcado pelo inusitado e não mais pela lógica, trazendo um novo horizonte de incertezas, em função das constantes inovações que suscitam demandas que se renovam face ás exigências de um mundo em estado de tensão entre a cultura objetiva e a subjetiva, de que nos fala Milton Santos (1997), em que os saberes e os atributos crescem, complexificando o perfil do profissional que necessita de novas habilidades, especialmente novos olhares para os antigos problemas.

Este novo panorama pressupõe o oferecimento de políticas que apoiem efetivamente todos os cidadãos, constituindo-se em estratégia para a inserção social e resposta para uma sociedade pluralista que cobra exigências à formação docente, onde as experiências inclusivas deverão ser estimuladas e implementadas nos espaços de formação e de prática, a fim de que a escola possa cumprir seu papel e função social, até porque os movimentos instituintes (Linhares, 2002) são demandas de uma grande parcela da população que passou a ter acesso às escolas públicas.

Parece que as alternativas e propostas apresentadas para as Licenciaturas não respondem às exigências que estão postas hoje a esse tipo de formação, haja vista a visível insatisfação, tanto no âmbito interno da educação, quanto nas áreas de saberes específicos, o que tem provocado uma infinidade de estudos, debates e questionamentos.

Foi por esse caminho que conseguimos ler um tipo de movimento possível e necessário à prática docente: um educador que saia da posição de especialista (aquele que não percebe a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na Escola) deslocando-se para a de educador político (aquele que recupera as tarefas especificamente pedagógicas, até então, desprestigiadas), procurando compreender o papel sócio-político da educação, da escola e, especificamente, do ensino.

Formar um educador com esse perfil significa trabalhar no sentido de ajudá-lo a construir uma visão ampla quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes

com a nossa realidade educacional, a fim de se tornar um agente de inclusão, o que implica numa ruptura com ideologias instrumentais, diferentemente do professor polivalente, cuja formação constituía-se de um currículo mínimo, que, segundo estudiosos, não apresentava sustentação pedagógica (Mello, 2000; Candau, 1987; e Niskier, 1987).

Para tanto, seria importante resgatar uma Didática que propiciasse mudanças no seu modo de pensar e agir, auxiliando-o no compromisso com a democratização do ensino; uma escola pública de qualidade - *direito de todos* - precisa exercitar práticas inclusivas, necessitando para isso de um profissional com consciência crítica para desvelar as contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula, viva e interativa.

Estas considerações nos conduzem ao resgate do caminho percorrido pelos cursos de formação e, olhando genericamente para os estudos desenvolvidos em torno desse tema, nossa hipótese é que no âmago da problemática das licenciaturas aflora a questão do saber (natureza e condições de produção). Levantada no Séc. XVIII, ainda persiste no questionamento da estrutura dos Cursos de Licenciatura. (Ludke, 1994), razão pela qual de nada adianta transferir a complexa e tensa relação teoria-prática para o aumento de carga horária de estágio, conforme constatado nas ultimas deliberações que trazem recomendações para a nova formatação dos cursos, em vigor a partir do corrente ano e que serão analisadas na última parte deste capítulo.

Nessa perspectiva, vamos reconhecendo a ineficiência das modificações e adaptações curriculares com aumento de carga horária, uma decisão formal criada para atender as exigências legais e, portanto, consideradas insipientes, que continuam a clamar por reformulações. Esta afirmação respalda-se na constatação de que, apesar do grande esforço em reformular os cursos de Licenciatura, o descompasso entre esses esforços e o resultado a que se chegou, até então, é visível: num interessante quadro teórico, os debates em torno dessa questão se avolumam e as várias tentativas de formular propostas e reformular esse curso apresentaram controvérsias nos diferentes momentos históricos; o descontentamento persiste, não se conseguindo ultrapassar heranças deterministas e referenciais seletivos, continuando essa formação amarrada num jogo cego de decretos e leis.

O quadro que se apresenta é, pois, o da existência de vários fatores geradores de orientações contraditórias na operacionalização e na formatação desses cursos, contribuindo para a manutenção dos antagonismos e contradições, consolidando e

reproduzindo um descompasso entre sua estrutura e as demandas da educação, situação que há muito caracteriza a formação de professores.

Uma breve análise das diferentes formatações dos cursos da Licenciatura, começando pelas antigas dicotomias expressas nos cursos de Pedagogia (dividido por habilitações) e nas licenciaturas em geral (esquema "3 + 1", separando conteúdo específico da formação pedagógica), passando pela indicação de uma base comum nacional - *com um corpo de conhecimentos fundamentais à construção da identidade profissional docente* -, chegando aos dispositivos legais mais recentes, permite constatar uma atmosfera de confusão e complexidade que vem se perpetuando ao longo da história da formação de professores.

Tentando explorar estas considerações, sentimos a necessidade de voltar às condições em que vem se dando o processo de formação docente, com uma inadequação visível nos diferentes momentos históricos, indicada por um número significativo de estudos. Fruto de profundas modificações nas políticas que adotaram a prática da importação de modelos (influências estrangeiras), marcada por sucessivas e acumuladas formas de opressão, o impacto deixou os cursos à mercê de leis, pareceres e decretos que, por não terem sido criados no interior dos processos, desconsideraram os saberes e experiências dos professores - *fatos que causaram um emaranhado de distorções* -, redundando na discriminação e na marginalidade que vem plasmando a educação brasileira.

O desconforto e o mal-estar perduram, porque continuamos reproduzindo ações passadas, situação que nos impede de buscar alternativas para a formação de um profissional que possa efetivamente atender aos desafios que hoje se apresentam - *como um agente de educação inclusiva*. Apesar das novas exigências que se colocam com relação aos saberes, na prática, a passagem para a construção do saber, ainda hoje, continua alicerçada na rigidez, com um modelo de acumulação de conteúdos, persistindo a tentativa de controlar um processo que é incontrolável por natureza.

> *"A condição de não sermos mais uma engrenagem é sermos capazes de decifrar os enigmas que a crise da educação nos apresenta, conseguindo superar esse momento de rupturas" (Gallo, 1998, p.17).*

Neste encaminhamento, vamos encontrando explicação para os motivos que ajudaram a consolidar uma perspectiva tradicional, biológica e individualizante, nos cursos de formação, com ênfase na transmissão de conhecimentos quando se constatou que os mesmos estão alocados na docência (base para o ensino e para os espaços de formação), apresentando as seguintes ambigüidades históricas:

- Inicialmente a Igreja e o Estado eram "os mediadores do papel docente nas suas relações" (Cardoso, 2002, p. 31); construída de forma exógena (definida pelos jesuítas), desqualificada desde sua origem (nasceu fora de seu habitat);
- Nos tempos modernos havia uma espécie de técnica, em que 'mestre' era o homem do renascimento que tudo sabia e 'professor' "o profissional ideal, armazenador de grande quantidade de conhecimentos de diferentes áreas (Cardoso, 2002, p. 31), um saber organizado em torno de técnicas de ensino, que exigia competência de um profissional previamente desqualificado em seu saber";

- Mais recentemente, vemos uma orientação teórica, atrelando a concepção de formação profissional à sua capacidade de criticar, objetivar, fundamentar a sua prática, a partir do agir; atividade profissional numa linha interativa - (Senna, 2003) - (Linhares, 2002) - (Tardif, 2002).

Quanto ao nosso foco de pesquisa, podemos assegurar que essas concepções iniciais dificultam a aceitação às diferenças e obstaculizam o rompimento com linearidades, congelando a capacidade criativa do professor e favorecendo a manutenção dos "traços do ofício da profissão desde os primórdios no Brasil" - Vilela (in Lopes, 2000, p. 101). As mais recentes, ao contrário, alargam a visão de educação, distanciam-se dos conceitos de eficiência e potência, aproximando-se da concepção de "constructo social" (Tardif, 2002, p. 222) e de inclusão (Senna, 2003), vital para a formação de um agente social de educação.

O que se depreende dessa análise é a necessidade de se entender o saber docente como uma prática social e política (Senna, 2002), que pressupõe rupturas com o que está

posto nos espaços de formação, havendo necessidade de uma reengenharia, uma nova inteligibilidade e maior permeabilidade, até porque a pluralidade de campos científicos trouxe, como conseqüência, a necessidade de busca de novas formas de conhecimento. Estes novos campos – *resultantes de um processo ocorrido na sociedade e trazido para a Escola* – têm se mostrado um desafio para a profissão docente e para os espaços escolares, que vêm sofrendo pesadas críticas, por não conseguirem fazer com que a aprendizagem se efetive no seu interior, provocando descontentamentos e até descrédito nos agentes e nos espaços educativos (Senna, 2002 op.cit. pg. 1- 8).

Bem sabemos que o professor continua, desde e sempre, sendo culpabilizado pela responsabilidade única da não-aprendizagem do aluno; ambos, no entanto, – *professores e alunos* - são vítimas de um sistema que, pelo visto, isentou os governos da responsabilidade para com as questões educacionais. Esta afirmativa é facilmente justificada pela continuidade da má condução dos cursos de formação (Mello, 2002) - *mal histórico* -, que carrega ranços (Demo, 2003) alojados numa concepção de saber, que adquiriu caráter dogmático de mera transmissão de conhecimento.

O contexto atual abre reflexões que alargam o horizonte para inúmeras questões, apresentando desafios que nos colocam diante de um pano de fundo complexo e desafiador: *de um lado*, as marcas de uma realidade histórica repleta de contradições; *de outro,* a necessidade de se alterar o processo formativo. Este último exige disposição e compromisso com uma educação de qualidade pensada com criticidade, na certeza de que será concretizada através do diálogo e da interação entre sujeitos que se constroem, dando ao professor - *ainda que com precariedades intelectuais e materiais* - um papel político e transformador, oferecendo-lhe condições de potencializar suas dificuldades em direção a um trabalho pedagógico de qualidade.

O cumprimento e a convocação para essa tarefa exigem o compromisso de uma política séria de educação de qualidade, com a co-responsabilidade por um projeto que integre investimentos como um todo, onde os educadores terão a obrigação de fazer com que mais educandos se tornem cada vez mais qualificados e mais professores possam ser formados com competência para educar novas gerações de alunos, numa via de mão dupla.

Após essas considerações, podemos afirmar que, ao invés de discutirem "ad infinitum" a respeito de medidas de solução, criando leis, decretos e resoluções que de nada adiantam, seria conveniente que as autoridades governamentais competentes

implementassem ações que contemplassem uma estratégia nacional, com diretrizes voltadas para um projeto para a educação que somasse forças, estando sob a orientação conjunta do governo, do país e da sociedade como um todo, devolvendo ao educador sua responsabilidade social.

Finalmente, os estudos apresentados eliminam qualquer suspeita de que haja sintonia fina entre as políticas e a formação de professores. Foi unânime a situação desfavorável desses cursos, apontando para a necessidade de reestruturação dos mesmos, até porque a "deterioração na qualidade desses cursos chegou a níveis alarmantes" Mello (1998 p.37).

Está clara a necessidade de modificações, diferentes daquelas que vêm zelando pela manutenção de políticas, que dão as costas para os espaços escolares e não incluem todos numa escola que deveria ser para todas as pessoas.

Nesse sentido, a literatura atual indica a necessidade de preparar os professores como condição quase que exclusiva da melhoria da qualidade de ensino. Caberia lembrar que estes não respondem sozinhos pelos fracassos da escola, razão pela qual não adianta culpabilizá–los mais uma vez, porque atrás deles estão as políticas educacionais. "A formação profissional insuficiente, a falta de condições de trabalho, os baixos salários e os atrasos, são questões que continuam colocando os professores em desvantagem frente a outras profissões" (Nóvoa, 1991 p.139), corroborando um desprestígio que vem de longa data.

Todavia, nesse contexto conturbado, temos que levar em conta que nosso país vem atravessando uma longa crise no sistema educacional, com focos de extrema gravidade nas mais diferentes regiões; com políticas que apontam para o descaso com as questões educacionais; com déficit histórico que tem contribuído para a descontinuidade nas mais diversas atividades educativas (Saviani, 1994), sendo visível os índices educacionais que caracterizam a exclusão social: "alto índice de analfabetismo; baixos percentuais de matrícula no ensino médio; condições de trabalho dos profissionais que atuam na área da educação; contradições no tocante às políticas públicas, notadamente aquelas das áreas sociais" (Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, 1997 : 4).

Se atentarmos para a pesquisa que orientou as metas para a educação de 2015 a 2022, constata-se que a formação de professores é meta decisiva e prioritária. Deparamo-nos com um calamitoso quadro - *como veremos a seguir* -, que é apresentado pelo

secretário executivo do Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (NUE):[5]

> *"Há um déficit de 230.000 professores na educação básica brasileira e grande parte não recebeu formação adequada na faculdade, o que se reflete na qualidade do ensino. Faltam professores de química, física, matemática, biologia, ciências, ..., enfatizam as licenciaturas científicas, quando a formação pedagógica tem sido outro problema porque não ensinam o professor a ensinar. Quando o curso é bom, o formado sai sabendo matemática, mas não sabe ensinar. Sai um bom biólogo, mas não um bom professor".*

Esta constatação é, no mínimo, curiosa, quando temos um universo social composto por pessoas singulares, cujas políticas instituídas não as atende e as conseqüências estão sendo sentidas em longo prazo, com alto custo social. O preconceito e a discriminação – *velados ou não* –, oriundos das representações sociais, cindiram esse universo social, sendo necessário aos educadores lutar contra essas representações, que contribuíram para a perpetuação da desigualdade e discriminação.

Isto significa que na pauta dos debates sobre as políticas educacionais parece existir um projeto que pactua com a desigualdade (pela via da manutenção de uma política, que tende a continuar beneficiando poucos, em detrimento de muitos), arquitetando e implementando algumas que entronizam uma cisão, favorecendo a exclusão. Estamos, ao contrário, defendendo um projeto que investe na inclusão (pela via do reconhecimento e do fortalecimento de nossa identidade).

Sem maiores aprofundamentos, os percursos assumidos pelas políticas que balizaram a formação docente foram marcados por ações – *dicotômicas* – que impediram que se avançasse para além da forma como se deu nosso processo de formação cultural, com repercussões que golpearam as tentativas de inserção social. A "elitização e

---

[5] Pesquisa realizada pelo Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (NUE) e que faz parte do Projeto Brasil em Três Tempos, que estabeleceu as metas de 2015 a 2022. Foram apresentadas quinze propostas e, mediante consultas (37.000 questionários), os especialistas e pesquisadores da comunidade científica indicaram quais medidas (propostas) deveriam ser priorizadas.
Jornal o Globo, pg. 8, 10/06/2006.

seletividade" elucidam e expressam o fracasso da escola e a inadequação de uma política que traz em suas entranhas a marca da exclusão. (Mello, 1998, p. 16).

2.2 – Critérios de avaliação dos cursos de formação de professores

Nesta parte do estudo será apresentado o contexto do tipo de avaliação que se aplica aos cursos de formação de professores; primeiramente, do ponto de vista acadêmico, no sentido de verificar quais os critérios utilizados para julgar a adequação, ou não, desses; e, num segundo momento, examinar os critérios que os sistemas de ensino (as redes e as escolas em seu cotidiano) estão utilizando para aprovar, ou não, os mesmos através da avaliação que se tem do professor.

Nossa experiência profissional sugere e pressupõe a existência de uma zona de conflito na fala de quem avalia os cursos de licenciatura dentro da Universidade, assim como também o professor recém-formado na sua chegada à Escola. Essas diferenças sugeridas corroboram, então, explicações já aventadas nos itens anteriores deste capítulo, pretendendo justificá-las através dos dados empíricos a serem apresentados na pesquisa realizada junto a CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

2.2.1 – Critérios acadêmicos

É nossa intenção, nesta parte do trabalho, tecer considerações a respeito do processo de avaliação dos cursos de licenciatura, apresentando uma seleção dos aspectos que consideramos relevantes para os propósitos específicos do nosso estudo.

Pretendemos apresentar uma breve análise dos desafios que enfrentamos na avaliação desses cursos, ancorando-nos nos dispositivos legais que impactaram a estrutura e o funcionamento das licenciaturas (algumas diretrizes promulgadas pela LDB 93.94/96 e na legislação específica que regula o Sistema de Avaliação da Educação Superior - SINAES), assim como em questões trazidas pela literatura educacional.

Entendendo que uma nova lei deve buscar caminhos alternativos e estratégias de renovação de eixos norteadores, essa posição sustentou a necessidade de se buscar alternativas na legislação para a preparação de profissionais da educação, levando-nos, pois, a uma breve análise dos pontos diretamente ligados às políticas de formação de professores. Seus efeitos passaram a exigir discussões e reflexões das Instituições de

Ensino Superior, no tocante à formação de pedagogos e demais licenciandos, com a ressalva de que os debates, análises e sugestões, antecederam esse período (Ludke, 1994).

A avaliação - *um dos componentes realçados, pelo menos no espírito da Lei* - apresentou avanços (Demo, 2004) e a formulação de garantia desse processo expressa o interesse pela qualidade da educação superior, coerente com a necessidade da própria instituição no sentido de refletir acerca de seu compromisso educativo (Art. 9º. Inciso VIII).

Por outro lado, chamou-nos a atenção a forma enfática de organização do processo, quando os fins parecem mais relevantes que os meios. Se aceitarmos que a avaliação vem assumindo um caráter burocrático nas políticas educacionais, com a reprodução de práticas antigas e autoritárias (Demo, 2004), temos que reconhecer que o avanço permanece no espírito da Lei; continuamos, pois, nos apropriando de velhos conteúdos, utilizando novas estratégias, não revisando os sistemas em nome da qualidade (Luckesi ,1994).

Assim, podemos afirmar que as dificuldades e pontos de resistência da avaliação estão localizados na inexistência de concepções claras a respeito desse processo (Vasconcelos, 1995), mesmo porque a avaliação que - *tradicional e historicamente* – vigora, nos diferentes espaços acadêmicos, é aquela cujo enfoque nos remete aos anos 70, centrada no rendimento, no resultado e na medida; marcados por uma concepção tradicional, o processo é entendido como unilateral - *uma via de mão única* -, sendo, então, um fim em si mesmo.

Essa situação é pregnante nos mais diferentes segmentos da educação - *é o que nos parece*; nossa história traz a marca de posturas autoritárias, prepotentes e nada transparentes, que mostra a necessidade de a comunidade acadêmica lutar em prol de processos avaliativos mais abertos (Demo, 2004). Esse resgate é fundamental para que possamos compreender o contexto em que atuamos quando estamos presenciando, em todos os graus e instâncias do sistema acadêmico escolar, que as iniciativas colocadas pela nova legislação (as novas teorias da aprendizagem e a avaliação) não estão presentes nas práticas docentes.

Verificamos que as repercussões dessas práticas não são pequenas e os malefícios enormes: ao enfatizar a forma, esse modelo produz instrumentos que reduzem o processo à mera execução de tarefas pré-estabelecidas, refletindo concepções tradicionais que revelam práticas positivistas, quebrando a coerência e a co-responsabilidade - *características inerentes a todo e qualquer processo avaliativo.*

A direção em que tentamos nos movimentar é aquela que nos conduza a estratégias, que incorporem outros princípios nas práticas avaliativas. Para isto, chegamos aos estudos de Hadji (2004), que nos ensina que a avaliação traz em sua *essência* a pluralidade e a muldimensionalidade -*princípios que expressam a necessidade de diferentes registros, de um olhar descentralizado para os seus diferentes ângulos e campos* -, caminho que, sem dúvida, nos permitiria chegar ao real sentido e significado deste processo.

Ainda que reconhecendo sua complexidade, especialmente no panorama das universidades, em nossa experiência o que estamos observando são práticas avaliativas alicerçadas numa concepção distorcida, tanto na forma (clima de tensão e pressão) quanto nos conteúdos (formais, decorativos), que, banalizada, acaba atendendo ao corporativismo nos ambientes pedagógicos e universitários (Demo, 1995).

Assim, a capacidade de avaliar torna-se aguda frente ao conhecimento inovador, trazendo como exigência a melhoria do ensino e sua democratização. Um processo que contempla avaliação e auto-avaliação demanda algumas necessidades, como as que permitam que aqueles que a façam conheçam os processos onde se inserem tanto a primeira quanto a segunda, levando em consideração seus múltiplos fatores e componentes, além do contexto social em que a tarefa se faz.

Há indícios de que, apesar de muitos esforços nessa direção, os resultados alcançados, até agora, se situam no campo quantitativo, com sérias dificuldades em conceber a avaliação como um processo dinâmico que implica no par dialético fazer-refazer - *numa relação direta com a auto-avaliação* -, envolvendo o compromisso de todos enquanto sujeitos históricos, porquanto interessados. Apresentado ainda como desafio, o contexto em que se trava a avaliação é a negação dessa concepção, quando se constata que em grande parte das universidades esse processo está alicerçado no treinamento e transposição de conhecimento (Demo,1995) , numa concepção burocrática - *de cumprimento de tarefas*- que, indubitavelmente, entra em conflito com a autonomia (Gadotti, 2000).

Para uma melhor compreensão das diferentes formas de avaliação (interna e externa), recorremos à Valle (2001) que, num breve resgate histórico, destacou os dois momentos desse processo: o primeiro - *quantitativo,* centrado no currículo; e o segundo - qualitativo, contemplando as diferentes formas de avaliação institucional; este último, ainda segundo a autora, surge por volta de 1980, em função da preocupação com a

melhoria do trabalho desenvolvido nas Escolas e nas Universidades e com a democratização do cotidiano escolar.

Sabedores de que a sistematização do processo de avaliação é regida pelos órgãos oficiais da educação, considerando que a qualidade de uma lei é diretamente proporcional à qualidade da cidadania, quer dizer " só vale na medida em esta vale", (Demo. 1995, p.15)a questão que se coloca agora é saber das reais possibilidades de se aproveitar possíveis brechas, que os dispositivos legais possam trazer no sentido de favorecer uma formação efetivamente de qualidade para o licenciando.

Sem entrarmos nos pormenores, parece importante reter alguns fragmentos que permitam detectar a possibilidade, ou não, de nos apropriarmos de uma verdadeira política de qualidade para a formação docente (via avaliação permanente), que nos permita pensar em possibilidades de renovação frente aos problemas levantados.

Nessa linha de argumentação, sentimos a necessidade de uma análise do impacto provocado pela legislação; das expectativas e dos desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura, assim como pelos profissionais que nele atuam. Para tanto, recorremos a Valle (2001), pretendendo, desta forma, um breve resgate histórico acerca da avaliação do ensino superior.

Afirma a autora que os debates sobre avaliação do ensino superior de graduação desaguaram na avaliação externa das Universidades, com a criação, em 1993, do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), com a finalidade de "estimular a criação de processos qualificados de avaliação institucional em todas as instituições de ensino superior... tomando como ponto de partida a identidade cultural" (Valle, 2001, p. 72). Essa forma de avaliação foi interrompida com a Lei 9.131/95, que a deslocou para o MEC (Ministério da Educação e Cultura), deliberando que, a partir daquela data, esta ocorreria através do PROVÃO (Exame Nacional de Cursos).

Interessa-nos assinalar que os indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior definidos na ocasião, segundo a autora, estavam em "sintonia com as diretrizes do Banco Mundial" (Valle, 2001, p. 75).

A forma evasiva como esse instrumento chegou aos espaços universitários e os frágeis argumentos apresentados do ponto de vista político, contribuíram para a desconfiança, ainda que apregoasse - *no discurso* - a tão desejada melhoria na qualidade dos cursos de licenciatura e a excelência no ensino, situação que gerou pesadas críticas por parte da comunidade acadêmica, visto que sua finalidade era privilegiar, segundo

denúncias de estudiosos, as políticas externas, seguindo os procedimentos determinados pelo Banco Mundial para a América Latina.

Estes dados nos permitem constatar que as denúncias de controle e desinteresse dos Governos faz sentido, enquanto impedem a luta pela autonomia acadêmica e institucional, especialmente quando analisamos a evolução dos problemas e embates enfrentados pela Licenciatura, verificando que persiste nossa lamentável situação de consumidores e importadores de sistemas educacionais estrangeiros, dificultando a criação de modelos próprios e, portanto, mais adequados e compatíveis com nossa realidade brasileira.

Os atuais procedimentos de avaliação (Lei no. 10.891 de 14/4/04) estão fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases 93.94/96 (Art.9º. Inciso IX) e no Art. 1º da Lei n.°10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes.

Atribui à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) a competência de estabelecer diretrizes para o processo de apreciação da educação superior, além do roteiro de auto-avaliação institucional - *referenciais importantes para a realização do processo de forma externa.*

Na análise desse dispositivo legal obtivemos a evidência de um discurso aparentemente atualizado e avançado, expressando o compromisso das Instituições de Ensino Superior para com a qualidade do sistema como um todo, afirmação facilmente constatada na articulação prevista entre a avaliação interna (auto-avaliação) e a externa (comissões externas), envolvendo a participação e o compromisso de todos, levando em consideração o princípio do respeito à diversidade e à identidade. (MEC/CONAES, 2004;13).

Sem dúvida, essa forma, até então inédita, está embasada numa concepção de avaliação formativa e emancipatória, conceitos básicos amplamente defendidos pela literatura educacional (Hadji, 1994), (Gadottti, 2000),(Saul, 1995) e que se distanciam de um legado histórico que fragmentou, classificou e verticalizou o processo, tornando-o mais pesado do que deveria ser.

Essas considerações nos permitiriam vislumbrar a nova legislação como instrumento de política educacional, dando-nos a oportunidade de trilhar na contramão

de um legado histórico de prepotência e autoritarismo, que tem vigorado nos diversos espaços acadêmicos. Entretanto, o contato com diferentes estudos sobre avaliação, associado à nossa experiência de formador de licenciandos, nos leva a inferir que as novas iniciativas de apreciação ainda não fazem parte do processo de formação do professor - *razão pela qual não aparecem na prática do educador recém-formado*.

A literatura educacional mostrou e a experiência confirma que instrumentos legais e a ênfase no discurso em prol da qualidade não garantem que o compromisso com este tipo de educação seja estabelecido. Temos a convicção de que a avaliação qualitativa, preconizada e explicitada em dimensões (Art. 3º. Lei 10.861/04), não é suficiente para assegurar a formação profissional e cidadã.

Contudo, o caminho está aberto, principalmente por que há a indiscutível necessidade de que diretrizes balizem a construção e o desenvolvimento de uma cultura de qualidade acadêmica e social para a educação superior; resta-nos, pois, o desafio de ir além das resistências quando pouco se realizou e avançou.

Caberia lembrar, aqui, que os esforços envidados não se sustentaram e não trouxeram efeito político importante, porque trabalhamos com um tipo de abordagem que ainda não se alimenta de avaliações transparentes, coerentes e consistentes, como a emancipatória. O compromisso, assim como o envolvimento, o aperfeiçoamento e a transformação da realidade, são iniciativas que estão implicadas nesta concepção, mas que ainda não fazem parte do processo avaliativo, pois o contexto em que este se trava a nega, tornando nossa realidade educacional pesada e nos impedindo de contribuir na virada de página da desigualdade e exclusão.

Caminhar nesta direção significa ir além da dificultosa e problemática "fixação de metas objetivas, com parâmetros que permitam controlar os resultados de forma adequada" (Borges e Duarte, 2002, p. 42). Assim, pensar em políticas para a formação docente implica na real clareza acerca dos princípios que irão sustentar e estruturar os cursos, que promoverão a organização inicial, os quais servirão de base para a identidade do profissional docente.

A concepção de profissionalização está vinculada a um determinado tipo de prática docente, que tanto poderá intensificar a formação acrítica, quanto romper com esse estado de coisas, formando um licenciando crítico o suficiente para atuar de forma competente, numa realidade hoje marcada por profundas contradições e injustiças sociais.

A formação de professores tem sido apontada como uma possível saída para a obtenção da tão esperada qualidade de ensino. Neste sentido, a incapacidade da escola de atender os alunos que nela ingressaram justifica a necessidade de se pensar em modificações nesse processo; o momento histórico exige um outro tipo de formação, com uma qualificação mais adequada a um novo contexto, que clama por profissionais comprometidos com uma prática inclusiva.

2.2.2 – Critérios dos sistemas de ensino:

2.2.2.1 – Introdução

Neste ponto, nosso interesse consiste em descrever, por meio de indicadores empíricos, a visão e a escuta da rede de ensino do Município do Rio de Janeiro, objetivando-se investigar o que acontece nesta, assim como com os seus educadores, impedindo-os de se tornarem ambos agentes de integração social.

O trabalho com os coordenadores da 6ª.e da 8ª. CRE (Coordenadorias Regionais de Educação) justifica-se pelo fato de ser um órgão intermediário entre a Secretaria de Educação e as Escolas; por esse caminho, apostamos numa breve linha de análise que possibilitará uma articulação dos dados levantados em campo com os estudos teóricos realizados.

A experiência profissional do representante da CRE no trato com diferentes docentes, enquanto elemento responsável pela elaboração de propostas para capacitar o professor e acompanhá-lo no seu desempenho, torna-se, então, sobremodo importante como fonte de informação.

De forma bastante simples, a questão poderia ser equacionada nos seguintes termos: dentro da situação escolar, tal como ela está organizada no Município do Rio de Janeiro, restringindo-se ao projeto pedagógico sem colocá-lo em questão, o representante da CRE observa, em sua experiência imediata, que o professor recém-formado está esbarrando em dificuldades, quando em contextos de pluralidade cultural. Em conseqüência, a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro não o legitima nem o reconhece como agente de integração social. Esta é a razão pela qual se gasta uma fortuna para capacitar de novo o professor.

Por mais ingênuo que possa parecer em primeiro momento de análise, esta afirmativa não pode ser desconsiderada. O caminho por ela indicado nos conduz à assertiva de que os cursos de formação não estão qualificando o licenciando para enfrentar os desafios pedagógicos do cotidiano das diferentes instituições, as quais compõem a Rede do Município do Rio de Janeiro, afirmativa constatada nas respostas obtidas em 85%, ou mais, da amostra analisada.

Lembrando o conteúdo do pequeno questionário, com duas questões de respostas abertas, e considerando a amostra analisada, 65 (sessenta e cinco)- *um número expressivo*-, num universo de aproximadamente 70 (setenta) pessoas, solicita-se informações a respeito de como esse representante da CRE vê o professor recém-empossado, que chega à Escola. Como desdobramento, ainda nesta questão, perguntamos se existe alguma diferença entre este profissional e o antigo.

A segunda questão solicitava que indicasse a existência, ou não, de um direcionamento diferenciado por parte do profissional da CRE, entre professores novos e antigos, e quais as razões desse tratamento.

2.2.2.2 – O professor recém–empossado e suas características

2.2.2.2.1 – O trabalho do professor novo e o do antigo

> *"Vejo que o professor recém–formado chega às Escolas com muita insegurança, pois o que ele estudou no seu curso de formação não o ajuda na sua prática".*
>
> *"O professor recém–formado chega às Escolas com muitas dificuldades para desenvolver seu papel de educador. Atribuo tais dificuldades à formação obtida nos cursos de licenciatura, pois os mesmos se encontram, muitas das vezes, fora da situação real da escola, dos interesses do educando, da situação atual".*
>
> *"Às vezes, os professores recém–empossados apresentam percepções distorcidas quanto ao Sistema de Ensino..."*

Não pretendemos discutir, porém, todos os aspectos imbricados nesta questão, mas apresentar a preocupação central que esteve por trás da análise: o problema do

professor na escola, a dicotomia teoria-prática e a questão da inadequação do discurso deste com o aluno.

Considerando o total de respostas, nota-se que, como seria de se esperar, a declaração de que o novo professor necessita de apoio e orientação relacionada ao trabalho pedagógico atinge o total da amostra. Na visão da CRE, este chega com uma visão idealizada de aluno, não estando inserido nas políticas de inclusão que a Rede Municipal do Rio de Janeiro vem implementando em suas escolas.

No exame inicial dos dados constatamos, como outros estudos já o fizeram, que o professor, apesar de habilitado para atuar no magistério, chega à Escola com uma formação técnica que inviabiliza o diálogo com o contexto sócio-cultural; enquanto educador, só reconhece como verdadeiro o modelo da cultura científica, o que dificulta a articulação entre esta e o contexto sócio-cultural, afirmativa que, por si só, justifica a análise e o estudo em questão. A leitura que fazemos está amparada nas respostas captadas; a partir desta análise tentamos generalizar, no plano teórico, nossas afirmações acerca das práticas dos professores.

Se concordarmos com Senna (2002) que a aprendizagem dos alunos ocorre a partir de trocas estabelecidas, sendo estas que lhes permitirão desenvolver a compreensão e o raciocínio, temos que reconhecer que a capacidade intelectual é potencializada a partir das práticas cognitivas arroladas no contexto escolar, até porque é a cultura que confere significado às habilidades e capacidades a serem desenvolvidas (Olson e Torrance, 2000).

Todavia, a partir dos dados analisados, infere-se que, na prática, o corpo de conhecimentos teóricos (alocados nas disciplinas escolares) não se vincula com o contexto cultural: os modos não-científicos de organização cognitiva dos alunos não são admitidos nas práticas de ensino e de aprendizagem, considerando a existência de um único modo de pensamento aceito como verdadeiro, assegurado hegemonicamente dentre todos os outros modos de pensar.

Ao que tudo indica, o conhecimento oriundo das concepções de aprendizagem ainda não é utilizado pelo professor como ferramenta de trabalho; não existe, portanto, uma relação entre esse conhecimento e a formação de professores, o que inevitavelmente faz com que persista na escola básica um estranhamento mútuo entre professores e alunos, paradoxo que precisa ser eliminado. Assim, continuam as cobranças e exigências de uma formação mais satisfatória, no sentido de atender às demandas da

contemporaneidade. De certo, o grande desafio para os cursos de formação docente é a legitimação dos professores recém-formados e da rede de ensino básico, a fim de que os mesmos sejam reconhecidos como agentes de integração social.

O desafio que se apresenta de imediato é como fazer com que os professores se comprometam com essa concepção de aprendiz e de conhecimento, procurando sustentá-la em suas práticas cristalizadas, expressando desconhecimento dos alunos e de sua cultura. As respostas indicam que esses profissionais não conseguem se utilizar, em sua prática docente, de conhecimentos oriundos das várias concepções de aprendizagem e de construção do conhecimento (desenvolvida e apresentada como possibilidade de compreensão da complexidade do processo educativo e da formação dos professores).

Quaisquer que sejam os referenciais teóricos, o professor necessita compreender que os saberes docentes não podem ser reduzidos à transmissão de conhecimentos já instituídos; porque, em sua prática, são mantidas diferentes relações com diversos saberes, as quais têm enorme influência no processo educativo formal e, conseqüentemente, na construção autônoma do aprendizado dos alunos.

A afirmação de que os professores recém-empossados expressam insegurança frente ao trabalho nas escolas da Rede (resposta obtida em 70% dos pesquisados) - *embora abertos à mudança* - é uma revelação sugestiva, considerando que o docente, ao se deparar com a prática, se vê despido de um saber que supunha ter adquirido ao longo dos anos de sua formação. Essa situação ocorre porque os docentes trabalham com certezas, com normas e regras, centradas em valores predeterminados pela ordem da cultura moderna, cabendo à Escola um papel de destaque em sua perpetuação. Hoje, todavia, as informações externas são mais contundentes e múltiplas do que as construídas no lócus Escola.

Por outro lado, a resistência que os professores antigos expressam frente aos novos conhecimentos (resposta obtida em 80%) pode ser explicada quando consideramos que as estratégias escolhidas - seja pelo sistema como um todo ou pelos sistemas de ensino- nem sempre estão embasadas na realidade específica, na sala de aula, enfim, no contexto.

Trabalhar com um planejamento onde predomina a técnica, considerando que a mesma assegura a chegada de todos a um fim estipulado, significa não flexibilizar os conteúdos das disciplinas, no interior das quais ocorrem os processos de construção. O professor precisa disponibilizar as condições necessárias à aprendizagem, buscando

pontos de confluência, interfaces entre os diferentes saberes, o que, efetivamente, fará sentido para os alunos.

Na verdade, a referência básica da função do professor–educador é a de incorporar e ultrapassar a dimensão técnica de seu trabalho. Importa destacar que isso será possível se houver a compreensão de que o conhecimento individual deverá ser reconstruído, a partir da cultura de cada aluno, considerando a relação <indivíduo-cultura> como dialética, viva e mutável, num processo dinâmico de constante criação e recriação. Para que esse processo se dê, é fundamental estimular e enriquecer as trocas, ampliando o mundo das representações e das experiências, tornando-as verdadeiramente significativas.

Se aceitarmos que os conhecimentos são revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (Tardif, 2002), tanto em sua base teórica quanto em suas conseqüências práticas, vamos concordar que os mesmos necessitam de uma contínua formação, que se estenderá para além da educação universitária e que poderá ocorrer de diferentes maneiras.

Esta linha de análise nos permitirá chegar à segunda questão, pretendendo que a mesma nos dê indicações possíveis de mudanças nas práticas docentes, após o trabalho desenvolvido pelos Coordenadores da CRE, enquanto responsáveis pela implementação das políticas de formação e capacitação dos professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

2.2.2.2.2 - Formas de organização do trabalho dos profissionais da CRE com os professores da Rede (recém–empossados e antigos)

> *"As CREs organizam capacitações e consultorias em todos os segmentos e níveis de ensino, a fim de sensibilizar os professores novos e antigos para que atualizem a formação docente".*
> *"Não existe um trabalho diferenciado sendo oferecido a todos os profissionais: cursos, palestras, seminários, capacitação, etc".*
> *"Acredito que se possa e deva fazer um trabalho de sensibilização com o professor novo que chega à Rede".*

O aperfeiçoamento profissional continuado, juntamente com a avaliação, conforme já abordado, são os dois componentes realçados na Lei 9.394/96. Para Demo (2004), geralmente esse trabalho é mal conduzido por se basear em treinamentos.

Quando 80% (oitenta por cento) dos entrevistados afirmam a inexistência de um trabalho diferenciado, a conclusão mais geral que se evidencia é que os espaços de formação continuada também não estão conseguindo tornar os professores agentes de integração social. Se, por um lado, a Rede não reconhece o professor recém-formado como agente social de ensino, por outro, também o antigo não é legitimado como tal, não atendendo aos interesses de uma realidade educacional escolar. Em conseqüência, confirma-se a existência, na escola básica, de um estranhamento mútuo entre professores e alunos, resultado da não-vinculação do corpo de conhecimentos teóricos (alocados nas disciplinares escolares) com o contexto cultural.

> *"O trabalho de formação está voltado basicamente para a conscientização do professor com relação à comunidade escolar em que está inserido".*

Tentando explorar empiricamente as considerações teóricas, essa análise nos remete à necessidade de retomar a concepção de formação continuada, ainda que nosso foco não esteja voltado para o estudo desses modelos teóricos e, muito menos, à identificação do modelo adotado pela Rede Municipal.

Enfim, chegamos aos estudos desenvolvidos por Kramer (1989) e Demo (2004), que apontam a ineficiência da formação em serviço (posterior à inicial), justificando-a pelas concepções que balizam esse tipo de formação: treinamento (introdução de inovações educacionais) ou encontros de vivência (referenciada pelos aspectos sócio-afetivos). Afirma Demo (2004, p. 49) que esse tipo de formação é "mal conduzida, geralmente, porque decai como regra em meros treinamentos ou em eventos afastados do desafio reconstrutivo".

Ainda que reconhecendo os ganhos que essas ações podem proporcionar, Kramer (1989) afirma que a concepção de um projeto de formação de professores não pode visar somente à aquisição de conhecimentos, mas, também, ao desenvolvimento do educador e seu autoconhecimento, assim como o conhecimento da realidade; isto implicaria numa reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que atingem o trabalho pedagógico.

Não temos dúvida que, enquanto não houver um trabalho de formação que tome como ponto de partida as experiências do professor e que esteja voltado para a realidade específica de cada escola, continuaremos amargando o fracasso no sistema educacional brasileiro, apontando os dados para a necessidade de se buscar novas estratégias que possibilitem a aferição de melhores resultados.

O intenso empenho que vem plasmando as atividades de formação continuada indica que o mesmo não tem sido suficiente para provocar mudanças nas práticas educativas escolares. Essa situação sugere que estamos persistindo em alguns equívocos, que contribuem para a dissimulação de um grave problema, que é a formação inicial.

Bem sabemos que a tão desejada mudança nas práticas docentes passa necessariamente por uma boa formação inicial. Trabalhar com o eventual, sem mexer na formatação dos cursos de formação de licenciandos é chover no molhado, ou seja, é cobrar do professor uma reflexão de práticas que, na verdade, para ele são abstratas, dada a sua incapacidade de analisar as condições em que as mesmas ocorrem.

> *"A formação do profissional e a atuação do mesmo depende dele e da Equipe Pedagógica da Unidade Escolar".*

Mais uma vez é preciso sublinhar a perigosa e simplista relação que se estabeleceu entre qualidade de ensino e formação de professores. De nada adianta o aperfeiçoamento e eventual melhoria do professor, sem que as condições práticas com as quais ele se depara (a Escola enquanto local onde ocorrerá o ensino) sejam consideradas. O esforço institucional em melhorar a escola acoplado à melhora na formação do professor, é que vai permitir que ele encontre, na prática, condições efetivamente propícias para a melhoria do ensino.

O que acontece, no entanto, é que ao professor é que se atribui, em última instância, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso; quando se culpa a vítima, particularizando ou individualizando suas falhas, escamoteia–se um dado relevante, qual seja o de que a prática docente não é uma abstração, mas, ao contrário, está vinculada ao social e ao político.

Estas considerações nos permitem afirmar que de nada adianta colocar o problema única e exclusivamente nas mãos dos professores, tão vítimas quanto os alunos. É preciso atentar para o fato do argumento ser "a culpa é do professor", que

surte efeito enquanto recurso empregado na eliminação das contradições dele advindas, mas em nada tem contribuído para reverter, objetivamente, o quadro de fracasso que ambos – *educadores e educandos* – vêm historicamente amargando.

Entretanto, quando se explora um pouco mais a realidade pesquisada, complexa e desfavorável, tendo em vista o contexto de mais de 200(duzentas) escolas, sem contar as creches, é possível afirmar a impossibilidade de se elaborar um projeto de formação nos moldes defendidos pela literatura educacional (Kramer, 1989). Na prática, tem-se um representante da CRE para atender a aproximadamente doze ou treze escolas, quando se sabe que o ideal seria um profissional para cada cinco.

Um outro ponto relevante consiste nos recursos financeiros que são mobilizados para esse tipo de formação (aperfeiçoamento profissional) apresentada, muitas vezes, como salvadora, como solução para um problema maior e complexo, e que contribui para a criação de uma confusão na definição do que seria efetivamente uma aplicação em educação.

Em termos resumidos, estamos levando em conta que o interesse em valorizar a educação básica está deixando em aberto algumas questões preocupantes: parâmetros mais claros deveriam ser estabelecidos, com a ressalva a ser feita de que a valorização da docência não poderá estar ostensivamente direcionada pela ótica financeira; uma educação de qualidade necessita estar vinculada a um processo avaliativo que contemple não só o aproveitamento escolar e o desempenho dos professores, mas aos recursos alocados, para que não venhamos a descobrir que gastamos muito mais do que os alunos aprenderam.

Quando a razão primeira da Escola é a aprendizagem dos alunos, com qualidade formal e política, um investimento desse quilate precisa ser apreciado nessa ótica, especialmente quando alguns instrumentos de avaliação indicaram a inexistência de uma relação direta entre gastar mais e aprender melhor.

Os dados e considerações, aqui apresentados sugerem, como hipótese, que as sucessivas tentativas de adequação da formação de professores, tanto no que se refere aos ajustes pontuais na estrutura curricular (formação inicial) - *que veremos logo a seguir* - quanto às estratégias criadas para suprir as deficiências desta (em serviço), não foram nem têm sido iniciativas bem-sucedidas, podendo colocar em dúvida se esse tipo de formação é eficiente para qualificar um agente de educação inclusiva.

De qualquer modo, a conclusão geral que se evidencia é a de que ainda não desvelamos o quadro de relações contraditórias, no qual a educação escolar é proclamada como direito de todos e, ao mesmo tempo, negada a determinados segmentos ou grupos. Não temos dúvida de que a transformação do proclamado sonho tão desejado em realidade passa pela exigência de uma escola tecnicamente competente, com o intuito de ensinar a todos os sujeitos que nela ingressam, assim como de apostar que é a competência técnica e política do professor uma das condições escolares de extrema relevância. Acreditamos que, cumprida essas exigências, já teremos avançado, e muito, em direção à legitimação de uma educação escolar inclusiva.

2.3 – Estrutura básica dos cursos de licenciatura

Entendendo como política fundamental que os cursos de licenciatura têm a função de formar um agente de educação para a inclusão social, nossa finalidade será a de analisar, sem qualquer intenção de esgotar o assunto, a estrutura curricular desses e as alterações que vêm sendo propostas, pretendendo, assim, obter evidências de que as mesmas não estão contribuindo para a formação e identificação do professor como um agente da integração social; havendo, portanto, a necessidade de viabilizar um melhor projeto para esses cursos.

Vimos, através da pesquisa junto as CREs que, na visão e escuta da Rede Municipal de Ensino, esse desafio não foi superado. Por esse motivo, cremos ter conseguido mostrar que também o conhecimento oriundo das concepções de aprendizagem ainda não é utilizado pelos professores como ferramenta de trabalho; inexistindo, portanto, uma relação entre esse conhecimento e a formação de educadores, o que inevitavelmente faz com que persista na escola básica um estranhamento mútuo entre esses e os alunos.

Por outro lado, estudos e investigações de grande impacto, tal como estão difundidos pela literatura educacional, realçam o contexto desfavorável em que se encontram as Licenciaturas no Brasil, com problemas que remontam à sua gênese e que, por não terem sido resolvidos, transformaram-se num grande desafio (Ludke, 1994). Continuam, portanto, as cobranças e exigências de uma formação mais satisfatória no sentido de atender às demandas da contemporaneidade, razão pela qual nosso interesse está voltado para as situações recorrentes, encaminhadas como perspectivas de reorganização curricular.

Pretendemos, pois, uma exposição descritiva da legislação pertinente às licenciaturas, mas uma leitura seletiva quanto ao que consideramos relevante ao nosso propósito inicial, ou seja, uma melhor compreensão dos modelos de formação docente em nosso País.

Se tomarmos em conta que a configuração das estruturas curriculares se dá em função e a partir das reformas educacionais, torna-se importante entender o que as mudanças – *voltadas para a estrutura curricular* - representam para essa formação; que contradições, pois, suas representações incorporam, visando discernir, nesse emaranhado de decretos e deliberações, estratégias que possam contribuir para uma outra concepção de formação de professores.

A finalidade primeira dessas reformas é adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado; no centro dessas ações está a formação docente, estrategicamente alocada, com a intenção de justificar a necessidade de realizar mudanças na Educação. Em conseqüência, a estruturação dos cursos se restringe a modificações curriculares, visando atender as exigências oficiais em forma de diretrizes, pareceres e deliberações.

Sem dúvida, a questão não é nada simples e se expressa de forma contraditória, tendo em vista que a formação de professores assume importância central para uma política que pretende adequar a educação a uma lógica racionalista e pragmática, além de mercantilista, pouco preocupada em formar profissionais que possam efetivamente colaborar com mudanças necessárias ao país. "Centra-se na capacitação técnica, desconsiderando as relações entre a educação e outros processos sociais, que a formação puramente profissional do professor nem sempre permite adquirir" (Mello, 1998, p.100).

Em paralelo, apresentaremos uma análise das experiências localizadas na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), incidindo o trabalho analítico sobre as deliberações do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da UERJ, a grade curricular em funcionamento desde 2002, as resoluções[6] CNE /CP 01/2002 e CNE /CP 02/2002, do Conselho Nacional de Educação e a grade curricular atual e em vigor a partir de 2006. Nossa intenção é procurar na legislação os seus múltiplos princípios e as

[6] Resoluções nos. CNE/CP 1/2002(Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) e CNE/CP 2/2002 (Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior)

possíveis divergências, indícios da necessidade de se buscar um outro caminho para a formação de professores.

Todavia, poderia se colocar em dúvida serem suficientes os instrumentos utilizados, cabendo a justificativa de que quando elaboramos a parte teórica, percebemos que outros dados empíricos, como o projeto pedagógico e as ementas das disciplinas, já não eram tão fundamentais, ainda que reconhecidos como documentos que expressam as políticas institucionais de ensino dos cursos; definindo, assim, as concepções pedagógicas, as orientações metodológicas e as estratégias para o ensino e aprendizagem.

Por outro lado, sabíamos de antemão das dificuldades que teríamos em obtê-los, num momento em que os processos, que tratam da reformulação do bacharelado e das licenciaturas, aguardavam aprovação dos órgãos competentes (com a ressalva de que a nova versão para as grades curriculares já está em vigor desde o início de 2006).

Iniciaremos pela criação da Faculdade de Educação, unidade específica de educação nas universidades, determinada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, com vigência legal até a entrada em vigor da Lei 4.24/61. Primeiramente, foi criado o curso de Pedagogia com duração de três anos, fornecendo o título de bacharel. Havia também um curso de didática, com duração de um ano, que, se cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício no magistério nas redes de ensino. Este é o esquema que ficou conhecido como "3 + 1, com três anos de bacharelado e um ano de disciplinas de natureza pedagógica".

Esse esquema provocou a justaposição e desarticulação entre as disciplinas de conteúdos (bacharelado) e as pedagógicas, estando as primeiras a cargo dos institutos básicos, precedendo as segundas, de responsabilidade da Faculdade de Educação. Esse era um projeto de curso que centrava o eixo da formação docente nas disciplinas pedagógicas, provocando com essa divisão uma situação complexa, que tornava o licenciando um meio bacharel com tinturas de pedagogia (Menezes, 1997), (Pagotto, 1998), (Mello, 1998).

Entretanto, essa formatação não se efetuou de um jeito isolado. Configurou-se no interior de um embate mais amplo há muito presente na história universitária brasileira, entre a valorização cultural e o pragmatismo tecnicista. Marcada na sua origem por propósitos utilitários recebe influência européia nas novas instituições de ensino

superior na primeira metade do século, quando a formação cultural ocupava um espaço de real importância, embora não predominante (Scheibe, 1987).

Voltando aos dispositivos legais que reconhecem a especificidade própria da Licenciatura, enquanto modalidade de ensino superior, merece destaque o parecer do MEC de 1965, que alterou o sistema de formação: licenciatura curta (1500 horas), para os professores das séries iniciais; longa (2500 horas), para os professores de 5ª.a 8ªsérie e ensino médio, dispositivo que desencadeou a reivindicação da reformulação dos cursos de Pedagogia e, posteriormente, da Licenciatura, até porque "era impossível reformular o curso de Pedagogia distanciado da formação do educador" (Brzezinski – 1996, p. 71).

Assume relevância o fato de que, *anterior à Lei 5.540/68 da reforma universitária,* quando as licenciaturas eram realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), a valorização da cultura mais ampla ocupava espaço de maior relevo na organização do seu projeto curricular e o preparo pedagógico acrescentava-se aos demais conhecimentos através de disciplinas que faziam parte da FFCL.

Acentuando, cada vez mais, o relevo à atribuição profissionalizante universitária, a reforma, ao acenar para a busca de uma função mais profissional do educador, concretizou efetivamente a permanência do esquema dual de formação, marcado por caminhos e locais distintos: os das séries iniciais recebiam uma formação de nível médio (currículo centrado nas disciplinas pedagógicas); e os de 5ª.a 8ª. e ensino médio, de nível superior, nas Universidades (Vilela, 1992), (Saviani, 1997).

Após estas considerações, estamos pressupondo que a criação da Faculdade de Educação, unidade específica de formação nas Universidades, não propiciou aos licenciandos a importância e o relevo do conteúdo específico, sob o ponto de vista das necessidades do educador e da educação, conforme objetivava o estatuto que é, pois, o de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério.

Antes de entramos no universo analítico, caberia lembrar que o problema dos cursos de formação docente vem se agravando desde 1970, pois se, na ocasião, a questão se resumia em saber onde e quando formar o professor, hoje ela se tornou extremamente complexa e, conseqüentemente, mais grave, reconhecidamente uma questão estrutural a ser tratada com urgência por diferentes Universidades Brasileiras.

Entretanto, digna de nota é a constatação de que, na prática, até os anos 70, a questão dos modelos de formação sofreu poucos avanços na estrutura do sistema "3 + 1" e não é difícil perceber que esse esquema provocou uma situação paradoxal e esdrúxula

para as licenciaturas. Embora elas tenham sido mantidas, os debates prosseguiram com questionamentos em oposição à nova formatação dos cursos, movimento que surgiu em paralelo àquele de reorganização da sociedade civil brasileira, após a instalação do governo autoritário no Brasil.

Voltando especificamente para o nosso espaço de pesquisa, digno de nota é a constatação do esforço por parte da UERJ em aprimorar e melhorar continuamente a qualificação dos futuros docentes, haja vista que em 1980 os debates evidenciavam a necessidade de reformulação da Licenciatura, culminando com a criação do módulo pedagógico único para esses cursos (Deliberação no. 162 / 87 Art. 1º.§ 1).[7]

Desde então, assistia-se, a nível nacional, a uma luta árdua por parte de estudiosos e pesquisadores da educação, na tentativa de prosseguir e manter viva a discussão em torno da reformulação dos cursos. Assim, pois, colocamos em relevo os princípios gerais orientados para a construção de uma base comum nacional para a formação docente, organizado em 1983, em B. Horizonte, idéia que se contrapunha à concepção de pedagogo generalista, que não contemplava na sua formação a preparação para a docência, o ser professor.

> *"A base comum nacional dos cursos de formação de educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas e sim, como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental... Todas as licenciaturas (pedagogia e demais) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador".*

Apesar desses esforços, diferentes estudos mostram que a área disciplinar de conteúdo permaneceu como eixo da educação do licenciando, mantendo a estruturação pedagógica o seu estatuto complementar. A formação cultural ampla, por sua vez, cedeu lugar e espaço à ênfase, num conhecimento verticalizado e restrito, contrariamente ao que propugnavam alguns estudiosos, que defendiam um projeto de curso que integrasse essas duas áreas, visando uma formação mais adequada à nossa realidade social (Menezes, 1997) Pagotto (1998).

---

[7] Deliberação no. 162/87 altera a grade curricular da formação pedagógica para os cursos de Licenciatura da UERJ e cria um módulo pedagógico único.

Ampliando esta discussão, Carvalho & Vianna (1998, apud Pereira, 1996) aponta para a falta de integração entre os institutos de conteúdos específicos e as faculdades de educação, inexistindo a co-responsabilidade nas estruturas curriculares. Em conseqüência, evidenciou-se uma clara separação entre "o que" e o "como" ensinar, fruto da dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura. Indubitavelmente, a desarticulação entre educação acadêmica e realidade prática contribuiu para a fragmentação dos cursos e estimulou a dicotomia, em função da duplicidade de objetivos: na Licenciatura, formar professores com função de traduzir o conhecimento em métodos de ensino; no Bacharelado, pesquisadores; modalidades que, ao se constituírem em distintas formações, tornaram-se um problema para as Universidades e, mais especificamente, para as unidades de conteúdo específico.

Há estudos que atestam uma valorização maior do Bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador e um certo descaso com a Licenciatura pela vinculação com a do professor, refletindo, deste modo, o desprezo com que as questões relacionadas ao ensino e, mais especificamente, ao fundamental e médio são tratadas nas universidades. (Pereira, 1996)

Para Carvalho & Vianna (1998, apud Pereira, 1996):

> *"Os professores dos institutos de conteúdo têm maior interesse em lecionar primeiramente disciplinas da pós-graduação e, depois, do Bacharelado, onde poderão orientar alunos para serem novos pesquisadores. São esses cursos os mais disputados pelo corpo docente, ou seja, os de elite, onde estão os alunos com melhor formação e que obviamente darão melhores frutos. A Licenciatura é, portanto, o curso desprezado, com educandos de pior formação, aqueles que não têm queda para a pesquisa e os que não querem nada".*

Para Pereira(1996, p.145) " existe nas faculdades de educação uma certa passividade em relação aos cursos de Licenciatura", quando optam em oferecer complementação pedagógica mínima e necessária, estipulada por lei aos diversos conteúdos específicos. Fenômeno similar acontece nos institutos básicos, em que as disciplinas da Licenciatura são as de "segunda opção de escolha", criando, assim, uma

situação de desamparo que torna a Licenciatura vulnerável e frágil; inexistindo, portanto, uma orientação clara na sua estrutura e nos seus objetivos.

Para Vianna (1993), a qualidade da formação do professor está vinculada a dois aspectos: ensinar e pesquisar. Estes dois pontos, segundo a autora, nem sempre são bem enfatizados na estrutura curricular de um curso de Licenciatura, onde se pensa só no destino do professor, enquanto que no Bacharelado, a preocupação é com formação do futuro pesquisador. Na concepção da autora, o educador deverá também pesquisar e aquele que pesquisa, ensinar.

A partir destas considerações, pode-se inferir que a diferença da formação entre licenciando e bacharelando não é um item na estrutura de organização de cursos de Licenciatura, mas é de ordem epistemológica, baseada na dicotomia ensino-pesquisa, entre o saber e o produzir o conhecimento.

Em resumo, a questão da relação entre ensino e pesquisa na universidade reaparece na discussão específica das licenciaturas com a dicotomia entre os cursos de Professor e o Bacharelado, situação que provoca uma cisão nos currículos, com um tratamento diferenciado para essas duas modalidades. Apesar de ambos serem ensino de graduação, a Licenciatura tem como produto o professor de nível médio e fundamental e o Bacharelado, destina-se à iniciação na formação de pesquisadores.

A nova modificação no módulo pedagógico confirmou a tendência de que as soluções apresentadas para a estrutura dos cursos de docência direcionavam-se às mudanças curriculares, com ampliação de carga horária.

Numa análise de contexto das licenciaturas, o que se debatia, a nível nacional, era a necessidade de uma base comum, que pudesse se contrapor à imposição de uma formação dicotomizada (a divisão em habilitações na Pedagogia e o sistema de formação "3+1", que nas Licenciaturas separa o conteúdo específico da formação pedagógica).

Na UERJ era lançada a idéia de uma reformulação imediata desses cursos. A disciplinarização e falta de integração entre os módulos pedagógicos e de conteúdos (preocupações expressas no Programa UERJ de formação de Professores para o ensino básico, lançado em 1998) indicavam a necessidade de que "o domínio do conhecimento científico específico, adequado a cada Licenciatura, estivesse associado e integrado ao domínio do conhecimento pedagógico (UERJ p. 3 e 11)".

Do ponto de vista interpretativo que adotamos, não é nossa intenção questionar um Programa que vislumbrava um rumo mais adequado para essa formação: defendia o

fim da dicotomia bacharelado–licenciatura e indicava o perfil do educador que se desejava, um licenciando capaz de considerar em sua prática a pluralidade e a diversidade de alunos, buscando formas de agir em consonância com o contexto de seu trabalho docente. Questionamos, isto sim, o fato de não termos conseguido colocar essas idéias em prática, o que confirma que as propostas de mudanças ficam usualmente restritas à legislação.

Assim, faz sentido o alerta de que não adianta insistir com mudanças curriculares, prática que tem se mostrado insuficiente (Ludke,1994) (Carvalho,1998). Estamos vendo que enquanto for cultivada a expectativa de que só vale o que está escrito na Lei, o entendimento de base comum continuará assentado numa concepção generalista, que dificilmente contemplará a preparação para a docência, ou seja, o ser professor (CONARCFE, 1983).

Sem entrar em pormenores, importa assinalar os ciclos que compunham o curso e as condições de ingresso aos mesmos: o básico – *com as disciplinas consideradas fundamentais e básicas;* o profissional comum (ao bacharelado e a licenciatura) e o módulo pedagógico - *cuja entrada ao mesmo, segundo orientação, só poderia ocorrer a partir da metade do curso.*

Enquanto as ações continuarem direcionadas para as modificações curriculares, cada vez mais será evidenciada uma formação tradicional (técnica, centrada nas áreas de conteúdos específicos), visando eficiência. Não temos dúvida que esta é a razão pela qual continuamos com os mesmos problemas na estrutura das licenciaturas - *fragmentação e separação* -, no tempo de formação e no espaço curricular, mantendo historicamente apartadas as disciplinas específicas oferecidas pelos cursos de origem e as de conteúdo pedagógico e educacional, pelas faculdades de educação.

Ressalta-se que a formação de um agente social de educação exige soluções para além de uma posição simplista e reducionista, sustentada pela idéia de que para ensinar, basta saber conteúdos transmitidos durante a formação e ter um mínimo de conhecimento pedagógico.

Dando prosseguimento ao caminho no qual fomos tentando estabelecer o compromisso entre o teórico e o empírico (este último, como foi explicado, sob condições particulares), circunscrito aos documentos oficiais e às grades curriculares que deles resultaram, retomamos a discussão teórica em torno da relação teoria-prática e, em paralelo, à dicotomia ensino–pesquisa nas Licenciaturas, iniciada nos anos 90, inspirada

no modelo de racionalidade técnica de Donald Schon, em que, ao refletir na ação, o docente torna-se um pesquisador de sua prática (Santos 1991, 1992, 1995).

A análise de diferentes estudos aos quais nos remetemos, segundo Senna (2002), Tardif (2002), Sacristan e Gómez (1998) e Candau (1994), nos permite afirmar que a relação teoria-prática passa necessariamente pela questão dos saberes que os professores utilizam para desempenhar sua função, base para a formação do educador reflexivo e pesquisador:

> *"... a formação do professor precisa ser analisada com base em teorias que estabeleçam relações entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual".*

Nesta perspectiva, a natureza do saber é uma questão emblemática. Ensina-nos Tardif (2002, p. 16) que os saberes do professor materializam-se através de "uma realidade social, de uma formação de práticas coletivas, de disciplinas escolares e de uma pedagogia institucionalizada". Assim, nos tempos atuais, em contextos que trazem a marca da diversidade (com alunos oriundos de diferentes estratos sociais e culturais), o que define a ação docente e a identidade do profissional é o conjunto de normas, valores e saberes extremamente complexos, colocando constantemente o professor frente a situações novas e únicas.

Ao compararmos esses estudos com as práticas docentes, vamos constatar uma baixa correlação entre ambos: de um lado, as pesquisas indicando que o saber docente traz a exigência de um "professor engajado na prática com atitude de reflexão sobre a prática" (Candau, 2000 - p. 51); de outro, os saberes do educador, reduzidos à aplicação de técnicas, numa transmissão linear de conhecimento, em que o aluno é um mero receptor de conteúdos que necessita acumular informações, independente, ou não, de compreendê-las.

Por outro lado, importa destacar que as habilidades da prática docente são consideradas um conhecimento de pouco prestígio em comparação com o conhecimento teórico (proveniente da pesquisa) que lhes dá base, (Santos, 1992), afirmação facilmente comprovada numa pesquisa realizada na UERJ, quando se constatou um maior interesse dos alunos em buscar o título de bacharel, sendo a licenciatura uma segunda opção (Oliveira & Costa, 2001).

No que se refere à questão das disciplinas de prática, outra pesquisa comprovou que esse espaço é percebido pelos licenciandos de modo incompleto ou parcial, isto é, como mero aplicador de teorias, distante da dialética prática-teoria-prática, quando a teoria ancora uma prática constantemente refletiva (Santos, 2001).

Assim, a narrativa dos licenciandos, confirmando o distanciamento entre o saber necessário à docência e o científico, provocando o isolamento das áreas dentro da estrutura curricular, é um exemplo eloqüente de que, na formação, vivenciamos "um tipo de processo pragmático, distanciado das pesquisas e da discussão teórica" (Linhares, 2002, p.14); sem dúvida, um desafio que persiste historicamente na estrutura dos cursos, fruto da insistência em modificações pontuais, voltadas para as mudanças curriculares.

Chegamos, então, aos documentos que apresentaram sugestões para as Diretrizes Curriculares, os quais foram elaborados por associações que congregam estudiosos e pesquisadores. A ANFOBE [8], por exemplo, indicava uma base comum nacional integrada a uma formação específica, visando a superação entre a dos pedagogos e demais licenciandos, sugerindo que essas diretrizes considerassem como eixos norteadores "a formação teórica sólida e interdisciplinar, a unidade teoria e prática, evitando o divórcio do bacharelado com a licenciatura e o compromisso ético e social do profissional educador na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação" (ANFOBE, 1998, p. 3 e 4).

Verificam-se avanços na atual legislação, se comparada com a anterior. Esta última expressa a qualificação técnico-científica, valorizando o professor enquanto profissional do ensino; ao passo que a outra mostra que a formação docente era uma complementação ao bacharelado.

Constatou-se ainda um salto positivo na questão relativa à prática, determinando que a mesma não poderá estar reduzida a um espaço isolado, restringindo-se ao estágio supervisionado, desarticulado do restante do curso, com indicação clara de que deverá estar presente desde o início deste, ocorrendo "no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas" (Art. 12, CNE / CP 1/2002).

---

[8] ANFOBE-Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação- instituída juridicamente em 1990 enquanto entidade científica que congrega pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação. BRZEZINSKI, (1996, p. 17) .

Nova análise qualitativa foi realizada, sendo possível constatar um avanço na resolução específica que recentemente estipulou a duração e a carga horária dos cursos: integralização em 2800 horas. Temos, assim, uma base legal que expressa o resgate do professor, um educador que poderá estar capacitado técnica e politicamente para alavancar os fundamentos para a cidadania.

Poder-se-ia supor que a mudança didática em termos de currículo intensivo, a redefinição do professor como construtor e reconstrutor do conhecimento, alavancando o compromisso com a aprendizagem reconstrutiva dos alunos, seria uma chance de se inaugurar uma nova era, originando uma outra formação. Porém, tal não parece ser o caso, ficando, no entanto, no plano do discurso quando se compara com a normatização anterior, em se pode observar que as mudanças, mais uma vez, associam-se significativamente à redistribuição de uma carga horária para atender a um requisito formal da legislação.

Confirmando o que já afirmamos na questão sobre as modificações pontuais curriculares, tendemos a continuar com uma discussão antiga: apesar dos muitos esforços envidados, as disciplinas chamadas pedagógicas da Faculdade de Educação continuarão desconectadas das de formação básica e a não-integração entre essas áreas continua sendo um obstáculo, um desafio que, historicamente, persiste na estrutura dos cursos (Santos, 2001).

Contraditoriamente, insistem na ampliação de carga horária e na certificação de competências necessárias à formação profissional (Art.4º.), propagando uma sólida formação - e com qualidade -, onde os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (denominados assim na Res. CNE CP 02/2002) sejam contemplados na área da educação e na de assuntos específicos.

Lembrando o resgate histórico da formação de professores na UERJ e tendo em vista, principalmente, as soluções pontuais que tendem a acompanhar a maioria das propostas até então implementadas, a questão da formação de licenciandos ainda permanece como um desafio a ser enfrentado, ou seja, os saberes construídos por eles continuam desarticulados, com distanciamento entre a área de concentração científica e as disciplinas pedagógicas.

Estudos que analisaram experiências em algumas universidades brasileiras, afirmaram que o problema ainda "é uma questão em aberto" (Azanha, 1998, p. 46), não sendo possível falar da existência de "um modelo de formação" a ser transportado para

outros espaços, até porque os esforços e as políticas estão canalizados e concentrados nos cursos de aperfeiçoamento (Azanha, 1998).

Todas essas considerações nos permitem reafirmar e salientar que temos um modelo de formação assentado na linearidade do conhecimento, comportando uma lógica que não satisfaz a pluralidade de vozes que temos na Escola; que não permite ao professor desenvolver atributos e construir saberes, que vão lhe possibilitar o diálogo e a integração com alunos oriundos de diferentes estratos sociais e culturais, levando-o a abrir mão de sua condição como sujeito social, tanto com o educando quanto com suas próprias verdades.

O grande desafio que se apresenta, considerando e reconhecendo a importância de uma formação para a cidadania, é fazer com que os futuros docentes reconheçam-na como fundamental e necessária para o desenvolvimento humano. Neste sentido, o professor terá que trabalhar numa dimensão interdisciplinar de forma a privilegiar subjetividades e saberes, viabilizando a construção de um conceito para a ciência daqueles, em processo de inclusão.

Bem sabemos que para fazer face à cidadania, é preciso imprimir uma educação verdadeiramente de qualidade. Desta maneira, temos que buscar recursos imprescindíveis à formação de um sujeito histórico, com autonomia crítica e criativa, o que significa perceber que os mesmos situam-se para além dos conteúdos instrucionais; as bases metodológicas estão assentadas no aprender a aprender e no saber pensar.

Em conseqüência, temos uma realidade escolar que particulariza e individualiza o fracasso (de alunos e professores); uma distorção que, sem dúvida, provoca a exclusão, explicada segundo Mello (1998), em função do papel que a Escola assume - *"mantenedora das relações de força que estão em sua origem" (op. cit. p.16).*

Para cumprir a função que lhe foi determinada, a Escola veicula conteúdos apresentados como uma verdade única e universal, um saber arbitrário, do ponto de vista cultural, desvinculado da prática social dos homens e de suas relações. Esse aspecto é relevante para nosso estudo e de extrema importância para a preocupação central que esteve por trás da análise em questão, a de que a formação do professor tem em sua base o conceito de verdade, tendo em vista que sua identidade e suas práticas estão vinculadas aos valores determinados pela cultura científica.

Se forem plausíveis essas ousadias interpretativas, a questão da formação de um professor que enfrente o desafio de ajudar a construir uma escola efetivamente para

todos, torna-se de vital importância. Indubitavelmente, a base de uma mudança prática, e não apenas em nível do discurso, deverá ser a sua capacitação técnica e política. Este é um ponto a ser retomado.

Todavia, tudo parece ser colocado como se as expectativas estivessem, de uma só vez, estruturadas em função do currículo, ou seja, externo ao professor. Entendemos que para se caminhar para além dos limites puramente formais, na busca de uma nova práxis, nova dinâmica universitária (Ludke, 1994), precisamos sair de uma explicação um tanto circular, centrada nas modificações curriculares.

Chegamos aqui com a certeza do quanto é essencial encaminharmos uma reflexão acerca do tipo de formação que queremos. Vimos que a tendência habitual de se buscar soluções formalistas é paliativo que não atinge o ponto nodal – *básico* -, que é a formação de um agente social de educação. São apresentadas mudanças de nomes de disciplinas ou proposta de matérias integradoras como alternativas mais comuns, ações essas que continuam sem imprimir um diálogo com a comunidade como um todo, distanciando-nos da concepção de educador-construtor de uma pluralidade de saberes e pesquisador de sua prática. Essas soluções são consideradas promissoras, mas só tendem a confirmar o que historicamente assistimos nas legislações no Brasil, ou seja, as modificações não chegam a reorientar o curso em sua totalidade.

Assim, trabalhar com sujeitos contemporâneos significa compreender um outro papel para o professor que não é, com certeza, o de transmissor de conteúdos, esperando depositar no aluno tudo o que professa como uma verdade a ser reproduzida infinita e irrecorrivelmente. O educador terá que estabelecer uma relação amistosa com a pluralidade de conhecimentos disponíveis, pois sua função será basicamente a de organizar as informações, pesquisar e investigar.

A necessidade de um novo olhar para as relações < escola – trabalho>; a compreensão da teia de relações políticas, sociais, culturais, assim como a busca de novas metodologias de ensino; a postura de investigador a ser adotada pelo professor como componente essencial de seu trabalho e uma melhor compreensão da diversidade dos alunos; as concepções de relação pedagógica, chamando a atenção para a relação dialética entre criação e aquisição do conhecimento, dentre outras exigências, não seriam alguns dos motivos que justificam a apropriação de um outro quadro teórico e de uma reflexão mais dinâmica para a licenciatura?

2.4 – Um outro ponto de partida: a verdade em estado de constância

Tomamos como ponto de partida a formação de um agente de educação inclusiva, pressupondo que esse profissional deva trazer como exigência, a necessidade de se reconhecer e ao outro como singulares, diferentes e pensantes. Este desafio requer um olhar para cada sujeito como participante ativo de sua cultura que, para tanto, necessita ser estimulado a dialogar, trocar, compartilhar e construir conhecimentos que ajudarão a desenvolver competências e habilidades, os quais permitirão o acesso à cultura.

Estamos de acordo com Linhares (2004, p. 121), que diz ser preciso trabalhar com um modelo social de homem que interaja com a pluralidade de identidades culturais do mundo contemporâneo, dialogando com todas essas vozes "no entrelace da cultura juvenil e popular com a escolar".

Há de se convir que algumas rupturas são necessárias, a começar com a concepção de escola e de conhecimento que apresenta os conteúdos e habilidades; que transmite como um saber legítimo e universal, sendo arbitrário por ser produzido "no" e "para" um grupo específico - *razão pela qual não tem universalidade válida, ou seja, um saber que seleciona, elimina e exclui.*

Na presente discussão, importa-nos vislumbrar um novo horizonte epistemológico, como a passagem do sujeito científico para um social, que tem potencial e experiência; que produz pensamentos e é capaz de pensar o mundo de forma diferente daquela que os educadores pensavam ou imaginam, legitimados pelo conjunto de fatores desestruturantes da cultura científica, aos quais se vem denominando, como já dito antes, Pós-Modernidade.

Como era de se esperar, não é pequeno o impacto das rupturas epistemológicas com as práticas tradicionais de produção do conhecimento, agravado pelas expressivas transformações no perfil do sujeito social contemporâneo - *o que exige uma concepção diferente, seja do aprendizado escolar, seja das práticas que promovem o espaço de ensino-aprendizagem na educação formal*. Assim, a relação do professor com o saber tornou-se objeto de alta prioridade nos estudos que visam promover a redução de custo na educação para a inclusão social.

De nada adianta persistir em mudanças pontuais, deslocando disciplinas pedagógicas para os períodos iniciais, acreditando que, desta forma, conseguir-se-á

resolver o problema do isolamento das áreas dentro da estrutura curricular dos cursos de formação (com acúmulo bancário - *especializado e isolado*); a ineficiência de ações dessa ordem foi comprovada em diferentes momentos.

Nosso argumento central é que os valores que formam os educadores - *e que são repassados aos alunos* - são oriundos de uma idéia que trabalha com instrumentos alicerçados nos dogmas da exclusão. Isto gera, como conseqüência, a impossibilidade de legitimação daqueles ditos "não-escolarizáveis" para a cultura científica, ou seja, os originários daquelas não cientificamente determinadas. Nosso ponto de vista é que a recorrente referência à aplicação de teoria, com investigações que atentam para a relação desta com a prática, só tende a dificultar que se chegue à solução desse problema; há a necessidade, pois, de uma transformação na concepção de verdade, o que nos faz propor uma análise acerca do que está por trás das práticas dos professores.

Como educadores, sentimo-nos na obrigação de assistir e fazer parte de um movimento de luta pela transformação da escola como um espaço de troca, criativo, não aceitando uma educação escolar que imponha determinados fatalismos. Esta é a razão pela qual não compactuamos com as concepções de homem educado - *aquele moldado de forma racional e organizada;* assim como de aluno receptor e acumulador de informações; ou de escola transmissora de uma cultura (científica); ou de professor como instrutor-reprodutor e transmissor de um conhecimento.

Não são poucas as exigências cobradas à formação de professores, especialmente quando falamos de uma educação inclusiva e, como conseqüência, de um educador construtor do conhecimento. Para isto, temos que propor o uso de meios e elementos que lhe permitam romper com essa concepção inicial de professor e de educação formulada no Séc. XIX, a fim de melhor transitar entre duas categorias (os sujeitos sociais e os da educação formal), as quais necessitam de um diálogo constante para que se concretize a aceitação das diferenças.

— 3 —
A NATUREZA HISTÓRICO-SOCIAL DA VERDADE NA EDUCAÇÃO

Não consideramos que seja o caso de se fazer uma descrição das teorias científicas, tendo em vista que nossa pretensão e interesse específicos são os de apresentar os novos olhares para a construção do conhecimento; esses enfoques são, a nosso ver, imprescindíveis de serem pensados pelos educadores, especialmente aqueles que acreditam e investem nos aspectos qualitativos da educação.

O contato com estudos realizados sobre a epistemologia da educação, cujos aportes teóricos visam uma melhor compreensão do processo de conhecer, nos permitiu, de início, supor que esses paradigmas emergentes das ciências viessem a possibilitar uma maior aproximação com o objetivo central de nossa investigação.

Bem sabemos que esses paradigmas - *com seus novos enfoques epistêmicos* - abrem possibilidades de um diálogo coerente e, portanto, mais adequado aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos. Isto torna a questão epistemológica atual, tão importante quanto complexa e desafiadora, tanto para a educação em geral como para os educadores em particular. Suas formulações teóricas e práticas implicam em revolver conceitos (consciência, mente, psiquismo) que, dentro dos quadros convencionais da ciência moderna, foram tradicionalmente tomados como "entidades independentes" (Berticelli, p.378).

Portanto, o movimento de trazer a epistemologia da educação, assim como a normatização pela qual é regida, para um espaço onde o conhecimento não é mais captado exclusivamente por uma razão abstrata, implica, antes de tudo, num deslocamento de posições tradicionais, aparentemente sólidas e estáveis, para uma concepção de saber tomado como relação.

Se aceitarmos, como nos diz Stewart (1991, p. 7), que o mundo "passou da engrenagem precisa à loteria cósmica", admitindo que os embates dessa transição atravessam os processos educativos formais e informais; ou ainda, se nos colocarmos numa posição de concordância com essa virada científica, que abre perspectivas e que nos conduz aos processos "cognitivos/corporais e auto organizacionais complexos" (Berticelli - 2004, p. 383), somos, enfim, levados a assumir o desafio de ampliar o olhar sobre o conhecimento e os diferentes modos de conhecer, o que em muito poderá contribuir para o resgate, o sentido e significado da educação.

Nessa perspectiva, o campo educacional distingue-se como essencialmente epistêmico: a concepção de educar como ensinar alguma coisa a alguém pronto e acabado (receptáculo da consciência) se desloca para uma concepção dinâmica, espiralada e recursiva, em que a consciência opera de forma dinâmica "na e pela linguisticidade de nossa existência" (Berticelli, p.382).

3.1 – A natureza dogmática da cultura científica

Tomando como ponto de partida o objetivo de nossa investigação, como o de **"caracterizar o impacto que o conceito de verdade – próprio da cultura científica – tem exercido sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura e suas práticas no Ensino Básico",** aproximamo-nos de uma meta, que exigiu de nós um estudo a respeito do conceito de verdade que se instalou na Ciência.

Para melhor entendê-lo foi necessário buscar a contribuição de um conjunto de estudos filosóficos, os quais sinalizam que esse conceito, desde a sua criação pelos gregos antigos, assumiu as mais variadas e distintas formas, nas diferentes épocas ao longo de sua evolução, trazendo conseqüências para a Educação.

Tudo o que forma o professor (sua maneira de atuar e, conseqüentemente, de ver o processo educativo) levando-o, ou não, a ser um agente de inclusão, está na base deste conceito: as práticas escolares estão ancoradas no pilar da lógica racional, orientadas por valores tecidos no interior da cultura científica, com uma formação alicerçada num modelo cartesiano que tem uma concepção de sujeito racional, individual, e que trabalha com uma única verdade, concepção facilmente incorporada no ideário do professor.

Temos que admitir que aquilo que vivemos – *e vivenciamos* – é resultado de um conjunto de valores assimilados no cotidiano; daí a importância de se saber quais são os valores que orientam e dão sentido à vida dos sujeitos.

Inventariar primeiramente os valores que explicam e que orientam a educação, os quais dimensionam as finalidades das práticas educativas dos professores, além de trazer à consciência – *de forma reflexiva* – as ações, como também o lugar onde se está e o rumo a ser tomado, exige a compreensão do pensamento filosófico que foi formulado e divulgado pela sociedade, ao longo dos tempos.

O que procuramos reter são as diferentes concepções de verdade e, quando nos detemos na compreensão das formas assumidas pelo conhecimento e pela razão, estamos, ao mesmo tempo, buscando entender o papel que o professor e a Escola assumiram ao longo de nossa história.

A gênese da concepção de conhecimento está na filosofia grega. Essa afirmativa pode ser corroborada a partir de alguns elementos, tais como: a discussão teórica - *a respeito da concepção de homem como ser racional e, portanto, capaz* -, que foi trazida por Platão (mais tarde ampliada e aprofundada por Aristóteles); a preocupação de ambos com a ciência e com o conhecimento verdadeiro e legítimo, com destaque para a tendência humana pela busca do conhecimento; e a própria análise epistemológica do mito das cavernas, apresentando o conhecimento inteligível como aquele a ser atingido pela depuração dos sentidos (Marcondes, 2004).

Parece ser de fundamental importância rememorar que os estudos e as discussões a respeito da natureza do homem – *pensados e explicados de forma lógica pela Filosofia* – estenderam-se até a Idade Moderna - *valendo o destaque para os estudos de Descartes* -, nos Séculos XVII e XVIII, que, ao introduzir o cogito, a dúvida universal, apresentou o indivíduo como único capaz de conhecer e dominar o cosmo.

> *"A razão é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais"* (Descartes, p. 6).

Assistia-se a um deslocamento do conceito de verdade de Deus e da Igreja para o homem comum, saindo de cena o discurso religioso do papado; embora naquela época "o pensamento científico se apresentasse como sendo de origem divina, porque a mente é uma dádiva do Pai, que é quem possibilita a construção da ponte entre o pensamento – *mundo subjetivo*- e a verdade científica – *mundo objetivo"* (Descartes-2003, p.IX)

Desta forma, todas as atenções da filosofia moderna foram direcionadas para o problema do conhecimento. O "penso, logo existo" era uma forma de alcançar as

evidências, o qual se apropriava da intuição e da educação, do recurso e da inspiração cartesiana.

O "Discurso do Método" apresenta um esboço amplo com a finalidade de explicar as suas vantagens e conquistas intelectuais, afirmando que o bom-senso e a razão são características do humano, que permitem distinguir o verdadeiro do falso. Apresenta, assim, algumas regras básicas, como: o sujeito do conhecimento como ponto de partida; a necessidade de representar o conhecido através de um conceito demonstrável; e a ordenação do pensamento (Descartes, 2003, p. 25).

O Método foi, então, concebido como a única forma de indagação do pensamento moderno. Sua aplicação se justificou como uma possibilidade de aplicação do real da razão – *centro do processo de conhecimento* –, que tem como ponto de partida o cogito, ou seja, a auto-evidência do sujeito pensante, pois só através dela se chega à verdade. A dúvida metódica garantiria que as imagens mentais ou representações correspondessem aos objetos exteriores à razão a que se referiam.

Vejamos algumas observações e afirmações de Descartes a respeito do método:

> ... *"O que mais me contentava no método era que por meio dele tinha a certeza de usar em tudo minha razão, se não perfeitamente, pelo menos da melhor forma em meu poder; ademais, sentia, ao praticá-lo, que meu espírito acostumava-se, pouco a pouco, a conceber mais nítida e distintamente seus objetos..."* (Descartes, p. 26).

> ... *"É quase impossível que nossos juízos sejam tão sólidos e tão puros, como teriam sido se tivéssemos tido inteiro uso de nossa razão desde o momento de nosso nascimento, e se tivéssemos sido conduzidos sempre por ela"* (Descartes, p. 17).

> ... *"A razão nos dita que todas as idéias ou noções devem ter algum fundamento de verdade..."* (Descartes, p . 46)

Vimos que à luz das teorias tradicionais da Filosofia, o homem passou a ser o centro de suas preocupações: um sujeito racional (dotado de razão) que tinha como

característica uma estrutura cognitiva (aparato intelectual ou mente); o conhecimento - *transcendental e universal* - ligava-se diretamente à consciência, às faculdades intelectivas; e a verdade era única e inquestionável (aquilo que estava determinado), sendo os saberes e a ciência os balizadores da relação do homem com a realidade.

Assim, a positividade normativa de Descartes foi assegurada pela razão: a verdade "como fonte primeira, originária, infalível e inesgotável" (Berticelli, 2004, p. 210) era produzida por um sujeito pensante e a veracidade de seu raciocínio era garantida por Deus. Tanto é assim que, ao se tornar um problema, o aspecto normativo – "*o dever ser*" - validou-se na verticalidade da transcendência.

O que afirmamos nesse conjunto de princípios filosóficos subentende pressupostos que, de um modo genérico, foram explicitados com o intuito de esclarecer a concepção de conhecimento e de razão que subjaz nas práticas docentes e na Escola: o conhecimento resultava de uma organização interna e imutável, isolada e desconectada do meio externo, reduzindo a compreensão humana ao aspecto puramente intelectivo e lógico, atrelado a um princípio organicista e mecanicista.

Assim transmitido, o conhecimento deixa de ter um caráter transformador e, por isto, a unidirecionalidade do processo ensino-aprendizagem pode ser constatada simplesmente como natural e inexorável: ensinava-se alguma coisa a alguém (direcionado ao intelecto), passível de ser educado e organizado para assimilar conteúdos a serem repassados de forma linear.

Nesta perspectiva, temos que reconhecer que, tanto os alunos quanto os educadores, ao assumirem a tarefa de meros repetidores dos saberes alheios, ficavam à margem de um processo criativo e inventivo tornando-se a construção do conhecimento inatingível para muitos, especialmente por ser-lhes negado o prazer de descobrir e aprender.

O mais grave e importante é que temos que reconhecer que temos uma visão limitada da epistemologia: a educação foi buscar seu fundamento e sua episteme em Descartes, nutrindo práticas cujas elaborações alicerçaram-se na metafísica da infinitude (no transcendental), daí a dificuldade de buscar o seu sentido em concepções científicas diferentes das formas clássicas de conhecimento.

Estudos como os de Descartes e Kant (este último a ser abordado no Capítulo V) fornecem as bases sociais e operacionais para a ciência, que vai resgatar sua

credibilidade, justificando aquelas pessoas que estão à margem da cultura científica, como as que não possuem mente.

Parece ser de fundamental importância uma subversão à lógica cartesiana, rompendo com a tradição de que o conhecimento é adquirido da mesma forma para todos, e que todos aprendem do mesmo jeito, em qualquer época. O mundo, segundo Senna (2002), é hipertextual e não linear, portanto a suposta falta de lógica do pensamento dos alunos tem quer ser considerada na perspectiva de um modo de pensar e confrontada com a cartesiana.

Prigogine e Stengers (1984) afirmaram , por exemplo, que:

> *"Poder-se–ia dizer que a ciência moderna se constituiu contra a natureza, porque lhe negava a complexidade e o devir em nome de um mundo eterno e cognoscível regido por um pequeno número de leis simples e imutáveis" (op.cit.p. 4).*

Assim, refletir a respeito do que a ciência define como verdade, dos princípios e da forma utilizada para se produzir saber, dos mecanismos que validam a verdade, significa entrar na ciência, rever suas bases e atualizar esse conceito, na tentativa de encontrar as categorias que possam explicar a mente hipertextual.

Cabe nesse caso, romper com um conceito de verdade que impediu que o professor compreendesse como a linearização e a seqüenciação dos conceitos se organizam na mente hipertextual: a ciência exige um novo redesenho, trazendo como conseqüência a materialização das práticas inclusivas dos alunos.

Empregar esforços num sujeito que foi transplantado de um outro lugar, de uma outra sociedade, um cidadão da sociedade moderna (Séc.XVI –XX) e transferi-lo para a escola atual, é não se autorizar a trabalhar a inclusão, pois aquele modelo urbano usa procedimentos que são dogmas centrais do fazer científico.

3.2 – Verdade e Normatividade

Com base nos estudos filosóficos, chegamos à convicção de que a formação do professor como agente de educação social tem em sua base o conceito de verdade, cujas concepções filosóficas não são arbitrárias ou acidentais, ao contrário, foram evoluindo desde o Séc. XVII com Descartes,- *quando a concepção de educar estava ligada à cultura*

científica; continuaram evoluindo em função das mudanças históricas e internas ao conhecimento, sendo sua reformulação uma exigência para que o saber se realize.

Essas considerações nos permitem afirmar que os conceitos de verdade e de exclusão (base da sociedade moderna) trouxeram reflexos para a educação em geral e para a cultura acadêmica em particular: a sociedade está vinculada a um saber científico e os pressupostos que fundamentam e orientam as práticas educativas estão assentadas nessa concepção de verdade.

Uma análise realista das práticas dos professores eliminaria qualquer suspeita de que o professor esteja habilitado para atuar no magistério. Isto porque ele possui uma formação na qual só reconhece como verdadeiro o modelo da cultura científica, o que inviabiliza o diálogo entre esta cultura e o contexto sócio-cultural: os modos não-científicos de organização cognitiva não são admitidos nas práticas de ensino aprendizagem, havendo um único modo de pensamento aceito como verdadeiro e único e, portanto, assegurado hegemonicamente dentre os outros modos de pensar.

Mais uma vez se confirma a existência de um distanciamento mútuo entre professores e alunos na escola em função da não vinculação do corpo de conhecimentos teóricos (alocados nas disciplinas escolares) com o contexto cultural, o que sem dúvida, gera tensão entre as práticas adotadas e tomadas como marco nos processos educacionais e os alunos que habitam a escola pública brasileira.

Por tudo isso, temos que reconhecer que, com o advento da pós-modernidade, o estudo da normatividade se tornou uma tarefa de extrema importância em educação porque nos conduz ao âmago do problema do conhecimento, da episteme do educar, que como bem sabemos terá que ocorrer sob outro prisma que não o do discurso único com um só argumento, das certezas cartesianas, ancoradas na consciência e na razão, donde emergiram a forma de normatividade para os sistemas educacionais.

Contrapondo-se, portanto, com o lugar de destaque que a Filosofia da Consciência delegou a verdade, fundamentada pela racionalidade e normatização, que garantia validade à educação (Berticelli, 2004) é possível vislumbrar formas novas e mais sutis demandadas pelo processo educativo, quando as narrativas acenam com contornos e soluções nada definidas, onde as certezas absolutas foram eliminadas.

Todavia, é importante lembrar que a normatividade foi uma invenção da modernidade que dividia o mundo em anormal e normal, tendo sido definida por

Berticelli (2004, p. 55) como algo que "pela repetição e constância no tempo, acaba por se tornar normal, ou seja, que obedece uma regularidade, uma constância".

Vivemos, enquanto educadores, um processo novo e decisivo para a educação, que nos confronta o tempo todo com a problemática da normatividade de nosso fazer: a perda da verdade sofrida pelo abalo da Ciência e o desencanto e descrédito nos princípios racionais - *universais, sólidos e seguros* - das pedagogias fundamentadas no racionalismo. Esse cenário coloca em xeque o próprio sentido da educação, apresentando questões que não podem ser ignoradas, sob pena de ficarmos presos a um passado que nos distanciará cada vez mais de um contexto que clama por novas perspectivas e abordagens.

Enquanto os estudos de Senna (2003) mostram as razões que vêm contribuindo para a descrença na educação e que levam a falta de credibilidade num projeto que levanta suspeitas acerca dos fins da mesma, Berticelli (2004) lembra a perplexidade em que os educadores se encontram frente ao educando. A preocupação de ambos com a perda dos referenciais que levam à desconfiança e ao não-envolvimento no processo educacional, nos indicam a importância de um melhor entendimento acerca da episteme da normatividade em educação.

Esse parece ser um tempo fecundo em elaborações de outras lógicas - *nada paradoxal* -, porque nos acena com a possibilidade de encontrar o verdadeiro sentido para as práticas cotidianas do educador. Para nossa investigação - *em particular* -, todo esse panorama assume uma importância capital, especialmente se considerarmos que a interação e o diálogo, nessa lógica da vida, são essenciais e balizadores do fazer de um agente social de educação.

Tentando elaborar algumas distinções, começaríamos afirmando que a transitividade – *expressão cunhada por Berticelli* – seria a via de acesso possível, enquanto possibilidade de um entendimento mínimo em torno da educação como processo normativo, distinguindo-se do sujeito autônomo e do objeto dominado, postulados como modelos de conhecimento, que datam do período da modernidade.

A perda de validade do conceito de verdade nos conduz à necessidade de trocar velhos suportes da normatividade; conceitos como "totalidade, permanência, transcendência, unidade metafísica" (Berticelli, 2004, p. 79) deverão ser substituídos em prol da reconstrução dos processos culturais de aprendizagem contidos na racionalidade

do discurso, permitindo liberdade de comunhão aos falantes - *que ensinam e que aprendem* -, numa lógica diferente, porém tão complexa como qualquer outra.

Bem sabemos que esta não será uma tarefa fácil, lembrando que a pedagogia e a escolarização, enraizadas e comprometidas com a tradição, permaneceram inatingíveis durante mais de dois séculos, operando unicamente com parâmetros da metafísica transcendental .

Estamos acostumados a entender a ciência e o conhecimento numa perspectiva de controle e de intervenção e aqui estamos falando de uma epistemologia que se inspira no respeito ao diferente - *capaz de dialogar com todos , sem exceção* - tendo na troca, na partilha e na vontade de conhecer e saber, as "condições essenciais para que se estabeleça o diálogo" (Berticelli, 2004, p. 299).

Estudos sugerem que a validação da normatividade ocorrerá mediante entendimentos, nascida pela via do desejo de convivência com o plural e o singular de que nos fala Berticelli, ou seja, um processo normativo que trabalha em prol da inclusão porque respeita as diferenças; um educar autêntico e verdadeiro, estando aí a riqueza e a qualidade educacional, totalmente diferente da metafísica transcendental da tradição filosófica.

É plausível supor que a epistemologia da normatividade que alicerça o processo educativo assenta-se numa concepção científica, voltada para a precisão de normas, trabalhando com conceitos tradicionais que reduzem e simplificam o ato pedagógico a um pensamento linear, empenhado em constância e equilíbrio.

Parece que o velho e tradicional hábito científico - *como queria a ciência moderna* - de considerar que os fenômenos ocorrem no interior do cérebro, se estendeu ao processo educativo, colocando os educadores frente a um conceito de verdade cujo sentido é imediato.

Bem sabemos que a educação se firmou e continuou em bases metafísicas, assim como a tarefa de pensá-la sob outro prisma epistêmico ainda não está ocorrendo nas práticas cotidianas das escolas, apesar das inúmeras iniciativas e experiências, algumas até muito bem-sucedidas. Assim, a filosofia da Consciência continua se impondo- *com sua lógica positivista* -, tendo se tornado mais familiar para os alunos porque faz parte de todos os estágios de sua formação.

Esse paradigma conservador da ciência clássica não mais dá conta das demandas epistêmicas e normativas da contemporaneidade; os educadores vivem em outra

realidade que os coloca frente a aparatos tecnológicos, os quais exigem uma subversão aos conceitos de educação, de educar, de educando, de tempo e espaço.

Todavia, temos a convicção de que a validação e legitimação da presença e da qualidade do trabalho do educador não mais se assentam na sua presença objetivadora como sujeito conhecedor, tornando-se imprescindível a busca por outras condições de educação, com rigor e normatividade, sim, porém voltadas para a complexidade do mundo de hoje; a lógica positivista imposta pela ciência terá que se deslocar para outras bases, plantando a razão "na linguagem, no discurso e no argumento" (Berticelli, 2004, p. 290).

3.3 – Normatividade e Fracassso Escolar

Temos que reconhecer que a educação enraizou-se na tradição iluminista e idealista e, pelo fato de estarmos acostumados com esses caminhos iluministas onde muitos de nós nos formamos, não se tem conseguido acompanhar os recentes estudos que têm na linguagem seu fundamento epistêmico; não sendo comum, pois, e nem habitual, uma reflexão acerca das possibilidades e dos limites de uma normatividade em educação.

Ao que tudo indica, o sentido de educar - *desde os tempos mais primitivos* - assumiu diferentes formas, com sutil intenção de atribuir validade à normatividade da educação: o currículo, o sistema de ensino e a própria legislação, são exemplos típicos de normatização; todos, de uma forma ou de outra, estão fundamentados em princípios racionais, que estão voltados para um processo considerado previsível e controlável, já que hoje convivemos com o plural e o complexo.

É fora de dúvida que continuamos acreditando na fundamentação enquanto modo de instaurar sentido, porque nas práticas escolares o que se ensina e o que se aprende estão voltados para o que está posto, mantendo-nos reprodutores do conhecimento, repetidores de conteúdos, alicerçados e amalgamados a princípios tradicionais, em que a norma e a verdade em si alicerçam os projetos pedagógicos esvaziados de sentido e significado, tanto para professores quanto para alunos.

Em contraposição, estudos apontam a necessidade de se buscar uma outra conotação para a normatividade; um desafio que consiste em reconstruí-la em bases que não as da razão pura, da imobilidade, da totalidade, da permanência e da unidade, situando-a no contexto da comunicação, do entendimento, da compreensão e

interpretação daquilo que ainda não é, ou não está, mas do vir a ser; colocando, portanto, em curso a possibilidade de um desatrelar as amarras que a educação vem submetendo os educandos ao longo da história.

Todavia, ainda que reconhecendo as novas tecnologias cognitivas e comunicacionais como geradoras de mudanças na vida dos indivíduos e nas sociedades, parece que estamos longe da epistemologia proposta por Berticelli (2004), tendo em vista que o educador ainda tem na razão seu ponto de referência .

Claro está que a educação ainda não conseguiu acompanhar esse fenômeno tão recente, embora os educadores reconheçam que a contemporaneidade trouxe questionamentos a respeito das noções de verdade, de sujeito, de história e de mundo, necessitando romper com os conceitos clássicos de ciência (Prigogine e Stengers, 1984)(Keller, 1996), que não são mais suficientes para dar conta do entendimento da complexidade do fenômeno educacional.

Como nos ensina Berticelli (2004), o contexto atual traz a marca da fragmentação, exigindo a busca de caminhos mais adequados para se fundamentar a norma de educar, sem contar que é incontestável o grande espaço que a tecnologia ocupa na educação, clamando por maior flexibilização do pensamento. Em conseqüência, a normatividade torna-se cada vez mais transitória, levando ao próprio questionamento acerca do real significado do conhecimento, cujo sentido se faz no cotidiano, no dia-a-dia, na interação entre as diferentes pessoas.

É por tudo isso que agrada tanto a Berticelli afirmar que:

> *(...) " tudo o que se entende por ensinar e aprender passa pelo crivo da capacidade auto-organizativa de todos os seres"* (Berticelli, 2004 p.213).

Berticelli (2004) investiu na epistemologia da normatividade, defendendo a dinamicidade do processo educativo: o aprendido deixa de ser visto como um ponto de chegada; o ensinar e o aprender tornam-se indissociáveis; e o processo de conhecer tem como características essenciais a imprevisibilidade - *o vir a ser* -, a incompletude e a dialogicidade.

A despeito do esforço de buscar argumentos para os fundamentos da educação na Filosofia da Linguagem, acentuando a importância de um deslocamento da consciência

para os discursos, Berticelli (2004) nos convence de ser essa passagem (da consciência para a linguagem) um momento privilegiado para a construção do conhecimento; está endereçada à reconciliação, com uma educação de qualidade que alimenta esperanças e saberes, que são compartilhados entre diferentes sujeitos - *referindo-se a um compartilhamento ético, porque escuta a voz e a lógica das minorias.*

Nesta perspectiva, a verdade como algo instituído e conhecido - *em nada compatível com as desigualdades* - é colocada por terra, surgindo daí a possibilidade de viabilizar o entendimento, que se torna possível quando sustentado por exercícios que privilegiem a compreensão entre os falantes, envolvendo todos os que experenciam o processo de construção do conhecimento.

Se concordarmos com Berticellli que a educação é:

> *"Um desvelamento e velamento, um suceder contínuo numa sucessão de perguntas e respostas , onde cada inquirição contém um segredo desvelado na dinâmica dialógica do responder, e cada resposta contém novo segredo que se desvela em nova pergunta, estabelecendo uma dinâmica dialética entre pergunta e resposta, entre texto e intérprete..."* (Berticelli, 2004, p. 305),

... temos que admitir que, longe de ser uma intervenção autoritária, é "um diálogo pensante" (op.cit.p.85) que visa a intersubjetividade através da convivência humana com qualidade, não se restringindo a uns poucos privilegiados, mas colocada a serviço de muitos .

Por esse caminho cremos ter conseguido distinguir duas faces da prática docente: uma delas sustentada por uma racionalidade hierárquica. Aí ela aparece identificada exclusivamente por um discurso pedagógico institucionalizado e autoritário, que invadiu e pulverizou a escola. A outra face, é a de uma nova epistemologia da normatividade, em que seu aparecer nos revela novas linguagens e novas lógicas; e mais, construída nas trocas discursivas, está empenhada em fortalecer as "lingusticidades plurais".Berticelli (2004, p. 70).

Com isso, ao invés de atomizar a primeira, esforçamo-nos por entendê-la como fazendo parte de uma realidade concreta que abrange o professor, a escola, a sala de aula e as relações de tudo isso com a totalidade do social.

Presenciamos uma situação esdrúxula em que a cultura científica - *tal como se apresenta* - trabalha com um conceito de verdade, que não lhe autoriza discutir questões da educação, quando o diálogo entre a cultura científica e a oral se torna imprescindível. O confronto entre os sujeitos da educação formal e os sociais é uma exigência, pois são categorias que necessitam dialogar sempre, para que se concretize a aceitação das diferenças, especialmente em um período marcado "pela transitoriedade e mudanças bruscas, tendo a intolerância como característica principal" (Anexo II, item 2 do Plano de Ação Integrado da Declaração de Princípios sobre a Tolerância de 16 de novembro de 1995).

A necessidade de se articular a cultura científica com a dos alunos de forma integrada, exige que se pense em planos ou projetos de realização não como esboços imaginários, mas como construções reais e possíveis. Temos o privilégio de poder contar com uma pluralidade de atores que, em virtude de sua sabedoria e talento humano, poderão construir uma verdadeira comunidade educativa – *científica não-exclusiva* –, arquitetando e edificando uma educação que contemple e que articule o múltiplo, o complexo e o contraditório - *condições essas necessárias à natureza humana.*

Procuramos evidenciar, no plano teórico e na análise de nossa prática enquanto educadora, que pelo fato de sermos herdeiros dos encaminhamentos positivistas, que por tanto tempo nos foram apresentados como soluções mágicas, somos agora interpelados a respeito de sua eficácia.

Ao sermos questionados a respeito do real sentido do educar, temos que lembrar da ineficiência de um processo que vem polarizando a relação sujeito – objeto e subestimando a complexidade implícita do ato de educar. Todavia, vivemos hoje um quadro de transição, onde os paradigmas se intercomplementam e se referenciam mutuamente, no qual são construídos conceitos - *reconstruídos ou até destituídos*; uma sociedade considerada por muitos "a sociedade do conhecimento", cuja exigência é a relativização deste.

A "cognição social", defendida por Lewis (1999), aponta para a existência de uma nova forma de conhecimento, em que o sujeito deste está, continuamente, envolvido com os objetos, eventos e pessoas.

Se aceitarmos, como entendeu Lewis (1999, p. 157), que esse tipo de conhecimento requer "um pensar a respeito das relações interpessoais", estamos concordando com a visão de probabilidade e relatividade frente aos eventos defendida pela Física, já que não

basta mais acreditar na existência de uma realidade externa objetiva - *independente de nós* -, pois os mesmos dependem mais de probabilidades do que de certezas absolutas. Esta visão fornecida pela Física é de grande contribuição para os educadores, especialmente se considerarmos que o conhecimento tem que ser contextualizado e que nada em sala de aula é absoluto.

Procurando captar toda essa complexidade e riqueza, encontramos em Berticelli (2004) "o vir a ser" da prática docente, quando ele afirma que o processo educacional é normativo e comunicativo e que os conceitos não são dados a priori, mas, ao contrário, constituídos pela linguagem, através de uma "concordância compartilhada sobre sua validade" (p.347). .

Tomamos como ponto de partida "a aprendência" enquanto possibilidade de ampliar nossos horizontes para além de uma relação puramente objetivante, mas essencialmente dialógica e intersubjetiva. Aprendemos isso quando ele afirma que:

> *"A aprendência é um processo intersubjetivo, em que sujeitos interagem em mútua influência e transformação, de forma que tanto quem ensina, como quem aprende, nunca será o mesmo depois de participar do processo de aprendizagem"* (Berticelli, 2004, p.265).

Ainda nesse horizonte normativo indicado por Berticelli (2004), pressupõe-se que a verdade se construa na interlocução discursiva, através dos argumentos corrigidos numa ação compartilhada entre dois sujeitos, ao longo de todo o processo de construção do conhecimento.

Sem dúvida, todo esse panorama abre um novo campo de aprendizagem para o professor, independente de sua área de atuação e de conhecimento, rompendo com conceitos cristalizados. Nesta perspectiva, a razão deixa de ser o cogito cartesiano – *reduzido a um eu solitário*-, centrado na consciência ou ainda na razão pura à moda kantiana.

Ao provar a inexistência de uma razão em si, presa a uma lógica interna formal - *mostrando que a mesma se constrói na ação e na linguagem (nascendo na lógica da vida, da cotidianidade)* -, a dinamicidade dessa construção fica garantida. Desta forma, o conhecimento se atualiza no diálogo entre os diferentes falantes, garantindo o

reconhecimento de todos os envolvidos: as diferenças passam a ser consideradas positivas, delas emergindo o real sentido de educar, estando, aí, a beleza do processo educativo.

Dentro de nosso marco teórico, esse dado ganha relevância porque pressupõe que a complexidade do conhecimento ganhará contornos mais nítidos para os educadores, na medida em que estes conseguirão perceber que o processo de dessacralização da razão se instalou em definitivo. Este dado seria, na abordagem que privilegiamos, o ponto de partida para uma ação docente que propicie um saber verdadeiro e legítimo com validade universal, o qual se explica nas "múltiplas discursividades dos múltiplos textos" Berticelli (2004, p. 321).

Se é que estamos captando corretamente a questão da normatividade no âmbito dos estudos de Berticelli (2004), entendemos que para dar conta dessa questão, considerando, a priori, a norma como aquela que valida o processo educacional, teremos que realizar quase um malabarismo que separa a relação objetivante (conhecimento racional e norma imposta, cujo argumento é unilateral) da argumentativa, dialógica e intersujetiva (conhecimento motivado - a norma é reconhecida pelos envolvidos e o argumento ocorre no discurso compartilhado). De que se constitui essa última senão de pessoas (alunos e professores) em suas relações umas com as outras?

Todavia, esse esforço provavelmente nos permitiria tornar a sala de aula um local apropriado para se compartilhar sentido (incluindo regras, normas, formação e informação) diminuindo, assim, a fronteira entre o mundo concebido (modernidade) e o plural (marcado pela diferença). Em conseqüência, acolheria melhor a pluralidade brasileira, abrindo caminho para uma melhor convivência - *a ecológica* -, sob pena da educação se tornar um processo presunçoso, incompleto, mentiroso e excludente.

Supondo que a idéia de normatividade tenha ficado clara o suficiente para justificar novos fundamentos para a educação, cremos que a importância de atentarmos para as conseqüências da mesma fica justificada.

Estamos assistindo a uma situação paradoxal, em que o avanço notável da ciência e da tecnologia não é suficientemente poderoso para incluir milhares de pessoas que estão cada vez mais excluídas dos benefícios desse avanço.

Isto posto, trata-se de enfrentar o triunfo da razão definida em Kant e até hoje tão presente nas práticas educativas escolares que ainda se fundamentam na Filosofia da consciência, colocando em destaque o cogito (eu penso) cartesiano; ao encerrar o homem

nos limites de sua própria consciência, desconsidera as experiências e os sentidos, defendendo e difundindo a falsa idéia de que a razão se expressa apenas por uma função biológica.

Essa situação vem se perpetuando ao longo da História, sendo uma constante em todo o processo de educação, um método que trouxe como conseqüência a incorporação de um mecanismo de defesa, que é o mito do fracasso escolar. Os sujeitos vão sendo definidos como aqueles que não adquiriram o aprendizado e não aprendem; são estranhos, portanto, e precisam ser banidos. Esse fracasso é perverso, porque, muitas vezes, sela de forma implacável e irreversível o destino dos alunos e está assentado num modelo naturalista de homem amalgamado na cultura moderna.

Todavia, encontramos em Senna (2000) uma explicação para as causas do fracasso no rendimento escolar, determinadas pelas condições de ensino, trazendo - *segundo o autor* - conseqüências que são da ordem do afetivo, um transtorno que desencadeia no "sujeito cognoscente a construção de conceitos que se sobrepõem à capacidade de construir conhecimentos" (op. cit. p. 1).

O que nos chamou a atenção para esta discussão - *de extrema relevância para nossa pesquisa* - foi a explicação que encontramos para uma situação que vivenciamos em nosso cotidiano: a dificuldade da Escola em diferenciar os estados de fracasso dos déficits de aprendizagem, equívoco que não está circunscrito ao professor, em particular, mas "é fruto de um modelo acadêmico científico que, ao longo do Séc. XX , gerou uma cultura singular do ato de pensar" (Senna, 2000, p.3).

Nesta direção, temos que reconhecer que os sujeitos sócio-culturais têm múltiplas linguagens, diferentes e variadas formas de expressão, que vão para além da linguagem científica, entrando, assim, a linguagem como um fenômeno plural. Ao invés de ser relegado ao segundo plano, o palavreado dos alunos precisa ser legitimado, confirmado e integrado ao processo educativo. É esse lugar de reconhecimento e de confirmação que possibilitará integrar todos na escola, cabendo-lhes refletir sobre seus valores e princípios que dão sentido à sua historia, à cultura e as subjetividades que permeiam o cotidiano escolar. Caso contrário, a cultura científica se distanciará desses sujeitos, impondo-lhes um olhar diferente, a ponto de afastá-los da escola, excluindo-os do processo educativo, negando a cultura oral, do cotidiano, considerando o conhecimento oficial como única forma de explicar e de entender o mundo.

Lembra-nos Berticelli que "a linguagem é o lugar onde se produzem as normas, de maneira compartilhada, e por meio delas se produz sua validação pelo caráter de comunicabilidade que lhe é inerente" (p. 145).

Sem dúvida, temos um grande desafio pela frente, o qual consiste no esforço em fazer rupturas com os fundamentos tradicionais da educação que nos mantiveram numa postura quase sempre conservadora, e que nos levou à perda de sentido do ato de educar, que será resgatado quando efetivamente deslocarmos a concepção de razão universal para uma mais aberta e dinâmica; descolada, portanto, da idéia de único e absoluto.

Aqui chegamos aos estudos dos processos interculturais na formação da sociedade. Segundo Senna (2000, p. 172): "as estratégias de educação intercultural visam, sobretudo, reduzir os custos para a aprendizagem decorrentes de conflitos de linguagens, além de extinguir ou diminuir a ação marginalizadora exercida pela escola sobre os alunos". Com ele aprendemos que "o que é legado aos indivíduos por seus grupos sociais integra-se aos estados potenciais da cognição" (op. cit. p. 172). Nesse sentido temos que reconhecer que o ensino é uma atividade coletiva que ocorre num contexto plural, em que os conhecimentos são construídos de forma intercambiada, afirmativa que corrobora a importância da interação no processo educativo, reconstrução essa que se dá na recursividade, ou seja, nos argumentos desenvolvidos pelos falantes (Berticelli, 2004).

Neste encaminhamento, vige uma proposta de "educação intercultural" (Senna, 2000) que nos parece relevante na medida em que, numa sociedade como a nossa, é preciso estabelecer estratégias de ensino que contemplem a acentuada pluriculturalidade - *marca singular da cultura brasileira.*

Por fim, sentimos a necessidade de realçar que todo esse movimento iniciou-se com o advento da pós-modernidade - *a ser retomada e explorada no Capítulo V -*, com a evolução do conceito de verdade e a modificação na concepção de sujeito subjacente à identidade social do homem contemporâneo - *estudos alicerçados nos aspectos filosóficos da educação.*

3.4 – O papel assumido pela Escola na Sociedade

A afirmação de que as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais provocaram um grande impacto na educação e no ensino nos faz reconhecer a

importância de uma (re) avaliação do papel da Escola que, para cumprir o compromisso de formar cada vez mais cidadãos atuantes e participantes das instâncias da vida social, necessita reinventar outras formas de conhecimento e de poder mais condizentes com a tolerância, o respeito às diferenças e a confiança no compartilhar os desafios do cotidiano.

Por esta razão, enfatizamos a importância de reduzir a fronteira entre a cultura científica e a do cotidiano, tornando imprescindível uma ruptura com as linearidades. Hoje, quando se fala em diminuir as fronteiras sociais, políticas, econômicas e culturais, temos que reconhecer o insubstituível papel da escola, ressignificando e afirmando as diferenças, numa constante luta contra as desigualdades.

Nesta perspectiva, as situações de ensino-aprendizagem precisam ser entendidas, a partir do enfoque sócio-cultural que permite a criação de uma nova ordem escolar alicerçada nas trocas, a fim de "construir pontes entre os variados ambientes sócio–culturais"; ou seja, entre o conhecimento científico e o do cotidiano, assim como a construção conjunta de ambos como verdadeiros instrumentos no processo de edificação do saber, até porque "a atividade humana não pode ser separada do contexto em que se dá, porque é uma atividade situada" (in: Rodrigo e Arnay, 1998, p. 107).

É fora de dúvida que, embora tão rapidamente afetada por essas mudanças, a escola se mantém presa a heranças iluministas, impedindo a busca de novos caminhos que atendam às transformações necessárias para a superação da exclusão neste novo mundo.

A inquietação por tentar entender as razões que distanciam essa teia tecida no cotidiano da sociedade contemporânea e a pouca visibilidade desses processos nas práticas docentes, nos instigou a voltar a atenção para a nossa escola, procurando captar os processos que ajudaram a produzi-la e que vão nos construindo enquanto educadores, estando nossa preocupação voltada especificamente para uma análise do por quê de sua lógica excludente e seletiva.

Retomando idéias anteriores, identificamos autores que recomendam o estudo da relação entre educação e sociedade, considerando ser essa ligação de interdependência que determina o papel que a escola exerce: "perpetuadora e reprodutora das relações de força da sociedade" (Mello, 1998, p. 17) que, segundo a autora, está na origem da escola e que aparece de forma dissimulada (através de conteúdos apresentados como tendo um valor universal); esse mecanismo de dissimulação justifica a desigualdade como

competência ou habilidade - *uns mais bem dotados cognitivamente que outros* - ao ser introjetado - *por excluídos ou não* - o que acabou gerando a seletividade e a exclusão.

Todavia, entendemos que essas relações de interdependência deveriam ser construídas em outras bases, abrindo caminhos e possibilidades plurais que pudessem fortalecer os processos includentes.

Essa preocupação dirigiu nossa atenção para o resgate dos enlaces e das interdependências históricas que nos constituíram, importando assumir o legado de dominação e opressão a que fomos submetidos, um processo civilizatório nada solidário e muito menos justo.

Somos herdeiros de um projeto idealizado de educação e de escola, norteado pela formação européia - *diametralmente oposta a nossa* -, o que contrastou com aquele desejado pelo povo brasileiro, a ponto de colocá-lo à margem de suas necessidades e interesses.

Temos de concordar com Ribeiro (2004) que diz que nossa formação cultural se deu numa situação de opressão, de perversidade, estando aí a origem da discriminação, pois aqueles que se opunham às regras impostas eram discriminados e ficavam à margem da cultura civilizada, fadados ao fracasso ou à eliminação pela seleção.

Como nossa análise será tecida a partir de considerações a respeito do saber escolar e das práticas docentes - *ainda que retomando colocações anteriores* -, queremos ressaltar que a arbitrariedade e a deformação -*resultado da inadequação do projeto educativo* - estão vinculadas a um conceito de educar, que ensina os sujeitos, individualmente, a se adaptarem ao meio.

O transplante para a cultura européia com idéias e formas de convivência próprias, desrespeitando e descaracterizando as particularidades e singularidades daqueles que estavam, até então, do outro lado e, portanto, em condições adversas, inviabilizava a integração, adaptação e ajustamento à Escola. Esse era um projeto cujo objetivo era o de estabelecer as bases que passariam a edificar a sociedade e a cultura brasileira.

Interessante assinalar que esses mundos diferentes, que eram formados no meio escolar, passaram a modelar as práticas educativas: um europeu, que acreditava num projeto social que formaria um cidadão civilizado para um mundo de valores ideais; e um brasileiro, ciente de que seus valores não tinham que ser conformados aos já instituídos pela sociedade européia, acreditando, sim, ser necessário se preparar para o trabalho, o que, para tanto, bastava o conhecimento mínimo imposto pela Escola.

Isto significa que uma população que se organizava a partir dos princípios europeus viria a se constituir numa civilização urbana letrada - *sendo esse o valor que foi agregado à cultura escolar* -, gerando, pois, uma modelagem que resultou numa unidade básica, cujo impacto o povo pagou alto preço, pois o que se aprendia não era transferido para suas práticas sociais. Segundo Senna (2003, p. 6-8), esta é a razão pela qual a oralidade ainda prevalece como uma forma de resistência à interferência da cultura européia na alma do povo.

É por isso que Ribeiro afirma que:

> *"O povo brasileiro cresceu constrangido e deformado, porque tentaram implantar aqui a filial lusitana da civilização européia"* (Ribeiro, 2004, p. 26).

A "ambigüidade conceitual" com que se defronta a educação brasileira -*só revelada por ocasião do ingresso do povo à escola (Senna, 2003, p. 5-8*) - foi, sem dúvida, uma situação que veio tencionar a própria concepção de educar como fenômeno universal que, a partir do Séc. XX, se propunha a integrar aqueles que estavam à margem do processo educativo escolar e que tinham que ser introduzidos no mundo urbano civilizado.

Senna (2003, p. 6-8) propugna que foi somente no Séc. XXI que os valores éticos difundidos pelo iluminismo foram abdicados. E, neste sentido, os movimentos sindicais e a Arte Moderna contribuíram para uma "maior visibilidade do homem comum, seus costumes e saberes". Assim, a cultura que o havia colocado numa situação de ilegalidade, enquanto propagava a inclusão dos excluídos como uma necessidade, deslocava esse homem daquele lugar no qual estava, até então, instalado.

As contribuições da Arte Moderna não foram pequenas, para que esse movimento de inclusão dos brasileiros fosse se aprofundando na esfera pública, dando maior visibilidade aos saberes do homem comum. Como resultado, surgiu uma contracultura que, ao instigar um ideal de liberdade, provocava a derrocada do ser urbano civilizado, que era, até então, verdadeiro mito da sociedade moderna; ao mesmo tempo, propiciava o afloramento da brasilidade do nativo de nossa terra, que "deixa de absorver europeidades, ensinando o mundo a viver mais alegre e mais feliz" (Ribeiro - 2004, p. 265).

> *"Nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na ingenuidade. Assim foi até se definir com uma nova identidade étnico-nacional , a de brasileiros. Um povo até hoje, em ser, na dura busca de seu destino. Olhando-os, ouvindo-os, é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia, mas melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro".*Ribeiro (2004, p. 453).

Afirma Senna (2003, p. 6-8) que a situação de ambigüidade da escola, como da educação não-formal, perdurou por grande parte do Séc. XX - *assim como as condições de satisfação dos desejos públicos* -, o que acarretou um não-questionamento da mesma, que se manteve inalterada até a virada do século, embora, no Brasil, já fosse possível observar "um movimento de inclusão dos brasileiros na esfera pública".

A falta de credibilidade num modelo iluminista (baseado numa concepção de sujeito centrado, unificado, dotado de razão e consciência), que persistiu quase quatro séculos, foi sendo substituída por uma outra de indivíduo formado "na relação com outras pessoas importantes para ele" (Hall, 2001, p. 11) - *um ser educado e modificado na interação no diálogo entre o pessoal e o público.* Claro está que esse homem da pós–modernidade trouxe para a educação uma situação complexa, na medida em que os parâmetros em que ela se assentava passaram a não ser mais balizadores de satisfação ou de utilidade para o público.

Uma escola que foi alicerçada na cultura européia (preocupada desde o Séc. XVI em formar homens civilizados à luz dessa cultura) e que insiste num processo de escolarização - *como um projeto social para formar um cidadão ideal civilizado* - é, com certeza, aquela que opera num paradoxo porque tem dificuldades em se adequar a um outro modelo de sujeito real e concreto, que precisa ser levado em consideração e cujas particularidades não poderão ser esquecidas.

Os sujeitos sociais que passaram a freqüentar a escola, diferente daqueles que lá estiveram, até então, são os que pensam e desejam uma educação para o trabalho.

Laborar com essas diferenças significa, em termos de valores, lidar com o fato de que as pessoas são idênticas apenas do ponto de vista biológico; daí a impossibilidade de se conceber a educação como fenômeno universal.

O dilema em que se encontra a escola hoje, nos permite afirmar que todo esse legado histórico não foi revisto com novas lentes, ainda que, com freqüência, estudos e pesquisas tenham indicado caminhos para a escola básica resolver seus problemas; alguns deles se distanciaram dos professores e da complexidade de suas ações e desafios, o que já demonstra o vigor de um paradigma fechado que a organizou: assentada na cultura científica, trabalhando com conceitos herméticos, irrefutáveis e incontestáveis, o que dificulta qualquer possibilidade de diálogo (Yus, 2002; Senna, 2003).

As práticas educativas estão presas a heranças deterministas e os modos de produzir conhecimento estão pavimentados na lógica formal, numa concepção linear de conhecimento, com um discurso que valoriza a mera transmissão de informações, entendida somente como acumulação de conhecimentos.

Freire considera "uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente de ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência de saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo a compreensão estreita do que é educação e do que é aprender". (Freire - 2000, p. 52).

Sem dúvida, esta concepção já não consegue dar conta da pluralidade e complexidade do ato educativo. A cultura que herdamos e que até hoje nos constitui tem sido sustentada por um padrão de racionalidade que se esgotou. Foi uma longa invenção que encampou uma hierarquia centralizadora, em cujo ápice estava uma verdade que se contrapunha a quaisquer formulações, considerando-as falsas porque delas não fazia parte.

No entanto, o mais grave é que a ferrenha defesa da verdade criou uma emblemática dicotomia que foi nutrindo práticas que fomentaram a exclusão. Quando os avanços científicos desestabilizaram as certezas, o que se reafirmou foi um universo interligado num constante fazer e refazer - *um mundo extremamente complexo e incapaz de permanecer abrigado nos conceitos clássicos de ciência.*

A educação - *desafiada a explicar o inexplicável, o inédito* - começou a viver uma situação de desconforto, surgindo a necessidade de novas formas de entender e de captar o conhecimento, assim como de adquirir recursos mais ágeis para compreender a lógica da cotidianidade, ou seja, da vida.

Assim, a complexidade do mundo atual traz como exigência a necessidade de se tomar a experiência dos alunos como ponto de partida, o que lhes permitirá uma real e verdadeira construção de aprendizagem e de ensino mais adequado aos tempos atuais. Reverter esse processo é levar em consideração o significado e o sentido dos valores culturais dos aprendizes, tomando-os como objetos de saberes específicos, que influenciam o processo educativo formal e que são referenciais concretos - *via única de compreensão dos conhecimentos a serem abordados e trabalhados em sala de aula.*

Autores como Senna (2002, 2003) - *analisando a realidade escolar brasileira* - tem falado da urgência de o processo educativo ter que levar em consideração que cada indivíduo e cada grupo têm diferentes formas de ver a realidade - *de viver, de dar sentido a algo* -, assim como que a multiplicidade, a riqueza, a pluralidade de mundo precisam ser verdadeiramente compartilhadas entre alunos e professores. Além disso, é preciso que a cultura científica se permita reconhecer nas outras práticas culturais, de modo a buscar um sentido social que não exclua os sujeitos da cultura oral.

Por esta razão, como já mencionamos antes, nosso interesse procurou captar os movimentos que pudessem abrir uma interlocução com os diferentes sujeitos que transitam no espaço escolar, tomando o aspecto cultural como um nicho revelador de sentido (de valores, costumes e práticas com seus significados).

Nesta perspectiva, constata-se que professor hoje, sem abrir mão dos conhecimentos sistematizados da disciplina, tem que assumir a função de mediador na relação do aluno com os conhecimentos a serem veiculados: a mediação pedagógica exige o respeito aos conhecimentos, experiências e significados trazidos pelos alunos, visando ajudá-los a desenvolver o pensar, a argumentar, a questionar, a problematizar e expressar os seus sentimentos.

É hora de lembrarmos de Berticelli (2004), assim como de sua recusa ao enjaulamento do saber, quando o lugar da experiência educativa passa a ser o da linguagem voltada para o entendimento, para a interlocução de saberes diferentes, tendo os valores que serem negociados e não determinados por alguma pretensa autoridade -

uma concepção que se coloca em oposição ao que produziu o homem branco europeu em relação aos povos que a ele foram culturalmente submetidos e cujas vozes foram sufocadas pela destruição.

Autores como Freire (2000) analisando o processo de ensinar insistiu na importância do diálogo como fazendo parte da aventura docente, como aquela que possibilita a abertura e a disponibilidade ao outro, afirmando que:

> "*O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História".* (Freire, 2000, p. 154)

Importa reconhecer que mesmo com o impacto das transformações em todas as atividades humanas e ainda que impregnada dessas mudanças, a Escola não conseguiu acompanhar esse movimento; distanciou-se dos conectivos sociais , mantendo uma forma seqüencial e linear de conceber o ensino com uma prática que continuou engessada num discurso autoritário, legitimada e validada pela transmissão e reprodução de conteúdos, numa concepção individual de aluno - *receptor e acumulador de dados e informações.*

Lembramos, aqui, que o ato de educar é complexo e dinâmico e, como as pessoas e coisas estão nele envolvidas de forma interveniente, o conhecimento é dinâmico, construído no discurso e, portanto provisório, passível de interpretações incluindo acordos ou desacordos, entendimentos ou desentendimentos, sendo essa dinamicidade o que caracteriza e constitui a normatividade.

Por tudo isso, temos que reconhecer a obsolescência de nossa Escola, ancorada numa normatividade que empobreceu o processo escolar, devendo ser ressaltada a importância de sua reinvenção e ressignificação, com práticas que incluam saberes e fazeres daqueles cujas vozes foram caladas e interditas; enquanto espaço de integração, a Escola deverá ser interligada por práticas instituintes - *alimentadas, estimuladas e construídas no coletivo* - e os saberes e conhecimentos materializados através de trocas ininterruptas.

Junto com Linhares colocamo-nos em defesa das experiências instituintes, entendendo que a validação da Escola "vem sim de movimentos históricos que carregam sonhos, desejos e projetos de saberes e conhecimentos, de fazeres e poderes que foram

marginalizados em outras épocas". Ainda que sua pesquisa tenha constatado experiências desse tipo, temos que lutar por uma "ação coletiva e social para realizar um giro no próprio eixo da civilização, para torná-la mais solidária e justa" (Linhares, 2002, p. 125).

— 4 —
HISTÓRIA E SUJEITO COGNOSCENTE NA SOCIEDADE

O princípio de simplicidade impõe separar e reduzir. O princípio da complexidade preconiza reduzir e ao mesmo tempo distinguir.
Edgar Morin

A abordagem proposta aqui já de entrada incorpora uma ruptura com o projeto cartesiano -*assentado no dogma do determinismo universal* -, com uma concepção de verdade que divide o mundo subjetivo (pensamento) do objetivo (verdade científica), uma cisão que afirma e reafirma um pensamento linear.

Estamos supondo que é a partir do conceito de verdade que são determinados os valores que referenciam a formação de professores e suas práticas e que estas estão ancoradas no pilar da lógica racional: romper com essa linearidade implica em explorar um outro modelo epistemológico de razão que possa incluir o sujeito social.

Não temos dúvida de que o deslocamento do sujeito da razão para um sujeito social possibilitará romper com a suposta falta de lógica anterior do pensamento dos alunos, viabilizando o confronto com a cartesiana.

É necessário esclarecer que estamos sempre partindo do conceito de verdade porque toda a nossa problemática incide nessa questão. Voltamos a esse ponto, situando-nos nele, para pontuar alguns movimentos que configuram a temática que procuramos estudar.

As colocações teóricas iniciais acerca da importância do estudo do conceito de verdade - *que se instalou na Ciência e que está na base do conceito de educar* - foram apresentadas no capitulo anterior. Na ocasião, fizemos uma análise da constância e evolução desse conceito, apontando as diferentes formas que o mesmo assumiu em diferentes épocas, e as repercussões e conseqüências para a Educação.

Vimos que o entendimento da função de educar e do papel que o professor e a Escola assumiram ao longo da história passa pela compreensão das diferentes formas assumidas pelo conhecimento, o que por sua vez exige uma compreensão das diferentes concepções de verdade, originadas nas concepções filosóficas.

Entendemos também que a compreensão da construção do sujeito, por mais simplista que possa parecer, não pode desconsiderar as diferentes dimensões nela implicadas. Para dar conta dos fundamentos e critérios engendrados para a sua construção, temos que pensar nas diferentes áreas de conhecimento, razão pela qual optamos por uma análise multidisciplinar que aborde os aspectos histórico-filosóficos, não abrindo mão, pois, dos novos paradigmas da educação e de seu papel na formação do sujeito e também da psicologia, enquanto ciência que a fundamenta e que discute os âmbitos em que o conhecimento se constrói.

4.1 – O lugar do Brasil na Idade Moderna

Consideramos que para entender melhor aquilo que é o sujeito e como ele se constrói, será necessária a compreensão de um conjunto de estudos que consiga captar a totalidade da relação indivíduo-sociedade.

Estamos pressupondo - *de início* - a necessidade de se conceber essa relação como uma unidade, evidenciada pela articulação entre os processos externos e internos, não perdendo de vista a natureza basicamente social do ser humano e de sua consciência, numa concepção de sujeito como ser histórico e, portanto, cunhado nas múltiplas determinações que se dão num contexto dessa natureza.

Autores como Goulart (1987) afirmaram que uma compreensão completa do homem deve incluir tanto uma visão do contexto social - *das estruturas e das relações* - como o entendimento daquele que age, sente, pensa e fala. A dialética do processo educacional - *defendida pelo autor* - pode ser facilmente explicada pelos movimentos includentes e intercomplementares do individual e do social, tendo em vista que, o homem, ao mesmo tempo em que constrói sua subjetividade, atua sobre as condições objetivas da sociedade.

Essas questões mostraram a necessidade de analisar, de início, o contexto social, político, econômico da Idade Moderna, ficando mais fácil entender os acontecimentos da época e relacioná-los com a concepção de ciência (burguesa), que não capta nem explicita

a totalidade dessa relação indivíduo – sociedade: a subjetiva (de cunho filosófico) e a objetiva (de cunho científico).

No âmbito da Psicologia, supõe-se a necessidade de um deslocamento do enfoque cognitivista para o sócio-histórico, tendo em vista que o reducionismo dessa ciência no estudo do ser humano, dificultou uma compreensão mais ampliada da constituição do sujeito (social); a normatividade impediu uma concepção mais dinâmica, com paradigmas que sugerem a complexidade e que necessitam dialogar com outras áreas do saber, com a ressalva, mais uma vez, de nossa defesa por um projeto capaz de agregar, de aceitar e enfrentar as diferenças – um projeto de inclusão, a fim de poder dar conta de um contexto planetário, que tem na complexidade um grande desafio.

De início, tomamos como referência os aspectos históricos relacionados à ascensão da burguesia - *nova classe social* - que viria a provocar grandes transformações, em função de uma visão de sociedade com novas perspectivas, que acabaram colocando em dúvida os valores que há muito existiam: a idéia de que o destino determinava a vida na terra começou a ser desmentida, o homem foi colocado no centro das decisões, e o talento, o individualismo e o potencial de cada um, passaram a ser valorizados; um momento novo, sem dúvida, de euforia, com novas energias econômicas e sociais.

Aqui achamos conveniente retomar a discussão teórica dos aspectos filosóficos, lembrando que a filosofia moderna apresentava questões e problemas até então desconhecidos porque, antes dela, a condição primeira para se atingir a verdade era que a razão e a fé não se divorciassem. Desta forma, o modelo de homem civilizado estava associado à fé cristã e, portanto, a uma moral edificante. A Igreja exercia um papel preponderante na educação dos povos e, enquanto controladora da vida religiosa, intelectual e do cotidiano escolar, incumbia-se de promover a conversão e a aculturação, combatendo os desvios e reforçando a obediência, o que significava discriminar aqueles que não se convertiam ao cristianismo.

Segundo Senna :

> *"O homem civilizado fundava-se na ciência, mas se organizava em torno da moral cristã, convicto de que nela emanava o poder que autorizava o homem a agir como Deus na terra, concebendo a criação e a compreensão do mundo".*(Senna - 2003, p. 2 – 8)

Para Senna (2003), o homem da Idade Média se viu fragilizado por todas as intempéries e, por conta disso, procurou se organizar de forma "a banir do seu convívio os diferentes, aqueles que não faziam parte de sua cultura", sujeitando-os e conformando-os àquele "modelo edificante". As cidades modernas da Europa tinham - *segundo o referido autor* - um modelo, cujo desenho expressava essa discriminação: "do lado de dentro, com exclusividade, os incluídos culturalmente; do lado de fora, todos os outros" ressaltando ser este o primeiro modelo de educação.(Senna, 2003, p. 2-8)

Vimos com Garin (1996) que o modelo de racionalidade e de funcionalidade estava presente nos primeiros planos das cidades modernas européias, em que o projeto de cidade ideal foi planejado e concebido por Da Vinci como algo privado, no Séc. XV; uma idéia que, sem dúvida, prestava uma homenagem ao saber científico, onde a racionalidade do protótipo proposto possibilitava a implantação da ordem e da convivência, permitindo, inclusive, a superação de contrastes.

Essas considerações encaminham nosso estudo de volta aos aspectos históricos para, de uma forma geral, analisar as condições em que ocorreu a ascensão da burguesia. No Séc. XIV, o modo de produção feudal entrou em colapso e a nova e poderosa classe que a ela se opunha precisava contar com um estado forte - *centralizado* -, que assegurasse as transações comerciais e abarcasse todos os poderes, dominando a ambição do homem, através da manutenção da paz e do bem-estar coletivo. Esse novo estrato da sociedade impulsionou, modificou e concentrou, novos meios de produção (Pilletti, 1998).

Para que o modelo de produção capitalista (com bases assentadas no mercantilismo) se desenvolvesse foi preciso criar colônias para sustentar as metrópoles, através do fornecimento de produtos de primeira necessidade. O Estado fornecia a segurança necessária e desejada pela burguesia, que pagava impostos para manter esse estado de coisas.

Sem dúvida, esse foi um período marcado por muitas guerras entre nações européias, pela colonização, pelo absolutismo e mercantilismo - *um panorama que predominou até o Séc. XVII* (Pilletti, 1998). Nessa época, com a influência do iluminismo, a moral foi transferida para as condutas humanas e a Igreja - *em virtude da superioridade da razão sobre a fé* - cedeu lugar à prática investigativa, cujo empenho consistia em enxergar a razão.

Para os filósofos modernos, a questão do conhecimento tornou-se crucial em razão da necessidade de se encontrar uma forma de explicar como o pensamento (a consciência) poderia conhecer a realidade (as coisas, o exterior).

Esses estudos sugerem que o homem lançou-se ao domínio da natureza e é nesse espaço de efervescência e de contradição que situamos o desenvolvimento da ciência, das técnicas, das artes, da matemática, astronomia, ciências físicas, geografia, medicina e biologia, com destaque para: Newton - com a lei da gravitação universal e composição da luz; Galileu Galilei que construiu a física moderna, criando o telescópio; e Copérnico - com a comprovação do heliocentrismo .

Na Filosofia, Bacon propôs a distinção entre fé e razão para não cair nos preconceitos religiosos que destrocem a compreensão da realidade; criou o método indutivo da investigação, opondo-se à dedução de Aristóteles, tendo sido o fundador do método científico moderno.

Já Descartes - *influenciado pela ideologia burguesa do Séc. XVII* - propôs a criação de um novo método científico que substituísse a fé pela razão e ciência, um tipo de conhecimento capaz de garantir a distinção entre verdade e erro, reforçando a idéia de certeza, de comprovação e de demonstração das evidências. Sua preocupação consistia em garantir um conhecimento verdadeiro e o método de pensamento rigoroso foi a forma encontrada para manter a capacidade de pensar, direcionando o pensamento para esses conhecimentos verdadeiros, garantindo uma correspondência entre a idéia, os conceitos e representações (a realidade subjetiva) e os objetos exteriores .

A afirmação de que "a ciência deve tornar-nos senhores da natureza" (Descartes, 2003) confirma o vínculo estabelecido com o conceito de intervenção: a nova idéia de ciência mostrava claramente o propósito de apropriação, controle e dominação, deixando de ser somente contemplação, nela implícita uma concepção que visava o conhecimento teórico e, sobretudo, a aplicação prática ou técnica.

Aqui já podemos constatar uma força capaz de discutir os rumos do conhecimento: o racionalismo de Descartes, que ao considerar que as coisas não são importantes, mas, sim, as idéias, o ser pensante, imprimiu um padrão de racionalidade que não se esgotou, ao contrário, invadiu com violência as práticas humanas, porque reverenciou o pensamento linear e único, um equívoco pelo qual estamos pagando alto preço.

Assim, na relação sujeito e objeto (tarefa central a que se dedicou a filosofia moderna), aquele era concebido como solitário - *individual e enjaulado em sua consciência* - tanto assim que, para Descartes, o conhecimento verdadeiro é puramente intelectual, fundado nas operações do intelecto. "O penso, logo existo" (se duvido, penso; se penso, existo) por ele formulado, enquanto fundamento da ciência, apresentava uma verdade intuída que não poderia ser colocada em xeque por ser dotada por Deus; inata, portanto, sem qualquer possibilidade de erro, porém desconectada da realidade.

Mas importa reconhecer que todas as mudanças magnificadas pela modernidade atravessaram a sociedade e influenciaram a educação que, ao tentar se adequar para ajudar a difundir idéias renascentistas, estimulou o nascimento da ciência moderna que tinha no racionalismo sua pedra de toque (o uso da razão para se chegar ao conhecimento).

O que importa destacar nisso tudo é que esse movimento de transmudação - *de deslocamento* – provocou, como dito anteriormente, um paradoxo: uma sociedade iluminista que de um lado estimulava o desenvolvimento da consciência crítica, mas de outro, adotava práticas inversas, considerando como indolentes e incultos os não-civilizados, com a justificativa de que não tinham sido educados à luz da cultura científica.

Esta é a razão pela qual a "sociedade civilizada via com naturalidade a escravidão dos negros africanos, porque estava ela convicta de que, além de pretos, eram preguiçosos e sem inteligência."(Senna, 2003 p. 3-8).

Chegamos, enfim, ao período de colonização. O que importa para a presente discussão é que o nosso processo de civilização foi estruturado numa força de trabalho com base africana. Como conseqüência, uma numerosa camada de gente mestiça foi inserida de forma imposta nesse processo, o que redundou "num desconforto, num mal estar" que se perpetuou. (Bonfim - 1994, p. 53).

Na linha de frente desse processo estavam os jesuítas que aqui chegaram - *Séc.XVI* -, com a função de catequizar os índios e preparar os filhos dos colonos brancos para prosseguirem seus estudos nas universidades européias. Entretanto, ressaltamos que os estudos elementares foram quase esquecidos: os pobres não recebiam educação formal, sendo apenas uns poucos alfabetizados. Isto porque, no Brasil Colonial, a educação estava direcionada para os grupos economicamente privilegiados.

Os jesuítas estavam voltados para a educação de líderes, tanto assim que se dedicaram a dois tipos de escola: "os colégios inferiores ou ginásios - *com as mesmas disciplinas dos colégios humanistas* - e os superiores, que correspondiam às universidades e seminários teológicos"(Pilletti, 1998, p.107).

Pilletti (1998) caracteriza a estrutura do ensino, nesse período (humanista - preleção inicial seguida de repetição), em seus aspectos gerais: a memória , a verbalização e a competição eram seus principais ingredientes. O que importa para a presente discussão é que a normatividade constituiu-se em mais um mecanismo para zelar pela tradição de uma educação que impunha normas rígidas e com validade universal - *passiva* -, com um conteúdo imposto (lições decoradas) sem qualquer independência intelectual ou senso crítico, cabendo o destaque para a não aceitação da língua pátria ou local - *inadequada para o ensino* -, lembrando que no idioma nacional tudo seria facilitado. (Francisco, 2001)

O impacto da civilização sobre as populações indígenas é visível, quando da reconstituição histórica que aponta a junção e o jogo de contrastes formado por duas culturas completamente díspares: a européia, que privilegiava as relações mercantis e pilotava o modismo europeu; e, contrapondo-se a ela, a indígena, que valorizava a natureza e a criatividade.

A fusão dessas culturas resultou em traços e características muito particulares - *em diferentes maneiras de ser* -, cuja origem estava nas matrizes raciais e culturais das populações indígenas e africanas; nas adaptações exigidas pelas condições do meio ambiente; na imigração de europeus, árabes e japoneses que, aqui congregados, falavam uma mesma língua, diferenciada por sotaques regionais – "um povo nação" (Ribeiro - 2004, p. 22).

A herança desse histórico é fruto da invasão da cultura européia, que forjou a integração e a adoção de um modelo europeu de colonização – "parâmetro de bem estar e segurança" (Senna, 2003, p. 2-8). A adesão aos valores de doutrinas do mundo cristão, que foram apresentados como únicos e verdadeiros - *exigindo o abandono às crenças e valores da cultura original* -, explica o impacto devastador provocado por essa cultura original.

Mesmo assim, entende-se que a identidade étnica do brasileiro também pode ser explicada, não só por ter sido constituída de uma matriz básica de nossa cultura, como também se pode dizer que se formou pela flexibilidade herdada de uma sabedoria

milenar indígena, fundindo-se numa configuração étnica de um novo povo, que aglutinou o igual e o diferente numa só nação.

As marcas e contrastes tão próprios da identidade e da cultura brasileira, se por um lado, possibilitaram a consolidação de uma cultura teimosamente ameaçada, - *que juntou todos os diferentes que aqui chegaram -*, por outro, fizeram com que essa se mantivesse submissa -*marginalizada e oprimida* - diante da européia.

Assim, seria extremamente difícil um ajustamento entre tão diferentes culturas: de um lado, a erudita - *letrada, urbana, civilizada* – e do outro, a popular - *atada e sujeita à matriz portuguesa, uma versão européia*-, porque era descendente de uma cultura urbana, estratificada, que representava os avanços de civilização.

A importância que a matriz cultural européia assumiu (tomada e adotada como modelo e introjetada como parâmetro universal) , tendo ocupado um lugar de destaque na educação mundial, leva-nos a afirmar que, fatalmente, seria absorvida - *como assim o foi* - pela instituição escolar - *por ser esse o padrão, o modelo adotado, para balizar às condutas sociais.*

Assim, pois, parece que uma nova exigência se impunha: adestrar os sujeitos e prepará-los para se tornarem cidadãos, sendo a razão cartesiana aquela que balizava essa construção: "uma razão individual (*centrada em hipóteses ideais fundadas no entendimento que cada um elaborasse sobre o mundo)* ; exclusiva (pois *as demais eram tidas como menores)* e laborais(*a razão se funda no trabalho do homem, da mente)".* (Senna - 2003, p. 3-8)

Se concordarmos com Ribeiro (2004) de que a formação do povo brasileiro não é resultado do processo de socialização, mas, ao contrário, do recrutamento de uma força de trabalho inferiorizada - *oprimida* -, vamos entender melhor a situação de marginalidade que, até hoje, perdura na cultura brasileira, assumindo diferentes formas e aspectos, sejam eles físicos, morais, étnicos ou educacionais.

Para fazer face às exigências da produtividade, começou a ser exigido um outro tipo de conhecimento, necessário a um maior aperfeiçoamento técnico; um saber especializado, que dominasse conhecimentos racionais e complexos, diferentes do que se exigia, até então. Novas configurações se desenhavam do ponto de vista econômico, social e cultural, e o resultado desse desenho provocou uma colisão com as antigas estruturas do sistema colonial.

No Séc. XVIII começou a ser redesenhada uma nova ordem mundial com os movimentos emancipatórios que mudaram a cara da economia e da sociedade na Europa

e no mundo, surgindo uma nova concepção de riqueza - *derivada do trabalho* -, da capacidade humana e técnica de produzir bens.

Com o advento da industrialização e o conseqüente processo de urbanização, novas necessidades estavam postas à educação, apontando para um modelo de sujeito que, para ser considerado civilizado, necessitaria ser adestrado à luz da cultura cartesiana, pois, caso contrário, não seria considerado assim. Esse é o modelo precursor de uma sociedade urbana, cujo projeto de desenvolvimento oferecia as bases para o modelo de escola que temos hoje.

Sintetizando as considerações aqui esboçadas, evidencia-se a insuficiência do nosso modelo educacional que vem negligenciando o valor e a importância de uma educação para todos, uma situação que se arrasta desde o período colonial. Parece persistir a precariedade da escola: enquanto no período colonial muitas sequer existiram - *ficando apenas no papel ou então funcionando na casa dos mestres (Francisco, 2001*) -, situação idêntica se reproduz hoje , "com experiências que oscilam entre o controle e o mando exacerbados e aquelas que se aproximam do descaso, desleixo ou negligência." (Linhares, 2002, p.54).

Por fim, consideramos que foi importante articular os fundamentos da filosofia moderna com nossos antecedentes históricos, uma junção que apontou e esclareceu as condições sob as quais a matriz cultural européia foi tomada como modelo, fazendo com que os traços europeus se tornassem pregnantes no imaginário intelectual brasileiro.

4.2 – O Brasil e a formação escolar: do behaviorismo à Piaget

Não pretendemos aqui examinar as contradições e condicionantes que levaram a que o sistema escolar brasileiro redundasse no oposto daquilo a que se propunha o discurso oficial, o que escaparia do alcance desse trabalho. O que é importante nesse momento é apontar a inadequação de nosso modelo educacional que vem negligenciando o valor e a importância de uma educação para todos, impedindo que as pessoas se apropriem de um saber verdadeiramente universal, uma situação que se arrasta desde o período colonial.

A suspeita levantada acerca dos fins da educação, nos coloca diante da necessidade de compreender o projeto de desenvolvimento em curso, ou seja, aquele que alimentava a crença numa sociedade urbana e tecnicista movida pelo conforto e sensação de estabilidade, cuja finalidade era a de servir aos meios de produção.

Se assumirmos esse ponto de vista, recoloca-se a necessidade de compreender o lugar que a educação ocupou - *e vem ocupando* - no projeto de construção da sociedade brasileira e, como conseqüência, "a credibilidade e as condições de satisfação do povo" (Senna - 2003, p.1-8) e de sua inserção nesse projeto. Cremos ser importante, inicialmente, analisar e compreender o propósito e o tipo de educação imposta, os padrões de valores específicos que eram enfatizados e a forma como foram introjetados pelo povo brasileiro; examinando, assim, as condições em que se deu o processo de civilização nacional e sua herança como determinante no da educação escolar.

Por outro lado, estamos vendo que, para se compreender o sistema de educação formal, é preciso entender como se constituiu o processo de formação da cultura, as condições em que foi determinada e o jeito como se desenvolveu, sendo este o caminho para se chegar ao desenho que a vida social e cultural brasileira assumiu, ou seja, para se entender o porquê deste e não de outro.

Ressalta-se a relevância dos estudos relativos aos aspectos históricos de nosso processo civilizatório, na medida em que nos permitiu verificar que os traços culturais europeus são pregnantes no imaginário intelectual e no processo de escolarização, a ponto de desprezarem a cultura brasileira - *razão pela qual as práticas sociais não são contempladas pela Escola, acarretando, como conseqüência, prejuízos imensos à população*. Os imaginários sociais - *por não serem reconhecidos e legitimados* - foram banidos da cultura escolar, sendo a matriz cultural européia tomada como modelo de educação.

Das investigações sobre a formação e evolução do processo de civilização e de sua herança como determinante no de educação escolar -*amplamente especuladas por Senna (2003*), *Ribeiro (2004) , Bonfim (1993), e outros* - obtivemos evidências de que esse processo resultou na edificação de um Brasil não-letrado, que tem na oralidade a marca forte de sua identidade e que, com a incorporação do branco à cultura indígena, igualou-se na força do trabalho, tornando possível a construção do nosso país.

O homem branco que aqui chegou no Séc.XVII não só representava a Corte, como também era por ela reconhecido como tal, daí o encontro da cultura letrada com a local, formada por índios e negros. Da união entre brancos, índios e negros, resultou uma cultura – *a oral*- que era assim representada pelo homem não-letrado, não-branco.

Autores que estudaram o processo de formação da cultura brasileira - *como Ribeiro (2004), Bonfim (1994) Senna (2003), dentre outros* - destacam que essa formação ocorreu pelo contraste entre brancos, indígenas e negros, ou seja, brancos e não-brancos. Senna

(2003) sublinhou esse contraste, apresentando uma síntese das diferenças marcantes de desenvolvimento: no sul, um Brasil que incorporou a cultura européia – *um Brasil da Europa*; em São Paulo, brancos e letrados - *um Brasil iluminista e que permanece não-letrado em estado permanente.*

É Bonfim (1994, p 12) quem denuncia que, apesar de complexo, o processo de formação tem sido reduzido a uma definição a partir, e em função, da miscigenação, o que significa correr o risco de estudá-la como fato isolado, culpando-a como a "causa de nossos males."

Assim, a gênese dessa composição está nos diferentes núcleos de etnia aqui formados - *cada qual com a sua marca, a sua singularidade* -, porque mesmo tendo que se ajustar e se adaptar às condições locais, eles se renovavam a partir de sua matriz de origem; o que levou a uma modelagem, a um povo-nação, que se organizou sob princípios europeus, constituindo - se no que viria a ser uma civilização urbana e letrada.

Por que nos interessava saber em que condição se deu essa formação cultural? Porque é importante salientar que nosso crescimento e desenvolvimento se deu de forma arbitrária -*perversa* -, pois desrespeitaram nossa singularidade; um povo totalmente diferente dos brancos europeus e que, aos olhos destes, era considerado estranho.(Ribeiro, 2004)

No Séc. XIX diferentes ideologias se pulverizam e aquelas que sustentam a subjetividade não reconhecem o caráter de humanidade de outra ideologia; desenha-se, assim, a sociedade contemporânea, em que a falta de objetividade se volta para os indivíduos. O conceito de verdade passa a ser construído de forma individual e a ciência se apresenta com uma nova proposta - *não mais na ordem do dogmático, mas do pragmático* - em que a crença se desloca para os valores acadêmicos das práticas científicas.

O final do Séc. XIX e início do Séc. XX foram marcados pelos ideais liberais e os movimentos de emancipação dominantes na Europa, com repercussões no Brasil: a industrialização em curso exigia a implementação de um projeto de sociedade urbana que introduzisse os sujeitos no mundo civilizado. A partir daí, a escola, até então, acessível apenas a uma minoria, passava a receber pessoas de realidades diferentes, iniciando um "movimento de inclusão dos brasileiros na esfera pública", com a proposta de integrar aqueles que estavam à margem do processo educativo escolar e que tinham que ser introduzidos no mundo urbano civilizado. Senna (2003, p.6-8)

O transplante para a cultura européia, com idéias e formas de convivência próprias, desrespeitando e descaracterizando as características particulares e singulares daqueles que estavam, até então, do outro lado e, portanto, em condições adversas, inviabilizava a integração, a adaptação e ajustamento à Escola. Esse era um projeto cujo objetivo era o de estabelecer as bases que passariam a edificar a sociedade e a cultura brasileira.

Encontramos em Ribeiro (2004) uma afirmação interessante quando assegura que "a deformação social e a submissão contribuíram para que o Brasil não desse certo (op. cit .p. 70), o que significa que a causa da deformação foi pelo fato de ser um projeto que não se adequava ao brasileiro, porque o sentido de trabalho e de coletivo construído por esse povo era, diametralmente, oposto àquele que norteava a formação européia".

Interessante assinalar que essa deformação histórica passou a modelar as práticas educativas, acreditando ser possível formar um cidadão civilizado para um mundo de valores ideais - visão européia - diferente da ótica do brasileiro, para quem bastava um conhecimento mínimo imposto pela Escola que o habilitasse para o trabalho.

Isto significa que uma população que se organizava a partir dos princípios europeus viria a se constituir numa civilização urbana e letrada, sendo esse o valor que foi agregado à cultura escolar; gerou, portanto, uma modelagem que resultou numa unidade básica, cujo impacto o povo pagou alto preço, pois o que se aprendia não era transferido para suas práticas sociais. Segundo Senna (2003, p.6 -8) "esta é a razão pela qual a oralidade ainda prevalece como uma forma de resistência à interferência da cultura européia na alma do povo".

É por isso que Ribeiro (2004) afirma que:

> *"O povo brasileiro cresceu constrangido e deformado, pois tentaram implantar aqui a filial lusitana da civilização européia"* (op. cit. p.26).

Parece que a situação de ambigüidade da educação não-formal, bem como da escola - *só revelada quando o povo brasileiro ingressou nesta -*, tensionou a concepção da mesma e de educação como fenômeno universal - *situação que não se modificou até a virada do século*.

É fora de dúvida que se essa ambigüidade tivesse sido questionada, certamente não estaríamos hoje propondo uma redefinição do modelo de educação e de escola que tem uma concepção de aluno pavimentada numa clientela homogênea e pré-selecionada, um processo extremamente contraditório e confuso.

Ainda nessa direção e para saber mais da Escola da qual estamos incluídos enquanto professores, fomos em busca de uma melhor compreensão acerca dessa ambigüidade, chegando aos seus movimentos contraditórios. Claro está que uma análise exaustiva de toda a questão ideológica que perpassa esses movimentos ultrapassaria os limites de nosso estudo, razão pela qual focamos nosso interesse nas repercussões dessas contradições no campo educacional.

Neste sentido, centramos nosso estudo nos dois níveis – *interligados e interdependentes* - que, ao nosso ver, expressam a matriz ideológica que subjaz no ideário pedagógico (Mello 1998). Foram eles que constituíram nosso objeto de análise, porque acreditamos ser este o caminho que abrirá uma fértil reflexão em torno da noção de sujeito, assim como de sua construção no contexto atual dos novos paradigmas da educação e do seu papel na formação do sujeito no cotidiano escolar.

Assim, não é nossa intenção apenas transcrevê-los, mas discernir onde e como eles se articulam com a prática docente. Temos a certeza de que por trás dessas práticas estão os valores que formam os educadores e que são repassados aos alunos. Esses valores são oriundos de uma cultura que trabalha com instrumentos alicerçados nos dogmas da exclusão, gerando, como conseqüência, a impossibilidade de legitimação daqueles ditos "não-escolarizáveis" para essa cultura científica, ou seja, os que vêm das não cientificamente determinadas.

O primeiro nível de análise está diretamente relacionado à eficácia, referindo-se à busca pela qualidade, incluindo os crescentes aperfeiçoamentos técnicos nas práticas escolares - *com ênfase na promoção individual dos sujeitos* -, no empenho e esforço pessoal, idéias amplamente disseminadas pelos escolanovistas e anteriormente abordadas no Capítulo II.

Para esse primeiro nível, fomos em busca de uma breve reflexão dos pressupostos teóricos que embasam a concepção de sujeito, não sendo nossa intenção esmiuçar as teorias psicológicas, mas refletir acerca da individualidade e da singularidade da espécie humana. No nosso modo de entender, o construtivismo, a partir do pressuposto

epistemológico de que o pensamento se constrói, desconstrói e reconstrói, abre possibilidades para esse discernimento.

Dentro do nosso marco teórico essas considerações ganham relevância, porque pressupõem que teremos contornos mais nítidos a respeito das repercussões dessas teorias no campo educacional,na medida em que foram elas que forneceram os fundamentos que vêm subsidiando uma prática excludente. Este seria, na abordagem que privilegiamos, o ponto de partida para uma ação que pudesse superar esse estado de coisas e propiciar condições e encontrar subsídios para uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

A comparação entre algumas escolas de pensamento com o construtivismo indicou uma tendência digna de comentário. Isto porque somos da opinião de que para entender melhor os pressupostos psicológicos será importante começar com os de outras escolas.

Nesta direção, vamos abordar de forma sucinta e em separado, duas escolas: a behaviorista -skineriana e a construtivista. E, a seguir, teceremos alguns paralelos entre ambas.

De início, vamos nos ater a uma das mais conhecidas e difundidas teorias nos meios educacionais: a behaviorista – skineriana, criada no Séc. XX, cujos maiores representantes são Pavlov e Skinner. Seu foco de estudo restringe-se a fenômenos comportamentais diretamente observados, constituídos por meio de estímulos [9] e respostas ambientais, dirigindo seu interesse principalmente para a possibilidade de um comportamento ser ou não repetido e isto dependendo do tipo de reforço a ser empregado.

O behaviorismo parte da premissa de que todo comportamento humano advém de condicionamentos, através do uso de reforços, que visam à modelagem. Nesse processo, a retenção de dado comportamento ocorrerá na medida do uso repetido do reforço, até fazer parte do repertório do indivíduo, o que nos permite inferir que as estruturas de pensamento - *julgamento e argumentação dos sujeitos* - são impostas às crianças de fora.

Digno de nota é que essa teoria conseguiu retratar muito bem o modo como trabalha o conhecimento. A crítica mais séria que se pode fazer ao behaviorismo

[9] Para Fraisse e Piaget (1978) o estímulo se refere " ao conjunto de excitações que agem sobre o organismo num dado momento, enquanto a resposta ao conjunto de modificações que produzem nos músculos as secreções glandulares".

skineriano é a visão extremamente reducionista e mecânica de sujeito e de aprendizagem. Concordamos com Foulquié (1971) que ao apresentar o reflexo condicionado como a chave para a construção do conhecimento, o fez de tal modo, que acabou por utilizar critérios e métodos positivistas, cujas concepções nos remetem a Descartes (ancestral de uma psicologia comportamental), que também defendia arduamente o positivismo, só reconhecendo a verdade se constatada pela observação e experiência.

Não resistimos, portanto, a identificar uma relação direta da teoria behaviorista com as condições dos sujeitos que hoje transitam na escola (os lentos e indolentes) e o seu destino social, retirando deles qualquer autonomia com a idéia de caixa preta do behaviorismo. Nessa perspectiva, os processos educacionais são tratados pela pedagogia de uma forma homogênea, evidenciando a supervalorização da normatividade, cuja pretensão é de controlar um processo que é incontrolável.

Tentando explorar as considerações teóricas, estamos aqui retomando o conceito de construtivismo e seus pressupostos: a idéia central é a de que a aprendizagem é uma construção; a medida que interage com seus locutores, a criança vai construindo suas estruturas de pensamento. Para Piaget interessa as ações do sujeito que conhece, organizadas enquanto esquemas de assimilação e acomodação recíprocas (Piaget, 1936).

De forma resumida poderíamos dizer que, na perspectiva piagetiana, um conhecimento só pode ocorrer enquanto uma teoria da ação que o produz. Ao assumir uma função instrumental, ou seja, a de serem meios para outros fins, mobiliza-se todo um trabalho de reconstituição ou tematização [10] (Piaget, 1977).

Explorando um pouco mais o construtivismo, [11]não se pode negar que essa teoria - *a partir de 1980* - ganhou simpatia e adesão dos educadores e, enquanto prática, consolidou-se na educação contemporânea. O termo construtivismo foi criado por Jean Piaget, tendo na epistemologia genética [12] seu núcleo básico de referência; em torno dela são agregadas características que definem a identidade do ideário construtivista como filosófico, psicológico e educacional (Rossler, 2000).

---

[10] "Tematizar é reconstruir em um nível superior aquilo que já e realizado em outro nível...é construir um novo conhecimento para um velho e ignorado saber, reduzido a sua boa ou má função instrumental" (Macedo, 1994, p.16)

[11] O termo construtivismo será aqui utilizado para designar a abordagem pedagógica contemporânea fundamentada e orientada pelo princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor deverá ser o agente de seu próprio conhecimento. (Macedo, 1994).

[12] Trata-se de uma epistemologia genética porque visa a procura da gênese do processo de construção do conhecimento. (Rossler, 2000)

Para dar conta dos pressupostos psicológicos, procuramos estabelecer uma comparação entre a teoria behaviorista e o construtivismo. Há indicações de que, ainda que se perfilem na argumentação e na crítica, do ponto de vista desses pressupostos, essas teorias comportam-se de modo diferente.

Procuramos expressar essas diferenças da seguinte forma: enquanto a primeira considera o homem uma tábula rasa, pressupondo que ele reage a estímulos vindos do mundo exterior, no construtivismo essa situação se inverte, ou seja, é a ação da criança que age sobre o mundo; as estruturas cognitivas que caracterizam o sujeito do conhecimento não são aprendidas ou apreendidas através do meio, muito menos dadas a priori ou determinadas geneticamente, mas, sim, construídas por um sujeito ativo em interação com esse meio. Enquanto as estruturas de pensamento, julgamento e argumentação dos sujeitos, são no behaviorismo impostas às crianças, de fora, na visão piagetiana são as experiências da criança e suas interações que organizam internamente o pensamento.

Passamos, então, aos breves comentários sobre os fundamentos filosóficos, dada a necessidade de termos uma clareza com relação aos pressupostos fundamentais do construtivismo piagetiano, que, ao que tudo indica, fundamentam-se no princípio de que o homem é um ser racional" (Freitag, 1993, p. 28). Se assim for, ainda que consideremos a ressalva de que a razão piagetiana se desenvolve ao longo da existência humana, em um trabalho de constante e permanente reflexão e montagem (Pain, 1992), temos que reconhecer um ponto de convergência com os estudos de Kant e Descartes que concebiam o homem como um ser dotado de razão - *ponto de partida para o conhecimento, centralizando no sujeito a certeza do saber.*

Essa convergência é sobremodo interessante, na medida em que se revela plausível articulá-la com o conceito de verdade e de exclusão - *base da filosofia moderna*. Se concordamos que a cultura acadêmica foi encharcada por esse conceito e que "os preceitos construtivistas psicologizaram a educação e a carreira docente" (Duarte, 2000, p. 31) , acabamos concordando com Lajonquière (1992) que suas aplicações pedagógicas necessitam ser questionadas.

Nesse sentido, o referido autor apresenta criticas contundentes à teoria piagetiana, apresentado o argumento de que a mesma incutiu no professor o poder de controle da aprendizagem, levando como suspeita a possibilidade de que o aprender seja

padronizado e que "o sujeito que aprende é centrado sobre sua consciência"(Lajonquière - 1992, p. 63).

Segundo Lajonquière:

> *"... o sujeito é consciente do conteúdo-resultado, mas não das razões instrucionais e funcionais que determinam nesse instante o ato cognitivo. A este funcionar estrutural, que se enraíza nas coordenações nervosas e orgânicas, Piaget dá o nome de inconsciente cognitivo. Assim definido, só pode ser inesgotável ou, em outros termos, nenhum sujeito pode dar conta exaustivamente das razões de seu ato cognitivo"* (1992, p. 63).

Sintetizando essas considerações, evidencia-se na perspectiva construtivista que a natureza estrutural do conhecimento e as proposições lógicas da ação - *expressas no fazer bem e nas regras do procedimento* - são universais, interessando, sobretudo, os aspectos lógicos da ação, sendo negligenciado o caráter transitório dos fatos.

Como seria de se esperar e não poderia ser diferente, o imaginário escolar glorificou a cognição, relacionando-a às operações e conceitos lógicos . Em conseqüência, os agentes educativos passaram a concebê-la como instrumento básico para o desenvolvimento do pensamento cartesiano, um entendimento "próprio das ciências exatas, sob a tradição racionalista do ensino formal em nosso século" (Senna - 2000, p. 2). Atribui-se que esta concepção de conhecimento, sem dúvida, foi percebida de forma parcial ou incompleta, o que acarretou sérios problemas para a educação escolar.

Todavia, os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento dirigiram-se para além dos limites da lógica cartesiana e suas investigações incorporaram fatores sócio-afetivos que lhe "permitiram compreender, não apenas o sistema de funcionamento da inteligência humana, como também as condições e conseqüências de seu desenvolvimento neurológico, de caráter biológico universal" (Senna, 2000, p. 2).

Ainda que o padrão explicativo para o desenvolvimento cognitivo tenha sido alterado, temos que reconhecer a expressiva contribuição de Piaget para a Educação: ao reconhecer os três tipos de conhecimento – *físico, lógico-matemático, e o social*- como distintos, porém entrelaçados, mostrou que existe uma relação intrínseca entre o desenvolvimento das operações formais e o sócio-afetivo.

Chegamos aos fundamentos da educação e, quando se compara os dados extraídos desses estudos com os diferentes movimentos que perpassaram a educação, reconhece-se a precariedade das condições da Escola para absorver e incorporar todos os seus alunos. Evidencia-se uma preocupação com a natureza estrutural do conhecimento e as proposições lógicas da ação, expressas no fazer bem e nas regras de procedimento - *universais* -, interessando, sobretudo, os aspectos lógicos da ação, negligenciando o caráter transitório dos fatos.

Se nos detivermos na observação de como a Escola vem cumprindo seu papel social, sem dúvida, vamos constatar que o mesmo se dá numa perspectiva extremamente conservadora, facilmente constatada quando analisamos o paradigma[13] que Mizucami (1986) nos apresenta: uma visão tradicional de ensino, onde cabe ao professor transmitir verdades prontas, acabadas e absolutas, a indivíduos alienados e alijados do ponto de vista cultural, contribuindo , dessa forma, com a reprodução das desigualdades sociais.

A escola tradicional, preocupada com o aprimoramento e a qualidade, centra sua preocupação na transmissão de informações como verdades; cobra memorizações dos alunos; trabalha com uma concepção linear de ensino e de aprendizagem, sem fazer qualquer esforço pela includência de todos no espaço escolar, razão pela qual pratica a seleção e a exclusão.

O contato com os estudos de Mizucami (1986) e Libâneo (2002) sobre a metodologia da abordagem tecnicista, nos permite afirmar que a mesma apresenta uma concepção reducionista de ensino: preocupa-se com a aplicação de um que seja prático, com estratégias que visam a competência, voltado para um comportamento individualizado e, "a priori", predeterminado; controlável, portanto, tal qual determina a teoria behaviorista.

Tanto a teimosia da abordagem comportamental da escola tecnicista quanto da tradicional utilizam como estratégias a supervalorização do trabalho individual, em detrimento do coletivo. Isto se explica pelo fato dessas abordagens restringirem-se à aplicação de um ensino prático, que exige planejamento, que para a cultura científica é não só desejável, como relevante.

---

[13] Mizucami fala sobre um paradigma tão cristalizado que pode ser resumido em um feixe de propriedades, ou seja, uma "constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica. É um modelo com base teórica e metodológica que procurar explicar certos aspectos da realidade, sendo aceito de forma consensual, pondo fim as controvérsias sobre determinados fundamentos. KUNK, (In: Moraes. O paradigma educacional emergente, SP, Papirus, 1997, p. 30)

A dimensão crítico-social dos conteúdos, enquanto modelo cognitivista, foi defendida como aquela que desenvolve habilidades internas que possibilitarão mediar o processo de aprendizagem, que deverá ser sistematizada na medida em que haja uma intencionalidade, justificando o ensino como uma atividade planejada e organizada.

Aqui, já se pode afirmar que a proposta de abordagem tradicional e a dimensão crítico-social têm em comum o fato de que ambas desconsideram que os conceitos trabalhados nas disciplinas, enquanto conteúdos que partem de verdades que se instalam na cultura científica, não possibilitarão a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, cuja verdade esteja à margem dessa cultura. Os objetivos e estratégias não contemplam, como quer Libâneo (2002), um sistema que privilegie os processos educacionais, pois trabalha com um fechado - *inflexível* -, não dialogando com os sujeitos não-científicos.

Assim, o conceito de educação escolar, desenvolvido em nossa representação e introduzido pelo mundo moderno, criou determinadas expectativas com relação às funções específicas da educação, que é a de desenvolver determinados padrões de comportamento que, por estarem centrados no ensino, derivam da convicção de que "as ações de ensino, os objetivos e procedimentos didáticos têm uma intencionalidade". (Libâneo, 2001, p. 17)

Sugerimos que esses padrões de comportamento, que determinam a relação professor - aluno, sejam confrontados com a proposta de Senna (2003, p. 1-4) que é a de transformar essa "intencionalidade artificial" - *através de um desvio de foco* -, que deverá se deslocar do ensino para a expectativa que o professor deverá ter com o desenvolvimento e a formação dos sujeitos sociais.

De qualquer modo, a conclusão mais geral que se evidencia é a de que a teoria construtivista, enquanto modelo individual de construção de conhecimento - *apoiada nos fundamentos da Psicologia* - ao postular essa concepção a-histórica da individualidade humana (Duarte, 1993), (Freitas, 2003), exerceu grande influência nos cursos de formação e professores, não trazendo contribuições para uma prática dialógica; o professor, ao se manter distante dos alunos, não conseguiu otimizar o potencial dos mesmos, oportunizando a produção do saber.

É nesta direção que constatamos e reconhecemos seu caráter conservador e regressivo, que, ao supervalorizar os aspectos subjetivos, estimulou a volta da Psicologia

na educação, gerando um processo de despolitização da mesma, na medida em que desconsiderava o conjunto de determinações históricas que incidem sobre a educação.

A busca do entendimento sobre as reais implicações do construtivismo para a prática educativa escolar nos conduziu a estudos que procuraram explicar as circunstâncias que tornaram o discurso construtivista tão vigoroso e inadequado à nossa realidade educacional. Lembramos que a divulgação e aceitação do construtivismo foi promovida pelos adeptos do escolanovismo e, como já mencionado, a Escola Nova despertou grande interesse nos educadores brasileiros.

Nessa perspectiva, temos que concordar com Rossler (2000, p. 17) que "a adesão alienada" é mais uma lógica de dominação que impede os professores de refletirem de forma consciente e crítica a respeito de sua prática e da realidade com a qual se relacionam; sem dúvida, um movimento que reproduz a manipulação e alienação ideológica a que os indivíduos estão submetidos. (Silva, 1993), (Mello, 1998)

Assim, o construtivismo - *ao se apresentar como substituto de uma teoria social da educação* - reforçou "uma tendência à biologização e à naturalização dos fatos sociais", (Rossler- 2000, p. 27), quando as experiências dos sujeitos que transitam na Escola e suas realidades concretas foram ignoradas.

Freitas (2003, p. 230) defende a tese de que é inviável se pensar numa psicologia que divide o sujeito e o objeto e que oscila entre "idealismo e objetivismo", argumentando ser necessário que essa ciência não desconsidere a relação indivíduo-sociedade na constituição dos sujeitos; os aspectos sócio-culturais, segundo a autora, merecem destaque na análise dos seres e na forma como se relacionam com o meio.

Ao que tudo indica, pelo fato desse modelo teórico acenar com uma dupla promessa - *de um lado, uma teoria progressista, do outro, apesar de se caracterizar como tal, oferecer ingredientes práticos para uma ação na sala de aula* , torna-se clara a incoerência entre o discurso e a prática dos educadores que nele se fundamentam , razão pela qual Silva (1993) o colocou lado a lado com o tecnicismo, ainda que este tenha "toda aquela aura conservadora que nenhuma pessoa que se considere como progressista quer carregar".(op.cit. p.4).

Sintetizando essas considerações, é possível afirmar que tanto o behaviorismo - *tal como é entendido e explicado* - quanto o construtivismo, não contribuíram em nada com mudanças qualitativas, que se faziam necessárias por ocasião da expansão quantitativa da escola; na perspectiva construtivista evidencia-se que a natureza estrutural do

conhecimento e as proposições lógicas da ação (expresssa no fazer bem e nas regras do procedimento) são universais, interessando, sobretudo, os aspectos lógicos da ação, sendo negligenciado o caráter transitório dos fatos.

Ao entrarmos no segundo nível de análise, quanto ao ideário pedagógico, encontramos as implicações políticas e sociais que atingiram a cultura escolar e ainda o fazem, quando o avanço do capitalismo foi abrindo mão da democratização da escola e do projeto político de uma sociedade justa, da qual faz parte a escola pública, universal, gratuita e de direito de todos.

Uma escola que foi alicerçada na cultura européia (preocupada desde o Séc. XVI em formar homens civilizados à luz dessa cultura), que insiste num processo de escolarização com um projeto social para formar um cidadão ideal - *civilizado* -, *é*, com certeza, aquela que opera num paradoxo porque tem dificuldades em se adequar a um outro modelo de sujeito - *real, concreto* -, que precisa ser levado em consideração e cujas particularidades não poderão ser esquecidas.

Os sujeitos sociais que passaram a freqüentar a escola, diferente dos que lá estiveram, até então, são os que pensam e desejam uma educação para o trabalho. Laborar com essas diferenças significa, em termos de valores, lidar com o fato de que as pessoas são idênticas apenas do ponto de vista biológico; daí a impossibilidade de se conceber a educação como fenômeno universal.

Confirmando, portanto, o que já afirmamos em outros capítulos, estamos aqui retornando à questão histórica e, numa crítica mais aberta, importa-nos assumir o legado de opressão, dominação e discriminação, que nos constituiu e que persiste ainda hoje, constatado em função do grande contingente da população brasileira que continua à margem da cultura civilizada: a seleção e exclusão, diretamente associada à privatização do conhecimento (privilégio de poucos), ao "generalizar o particular e particularizar o geral" (Mello -1998, p. 22), individualizou o fracasso, explicando-o - *de forma distorcida* - em termos de traços ou características pessoais, o que acabou tornando a escola inacessível para um grande numero de pessoas .

É por isto que agrada a Mello afirmar que:

> *"Quanto mais se amplia quantitativamente a escola, mais ela perde em conteúdo e qualidade"* (Mello, 1998, p. 22).

Tais considerações sugerem que as teorias estudadas ignoraram que a compreensão do saber constitui-se num processo pluridimensional e, portanto, extremamente complexo, porque pressupõe as diferenças entre os sujeitos e as especificidades das ações, as formas individuais de percepção e a interação dos indivíduos entre eles próprios e com o mundo.

4.3 – A natureza da função social do professor

Nosso interesse em descrever, no Capítulo II, por meio de indicadores empíricos, a impossibilidade do professor em dialogar com a pluralidade de vozes presentes na Escola, justificava-se na medida em que permitiria buscar, nos dados, indicações da necessidade de mudança na formação docente. Constatou-se a dificuldade do professor, no sentido de conviver e de se integrar com os diferentes alunos oriundos dos mais variados espaços sociais, reconhecendo-os enquanto singulares.

Constamos ainda que as práticas dos professores são orientadas por valores tecidos pela cultura científica, sendo esses os que balizam sua formação e cujo modelo se assenta numa concepção de aprendizagem e de sujeito individual, que passou a fazer parte das ações dos educadores que desconsideram todos aqueles que não se enquadram nessa cultura.

Lembraríamos de Freire (2000, p.33) quando, em sua época, afirmava que "a escola e o professor têm de respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela – saberes (socialmente construídos na prática comunitária e discutir com os alunos a razão de ser de alguns dos saberes em relação ao ensino dos conteúdos".

Bem sabemos que as pessoas se apropriam de processos globais de forma diferenciada, variando de grupo para grupo, de pessoa para pessoa, de cultura para cultura, tendo, portanto, múltiplas possibilidades e maneiras de se responder a uma mesma conjuntura. Paradoxalmente, as práticas educativas não consideram essa pluralidade, quando valorizam um fazer homogêneo, submetendo os indivíduos às exigências tal como as recebe, desconsiderando a importância de se caminhar em direção à diferença.

A esse respeito, as pesquisas de Mello (1998) também confirmaram que o professor não está conseguindo manejar os recursos disponíveis e, muito menos, buscar outros que lhes permita trabalhar com a escola que temos - *situação que se justifica em função dos processos homogeinizadores que marcaram nossa cultura*; a convivência com as

diferenças, do ponto de vista histórico, sempre representou um grande desafio para nós, o que certamente demandará um maior esforço no sentido de "caminharmos e avançarmos em outras dimensões , especialmente as humanas e sociais" .(Linhares, 2000, p.117)

Mas há outro lado a ser considerado, isto é, um educador competente não é mais aquele que apenas domina bem o saber de sua disciplina, residindo sua competência também na preocupação com a apreensão desse pelos alunos. Essa competência parece inexistir, bastando um rápido olhar para o nosso panorama escolar: uma escola que não consegue ensinar a todos os alunos que a ela têm acesso e que vem historicamente se mostrando precária; algumas, segundo Linhares (2000), com experiências que se aproximam do descaso ou até negligência.

Se concordamos que inexiste a competência técnica e política da escola para realizar bem aquilo a que se propõe – *ensinar a todos sem exceção* –, temos que encontrar meios para sua realização efetiva. De qualquer forma é basicamente com a primeira - *a técnica* - que pretendemos trabalhar, tomando-a como uma das condições escolares; a profissional é captada aqui não numa perspectiva meramente tecnicista, mas num exaurir a ação docente naquilo que ela pode ter de eficiência técnica, sendo este o seu sentido político.

Quando estudos constatam que é a assimilação apressada e superficial de determinada teoria pedagógica o grande problema que leva o professor a entendê-la " *como fórmula acabada a ser rigidamente implementada" (Mello, 1998, p. 53)* -, eliminamos qualquer dúvida com relação a necessidade e importância de uma sólida preparação teórica e prática, sendo esta a possibilidade do educador intervir na realidade escolar : a análise e reflexão sobre os valores que conformam as práticas docentes será a base que permitirá ao educador desconfiar dos métodos e conceitos utilizados, buscando novos e ressignificando os antigos, forjando novas formas de conhecimento.

Ainda que mudanças tenham ocorrido na formação dos licenciandos - *e como vimos no Capítulo II, algumas delas ocorreram* -, a direção que tiveram ainda não contempla uma educação inclusiva. Nesta perspectiva, há estudos que afirmam que o que vem caracterizando os cursos de licenciatura de uma forma geral, " é a absorção pouco crítica e apressada de modismos pedagógicos muito mais que a adoção de uma linha consistente de trabalho". (Mello - 1998, p. 53)

Segundo Freire:

> *"A promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente. Uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de irracionalismos decorrentes do ou produzidos por certo excesso de racionalidade de nosso tempo altamente tecnologizado".* (Freire, 2000, p. 36)

Esta questão nos coloca, de imediato, diante do grande desafio de encontrar uma interlocução possível que permita olhar para os processos de aprendizagem e de ensino à altura dos desafios atuais, quando é sabido que pouco se vem cogitando acerca da construção do conhecimento. A Escola cresceu - *do ponto de vista quantitativo* -, democratizou-se - *porque atingiu especialmente aqueles que eram alijados do sistema por falta de base ou de facilidades para o acesso à mesma* -, porém, para fazer face a essa demanda, seria necessária a implementação de novas propostas de seu funcionamento.

Ao acreditarmos que a função da escola é fazer uma aproximação entre os sujeitos sociais e os científicos, tendo como resultado dessa aproximação a possibilidade dos primeiros se tornarem como os segundos, parece que, neste sentido, ela se mostrou ineficaz, porque acreditou na idéia de que quanto mais aprendizado maior o desenvolvimento. Ao interpretar que quanto maior a quantidade de conteúdos maior a possibilidade dos alunos se desenvolverem, muitas escolas passaram a disseminar um ensino enciclopédico, esquecendo-se de que a assimilação ocorrerá se as informações fizerem sentido para quem as apreende.

Estamos pressupondo que existem novas perspectivas sobre as ciências, já que as configurações isoladas e lineares não mais fazem sentido, pois o sujeito - *assim como seu tempo e sua história* - estão amalgamados e vivem a imprevisibilidade, além de fazerem parte de um sistema complexo de renovação constante e permanente, com efetiva participação nos processos interativos.

Ainda que a aceitação de que educar fosse "crer na possibilidade de vir a ser feliz no contexto de um mundo civilizado à luz da cultura moderna" (Senna, 2003, p. 5-8) essa crença não deveria ser aceita de forma tranqüila, pois, ao invés de conceber a existência de uma única forma de educação, era preciso trabalhar com um projeto social que

pudesse contemplar a pluralidade de sujeitos a serem educados, especialmente na realidade brasileira. Inverteu-se essa perspectiva e, conforme se viu ao longo de nossa história, a educação beneficiou apenas alguns e perdeu o seu real sentido, o de verdadeiramente inclusiva.

Em face de todo este contexto, temos que reconhecer que nosso erro foi internacionalizar um único modo de pensar, com uma concepção universalista da educação. A celebração da diversidade, ao contrário, passa pelo reconhecimento da existência de muitos mundos possíveis, não cabendo mais um pensamento único.

Nesta perspectiva, é preciso considerar que a complexidade do fenômeno educativo exige a busca da real compreensão dos aspectos culturais e sociais implicados na construção do conhecimento. Assim, uma abordagem que esteja em consonância com uma dimensão social - *transformadora e emancipatória para a educação* - será, com certeza, um dos possíveis caminhos para atender os desafios postos pela formação de professores.

O que importa para essa discussão é que a questão que está por trás dessas possíveis linhas analíticas é o modelo de formação docente assentado numa lógica que não conversa com o diferente. Neste sentido, torna-se necessário um tipo de formação que ajude o professor a construir saberes, que favoreçam uma aproximação com os alunos oriundos de todos os estratos sociais e culturais, levando-o a abrir mão de sua condição como sujeito social, tanto com o aluno quanto com suas próprias verdades.

Não podendo contar com um modelo social de homem para satisfazer as múltiplas identidades culturais da sociedade contemporânea e, tendo em vista o caráter de mudança e de transitoriedade assumido pela sociedade pós-moderna, a escola se viu sozinha, porque a ela foi imputada uma responsabilidade que, na verdade, não é só sua; até porque ela é co-responsável por um projeto de desenvolvimento humano criado e determinado pela sociedade. A responsabilidade na preparação do cidadão para exercer a cidadania é de ambas, e a ruptura nesse projeto de desenvolvimento fez com que a escola caísse em descrédito, passando a ser responsável, justamente com os professores, por não educar os cidadãos; dando ênfase, portanto, àquela máxima de que ambos não contribuem para a formação da cidadania, ficando, assim, como conseqüência, o compromisso e a obrigação de um melhor entendimento a respeito do sentido da educação brasileira em tempos pós-modernos.

Para se compreender um sujeito como pessoa - *um ser social que é fruto de sua bagagem hereditária e das relações estabelecidas com sua cultura* - é necessária uma reflexão do ponto de vista pedagógico acerca da concepção de homem que jaz sob as práticas educativas; cabendo um questionamento a respeito do paradigma, que dará conta de formar esse sujeito social – *da interação* - , tendo em vista um contexto complexo que recusa as velhas certezas que assentaram por muitos séculos essas práticas; que nos coloca diante de um dilema, porque se manifesta marcado por profundas transformações, que fazem com que os educadores se defrontem com novos saberes - *novas práticas educativas* -, exigindo uma nova concepção de homem e de sociedade.

Pensar a educação numa perspectiva social, que considera o homem produto das múltiplas influências do meio e, portanto, sujeito das transformações sociais, implica em buscar uma teoria que possa subsidiar uma prática pedagógica que consiga manter o ser social mais próximo da cultura científica, tornando-o científico também; é trabalhar, pois, com um modelo de mente que explica o homem, cujo valor está agregado à cultura científica.

Temos que concordar com Senna (2002) que o mundo não é linear, mas hipertextual, razão pela qual há que se considerar a suposta falta de lógica do pensamento dos alunos, na perspectiva de um modo de pensar que tenha que ser confrontado com a cartesiana. O grande desafio é buscar uma concepção de homem com uma outra forma de pensar, que poderá se aproximar daquele modelo teórico, e explicar a mente do sujeito social; em nosso caso, a do indivíduo que pensa de forma hipertextual.

Os estudos de Senna (2002, 2003) vão mostrando o quanto a Escola está equivocada em continuar categorizando e atestando como deficiência de aprendizagem aquilo que, muitas vezes, ocorre por desconhecimento dos modos não-científicos de organização cognitiva.

Ao desconsiderar o processo interno de reorganização do pensamento, que se constrói nas interações sociais (Senna, 2002), a Escola faz uma intervenção inadequada, porque se pauta em práticas científicas de aproximação ao texto científico, o qual é produzido nas diferentes áreas do saber, igualmente científico; não contribui em nada, portanto, para a inclusão dos alunos oriundos das comunidades orais. [14]

---

[14] A cultura oral assentada é uma cultura assentada em práticas públicas conduzidas cotidianamente através de um modo narrativo – o cotidiano – de pensamento, um modo não científico de organização

Configura-se, assim, como necessidade, a criação de um outro modelo de pensamento a ser utilizado no cotidiano social - *interativo e cooperativo* - que poderá tornar a escola menos resistente e mais permeável ao contexto social. Esse poderá ser assumido por todos os educadores, caso possam rever e reconsiderar as prioridades na formação dos alunos, o qual possibilitará maior quantidade de descobertas, o que modificará substancialmente a relação professor aluno, no processo de construção da aprendizagem.

A Escola, enquanto uma das instituições de memória social, deverá se colocar como ponto de troca, procurando promover a educação em seu sentido mais amplo, aderindo a um projeto de convivência e de integração com os mais variados espaços sociais.

Vimos que a legitimação dos sujeitos sociais e o resgate da função edificante da educação formal e informal é possível; e, neste sentido, a recuperação do cargo e do papel do professor na afirmação da construção moral dos sujeitos contemporâneos é preponderante à atribuição e ao desempenho do profissional docente, os quais precisam ser repensados no sentido de poderem dar contribuição à formação moral dos sujeitos contemporâneos.

O reconhecimento e a legitimação do que ocorre no interior dos processos sociais poderão ser resgatados, especialmente se houver, conforme propõe Senna (2003), um trabalho de integração dos agentes responsáveis pela formação dos sujeitos de nossa cultura, que podem vir a assumir, tanto individual quanto coletivamente, a responsabilidade pela edificação de "um projeto político para a educação, cuja intenção será a de promover a mesma para todos" (op.cit.p. 3-7).

É fora de dúvida que esse projeto - *no que diz respeito à escola* - exige que as diferenças sejam acolhidas: uma concepção de conhecimento que considere as diferentes dimensões que tecem o espaço educativo, podendo assegurar melhor distribuição do saber, fazendo com que todos dele se apropriem sem se submeterem a um processo perverso de seleção e exclusão.

Sintetizando, uma educação de qualidade social é aquela que atenderá os sujeitos em sua integralidade (corpo, alma, valores, cultura), tomando como ponto de partida a necessidade das pessoas, valorizando-as; uma educação, portanto, que se confunde com

---

cognitiva, em que os dados se organizam a partir da realidade cultural dos sujeitos, do vivido, não sendo portanto planificados. Senna (2001).

o diálogo, exigindo do professor "uma competência geral, um saber de sua natureza e alguns especiais, ligados à sua atividade docente".(Freire, 2000, p. 78.)

Estamos programados para aprender, mas não determinados. A Escola terá que criar uma comunidade de aprendizagem, o que será possível se o cérebro for mantido com a função de aprender, pois, como afirma Freire (2000, p. 94), "onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, o que ensinar e o que aprender**".**

Descobrir como trabalhar os professores que foram formados – *e, ainda estão sendo* –, num processo de verdadeira fragmentação das disciplinas – *assentado na lógica das Ciências* -, com uma concepção de verdade única, que se instalou e se estagnou na Ciência, é, sem dúvida, um grande desafio, o que implica em novos olhares para o conhecimento.

— 5 —
ASPECTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO: ENTRE A VERDADE, A NORMATIVIDADE E O HOMEM

O presente capítulo se propõe a empreender uma reflexão crítica da racionalidade e do modelo de conhecimento que fundamentou um projeto de educação, tentando relacionar suas raízes com algumas práticas atuais. Ao mesmo tempo, pretende indicar algumas pistas que possam representar alternativas de mudanças, de superação a partir de dentro dessa razão.

5.1 – Do Séc. XVII ao Séc. XIX

Confirmando, portanto, o caminho que percorremos, consubstanciamos o presente trabalho de tese em vetores que circunscrevem os domínios sobre os quais a cultura científica mais significativamente interveio quando da orientação dos cursos de formação de professores.

Numa primeira etapa, trabalhamos com referenciais teóricos que colaboraram no sentido de nos encaminhar para a Filosofia e nessa perspectiva, voltando aos estudos realizados, verificamos que a função de educar, o papel do professor e da Escola estão ancorados num modelo de escolarização que acredita numa única forma de pensar, tomada como modelo pelos espaços de formação; assentado na linearidade do conhecimento, não atende os diferentes alunos que transitam na escola porque não permite aos recém-formados construir saberes que lhes possibilite uma verdadeira integração com os mesmos, ao contrário, faz com que o profissional chegue à escola e só reconheça àqueles alunos que pensam no mesmo padrão que ele (licenciando) introjetou.

Retomando algumas considerações apresentadas no Capítulo III, uma das hipóteses levantadas e confirmada é de que o conceito de verdade é a base da formação do professor como agente de educação social e a partir dele são determinados os valores que referenciam a formação de professores e suas práticas. Nesse sentido, uma

aproximação com o objetivo da tese – **caracterizar o impacto que o conceito de verdade próprio da cultura científica tem exercido sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura e suas práticas no Ensino Básico**-, exigia, como se procurou evidenciar, um estudo a respeito da evolução e deslocamento do conceito de verdade, desde o Séc. XVII, (em função das mudanças históricas e internas do conhecimento).

Nessa linha de raciocínio, fomos buscar nos argumentos formulados a partir dos aspectos filosóficos, uma relação entre as formas assumidas pelo conhecimento e pela razão ao longo dos tempos. Em outras palavras, foi importante compreender as diferentes concepções de verdade – oriundas das concepções filosóficas – para buscar os pressupostos que permitiriam um diálogo e uma compreensão das diferentes formas assumidas pelo conhecimento e pela razão; o que tornaria possível um melhor entendimento acerca da função de educar e do papel que o professor e a Escola assumiram ao longo de nossa história.

A seletividade a que nos obrigou essa empreitada restringiu -nos aos filósofos cujos escritos permitiram um diálogo, a partir do discurso e dos pressupostos nele implícitos, que permaneceu nos limites dos objetivos traçados.

Ressalta-se que o interesse em estudar o conceito de verdade, que se instalou na Ciência justifica-se na medida que pode permitir, através do estudo de sua evolução e das distintas formas e concepções que foi assumindo ao longo de diferentes épocas, desde sua criação, na Grécia, duas linhas de análise. De um lado, explorar e inventariar os valores que explicam e que orientam a educação e aqueles que dimensionam as finalidades das práticas educativas dos professores. De outro, apontar as sérias conseqüências para a Educação, trazendo à consciência, de forma reflexiva, o lugar em que estamos enquanto formadores de licenciandos e o rumo a ser tomado, uma vez que temos que admitir que tudo que forma o professor (sua maneira de atuar e, conseqüentemente, de ver o processo educativo) levando-o, ou não, a ser um agente de inclusão, está na base desse conceito.

O conhecimento científico, de cuja tradição somos herdeiros, surgiu com os gregos e neles é possível identificar o pensamento filosófico – científico, sendo os primeiros a definirem o ser humano como animal racional, dotado de razão, estando, portanto, a essência e a certeza do conhecimento no sujeito e no seu intelecto. Capaz de explicar, demonstrar e provar o pensamento verdadeiro, esse homem era o ponto de partida do processo de conhecimento. (Marcondes, 2004)

Em Marcondes (2004) encontramos uma explicação para o pensamento moderno, definido como um mosaico (em função das contribuições de diversos pensadores e estudiosos de diferentes campos do saber) que:

> ... *"visto à distância pelo olhar retrospectivo da história da filosofia, apresenta uma imagem que possui maior unidade do que se examinado de perto, quando o encaixe das peças não é tão nítido".* (Marcondes, 2004, p. 154)

Dentre os filósofos que se dedicaram à questão da possibilidade do conhecimento e da fundamentação da ciência, vale o destaque para Descartes, considerado um dos mais importantes e representativos do Séc. XVII e XVIII, defendendo as novas teorias científicas e o modelo de ciência que pressupõem.

Importa destacar e caracterizar numa breve referência histórica que o tempo de Descartes, foi marcado pela transição em que a sociedade e a cultura européia passavam por grandes transformações: de um lado uma forte tradição que sobrevivia e do outro as descobertas anunciavam uma nova visão de mundo, dando origem a uma "nova concepção de universo" (Marcondes, 2004, p. 159), contexto decisivo e central no desenvolvimento do seu pensamento.

O discurso do método apresentava algumas regras básicas para encontrar a verdade (fundamento para a construção da nova teoria científica); o sujeito do conhecimento era o ponto de partida e o conhecido seria representado por um conceito demonstrável com a ordenação do pensamento (Descartes, 2003). Esse projeto cartesiano pareceu encerrar o homem nos limites da própria consciência ao defini-lo como único ser capaz de conhecer e dominar o cosmo.

Sem qualquer intenção de detalhar o pensamento cartesiano, estamos vendo que a filosofia era uma expressão de vida do homem, uma manifestação do individualismo, marca do pensamento moderno, que deslocou a autoridade externa (Igreja e do saber científico) para a interioridade, movimento justificado pela necessidade de recuperar a racionalidade, defendida como uma capacidade inerente à natureza humana. Assim, a fonte do conhecimento estaria no indivíduo, no sujeito pensante, sendo este o sentido do subjetivismo de Descartes.

A filosofia de Kant ao trazer a crítica da razão, no Séc XVII, foi influente ao longo dos séculos XIX e XX, uma vez que propunha um modelo de teoria de conhecimento, que formulava a possibilidade da fundamentação da ciência. Em Kant, através do racionalismo crítico, o conhecimento era atingido através da razão pura, inata, que conhece verdades que independem da experiência e da impressão dos sentidos; a razão em Kant era universal e idêntica para todos os seres.

Essa nova concepção de experiência e de conhecimento - penso, logo as coisas são constituías pelo meu pensar; penso, logo organizo o conhecimento da realidade-, definia os limites do conhecimento racional através do conhecimento experimental. O pensamento científico não cria, mas organiza, estabelece um método para viabilizar o conhecimento, daí a preocupação central em Kant com o modo e as condições em que se dava o conhecimento.

O construtivismo de Kant é a "idéia de que só conhecemos, a priori, das coisas o que nós colocamos nela" (Marcondes, 2004, p. 210); existindo, portanto, dois tipos de conhecimento: "os empíricos (baseados na experiência psicológica de cada um) e os a priori (baseados na estrutura interna da própria razão, independente da experiência de cada um)".

> *"As coisas são dadas como objetos de nossos sentidos existentes fora de nós. Só que nada sabemos do que eles possam ser em si mesmos, mas conhecemos apenas seus fenômenos, ou seja, as representações que produzem em nós ao afetarem nossos sentidos".*(Marcondes, 2004, p. 210)

Com Kant, os estudos filosóficos foram agregados não mais a filosofia, mas à física, procurando estudar a natureza dos mecanismos fisiológicos que o homem emprega para derivar o saber, através do estudo da engenharia da mente. A verdade passa a emanar da natureza biológica, considerando-se o indivíduo como racional e suas estruturas internas os elementos balizadores da modalidade de aprendizagem – daí o modelo de Piaget, explicado no capítulo anterior – que consiste em confiar na verdade do homem através da mente.

O projeto de filosofia crítica, formulado por Kant, apresenta-se como um movimento de ruptura com a tradição racionalista moderna inaugurada pela filosofia

cartesiana. Os princípios básicos de sua teoria – da razão pura – partem do reconhecimento do desenvolvimento da sociedade e da cultura, e consistem na busca de alternativas que permitam elaborar um sistema da razão e compreensão da relação do homem com o real, dando conta da totalidade da experiência humana.

Como se pode observar, o projeto moderno alicerçou-se na fundamentação do conhecimento e nas teorias científicas: o homem passou a ser o centro das preocupações - pensante, dotado de uma mente, ou consciência, tinha como característica uma estrutura cognitiva; o saber (centralizado no sujeito, no intelecto e na inteligência) e a ciência eram, portanto, os balizadores da relação do homem com a realidade.

Dizendo de outro modo, a luz das teorias tradicionais da filosofia, o homem moderno era um ser dotado de razão (ponto de partida do conhecimento), de um aparato intelectual, um sujeito racional e tinha-se a crença numa verdade única e inquestionável; era aquilo que já estava determinado, estando, portanto, o conhecimento centralizado no indivíduo, organizado num sistema integrado sustentado por uma filosofia sistemática e teórica.

Pelo exame das modificações na visão científica (conceito de verdade) e nos argumentos apresentados pela Filosofia para explicar a natureza do homem, constatou-se que se antes do Séc. XVII rejeitava-se qualquer possibilidade de verificação de hipótese, com a justificativa de que a mesma era limitada e imperfeita, a partir do Séc. XVII, enquanto argumentos, a observação, a experimentação e a verificação de hipóteses tornaram-se critérios decisivos. Já no final do Séc. XIX, esse projeto entra em crise, exigindo uma revisão em seus "pressupostos idealistas" (Marcondes, 2004, p. 251), sendo apontada a importância do processo histórico e cultural dos sujeitos.

Parece claro que as repercussões e conseqüências de todas essas mudanças têm envolvido especialmente a educação, que foi o que procuramos investigar e nessa perspectiva, o caminho que percorremos foi sobremodo interessante, na medida em que o estudo dos aspectos filosóficos apontou para a razão como ferramenta importante de conhecimento. Esse processo de racionalização ganhou destaque na educação, criando historicamente condições para que a razão se desenvolvesse, sendo possível constatar que as práticas escolares estão ancoradas no pilar da lógica racional, sustentando um conceito único de verdade.

Como herdeiros dessa tradição filosófica, temos que reconhecer que, apesar das profundas transformações ocorridas, como evidenciado no Capítulo III, ainda é

pregnante na formação de professores e em suas práticas uma concepção de verdade normativa que precisa ser combatida (Berticelli, 2003).

5.2 – A partir do Séc. XX

A concepção de conhecimento como universal, é sem dúvida uma questão que nos parece essencial para encaminhar as reflexões daqueles que procuram pensar a formação docente; uma concepção diametralmente oposta aos atributos e saberes exigidos hoje do profissional professor "um professor engajado na prática com atitude de reflexão sobre a prática" . Configura-se, portanto, uma formação que não poderá reduzir este profissional a um técnico a ser preparado para o exercício da docência, visto que existem outros aspectos e preocupações que vão além de buscar a melhor maneira de transmitir determinados conhecimentos.

Essa constatação exigiu a busca de um diálogo com os filósofos que fizeram uma ruptura com um projeto de mente individual, alicerçada na tradição filosófica, servindo-nos de suporte na tentativa de buscar compreender o homem que tem outra forma de pensar, chegando a um modelo teórico que possa explicar a mente do sujeito social.

Confirmando, portanto, o que já afirmamos sobre a necessidade de uma revisão no projeto da modernidade, que ao entrar em crise anunciava a importância do processo histórico e cultural dos sujeitos, a passagem do Séc. XIX para o Séc. XX foi marcada por um conjunto de descobertas científicas que trouxe novas configurações, modificando consubstancialmente os argumentos filosófico-científicos, colocando em xeque os fundamentos da ciência.

Os avanços da tecnologia, da medicina, da informática, da inteligência artificial, da biologia e de outras descobertas científicas do Séc. XX foram apontadas por Marcondes (2004) e Delacampagne (2004) como impactantes e revolucionárias, tendo contribuído para suscitar um questionamento vigoroso a respeito do problema da natureza do pensamento, abalando convicções de mais de três séculos; o fundamento da ciência, até então aprisionada na lógica da representação, numa estrutura considerada imutável, deslocava-se para a construção do espírito, provocando uma revolução na filosofia , levando os filósofos a questionarem a concepção clássica de razão, afirmativa que ganhará força quando analisarmos, as repercussões e modificações ocorridas na concepção de sujeito subjacente à identidade social do homem contemporâneo, provocadas pela crise da ciência, a ser descrita no item 5.3 deste capítulo.

O que é importante é que o redesenho de um projeto de desconstrução na fé da modernidade sinalizou uma predisposição favorável para vivermos o "corte na história da Filosofia", com possibilidades de "enriquecimento e libertação" (Delacampagne, 1997, p. 7 e 12) Ainda não colocamos a questão da exeqüibilidade de novas possibilidades, com a exploração de novos territórios para a educação, o que discutiremos mais adiante.

Nota-se que o advento da pós-modernidade ocorreu com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, fazendo com que as teorias tradicionais fossem se modificando, se adaptando a uma outra maneira de pensar, o modo de pensar da virada lingüística: da observação da experiência passava-se à exigência de se observar a linguagem e seu uso, retirando a verdade do campo epistemológico e encaminhando-o para o campo da semântica, da lógica, da filosofia da linguagem. O papel da verdade passou a ser a idéia básica no contexto da comunicação e como conseqüência, sobressaiu a necessidade de se prestar mais atenção ao relacionamento entre as pessoas, exigindo um modo novo de pensar essas relações, passando a linguagem a ser o objeto das atenções filosóficas.

A valorização da linguagem apresentava-se como uma possibilidade, uma alternativa para explicar a relação do sujeito com a realidade, enquanto relação de significação. Nesse sentido, defendia-se que os processos mentais dependiam desse código da língua, de um sistema simbólico que, do ponto de vista lógico, permitisse que suas estruturas formais pudessem ser examinadas na relação com a realidade, independente da falta de objetividade.

Dentre alguns estudiosos que resubstantivaram o termo verdade, contribuindo para seu processo de desconstrução, parece valiosa a contribuição de Wittgenstein pela influência exercida por ele na filosofia da linguagem contemporânea, chegando a ser apresentado como o filósofo mais importante do Séc. XX.

Considerando a importância de suas obras, (Delacampagne, 1997) ousaríamos dizer que, mais do que metodológico, as conexões apresentadas entre realidade e linguagem, explicadas através da teoria da estrutura atômica da matéria, conferem um lugar de significância, enquanto um dos principais aspectos de seu trabalho: a realidade (o mundo) é constituída de fatos moleculares ou complexos, divididos em configurações de objetos elementares, enquanto o pensamento é constituído de proposições complexas, analisáveis em proposições atômicas que ligam nomes, signos.

Assim, por estar convencido de que mundo e linguagem têm estruturas idênticas, paralelo em que se apóia para justificar a natureza distinta entre Lógica e Filosofia, propôs que a noção de realidade não mais se fundamentasse no sujeito do conhecimento, na epistemologia, mas sim na lógica, "com o argumento de que a ciência tem um caráter objetivo e universal , não podendo ser explicada a partir do sujeito do conhecimento". (Delacampagne, 1997, p.50).

Segundo Marcondes (2004, p. 269), Wittgenstein dizia que "a má compreensão da linguagem se dá em função do desconhecimento de sua forma lógica e autêntica"; advogava a análise da lógica da linguagem como condição "si ne qua non" para a compreensão de sua forma e da relação com os fatos, defendendo, assim, a importância de se elucidar as proposições, os pensamentos para que não se tornassem nebulosos, indistintos e sem sentido, a nosso ver um dos aspectos mais representativos da visão desse filósofo. Assim, na perspectiva de Wittgenstein, o sentido de mundo está localizado na linguagem, razão pela qual deve ser mostrado, e não descrito ou representado, cabendo então a Filosofia, enquanto atividade, analisar, de forma lógica, as proposições da linguagem.

"Toda filosofia é uma crítica da linguagem".

(Marcondes, 2004, p. 269)

Aqui, partilhados com Marcondes (2004) e Delacampagne (1997) do conceito de jogos de linguagem, desenvolvido por Wittgenstein. Em que pesem diferenças possíveis entre a fase anterior e a das "investigações filosóficas" - nesta ultima parece ter predominado um pensamento menos sistemático e assertivo, diferença apontada mais como evolução do que propriamente uma doutrina (Delacampagne, 1997), dado que confirma uma predisposição a novas possibilidades.

Nessa perspectiva, passamos a entender esses novos conceitos (jogos de linguagem) como "múltiplos e multifacetados", evidenciando que o significado não é mais estabelecido pela proposição, mas pelo "uso que fazemos das expressões lingüísticas nos diferentes contextos ou situações empregadas"; o que significa dizer que o mesmo tipo de expressão lingüística vai variar em função do contexto em que é empregado. (Marcondes, 2004, p. 270)

Em síntese, a linguagem (a gramática) ainda que consistindo numa listagem infinita de um conjunto de jogos com regras, beneficia-se da ligação direta com as

situações de vida do usuário: não precisa ser explicada, bastando ser compreendida, situação garantida pela descrição do usuário, caixa de ferramenta, orientada pela experiência do usuário, que se encarregará de ensinar qual a regra mais adequada a cada situação específica. Dentro desse enfoque, a regra não pode ser pensada como de uso exclusivo, particular ou pessoal, ao contrário, deverá estar acoplada ao ambiente social e cultural.

A declaração de Delacampagne (1997) de que os estudos de Wittgenstein poderá ser um dos recursos que nos livrará das doutrinas modernas que acreditam que a ciência é capaz de dar conta de explicar a realidade, sem dúvida, abre um caminho de fértil reflexão em torno da noção de sujeito, de sua construção no contexto atual, dos novos paradigmas da educação e do seu papel na formação do sujeito no cotidiano escolar.

É possível, que a junção entre o processo de desconstrução da verdade e as novas concepções acerca do saber e da forma como se dá a construção do conhecimento, contribua para a revisão e reavaliação dos cursos de formação de professores. Essa afirmativa está respaldada nos estudos filosóficos, encontrando neles uma explicação para a forma que o conhecimento assumiu; articulados com os aspectos da educação indicam e confirmam, juntamente com a análise dos dados apresentados no Capítulo II, que a função e o papel que a educação, a escola e o professor assumiram foi se perpetuando ao longo de nossa história.

Ainda com base nos estudos sustentados pelos vetores da história, da filosofia e da educação, é possível afirmar que a sociedade está vinculada a um saber científico e tem nele o modelo de sociedade ideal. Esse saber ganhou destaque e importância, porque se assumiu como verdade científica. Ao se constituir como tal, o modelo científico separou-se de uma visão cultural, que orienta as práticas das pessoas e as quais fazem parte de suas vidas, como expressão de sua cultura.

É fora de dúvida que os cursos de formação estão alicerçados nas teorias científicas, sendo esse o modelo que serve de base aos licenciandos; os docentes trabalham com certezas e valores pré-determinados pela ordem da cultura científica, admitindo como verdadeiro um único e exclusivo tipo de pensamento que se instalou em detrimento de todo e qualquer outra maneira de pensar. Esse conceito de verdade se explicita ao professor e passa a ser para ele também uma forma de conceber o conhecimento.

Retomando o Capítulo II, apresentamos alguns estudos que confirmam a importância e a necessidade de um novo entendimento acerca do processo de construção do conhecimento, espiralado, dialético, tornando alunos e professores autores do seu processo de construção.

Foi por esse caminho e ainda respaldados na análise dos dados, também apresentada nessa parte do estudo, que conseguimos o entendimento de que mesmo habilitado para atuar no magistério, o educador só reconhece como verdadeiro o modelo da cultura científica, impedindo o diálogo entre esta e o contexto sócio-cultural. O envolvimento dos docentes no sentido de se comprometerem com uma nova concepção de conhecimento e de aprendiz parece estar, senão assegurando, ao menos sugerindo, uma modificação nas práticas docentes, ainda assentadas num modelo tradicional.

As novas concepções de conhecimento mostram o equívoco da escola, ao categorizar e atestar como fracasso escolar os modos não científicos de organização cognitiva. Isto se dá porque "as intervenções estão pautadas em práticas científicas das diferentes áreas do saber científico". (Senna, 2001, p. 4), donde se depreende que os argumentos da Filosofia da Ciência continuam sustentando o professor na área específica de sua formação.

Todavia, quando comparamos (os argumentos da Filosofia Moderna) com os da Contemporânea, salta aos olhos o deslocamento provocado no conceito de verdade – da perda de validade do projeto logicista à importância dos aspectos culturais – que exigiu dos filósofos a busca de novos argumentos.

Do ponto de vista interpretativo que adotamos, somos do parecer de que esta evolução não foi captada pela educação: os critérios universais que sustentam as práticas docentes precisam ser reorientados, deslocando seu eixo para os processos de construção, incluindo aí, o de conhecer o sujeito cognoscente e a rede social na qual esse conhecimento é distribuído, ressaltando a importância de se considerar que "o processo interno de organização de pensamento é construído nas interações sociais". (Senna, 2001, p. 7)

Dizendo de outro modo, pelos estudos desenvolvidos constatou-se a urgente e necessária ruptura com o projeto moderno, que considera o sujeito dotado de mente, com uma estrutura cognitiva. Os sujeitos sócio-culturais têm as mais variadas formas de expressão e precisam ser vistos para além da linguagem científica; o professor necessita

trabalhar com um modelo social de homem que contemple a multiplicidade de identidades culturais contemporâneas e para tanto, será necessário mudar atitudes estereotipadas e elaborar estratégias para um melhor entendimento dos alunos e sua cultura. Essa nova lógica será a base que sustentará o professor em sua área profissional.

Insistir numa formação padronizada e modelar, trabalhando com certezas absolutas e não propiciando o verdadeiro desenvolvimento de sujeitos autônomos e criativos, em nada contribuirá no atendimento às exigências que estão postas hoje à formação de professores. Uma formação nesses moldes estará corroborando uma situação que historicamente vem se perpetuando, tornando-se uma constante no processo educativo, determinando de forma perversa que aqueles que não aprendem são alijados do processo. Tais constatações explicam porque ainda hoje existe uma tensão entre as práticas adotadas- tomadas como marco nos processos educacionais - e os alunos que habitam a escola pública brasileira , o que quase enlouquece o professor.

Se aceitarmos uma nova perspectiva, há que pensar num modelo de formação, no âmbito do qual a pluralidade de subjetividades e saberes possam ser privilegiados, viabilizando um conceito para a ciência, daqueles em processo de inclusão. Nesse sentido, os professores poderão encontrar, de imediato, abrigo ou espécie de porto seguro para as suas necessidades e inquietações.

5.3 – A modificação na concepção de sujeito subjacente à identidade social do homem contemporâneo.

De modo enfático, ao longo do trabalho, mostramos a evolução do conceito de verdade e aqui retomamos, constatando que as razões que exigiram as constantes reformulações na sua concepção, a fim de permitir que o saber pudesse se realizar, ocorreram não de forma arbitrária ou acidental, mas em função de cada formação social e da cada mudança interna do conhecimento.

Nesse sentido, abre-se um caminho de fértil reflexão em torno da noção de sujeito, de sua construção no contexto atual, dos novos paradigmas da educação e do seu papel na formação do sujeito no cotidiano escolar.

Não é nossa intenção, até porque fugiria ao nosso propósito, descrever e analisar todos os avanços ocorridos no pensamento no Séc. XX, mas especialmente sublinhar o principal impacto – o descentramento do sujeito cartesiano-, fruto das constantes mutações e transformações na sociedade, que como efeito, apresentou um horizonte de

incertezas com reflexos nos mais diferentes aspectos da vida humana. Sem dúvida, os contextos locais e pessoais de experiência social foram afetados e receberam impactos por essas mudanças; a condição de vida das pessoas, suas rotinas, seu cotidiano, passaram a exigir rearranjos e novos redesenhos nas relações entre os homens. Isto se deu com o advento da pós-modernidade.

O período a que estamos nos referindo, a pós-modernidade, desencadeia um novo olhar da ciência para a realidade cultural dos sujeitos, propondo uma tolerância de caráter sócio-histórico dos processos cognitivos e o direito à identidade cultural. É evidente que essas transformações criaram uma revolução nos estudos sobre o funcionamento da mente humana com significativas repercussões nos espaços escolares, que como já assinalamos, não acompanharam essas mudanças, sendo possível assegurar que o desconforto que vivemos nesses espaços é causado pela forma como a cultura científica se apresenta, trabalhando com um conceito de verdade que não autoriza o diálogo entre os sujeitos da educação formal e os sociais. No entanto, o confronto entre ambos é uma exigência para que se concretize a aceitação das diferenças.

Tais considerações indicam que a educação, a escola e os professores ainda não se aperceberam da necessidade de uma ruptura com as práticas tradicionais de produção de conhecimento, tendo em vista as expressivas transformações no perfil do sujeito social contemporâneo. Indiscutivelmente a relação do professor com o próprio conhecimento é prioritária, quando se pensa em reduzir o custo na educação para a inclusão social.

Nessa direção, incluímos no universo da pesquisa Hall (1992) e Lyotard (2004), ambos sinalizando a importância na mudança do conceito de verdade, tendo em vista o novo papel da ciência num contexto marcado por grandes transformações. Em conseqüência, esses estudos oferecem argumentos suficientemente fortes e capazes de sustentar a necessidade de uma mudança no papel da educação, tendo em vista um novo sujeito a ser formado, o sujeito da educação contemporânea.

Para Hall (1992) as mudanças ocorridas na sociedade a partir do Séc. XX provocaram um deslocamento na concepção de sujeito, com reflexos no plano social, cultural e pessoal: o indivíduo moderno, um sujeito da razão, do conhecimento, cartesiano, individual e unificado, perdeu sentido; o lugar estável que por tanto tempo lhe foi determinado sofreu abalos, emergindo uma outra visão de sujeito descentrado, fragmentado que sofre as conseqüências do meio e a ele está sujeitado. Dito de outra forma, as relações complexas da sociedade contemporânea passaram a exigir novas

formas (mais coletivas) de relacionamento, impulsionando alterações e modificações no conceito de "indivíduo soberano"(Hall, 1992, p. 14).

Tentando explorar essas considerações teóricas, diríamos que na concepção sociológica defendida pelo referido autor, somos formados na interação com outros (entre o eu e a sociedade), num movimento contínuo de revisão e modificação do eu, dialogando com o mundo exterior e com as identidades que ele oferece. (Hall, 1992)

> *"A identidade preenche o espaço entre o mundo interior e o exterior – entre o mundo pessoa e o mundo público".* (Hall, 1992, p. 11).

Esse modelo sociológico interativo, construído numa via de mão dupla - internalização do exterior no sujeito e a externalização do interior - é facilmente compreensível, especialmente se levarmos em conta os eventos apontados como os mais significativos nas mudanças na concepção de sujeito: a biologização (com a constatação do desenvolvimento físico do cérebro humano), o surgimento das novas ciências sociais (a psicologia com estudo dos processos mentais do indivíduo e a sociologia com a crítica do sujeito cartesiano).

Nessa perspectiva, a identidade é concebida como mutável, diferente, instável, fragmentada, produzindo um sujeito (pós-moderno) com diferentes identidades, transformadas de acordo com as interpelações dos sistemas culturais com que (con)vive, o que provoca, ainda segundo o autor, incoerências e contradições, abrindo "deslocamentos", definidos numa forma reflexiva de vida na qual "as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre elas mesmas; alterando, assim, a constituição de seu caráter". (Hall, 1992, pp. 37 e 38)

Temos que reconhecer a alteração substancial no padrão explicativo para a concepção de sujeito da "modernidade tardia" (Hall, 1992, p. 15): a falta de credibilidade num modelo iluminista (baseado numa concepção de um sujeito centrado, unificado, dotado de razão e consciência) que persistiu quase quatro séculos, foi sendo substituída por uma outra de indivíduo, formado "na relação com outras pessoas importantes para ele" (ibid., pp p. 11); um ser educado e modificado na interação, no diálogo entre o pessoal e o público.

"Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes". (Hall, 2000, p. 14)

Se concordarmos com Hall (2000) que a sociedade pós-moderna traz a diferença como marca, temos que reconhecer um aspecto positivo nesse novo panorama, qual seja, a possibilidade de abrir caminhos até então inimagináveis. O desalojamento e a descontinuidade, princípios defendidos como balizadores dessa forma de organização - completamente nova se comparada com as sociedades tradicionais-, poderão viabilizar as mais extensas formas de interconexão social.

Ao que parece, o que está em jogo é a necessidade de nos desatrelarmos e nos libertarmos dos "apoios estáveis" nas tradições e nas estruturas (Hall, 1992, p. 25) e isso representa uma ruptura com um passado em que os processos centrados no indivíduo, no sujeito da razão (centro do conhecimento) terão que ser substituídos por uma concepção social de sujeito.

O contato com estudos realizados por Lyotard nos permitiu chegar ao entendimento de como esse sujeito (social) se forma. Com base nesses estudos obtivemos a evidência sobre a natureza da influência e do impacto que o contexto pós-moderno provocou sobre o saber; as transformações tecnológicas trouxeram para o palco "a crise da ciência". (Barbosa, 2004, p. 11). Outros autores, entre os quais Hall (1992), que vimos a pouco, de certa forma, anteciparam as conclusões de Lyotard, filósofos cujos estudos foram determinantes na redefinição do saber e na concepção de sujeito social, um sujeito que se forma pela subjetividade que vai construir (cuja formação é responsabilidade das instituições) através das informações recebidas.

Admitindo-se a complexa análise da sociedade pós-moderna apresentada por Lyotard[15] e levando em consideração nosso foco – a identidade social do sujeito contemporâneo – procuraremos nos ater a uma descrição sumária de como o saber se desenvolve nesse contexto, buscando um paralelo com os dilemas e questões da educação brasileira.

[15] Pos-moderno para Lyotard designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do Séc. XIX. (Barbosa, XV) .

De início, começando pelo contexto, a falta de credibilidade e o desencanto pelos argumentos utilizados nos tempos modernos para explicar a condição humana alicerçados na razão (conhecedora de tudo) iluminista, são marcos significativos da pós-modernidade.

Por essas razões, como já mencionamos, a contemporaneidade desafia nossa inteligência com as modificações no conceito de verdade, sujeito e totalidade. O alargamento da razão histórica e a exigência de novos enquadramentos teóricos modificou substancialmente a concepção de sociedade e de sujeito; aquela, até então entendida como um todo organizado, homogêneo e universal, passou a ser vista e entendida como uma teia fragmentada de grupos que se diferenciam por etnia, religião, costumes, gostos e preferências.

Assim é que, numa sociedade "cibernética, informática e informacional", (Barbosa, 2004, p. hiv) que as pessoas são constantemente bombardeadas por mensagens as mais diversas, a concepção de saber – crítico e reflexivo – está diretamente relacionada a capacidade do homem em desempenhar bem os constantes deslocamentos nas redes de relações (móveis e complexas) e nos circuitos de informação.

Em termos resumidos, o conhecimento na pós-modernidade se constrói de forma transversal e interdisciplinar, em constantes arranjos e rearranjos, questionando o valor e o fim a que o mesmo se destina. Essas afirmações revelam um panorama que permite enxergar o heterogêneo, o plural, contrariamente a lógica positivista que acabou legitimando um saber homogêneo, que desprezava e excluía o diferente.

A questão da desordem em Lyotard nos remete ao conceito de deslocamento de Hall (1999) e a melhor forma de descrevê-la nos parece ser a crise da ciência e sua deslegitimação no imaginário moderno. Ao que tudo indica, as delimitações clássicas do que, até então, era considerado científico, com seus dispositivos teóricos submetidos à autoridade de um discurso universal não comportavam mais todos os discursos dos jogos de linguagem (que legitimam o contexto pós-moderno); sua natureza mais flexível, transferiu a questão da razão e da verdade para o discurso. O que subjaz a desordem é a suposição de uma mudança no estatuto do saber: o saber científico, ainda segundo Lyotard, está ligado a uma outra espécie de saber, o narrativo. Sem dúvida, esses estudos revelam que a linguagem, enquanto atividade comunicacional, passou a assumir um lugar de destaque.

Se, de início, havia uma suposta impossibilidade de considerar o saber científico como dimensão inseparável do narrativo, a justificativa está claramente explicitada e comprovada nos jogos de linguagem (vínculo entre esses saberes), tanto é assim que, para sustentar uma conceituação de saber como formação e como cultura, o autor traça um paralelo entre a natureza dos saberes (científico e narrativo) na sociedade contemporânea.

O modo como é entendido por Lyotard,-uma complementação entre saberes-, diferentemente daquela concepção que dicotomizava o saber científico do narrativo, excluindo os sujeitos sociais, parece ser a oportunidade de vencer o grande desafio que se faz evidente nas instituições, o de que o saber se instala numa única competência em detrimento das demais (a cognitiva, por exemplo). Desconstruir esse conceito de verdade e expandi-lo de forma a abranger vários "objetos de discursos", para ser o caminho possível para a legitimação dos sujeitos sociais. (Barbosa, 2004, p. 29).

Ao que tudo indica, a "artrose burocrática" (Barbosa, 2004, p.31) que bloqueou a sociedade moderna, chegou as instituições escolares e nela se manteve, impedindo a tessitura do saber em redes de conhecimento, impondo limites, ditando normas que vêm cerceando e obstaculizando a inventividade do professor. Esta afirmativa está respaldada não apenas em nossa experiência na educação básica, nas observações e conversas com professores, nos mais diferentes espaços, como ainda nos dados analisados e apresentados no Capítulo II.

Ao que parece e tudo indica que essa situação se explica porque não houve, até a virada do Séc. XX, segundo Senna (2003, p. 6-8) um questionamento tanto da situação ambígua da escola, quanto das condições de satisfação dos desejos públicos, ainda que se concretizasse um "movimento de inclusão dos brasileiros na esfera pública".

Nessa direção, o processo educativo terá que levar em consideração que cada indivíduo e cada grupo têm diferentes formas de ver a realidade, de viver, de dar sentido e que a multiplicidade, a riqueza, a pluralidade de mundo precisam ser verdadeiramente compartilhadas entre alunos e professores. Além disso, é preciso que a cultura científica se permita reconhecer nas outras práticas culturais, de modo a buscar um sentido social que não exclua os sujeitos da cultura oral.

A visão "coisisista do instituído" elaborada por Lyotard (Barbosa, 2004, p.32) nos ajuda a compreender os mecanismos que as instituições utilizam na confecção do estatuto que irá identificar cada Instituição: os discursos passam por um filtro, em forma

de pressão, determinando o que deve ou não ser dito; ao privilegiar um só discurso, uma só verdade em detrimento de outras, esse mecanismo interrompe e interdita as conexões possíveis sobre as redes de comunicação, impedindo professores e alunos de se apropriarem dos "jogos de linguagem" .

Se concordarmos que a evolução de uma linguagem passa basicamente pela invenção de palavras, de novas construções, de novos sentidos, o potencial da linguagem se torna inquestionável; a imprevisibilidade, a provisoriedade e a flexibilidade surgem como condições para uma aproximação com os jogos de linguagem, onde os lances são livres e as mensagens dotadas de formas e efeitos diferentes: denotativas, prescritivas, avaliativas e performativas. (Barbosa, 2004)

O que importa para a presente discussão é que os jogos de linguagem trazem recursos a partir dos quais será possível pensar a formação do sujeito social, desde que olhar para o contexto pós-moderno de aparente confusão ou desordem, seja considerado como capaz de possibilitar uma outra forma de conceber o saber , espiralado, a partir de uma seqüência de argumentações e refutações, resultado do intercâmbio entre interlocutores e ouvintes – alunos e professores, numa perspectiva diferente da pseudoconstrução sinalizada pela didática da reprodução.

O deslocamento da razão para a pragmática do saber (social) – um sistema aberto, construído no coletivo e realimentado pelo emaranhado de enunciados, sem dúvida, exige novas bases e parâmetros para a ciência . Dessa forma, suas novas características – o desequilíbrio, a imprevisibilidade e as sucessivas e inesgotáveis descobertas –, trouxeram a necessidade de um renivelamento da normatividade.

A ciência tem como prerrogativa o trabalho com as certezas (e na contemporaneidade temos que lidar com a incerteza, o imprevisível, as contradições), onde a unidade se insere na diversidade e o pensamento passa a lidar com a complexidade dos elementos que, num movimento contínuo, provoca a desordem temporária e necessária à busca da ordem, da organização.

Hoje, é de extrema relevância indagar: Como lidar e religar o disjunto? Qual o papel a Educação na construção da subjetividade e como se faz educação no contexto de cultura nada simplista ou reducionista? Afinal, quem é esse sujeito da educação contemporânea?

Um exame dos dados teóricos e empíricos permitiu-nos constatar que o verdadeiro saber depende não apenas de uma competência única (desempenho

cognitivo), como muitos acreditavam e ainda acreditam, mas, sobretudo, da inventidade, a ser obtida mediante a articulação e a conexão de informações, que até então estavam organizados e localizados em campos isolados; a imaginação se incumbirá de articular as informações num jogo aberto e acessível a todos.

Nessa perspectiva, o ensino desloca-se da transmissão (informações limitadas) para a aprendizagem dos procedimentos capazes de favorecer a organização e a conexão dos saberes; a interdisciplinaridade torna-se a palavra de ordem.

Estamos constatando que a pragmática do saber pós -moderno caminha na contra mão do positivismo da eficiência; não mais assentada no universal, mas na pluralidade de discursos, no ininteligível, no paradoxo e na descontinuidade, características que alavancam a inventividade e possibilitam que o saber seja garantido e apropriado por todos .

Não introduzimos qualquer hierarquia de importância entre essas características e chamamos a atenção para o fato de que elas não implicam necessariamente uma visão crítica e superadora dos determinantes estruturais de nossa sociedade, mas acreditamos que a operacionalização de uma prática docente nesses termos poderá resgatar o seu sentido político.

5.4 – O lugar do homem na verdade que irá figurar na formação do professor

Dentro do enfoque teórico adotado nesta análise, a predisposição do professor para adequar sua atuação às necessidades de seus alunos, dependeria de um redimensionamento de sua função e conseqüentemente de que entendesse que os princípios e referenciais que ainda embasam suas práticas não mais dão conta de atender os alunos que hoje transitam na escola.

Antes de chegarmos a esses novos referenciais, faremos um resgate sucinto do percurso que nos permitiu entender como se dá a difusão do saber hoje e as características em que o mesmo se desenvolve, lembrando que, de início, apresentamos a prática da linguagem e sua interação comunicacional, residindo aí a força do pensamento de Wittgnestein. Em seguida, ao analisarmos o contexto da pós-modernidade, as características apontadas por Hall e Lyotard, indicaram a necessidade de superar os pressupostos epistemológicos e as categorias do pensamento da modernidade. Ambos os estudos concordam que o científico perdeu o seu lugar

trazendo inovações na forma de pensar e esses novos rumos sugerem que se deixe de lado a sistematização e a linearização.

Constatamos que o sujeito da pós-modernidade trouxe para a educação uma situação complexa porque os parâmetros em que ela se assentava passaram a não ser mais balizadores de satisfação ou de utilidade para o público: o deslocamento de uma unidade teórica para a multiplicidade de saberes exige uma prática docente, reflexiva, discursiva, alicerçada num entendimento de mundo e numa concepção de mente e de saber que considere a heterogeneidade, um fator imprescindível na ampliação das capacidades individuais, aspectos que aqui serão analisados.

Considerando os estudos apresentados nos Capítulos II e III, verificamos, por exemplo, que a escola não está dando conta de se deslocar dessa concepção de sujeito individual pensante, racional e consciente situado no centro do conhecimento – sujeito cartesiano – para uma concepção social. Suas práticas revelam que a legitimação pela via da cognição, não reconhece aqueles que não se enquadram nas regras da cultura moderna e o sujeito social, o anti-herói do conhecimento, continua impedido de acessar o saber científico, selando e perpetuando a exclusão, uma situação histórica, que como já amplamente abordado, vem se perpetuando há séculos.

Se assumirmos esse ponto de vista, recoloca-se a necessidade de nos apropriarmos de um outro quadro teórico, como aquele que permitiria, de forma mais satisfatória, dar conta da tarefa educativa de modo crítico e consistente. Nessa direção, fomos em busca de uma nova proposta de racionalidade, um novo conceito de verdade que pudesse ressignificar a formação do licenciando.

A razão que motivou a escolha dos teóricos aqui reunidos - Vygotsky, Habermas e Babba – baseia-se na certeza de que esses estudos incorporam a análise do nosso objeto de estudo – **a formação de um agente de educação inclusiva nos cursos de licenciatura -** , revelando perspicácia na reconstrução da concepção de saber na sociedade contemporânea, combinada com a inspiradora visão de inclusão.

A seqüência da análise das teorias impôs uma metodologia, que poderíamos situá-la em dois níveis: um nível descritivo, - apresentando seus marcos de forma sucinta - e um outro, que chamaríamos de dialético, tentando, na medida do possível e de forma concomitante, salientar alguns pontos teóricos convergentes, sua aplicabilidade na formação docente e conseqüente adeqüabilidade nas escolas brasileiras.

Ressalta-se que não é nosso intuito desenvolver uma análise exaustiva das teorias em questão, ao contrário, procuraremos, dentro dos limites de nosso trabalho e na perspectiva do nosso objetivo, apresentar algumas idéias que possam subsidiar uma prática pedagógica que permita uma aproximação dos sujeitos sociais com os da cultura científica, tornando-os científicos.

Como ponto de partida, pareceu-nos apropriado apresentar a teoria de Vygotsky, que consideramos como um marco genérico para melhor conceber a formação do sujeito e da subjetividade na pós-modernidade, sendo esta a nova concepção que deverá figurar na formação do licenciando, com a justificativa de que a mesma se aproxima de uma tendência educacional numa abordagem sócio–histórica; mostra o papel da cultura na cognição, considerando o homem como um ser social e histórico, cuja constituição e desenvolvimento ocorrem na relação com o outro, numa atividade prática comum, intermediada pela linguagem.

"O processo de desenvolvimento é socialmente constituído"

(Rego, 1995, p. 31)

Resgatando considerações esboçadas no Capítulo IV, vimos que o meio e a cultura não são relevantes para a teoria piagetiana, uma vez que sua hipótese inatista considerava que a criança nasce com uma predisposição inata e suas estruturas vão sendo ativadas ao longo do desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, o enfoque sócio-histórico contrapõe-se a ela: a importância do meio na estruturação das condutas do sujeito e na formação do conhecimento assumiu um lugar de destaque na teoria de Vygotsky; interessando-se pela subjetividade e criatividade do sujeito, caminhando numa tendência de caráter mais social e dialético, com uma motivação sociológica (diferente de Piaget que "ao subordinar o social ao desenvolvimento individual, não o incluiu na formação das estruturas cognitivas". (Freitas, 2003, p. 66)

O entendimento de que o sujeito é resultado de uma interação ininterrupta entre os processos internos e influências do mundo social, e que, portanto, não nasce pronto com inteligência e estados emocionais pré-determinados – uma das principais idéias vygotskyanas -, trouxe uma outra explicação para a mente, evocando um contexto público que no nosso modo de interpretar, será a base que tornará possível ao professor

a aquisição de um novo entendimento acerca do saber, mais adequado aos tempos atuais e, conseqüentemente, comprometido com a inclusão.

> *"O pensamento é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação".* (Rego, 1995, p.31)

Para melhor nos orientarmos nestas afirmações, fomos buscar as colocações teóricas iniciais acerca da relação pensamento – linguagem, cabendo remarcar a importância do trabalho de Vygotsky e do novo entendimento de como se constitui o sujeito e a subjetividade, tendo na linguagem e no signo os formadores dos fenômenos psicológicos. (Molon, 2003).

Tomando a observação assistemática como ponto de análise para uma melhor compreensão da interconexão pensamento e linguagem (palavra) na constituição do sujeito, nosso interesse voltou-se para as funções e para o desenvolvimento da linguagem, justificado pelo lugar que ocupa na teoria de Vygotsky e pelo papel que desempenha na formação das características psicológicas – a de intercâmbio social e de pensamento generalizante-. (Rego, 1995), (Cole, 1991), (Bezerra, 2001)

Se atentarmos para seu processo de evolução, iniciado na relação com os objetos do mundo exterior, (ainda que não estejam presentes), passando pelo processo de abstração (generalizando e categorizando os objetos), chegando a comunicação entre os homens, e se concordarmos que é "um sistema de signos [16] que possibilitará o intercâmbio social entre os indivíduos que compartilhem de um mesmo sistema de representação da realidade" (Rego, 1995, p. 55), sem dúvida, temos que reconhecer que a linguagem, enquanto sistema simbólico, provoca mudanças nos processos psíquicos porque é ela que fará a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Dito de outra forma, na perspectiva vygostskyana, o desenvolvimento das funções intelectuais humanas é mediado pelos signos e pelo outro, que ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, reconstrói os modos de ação externa e aprende a organizar seus próprios processos mentais, deixando o indivíduo de se basear nos signos externos, passando a apoiar-se nos recursos internalizados (imagens, representações, conceitos, etc.)

---

[16] "O signo é aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura, som) que representa algo diferente de si mesmo, substituindo eventos, idéias, situações, servindo como auxílio da memória e da atenção humana." (Rego, 1995, p. 50)

Vimos que o exame do significado da palavra tornou-se crucial para que pudéssemos entender o pensamento verbalizado, uma unidade que tanto é pensamento, quanto linguagem (Bezerra, 2001), afirmativa facilmente justificada pelos estudos que trataram da ação interfuncional entre o pensamento e a linguagem (a palavra) e que sinalizaram para a necessidade de desfocar a análise de seu aspecto externo para o interno (o significado).

O lugar e a importância do significado apresenta-se como o aspecto nodal do pensamento vygotskyano que nos parece crucial para a formação de um agente social de educação, que necessita saber que a verdadeira compreensão, o ato pensado, só ocorre quando os sujeitos generalizam e nomeiam o que está sendo vivenciado e nesse sentido, o problema se desloca da palavra em si para o conceito que ela exprime.

Assim, a palavra do ponto de vista psicológico, nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo de classes de objetos (generalização), razão pela qual não pode ser privada de seu significado - "a outra face da lua" - (Bezerra, 2000, p. 13); os significados são compartilhados por determinados grupos, sendo então a cultura pensada como algo que se constrói na dinamicidade dessa relação (indivíduo – cultura) e através dos palcos de negociações, seus membros são submetidos a constantes recriações e interpretações das informações, conceitos e significados. (Oliveira, 1990)

Supor, todavia, que as negociações ocorrem de forma consensual e tranqüila é desconsiderar a complexidade das relações: nem sempre o intercâmbio de valores, significados e prioridades ocorre de forma dialógica e colaborativa; conflitos e antagonismos são inerentes a toda e qualquer relação. Por outro lado, seria radical e arriscado afirmar que a negociação é impossível.

Foi pelo caminho dos estudos culturais de Bhabha que procuramos captar o vir a ser das negociações. O desafio consiste num realinhamento ou re-direcionamento nas fronteiras entre as culturas, o que implicaria na junção dos elementos antagônicos ou contraditórios, presentes nas experiências sociais, do tipo "público e privado, passado e presente, psíquico e social". (Bhabha, 2005, p.24). Afirma Bhabha que essa seria a possibilidade de melhor trabalhar as diferenças como produção de identidades.

É fora de dúvida que os embates gerados por essas "divisões binárias" poderiam ser abrandados e esse re-direcionamento proposto pelo autor, sem maiores considerações, seria revelador de uma forma de se conciliar o que até então parecia inconciliável, especialmente se concordarmos que cada vez mais "as culturas nacionais

estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas". (Bhabha, 2005, p. 25) Voltaremos mais adiante as condições necessárias para uma melhor compreensão das diferenças culturais.

Se concordarmos que é a "temporalidade intervalar" que causa estranhamento (Bhabha, 2005, p. 35), ao que tudo indica, será necessário uma revisão no próprio conceito de negociação: avançar para além dessas divisões habituais parece ser uma exigência para que as negociações se concretizem .

Chegamos então ao processo de formação e de construção dos conceitos e com base nas concepções de Vygotsky encontramos as explicações acerca de como os mesmos se transformam, ao longo do desenvolvimento: de início, a linguagem se apresenta como um meio de comunicação entre as pessoas e a medida que o sujeito vai se desenvolvendo, o pensamento vai se organizando, chegando a se tornar uma função mental interna; os significados fornecidos pelo grupo ao qual pertence vão sendo internalizados pelo sujeito nas trocas e, através das interações sociais, o mundo (a fala) exterior se converte em interior. Ainda nesse caminho, o mundo real passa a ser ordenado em categorias conceituais, e enquanto nomeados, (pelas palavras) são classificados pelos atributos comuns (Cole, 1991).

> *"Como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalentes funcionais de conceitos numa idade extremamente precoce, mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação".* (Vygotsky, 1989, p.48)

Aprendemos com Vygotsky que a construção e o desenvolvimento dos conceitos é um processo longo, não linear e muito menos simples e sua trajetória genética aponta para duas raízes independentes, que mais tarde se cruzam e se unem num momento avançado do desenvolvimento, emergindo desse processo qualitativo os "conceitos genuínos". (Oliveira, 1992), que como já abordamos, envolve um sistema de relações e generalizações (contidas nas palavras) que ocorrem nas trocas entre o homem e a cultura.

Essa idéia de trajetórias genéticas independentes, dando origem a um processo qualitativamente diferente é bastante característica nos postulados que o autor adota para explicar as relações entre pensamento e linguagem.

É nessa direção, aliás, que aponta a visão epistemológica de Habermas (1975) ao postular que a comunicação é o elemento orientador do processo de construção do conhecimento. Para ele o "interesse comunicativo se enraíza nas estruturas da ação comunicativa, pela qual os homens se relacionam entre si, por meio de normas lingüisticamente articuladas e cujo objetivo é o entendimento mútuo".(Freitag e Rouanet, 2001, p. 13)

A ênfase no aspecto histórico cultural apresenta-se como um ponto de convergência entre Vygotsky, Habermas e Bhabha, por nós situado em dois núcleos fundamentais: na concepção de homem e de cultura e relacionada com ambos, no conceito de aprendizagem social e de agir comunicativo, que aponta as condições de participação do sujeito social nos processos de interação, diretamente relacionada com o objeto e o objetivo de nossa pesquisa.

O que importa na presente discussão é que para essas teorias é a cultura que baliza as condições de aprendizagem dos sujeitos. Ao explicar como se dá o processo de construção do saber, garantem que o sujeito aprende e se desenvolve nas relações produzidas numa determinada cultura (Oliveira, 1992) e não como se pensava ou ainda se pensa que é através de um discurso unificador, trabalhando com uma única verdade. Enquanto na terminologia habermasiana podemos dizer que é através das ações lingüísticas que o sujeito constrói sentenças que são transformadas em competências, na perspectiva de Bhabha podemos dizer que o sujeito aprende nos diferentes discursos que transversalizam e marcam as diferenças culturais. (Bhabha, 2005).

O exame dessas teorias evidenciou que nosso aparato biológico nos identifica como iguais, porém, nossa subjetividade se constrói nas interações sociais; a cultura, através dos signos (que dominam e dirigem nossas funções psíquicas) determina a forma como cada um de nós organiza o real e é esse material simbólico que fornecerá a nossa singularidade. Há que salientar que num contexto pós-moderno as subjetividades se formam nos entre-lugares "(Bhabha, 2005, p. 20), ou seja, não mais nas narrativas de subjetividades originárias, mas na articulação de diferenças culturais".[17]

[17] A cultura é entendida aqui como "produção irregular e incompleta de sentidos e de valor, freqüentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social". (Bhabha, 2005, p. 240)

Aqui, já podemos afirmar, com segurança, que as pessoas são idênticas apenas do ponto de vista biológico: os sujeitos sociais, aqueles que estão hoje em nossas escolas, pensam e desejam uma educação diferente dos sujeitos científicos. Trabalhar com essas diferenças significa levar em consideração, o significado e o sentido dos valores culturais dos aprendizes, tomando-os como objetos de conhecimento específicos, que influenciam o processo educativo formal e que são referenciais concretos, via única de compreensão dos conhecimentos a serem abordados e trabalhados em sala de aula.

Voltando ainda a questão dos conceitos, claro que até aqui falamos dos conceitos "cotidianos ou espontâneos", identificados como aqueles que se constroem na atividade prática da criança e de suas interações mais imediatas, diferentemente dos "conceitos científicos" entendidos como aqueles que são "adquiridos por meio de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas onde as crianças são submetidas a processos deliberados de instrução escolar" (Oliveira, 1992, p. 31). Mesmo ocorrendo em contextos formais de ensino, esses conceitos, segundo Vygotsky, não são determinados a priori, assim como não tem uma forma final, definitiva e única como se pensava, mas, ao contrário, passam também por um processo de desenvolvimento.

Se levarmos em conta que o fato de que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento porque se inicia muito antes do ingresso da criança na vida escolar e se tomarmos como ponto de partida que "qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia" (COLE, 1991, p. 93), essas considerações indicam o quanto se torna infrutífera a idéia de que se aprende algo de forma ápida e mecânica, concepção pregnante nos espaços escolares.

Nessa direção, a hipótese de que os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvem em direção contrária, mas se interconectam ao longo do desenvolvimento, ganha relevância para nosso estudo porque corrobora explicações já aventadas em capítulos anteriores, quando sinalizamos que a escola, para desempenhar bem o seu papel, terá que desafiar a construção de novos conhecimentos, necessitando tomar os conceitos espontâneos, do cotidiano, (o que a criança já sabe) como o ponto de partida.

Esses estudos evidenciaram que o entendimento de como os conceitos se formam na perspectiva sócio-interacionista é radicalmente diferente das concepções que foram consagradas pela Psicologia e que por extensão, chegaram a Educação. (Rego, 1995) (Freitas, 2003). Este é o mérito de Vygotsky representante de uma nova concepção de

educação, de educando, de ensino e de aprendizagem, diametralmente oposta àquela que trazia a marca da dicotomia, operando na clivagem corpo/ mente, objeto / sujeito, razão/ emoção, indivíduo /sociedade, natural/ cultural. (Freitas, 2003), (Molon, 2003)

Um outra perspectiva básica que se abre com Vygotsky, Habermas e Bhabha e que nos permite estabelecer uma relação com as práticas docentes, refere-se a oportunidade de um re-direcionamento de nosso olhar para os sujeitos (alunos e professores) como ativos e interativos no seu processo de conhecimento; o conhecimento é compartilhado nas relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento, princípio confirmado na nova direção do social para o individual, criando um modelo de ação comunicativa pura.(Chauí, 2001)

Nessa perspectiva, os conceitos científicos terão que ser redimensionados, mudando de papel e de lugar: enquanto ampliadores de novas competências, posto que interconectados com os conceitos espontâneos (do cotidiano, da experiência) poderão indicar uma prática escolar que, como ressaltamos tantas vezes, terá que ser alicerçada num novo entendimento de sujeito, de educação, de aprendizagem e de desenvolvimento.

Se concordarmos que as ferramentas ou recursos necessários e propulsores do desenvolvimento dos sujeitos, garantidores, portanto, de mudanças, serão fornecidos pela cultura, a condição dos professores tomarem a experiência de vida dos alunos como ponto de partida, em suas práticas, revela a possibilidade da concretude da escola e da prática docente inclusiva.

É fora de dúvida que os princípios das teorias de Vygotsky , Habermas e Bhabha, viabilizam uma maior e melhor inserção e atuação das pessoas no meio escolar, sendo inquestionável a contribuição das mesmas para a educação inclusiva. É basicamente a partir desses princípios sobre o saber escolar, que consideramos importante reforçar alguns comentários.

O primeiro deles refere-se ao postulado vygotskyano de que "a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento" (Oliveira, 1992, p. 33). Ainda que essa teoria reforce e ressalte que os processos de desenvolvimento são impulsionados pela aprendizagem, na escola, prevalece de fato, o contrário, ou seja, a concepção de desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem.

> *"O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas"* (COLE, 1991, p. 93).

O segundo, o princípio da "lingüística ideal" de Habermas, ainda que considerado como difícil de ser executado abre uma brecha para modificar uma deformação – a legitimação de um único discurso - (Chauí, 2001, p. 20) o científico-, em detrimento do discurso dos demais participantes, dos sujeitos sociais, daqueles que ainda não puderam argumentar porque foram interditados por falta de reconhecimento e legitimação. Uma ruptura com o que está posto, passa necessariamente pela intervenção do professor como alguém que poderá despertar e ampliar os processos internos, tendo no diálogo, a ferramenta imprescindível para que a aprendizagem efetivamente seja realizada.

Essas considerações nos remetem a uma reflexão acerca da real função e papel da escola e do professor, encaminhando-nos para uma indagação a respeito das condições para um melhor desempenho do mesmo, lembrando que nos colocamos em defesa de uma escola onde todos tenham acesso às experiências de aprendizagem.

Que tipo de ação seria essa e que propostas poderiam ser oferecidas aos professores que acreditam na educação, na escola e na importância de sua função - a de mediadores do processo ensino-aprendizagem – e que não são indiferentes, pelo contrário, consideram a aprendizagem como um fator gratificante para eles (professores)? (Melo, 1998)

Protegidos pelos estudos teóricos até aqui desenvolvidos, pela análise dos dados empíricos e por uma prática na educação básica e na formação de licenciandos, podemos constatar a desfavorável situação de aprendizagem dos alunos e afirmar com segurança que, para dar conta das transformações e complexidades atuais, a escola e as práticas docentes terão que buscar o caminho da real e verdadeira construção de aprendizagem e de ensino, sendo a experiência dos alunos o ponto de partida dessa empreitada, no nosso modo de interpretar, a questão nodal do problema.

Vimos o quanto se mostra maléfica a dicotomização dos saberes (científico e do cotidiano); a escola, de forma coercitiva, inviabiliza a indispensável interseção entre os mesmos, perdendo a oportunidade de operar numa "situação lingüística ideal", mediando uma "ação comunicativa pura" (Chauí, 2001, p. 21). Lembraríamos, resgatando de forma sucinta as considerações apresentadas nos Capítulos II, III e IV, que o saber legitimado pela escola, alicerça-se única e exclusivamente nos conceitos científicos, transmitidos de forma universal, arbitrária, seletiva e excludente. Essa ambigüidade introduz dificuldades na questão da legitimidade do saber e entendendo essa questão nesses termos, somos levados a pensar não somente nos aspectos políticos, mas técnicos que envolvem a sua distribuição.

Conjugando os aportes conceituais de Vygotsky, Habermas e Bhabha com a realidade de nossas escolas, temos de um lado, a clareza de que a heterogeneidade é imprescindível para as interações sociais porque imprime ao cotidiano escolar a possibilidade de trocas de repertório, de confrontos, de ajuda mútua, fatores fundamentais para a ampliação das capacidades individuais. De outro, tomando a escola como objeto de análise sob a perspectiva da cultura, contata-se que a mesma ainda não entoa vozes com uma "outra narrativa de vistos de entrada, passaportes e licenças de trabalho" (Bhabha, 2005, p. 231).

O que se depreende é que, o discurso vazio e sem significado dos professores contribui para o estranhamento mútuo entre estes e os alunos, insistindo numa concepção de sujeito recebedor passivo das informações. Ainda que reconhecendo o contexto como plural, os alunos (os sujeitos sociais) são vistos como estrangeiros na sua própria terra – na sua escola.

Bem sabemos que tendo em vista a pluralidade de sujeitos que transitam nas escolas brasileiras, as práticas docentes terão que tomar como ponto de partida a experiência dos alunos, levando em conta seus diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores, uma prática que deverá trazer embutida uma outra visão de sujeito (ativo e interativo) e de mundo (complexo, em constantes transformações) melhor adequada ao contexto escolar atual.

Importa consignar os estudos de Vygotsky que enfatizam a importância da conexão entre os conceitos científicos e os da experiência. Para desempenhar bem seu papel o professor precisa partir do que a criança já sabe, ampliando e desafiando a construção de novos conhecimentos. É certamente por essa via de mão dupla, num

entrelaçamento entre os saberes, que poderemos usufruir de uma ação educativa verdadeiramente transformadora, menos seletiva e excludente.

Sintetizando, o professor deverá ser o mediador das interações entre os alunos e destes com os objetos do conhecimento, um parceiro privilegiado enquanto interventor na zona de desenvolvimento proximal dos alunos em virtude de sua experiência; sua função, dentre outras, será a de tornar acessível o patrimônio cultural formulado. Como já explicitado, seu ponto de partida será o nível de dificuldade dos alunos, suas descobertas, crenças, opiniões e sua estratégia, será o diálogo constante, que permitirá que os alunos expressem o que sabem, o que ainda não sabem e o que poderão vir, a saber.

Finalmente, os aspectos que irão figurar na formação do professor ainda são pontos nevrálgicos não resolvidos na educação e conseqüentemente nos espaços de formação. Essas considerações apontam para a necessidade de que esses espaços propiciem a oportunidade de reconstrução do vivenciado e aprendido, a fim de que o futuro professor não tome os conhecimentos como rituais, cópias com imitações mecânicas de modelos fornecidos. Aos professores formadores caberá a função de ampliadores do repertório dos recém –formados: os conhecimentos internalizados serão orientados e reorientados de forma a tornar seu comportamento e sua ação profissional mais dinâmica e criativa.

Em conseqüência, as escolas terão que se apresentar com uma nova roupagem, com características que contemplem o diálogo, os questionamentos constantes, a (com) partilha de saberes, o respeito às diferenças, as múltiplas oportunidades de acesso às informações. A escola que estamos nos referindo certamente não tratará o conhecimento sistematizado de forma dogmática, esvaziado de sentido e significado, até porque a escola que acreditamos e investimos deverá oferecer autonomia aos professores e alunos a fim de que os mesmos possam exercitar uma constante reflexão sobre o seu processo de construção.

É nesse espaço de superação da concepção tradicional de sujeito (da subjetividade na processualidade), de insurgência teórica, protagonizada por Vygotsky , Habermas e Bhabha que conseguiremos dar conta de uma educação inclusiva e de um professor agente de educação social.

Mas importa assinalar que reconhecemos a teoria de Vygotsky como "um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento" (Cole,

1999, p. 121): uma abertura tão buscada e desejada por todos os que mantêm investimentos numa escola inclusiva e que acreditam, como nós, numa formação docente e numa escola mais adequada a realidade da maioria dos alunos da escola pública. Bem sabemos que os princípios vygotskyanos são básicos e necessários ao exercício de uma prática que considere as múltiplas e variadas linguagens e formas de expressão dos alunos, ainda não legitimada e, portanto, desintegrada do processo educativo brasileiro.

Neste sentido, a contribuição de Habermas também é de extrema importância, quando traz a concepção de homem como "ser da natureza e da cultura", chamando a atenção para "o meio que se exercem as ações do homem em processo de interação das suas competências e habilidades" (Coutinho, 2002, p. 19)

A teoria do conhecimento em Habermas, assumida como uma teoria crítica, propõe um questionamento acerca da função da ciência e da técnica na sociedade atual, mostrando a perda de credibilidade nos paradigmas teóricos e práticos da modernidade, apresentando aquele comunicativo como "uma autêntica solução para a sociedade atual, uma sociedade verdadeiramente moderna" (Coutinho, 2002, p. 19)

A passagem de uma filosofia do sujeito para a da ação intersubjetiva, baseada no entendimento, na argumentação, na compreensão e na comunicação, acena com um projeto que tem em sua base um "novo conceito de razão" (Coutinho, 2002, p. 23) diferente daquele que esteve presente durante séculos na tradição epistemológica.

Contrariamente a lógica formal cartesiana e linear que nos acompanhou até o Séc. XIX, o novo conceito de razão alarga o olhar para além do contexto acadêmico científico. Esse modo diferente que considera o processo, o plural, que "está menos preocupado com a aquisição de conhecimento e mais com o uso que os sujeitos dele fazem" (Coutinho, 2002, p. 23), no caso da educação inclusiva, possibilitará que se entre em contato com as diferentes visões da realidade e os esquemas conceituais, oriundos dos diversos conceitos de verdade, o que permitirá uma maior tolerância para com os sujeitos da cultura oral.

"Uma comunidade ideal de comunicação e de co-pertença"; de "sujeitos em diálogo" (Coutinho, 2002, p. 31) em interação (enquanto novo paradigma); que considera as diferentes perspectivas dos falantes (fundada no discurso e na comunicação) trará, sem dúvida, grandes repercussões e contribuições para o campo educativo, permitindo uma nova consciência epistemológica e viabilizando propostas educativas efetivamente

capazes de contribuírem para o desenvolvimento dos sujeitos, no contexto do mundo contemporâneo.

Dos futuros educadores deverá ser exigida a observância rigorosa no que diz respeito à contemporaneidade, na qual existe "uma convergência entre a ciência, a cultura e a subjetividade", cuja tal permite o resgate e a restituição da "relação sujeito-objeto, sujeito –ecologia (Schnitman, 2003, p. 14) numa perspectiva processual diferente do paradigma cartesiano e da concepção clássica científica que excluía e desintegrava essas ligações e articulações".

Trabalhar com a pós-modernidade significa trabalhar com pontos de vista e possibilidades diferentes; é, pois, mudar de foco, fazendo a ruptura com o ideal. Como hoje o valor está no útil e no prático, a formação de valores passou a ser colocada em segundo plano quando, ao contrário, deveríamos defender o resgate deles. O professor não pode se esquecer que a informação, nos dias de hoje, é maior e mais contundente fora dos muros da escola e dos sistemas de ensino formal; as informações externas, portanto, são mais velozes e maiores do que aquelas construídas no espaço escolar.

5.5 – Discussão sobre a concepção de saber na identidade do professor:

Retomando algumas considerações anteriores, vimos que as práticas docentes são orientadas por valores que trazem uma concepção de sujeito individual e racional, que trabalha com uma verdade única, concepção que passou a fazer parte do ideário do professor. E vimos também as evidentes transformações que vem ocorrendo nas práticas escolares de construção de conhecimento na sociedade contemporânea, que deverão banir aquela concepção de verdade consagrada pela cultura moderna.

Tomando as práticas docentes como ponto de partida para análise, e sabedores de que as mesmas estão sempre vinculadas aos valores que são a base da identidade do professor, o surgimento de um novo horizonte epistemológico que confirma estarmos numa encruzilhada: de um lado, um cotidiano escolar marcado e determinado pela verdade cartesiana (aquela que resulta nos condicionantes que formam os professores) e do outro, a constatação de que o conhecimento hoje está sujeito a uma infinidade de variáveis e combinações.

Linhares (2004, p. 10) insiste que "tendo em vista o horizonte de incerteza da sociedade, cada vez menos nacional e cada vez mais global", é necessário pensar na "substituição de uma lógica racional, instalada no conceito de verdade desde a Grécia

Antiga por uma outra lógica cuja origem está nas concepções e avanços científicos que nos abalaram desde Einstein" (2004, p. 109), pois como destaca:

> *"As certezas absolutas ficaram canceladas..." e para traduzir o conhecimento necessita-se de recursos mais ágeis e abertos, na "tentativa de aprender e expressar os movimentos da vida, na chamada dança do universo".* Gleiser (in: Linhares, 2004, p. 109).

A ciência tem como prerrogativa o trabalho com certezas (e na contemporaneidade temos que lidar com a incerteza, o imprevisível, as contradições), onde a unidade se insere na diversidade e o pensamento passa a lidar com a complexidade dos elementos que, num movimento contínuo, provoca a desordem temporária e necessária à busca de ordem e da organização.

Hoje, é de extrema relevância indagar: Como ligar e religar o disjunto? Qual o papel da Educação na construção da subjetividade e como se faz educação num contexto de cultura nada simplista e reducionista? Afinal, quem é esse sujeito da educação contemporânea?

Bem sabemos que a efervescência cultural de nosso contexto é extremamente favorável à transformações nos fundamentos da educação até então assentada em determinismos que pesam sobre o conhecimento. Todavia, e resgatando algumas considerações apresentadas no Capítulo III, vimos que dada à complexidade do processo educativo em tempos pós-modernos, a discussão epistemológica deverá estar embasada em outros fundamentos; a pluralidade de vozes exige uma nova episteme da educação.

Foi por esse caminho que conseguimos ler um tipo de mudança possível no modo do professor pensar a construção do saber, idéia até então inconcebível na ciência do Séc. XX, que trazia uma "concepção de sujeito determinista e mecanicista" (Schnitman, 1996 p. 46) que não mais se sustenta em tempos pós-modernos, cuja direção desemboca-se no problema da episteme.

A leitura que fazemos desse movimento não é, todavia, e está longe de ser, a de fazer uma apresentação descritiva das razões que abalaram os fundamentos do conhecimento científico, até porque fugiria ao propósito de nosso trabalho, mas sim,

discutir a concepção de saber que deverá vigorar na formação dos licenciandos, tornando-os verdadeiros agentes de educação inclusiva.

É nessa direção, aliás, que reunimos duas teorias que certamente darão conta de justificar a importância de se alargar o universo epistêmico do professor: a teoria da complexidade e a da normatividade. No que se refere à teoria da complexidade, por exemplo, os novos pressupostos epistemológicos nela implicados, trazem uma verdadeira revolução no campo da ordem e da certeza, incontestáveis até o final do Séc. XIX, apresentando uma concepção de saber extremamente relevante para o professor: deslocando-se da racionalidade técnica e alargando seu olhar para os alunos dos mais diferentes estratos sociais.

A segunda teoria, propugnada por Berticelli (2004) e conjugada com toda a perspectiva da complexidade discutida por Morin, re-situa o problema da normatividade em educação, revelando a importância de uma nova compreensão sobre os paradigmas emergentes das ciências em educação, ensinando-nos que as formas estáticas de conhecimento estão sendo substituídas por outra epistemologia, cuja referência é a auto-organização, [18]o auto-fazer (Morin, 1999).

Quando se explora um pouco mais a visão de Berticelli (2004) sobre o processo educativo, sem dúvida, pode-se concluir qual o significado que teria a ênfase no processo como um jogo entre alunos e professores, deixando de adquirir uma conotação nitidamente conservadora (uma simples relação entre um sujeito que aprende e um objeto a ser apreendido), deslocando-se para o reconhecimento de novos horizontes que certamente viabilizariam um melhor entendimento dos sujeitos sociais e, conseqüentemente, uma maior tolerância às diferenças.

Aqui já podemos assegurar que, analisadas pelo crivo da educação inclusiva, nas teorias da complexidade e da normatividade estão imbricadas **o objeto -a formação de um agente de educação inclusiva nos cursos de licenciatura - e o objetivo de nossa pesquisa que é o impacto que o conceito de verdade – próprio da cultura científica – tem exercido sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura e suas práticas no Ensino Básico.** Explica-se então que são teorias que sedimentam nossa ênfase na importância da mudança no conceito de verdade, especialmente quando presenciamos tantas incertezas, características de uma nova era, num contexto de rápidas mudanças.

---

[18] Auto-organização é uma organização que se estabelece discursivamente entre muitos, somente possível na coletividade, sendo dialógica, onde as partes propõem acordos,nem sempre pacíficos ou realizáveis . (Berticelli (2004, p.215)

Tomando como referência o eixo das análises de Morin, algumas características da reforma do pensamento se revelam bastante sugestivas. Seu ponto de partida é constituído por um contexto marcado por um emaranhado de ações, interações e retroações, revelador de interligações e interconexões complexas, com dois pólos – um empírico e um lógico – que agregam incertezas. (Morin, 1996)

A simultaneidade dos fenômenos delineia formas aparentemente contraditórias de pensar e explicar uma mesma problemática: a tônica desse novo panorama é a saturação e o esgotamento dos princípios que constituem a ciência moderna não dando conta, portanto, de responder a complexidade desse fenômeno. Se concordarmos que a ciência é ecológica, temos que reconhecer que, num contexto marcado pelo relativismo, seu papel será o de identificar, explicar e descrever, o implícito no saber, examinando seus efeitos e conseqüências, implicações e aplicações práticas.

O pensamento complexo endereçado às intervenções nas instituições escolares é aquele que diferencia, junta, une, esforçando-se por operar diferenciações, daí o termo complexidade – "complexus significa o que é tecido junto, o que dá uma feição de tapeçaria" (Morin, 2004, p. 33), defendido pelo autor como absolutamente necessário no mundo de hoje.

Nesse sentido e no nosso ponto de vista, a reforma do pensamento propugnada por Morin (2004) apresenta-se como uma espécie de conciliação frente ao desamparo a que fomos expostos, tendo em vista a demolição dos princípios e fundamentos que sustentavam o mundo. Sua preocupação com as repercussões da complexidade sobre a humanidade vem plasmando seus inúmeros escritos. Tudo leva a crer que o intenso empenho em socializá-los, expressando-se em metáforas, é uma tentativa de tornar mais familiar o ineditismo do fenômeno estudado –a ecologia das idéias-, uma unidade entre o conhecimento, a cultura e a sociedade, que poderia ser resumido.

> *" ...Poder-se-ia dizer metaforicamente que a cultura de uma sociedade é como uma espécie de mega-computador complexo que memoriza todos os dados cognitivos e, portadora de quase-programas, prescreve as normas práticas , éticas, políticas dessa sociedade. Em certo sentido o grande computador está presente em cada cérebro individual onde inscreveu as suas instruções e prescreve as suas normas e determinações; em outro sentido, cada*

cérebro individual é como um terminal individual e o conjunto das interações entre esses terminais constitui o Grande Computador" (op. cit.p.87)

Para dar conta dessa metáfora, Morin (2004) estabelece como unidade de análise, o paralelo entre as máquinas e o cérebro humano, apontando uma diferença radical entre ambos: os computadores não são simultaneamente controlados e comandados por programas [19] diferentes, enquanto o ser humano, ao contrário, cria diferentes atividades cognitivas (alimentadas concomitantemente por uma memória biológica e uma cultural). Os poliprogramas, com suas instâncias complementares e antagônicas asseguram ao homem a capacidade de tolerar a desordem através de um processo em que se "auto-repara, autotransforma e auto-reproduz" (Morin, in Veja e Nascimento, 1999, p. 27), fazendo emergir, de suas ramificações e bifurcações um processo espiralado, ininterrupto como "um anel bio-antropo (cérebro – psico) cultural" (Morin, 2002, p. 22).

Acontece que essas idéias constituem um projeto revolucionário por introduzirem possibilidades de estudos e especulações extremamente abertas, onde as instâncias produtoras do conhecimento se co-produzem umas às outras, numa unidade recursiva: a "polifonia e polilógica cognitiva" entrama e entrelaça as instâncias "bioantropológica" com o campo "sociocultural", uma concepção que aponta a conjugação de esquemas inatos com os culturais.(Morin, 2002, p. 20), deixando para trás aquela concepção de conhecimento restrita a uma relação entre o sujeito que aprende e o objeto a ser apreendido.

Desse modo, cultura e conhecimento estão interligados, formando uma relação "hologramática (a cultura está nos espíritos individuais que por sua vez estão na cultura) e recursiva (as interações cognitivas dos indivíduos regeneram a cultura que as regenera"). (Morin, 2002, p. 24)

Vimos que dentre os princípios defendidos por Morin um dos que vêm se mostrando mais evidentes é o da aproximação da escola com a cultura onde a mesma se insere, lembrando que os saberes escolares estão desconectados dos problemas do cotidiano (globais e planetários). Sem dúvida, essa teoria nos ajuda a entender a importância de se incorporar novas idéias e hipóteses a uma concepção de educação e de ensino mais ampliada, voltada para a transmissão de um saber e de uma cultura que

[19] Programa é um conjunto de princípios, regras e instruções que comandam/controlam operações cognitivas. (Morin, 2002, p. 21)

propicie aos sujeitos a verdadeira compreensão de sua condição, favorecendo "um pensar autônomo e livre" (Morin, 2004, p.11)

"A missão do didatismo é encorajar o autodidatismo", despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito ". (op. cit. p. 11)".

Para Schnitman (1996, p.46) a idéia de sujeito autônomo está ligada "a noção de dependência, inseparável da noção de auto-organização". Em sua análise, insiste que a dependência é determinada pelo fato do comportamento se organizar a partir das informações extraídas do exterior, um processo vital para o desenvolvimento do sujeito, ficando a autoria de seu processo auto - organizador assegurada com a interação ocorrida entre os indivíduos, através da linguagem e da cultura, num processo dinâmico e rotativo.

Fala-se em ecologia cognitiva enquanto processo de reconciliação com a vida e, no entanto, a questão da divisão dos saberes em compartimentos estanques continua predominando. O confronto desta situação com a garantia de que "contextualização e a globalização são procedimentos absolutamente normais do espírito" (Morin, 1999, p. 25) nos conduz ao desvelamento de um modelo de escola que vem há séculos clamando por uma outra visão de sujeito e de ensino, mas continua obsoleta porque ainda não restaurou essa nova concepção.

É fora de dúvida que o caminho para um pensar complexo terá que ser diferente daquele que ainda reina em nosso mundo. A reconstrução do conceito e da concepção de saber terá que ocorrer em outras bases; é impossível pensar a interdisciplinaridade com fundamentos que assentam num "paradigma balizado segundo os princípios da disjunção, separação e redução". Schnitman (1996, p. 55)

Para Morin (2004) a contextualização é uma característica fundamental da mente humana, um exercício que precisa ser estimulado, razão pela qual agrada tanto ao referido autor afirmar que:

"Contextualizar é o problema da ecologia. Nenhum ser vivo pode viver sem seu ecossistema, sem seu meio ambiente. Isso quer dizer que não podemos compreender alguma coisa de autônomo, senão compreendendo aquilo de que ele é dependente". (Vega e Nascimento, 1999, p. 25)

Todavia, o que se depreende é que, ao analisar as causas dessas dificuldades, vamos constatar que do ponto de vista epistemológico, historicamente a educação vem operando de forma a revelar o conceito de sujeito, de consciência e de mente como

entidades independentes e auto – explicativas, (Berticelli, 2004) persistindo a dificuldade de um diálogo entre a ciência e a educação.

Quanto ao que dificulta uma visão de totalidade, nota-se o destaque dado às condições de independência desses fenômenos: a Psicologia, que não só explica os fenômenos educacionais, como determina os padrões de educação, em nada contribuiu para oferecer elementos que permitissem um vínculo entre a ciência e a educação.

Como seria de se esperar, as posições tradicionais da educação apresentam condições de precariedade frente aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos, tornando-se imprescindível a busca de novas formulações teóricas e práticas que sejam adequadas a esse novo contexto.

Embora correndo o risco de sermos repetitivos e partindo do pressuposto de que o padrão explicativo para a normatividade tenha sido suficientemente caracterizado no Capítulo III, vimos que as bases da produção do conhecimento estão assentadas na linguagem, sendo esta a passagem obrigatória de todos os caminhos que levam ao pensamento.

Importa destacar uma nítida inversão nas condições em que a norma é discutida: a pregnância da indeterminação coloca em destaque o deslocamento da epistemologia da educação (e a normatização pela qual é regida) para um campo que não se restringe a razão.

Por esta razão, defendemos que as transformações na conduta e nas práticas de ensino deverão agregar valores abertos à pluralidade, sujeitos, portanto, a uma concepção de saber que terá que considerar o contexto em que se dão as interações, características de uma era planetária. Para tanto, torna-se necessário trabalhar com uma lógica que incorpore uma forma de pensar não mais linear, mas essencialmente espiralada, o que será possível de ser operacionalizada se o educador estiver apto a reconhecer e a tolerar às diferenças.

Entendemos o ensino como uma prática social, que se dá numa atividade coletiva, em que os verdadeiros conhecimentos se integram no conjunto do qual fazem parte porque se constroem nas relações, conexões e intercâmbios estabelecidos entre o social, o econômico, o cultural, articulando presente e passado, considerando sentimentos, afetos, produções de linguagens, construindo identidades e subjetividades nesse contexto de relações. Eis o motivo pelo qual o ensino não pode jamais ser arrolado, distanciadamente, de uma dimensão maior chamada educação.

Ainda que a aceitação desses argumentos seja tranqüila, esbarramos em dificuldades herdadas de nosso passado cultural: os alicerces em que o saber se apoiou dão mostras de esgotamento porque se mantiveram em compartimentos estanques. No nosso modo de interpretar essa concepção de saber, aviada pelos educadores, tem em muito contribuído para a perda de sentido e de credibilidade na educação e na escola, agravando o processo de exclusão social, deixando cada vez mais um maior contingente de pessoas à margem do processo educativo formal, razão pela qual defendemos a expansão e o alargamento de seus horizontes em busca de vitalidade.

A causalidade linear da qual estávamos acostumados perde lugar para uma razão mais aberta, diferente dos princípios da lógica clássica. Todavia, supor que será fácil penetrar nesse universo novo seria uma ingenuidade, até porque não estamos acostumados a trabalhar com o inusitado, o imprevisto.

É fora de dúvida que as experiências em escolas se aproximando dessa concepção tem o pólo de maior relevância numa prática escolar mais condizente com as necessidades atuais. Nessa direção poderíamos nos beneficiar de um modelo de conhecimento e de saber que sem dúvida atenderia aos sujeitos sociais, diferentemente daquele existente nas escolas, com um projeto obsoleto que clama por ser reestruturado porque não conseguiu dar conta de atender aos alunos, urgência há muito postergada.

Apesar de inegáveis avanços, o projeto de uma educação inclusiva ainda está por ser mais bem elaborado, pois se a sua face voltada para o ingresso dos alunos está aberta, aquela que deveria voltar-se para os professores também urge por melhores definições e aí quem sabe "o ciclo vicioso se torne num ciclo virtuoso". (Morin, 2004, p. 35)

A possibilidade de uma ação educativa que incorpore novos fundamentos da educação, com práticas alicerçadas numa concepção de conhecimento como um processo dinâmico, espiralado e dialógico, parece estar se não assegurada ao menos sugerida. E nessas circunstâncias, o diálogo certamente viabilizará o resgate do significado, do sentido e da credibilidade no processo educativo. Com isso, faz-se a tão desejada ruptura com os fundamentos que por tanto tempo balizaram o conhecimento e geraram práticas com uma concepção mecanicista e reducionista de saber, assentada em antigas verdades.

O movimento que interessa para a construção do saber não é qualquer movimento e sim aquele pelo qual a retroação seja uma exigência e o elo retroativo, enquanto pensamento espiralado, deverá guiar a concepção de saber do professor na

contemporaneidade, isto se quisermos avançar na direção de um novo projeto civilizatório ou de uma "nova política de civilização para o mundo" .(Morin, in Veja e Nascimento, 1999, p. 13)

5.6 – A organização da experiência curricular dos cursos de professores

Desde a sua criação, nas antigas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, vêm sendo delineados diferentes modelos de organização e de formatação dos cursos de formação docente. O que os estudos e observações sugerem é que, apesar de redesenhos, poucos avanços ocorreram do ponto de vista prático nesse tipo de formação.

No Capítulo II procuramos mostrar que a história da profissão docente no Brasil foi marcada por avanços e retrocessos, e que as sucessivas e acumuladas contradições, reveladas nas muitas reformas educacionais (Veiga, in Lopes, 2000) deixou uma dívida que precisa ser solvida junto aos sujeitos sociais: criou e alimentou um processo artificial de marginalização de saberes e conhecimentos, que ao se espalhar nas escolas, em muito contribuiu para a pavimentação de uma cultura excludente.

As investigações confirmam a existência de motivos suficientes para encaminhar perspectivas de reorganização das experiências universitárias dos licenciandos, através da reorientação do currículo desses cursos. Dentre os aspectos mais evidenciados nessa questão e que foram denunciados como ausentes dos cursos de formação realçam-se as novas concepções acerca do saber e da forma como se dá a construção do conhecimento, a ausência de uma consciência crítica da educação e do papel que ela exerce na sociedade, além da falta de clareza com relação ao papel do professor e de sua função. Candau (1997)

Ainda nesse movimento, incluiríamos a busca de novas metodologias de ensino, a postura de investigador a ser adotada pelo professor como componente essencial de seu trabalho, uma melhor compreensão da diversidade dos alunos, a concepção de relação pedagógica, chamando a atenção para a relação dialética entre criação e aquisição do conhecimento, tornando-se indiscutível a necessidade dos professores compreenderem a teia de relações políticas, sociais e culturais que permeia esse novo contexto e, sobretudo, os elementos que caracterizam o processo de construção do saber.

Vimos que as práticas docentes estão alicerçadas em valores da cultura científica, balizados, portanto por uma formação cartesiana, que traz um modelo de sujeito linear, trabalhando com uma concepção única de verdade e que não dialoga com os sujeitos que

não fazem parte dessa cultura. Esses dados nos levaram a constatação de que os cursos de licenciatura têm um modelo de formação assentado na linearidade do conhecimento, cuja lógica não satisfaz a pluralidade de vozes presentes na Escola, não permitindo ao professor desenvolver atributos e construir saberes que vão lhe possibilitar um diálogo e uma integração com alunos oriundos de diferentes estratos sociais e culturais, levando-o a abrir mão de sua condição como sujeito social, tanto com o aluno quanto com suas próprias verdades.

Os diferentes estudos realizados nos permitem afirmar, com segurança, que para dar conta das transformações e complexidades atuais, os espaços de formação, a escola e as práticas docentes terão que buscar o caminho da real e verdadeira construção de aprendizagem e de ensino, sendo a experiência dos alunos o ponto de partida dessa empreitada, no nosso modo de interpretar, a questão nodal do problema.

Evidencia-se o reconhecimento de que modo de produzir conhecimento traz uma concepção de algo pronto, já previamente posto, em que os aprendentes são uma espécie de receptáculo da consciência, inexistindo a dinamicidade, a recursividade defendida por Berticelli (2004). Todavia, não se pode omitir e tampouco esquecer que a ciência abriu outros horizontes sobre o modo de conhecer, alocados hoje para fora da ciência moderna e de seus paradigmas clássicos, afirmativa confirmada em boa parte de nossos estudos.

Em nosso trabalho de pesquisa, ainda que já apontada, propomos estudar a importância da mudança no conceito de verdade, especialmente por termos motivos suficientemente contundentes para justificar a apropriação de um outro quadro teórico: um contexto marcado por mudanças rápidas e incertezas, pelo relativismo, características de uma nova era, apontando para a necessidade de uma reflexão e uma compreensão mais dinâmica para a teia de relações políticas, sociais e culturais, um contexto que fatalmente abalou a ciência.

Como já sugerido em capítulos anteriores, as teorias estudadas revelaram a necessidade de uma ruptura com os fundamentos da educação: os estudos privilegiaram um movimento de reconciliação dos processos educacionais com a vida, demonstrando que o ato de educar é intrinsicamente social e que a educação se consubstancia nas trocas, nas relações, na interação com o mundo por meio da linguagem. A tendência relevante de um processo multilateral e, portanto, complicado, resultante da

complexidade de seres humanos que se auto-organizam, sem dúvida, difere da idéia ainda pregnante de que o conhecimento está ligado à consciência, ao intelectivo.

Para que a educação faça sentido, é preciso instaurar novos processos que consideram não mais o aspecto puramente intelectivo ou lógico. O conhecimento não é um fenômeno ligado puramente à consciência, como nos ensinou Descartes, mas, ao contrário, é um processo e como tal se dá na complexidade e na incompletude das relações, jamais desligado do meio em que cada ser se autoorganiza.

É fora de dúvida que formar um professor para que ele construa um pensamento inclusivo significa pensar uma outra lógica para os cursos de formação, diferente daquela que estamos acostumados e que tem gerado o descrédito dos agentes educativos. Um modelo de currículo centrado na perspectiva da inclusão exige um investimento no sentido de buscar uma melhor compreensão das variáveis que incidem direta ou indiretamente nas práticas escolares, marcadas pelo respeito à pluralidade, o que implica ir em busca de fatores que se encontrem para além das fronteiras da instituição escolar.

A aventura de instituirmos novas bases epistemológicas para a educação, sem dúvida abre novos caminhos e possibilidades de se olhar à construção do conhecimento. Nesse sentido, os espaços de formação terão que levar em conta "a transversalidadecurricular" (Berticelli, 2004, p. 395)

Como já abordado, esse novo cenário, inspirado nas ciências, aflorou a não linearidade, apontando para novas possibilidades de organização da experiência curricular dos cursos de licenciatura: nela está embutida uma dimensão cultural e política, fundamental para uma prática inclusiva, reconhecendo a escola como espaço para múltiplos saberes, para múltiplas verdades, espaço, portanto, para a inclusão do outro.

No nosso modo de interpretar, esse panorama poderá influenciar a postura assumida pelo professor em face de uma prática pedagógica includente, decisiva no processo de instauração de sentido na educação.

Acreditamos que a adesão a um projeto de convivência e integração com os mais variados espaços sociais em prol de uma comunidade escolar educativa não exclusiva implica no reconhecimento e no respeito ao diverso, ao plural, uma vez que nesse espaço interagem diferentes pessoas e grupos que operam sobre conceitos e valores estruturantes os mais diversos.

— 6 —
CONCLUSÃO

"O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar
a estrada permanecerá viva. É para isso que servem
os caminhos para nos fazerem parentes do futuro".
(Mia Couto)

Tentando sintetizar o que analisamos nesta pesquisa, começaremos resgatando a finalidade mais geral desse estudo que é a de resgatar o papel do professor e da educação formal, acreditando que a relação com a escola demanda uma objetiva relação com a questão do ensinar. Temos a real consciência de que trazer à tona esse profissional implica numa luta com a própria área de educação até porque a ultima coisa que se quer falar é de educação formal.

Bem sabemos que o docente é mantido em segundo plano, havendo necessidade de se lutar para que este profissional seja colocado no lugar de destaque que lhe cabe, recuperando, portanto, o seu papel, hoje despersonalizado no imaginário da educação, até porque o professor tem muito a contribuir no desenvolvimento e na formação do cidadão.

Para o esclarecer e responder a questão que constitui o presente trabalho **-o impacto que o conceito de verdade provocou na formação de professores e em suas práticas e, conseqüentemente, à necessidade de se buscar um modelo para essa formação que permita romper com os condicionantes que derivam desse conceito, a fim de podermos formar os licenciados para atuarem como agentes de educação inclusiva** e na esperança de termos atingido esse objetivo, foi necessário de início, compreender a escola, sobretudo o caminho através do qual o processo educativo vem se desenhando, ao longo da história da formação do homem brasileiro, não esquecendo que a educação inclusiva contesta as bases em que a escola tradicional foi alicerçada.

Ao estudarmos o sentido e a função da escola tradicional constatamos que a mesma não mais se sustenta na função de formar homens civilizados, razão pela qual se tornou excludente, uma vez que não responde aos anseios e desejos da população como um todo.

A forma racional e estratificada de organização mantida pela escola, voltada para um aluno ideal e abstrato, atendo-se a processos convencionais, preocupada em educar sujeitos individuais, sem dúvida, dificultou a integração dos diferentes alunos que interagem no espaço educativo escolar.

Nesse percurso teórico, constatamos que embora existam muitos diagnósticos feitos sobre a falência dos sistemas educacionais, ainda estamos longe de uma consciência verdadeiramente inclusiva As polarizações em torno das quais gira a cultura escolar, materializaram ações que viciaram um olhar que não permite a escola enxergar a totalidade do conhecimento, do social da cultura e da própria docência, evidenciando uma concepção estreita acerca da educação, do ensino, da aprendizagem e de sujeito (aluno).

A análise da origem da escola pública tomou como ponto de partida as concepções e representações que estão na sua gênese; apontou para uma escola contraditória, especialmente no que se refere à reflexão acerca dos valores formais que estão na base do projeto pedagógico da mesma e daqueles que fundam a prática pedagógica educativa em seu cotidiano. Assim, a escola pública, desde a sua criação, foi constituída como imaginária – tecida num sonho-, não sendo aquela que os professores acreditavam existir antigamente, o que inviabiliza se pensar num projeto social que dê sentido a ela. Embora sendo um lugar de utopia, os estudos indicaram que precisa ser compartilhada por todos, exigindo adesão voluntária e coletiva.

Vimos ainda que tanto a abordagem da escola tradicional quanto a tecnicista mostraram uma concepção de ensino como um processo individualizado, ou seja, nos alunos são depositados os conteúdos, cabendo ao professor maximizar o desempenho individual de cada um; já o pensamento é considerado linear e ordenado e o planejamento tem um lugar de destaque nessa abordagem, não só desejável como relevante para a cultura científica.

Vimos também que o modelo de educação tradicional, que vem sendo questionado desde o Séc. XIX (Alves, 1999), está assentado na forma como os modos de produção se organizaram; visa um saber prático e tem como finalidade a formação de

pessoas para o mercado de trabalho. Na verdade, é um caminho que vem sendo apresentado como uma possibilidade de acesso à escola, mas que pela sua "seleção a-natural" (Alves, 1999, p.116) continuará excluindo os sujeitos da cultura oral.

A interpretação dos dados teóricos evidenciaram que o cognitivismo, inspirado no modelo transformacional de Piaget, legitima e reforça conteúdos fechados das disciplinas por estar preocupado com o desenvolvimento de habilidades internas, mediadoras do processo de aprendizagem; centra sua preocupação, pois, em objetos e estratégias, exigindo que as atividades sejam planejadas e organizadas com a finalidade de desenvolver habilidades cognitivas, oferecidas em forma de estratégias.

Na abordagem crítico - social dos conteúdos constatou-se uma grande preocupação com os objetivos e estratégias como facilitadores da construção do conhecimento. Um modelo que considera como recursos intelectuais às estratégias cognitivas também parece ser um exemplo individual de ensino, acreditando serem os conteúdos das disciplinas, o passaporte para o ingresso na cultura científica, que trabalha com um único conceito de verdade.

A análise das grandes linhas que orientam as políticas e processos de formação docente, apresentadas no Capítulo II evidenciou que as políticas educacionais foram materializadas a partir das exigências do mundo da produção, expropriando o saber nos mais diferentes níveis e graus de ensino, inviabilizando a participação coletiva, impedindo que os sujeitos se apropriem da cultura letrada.

Quando se explora com maior detalhamento as percepções sobre a inclusão, as formas contraditórias de explicá-la adquirem maior evidência , revelando-se como fundamental a compreensão de nossa herança histórica e das influências que sofremos em nossa formação, enquanto recurso para encontrar formas concretas de veicular uma educação inclusiva, aquela que certamente recuperará o direito de permanência na escola, um direito ainda negado a milhões de brasileiros.

Uma associação direta entre a inclusão e o processo de formação de nossa cultura indica que as contingências históricas, culturais e sociais negaram e impuseram limites a toda e qualquer manifestação e avanço em direção a inclusão. Nessa perspectiva, algumas características apresentaram-se bastante sugestivas: a matriz européia é o traço pregnante no imaginário intelectual e no processo de escolarização, herança que forjou a adoção de um modelo de educação, cujos valores nos foram apresentados como único.

As condições de opressão e marginalização a que fomos submetidos desde o início de nosso processo civilizatório mostraram que temos que recuperar as condições históricas que proibiram o direito de ser. Parafraseando Freire, acreditamos também que o homem tem que lutar pelo que lhe foi roubado, por aquilo que "o coloca em condições inumanas. É a pedagogia dos homens empenhando-se (eles) em sua libertação".

Ainda no caminho da investigação e da análise teórica dos aspectos históricos e educacionais ficou clara a negligência para com a importância e o valor de uma educação para todos, facilmente justificada pela forma e pelas condições adversas em que essa educação foi implantada e pelas políticas educacionais que não lhe deram um lugar de destaque, situação que nos permite compreender alguns dos motivos que nos arrastaram na longa crise que o sistema educacional público de nosso país vem atravessando, com extrema gravidade nas mais diferentes regiões do país, apontando para o descaso e a isenção de responsabilidade para com as questões educacionais.

No que se refere às influências que sofremos em nossa formação, constata-se que fomos formados num modelo positivista que não abria possibilidades para o entendimento dos processos educacionais: o não questionamento de nosso fazer, sem dúvida, contribuiu para os receios e medos expressos em forma de resistência, marcas de um tempo por nós consumido e que deu provas de saturação.

A transposição do período da escola nova para o momento atual, mostrou claramente que a dimensão social do papel do professor foi perdida no tecnicismo marcante de nossa tradição escolar, nas práticas e na auto-imagem do professor. A visão de escola, como instituição isolada das demais e a função prática do professor estimulou um processo de culpabilização que cobra de ambos (escola e professores) pela ausência das pessoas na escola, retórica que dificultou um olhar para as possibilidades e limites da escola para além da responsabilidade dos docentes.

Como nosso estudo tomou como ponto de partida as licenciaturas, o desejo de revitalizar esse espaço levou - nos a interpretação, baseada e fundamentada em teorias que reafirmam a necessidade de expandir o papel do professor, de que este papel foi reduzido ao de mero transmissor de conhecimentos científicos e técnicos, nas suas dimensões práticas e úteis, evidenciando o estreitamento na visão de conhecimento e de ciência desse profissional. Em conseqüência, o mesmo distanciou-se da responsabilidade social que a função lhe confere, dificultando sua real participação no esforço de inclusão.

Quando se passa de um plano mais geral e teórico para um plano mais diretamente relacionado com a prática cotidiana, constata-se a necessidade de se recolocar a importância do papel social do professor, que em muito poderá contribuir para o desenvolvimento e formação mais global dos educandos. Os dados coletados revelam que a medicalização nas escolas tem sido a conseqüência mais perniciosa para o magistério, sem dúvida um retrocesso, uma volta aos anos 70.

Assim, atribui-se em ultima instância uma desarticulação entre o que aparentemente parecia tranqüilo – a função técnica do professor – e os múltiplos saberes hoje exigidos do educador, que não só o saber técnico dai nosso interesse em mostrar a dificuldade de se chegar a uma articulação teoria-prática . Nesse sentido, uma visão mais alargada sobre o papel docente apresenta-se como uma exigência, lembrando que esta função é determinada por uma lógica não linear e terá que levar em consideração os aspectos extra-escolares, mais globais, processos constitutivos de um novo profissional da Educação Básica.

Quando retomamos as linhas de orientação das políticas e processos de formação de professores e tomando como análise a velha discussão especialista-generalista, ainda que predomine de forma recorrente e insistente a idéia de que o professor é um grande generalista, um profissional que sabe muitas coisas e que dá conta de tudo, na realidade esse profissional não é uma coisa nem outra porque a sala de aula não transita na construção do seu saber.

Fixando-nos nessas questões, os estudos revelaram que o professor não dá conta de utilizar em sua prática docente os conhecimentos que adquire nos espaços de formação, apresentando dificuldades em relacionar os conhecimentos teóricos com o contexto prático de educação. Todavia, levando em consideração que do ponto de vista técnico, o professor está preparado para dar conta de sua tarefa, essa situação, ainda que apresentada como um paradoxo, pode ser facilmente explicada, bastando um olhar para os fundamentos que alicerçam nossa concepção de educação, de ensino e de aluno e que se estende aos espaços de formação.

De um ponto de vista da interpretação individual, a causa do mal estar decorrente da percepção do professor de que algo não vai bem é facilmente compreensível, localizado na não vinculação entre os processos formativos escolares e a pluralidade de processos formadores que acontecem no conjunto da prática social.

Por outro lado, a pseudofalta de competência do professor, apontado como ineficiente e despreparado, contribui para uma visão negativa que tem marcado o imaginário social e a auto-imagem dos educadores, visão que também tem marcado as políticas e estratégias, apresentando soluções concentradas em políticas de treinamento, proclamadas como prioritárias, marcante nas últimas décadas, pressuposto que enfatiza os aspectos de competência técnica, imagem que criou um embate para a educação inclusiva, facilmente constatada nos estudos empíricos apresentados também no Capítulo II.

A observação a ser feita é a de que enquanto o professor olhar para a dinâmica do processo de aprendizagem a partir da quantidade de conteúdos de uma determinada disciplina, estará inviabilizando a possibilidade de equacionar a pluralidade de ferramentas culturais, de saberes e competências exigidos pela vida, alocados na pluralidade de relações em que se desenvolve a condição humana.

É plausível supor que, o conhecimento da multidimensionalidade do processo de desenvolvimento adquire peso e visibilidade enquanto dado revelador da necessidade do professor saber mais do que transmitir conteúdos; alargando sua compreensão acerca do processo de aprendizagem o docente caminhará em busca de um novo sentido para a educação, resgatando a credibilidade da Escola, também comprometida em função das promessas que eram feitas como espaço para o sucesso, bastando, no entanto, um olhar para o em torno social para percebermos que muitos não progrediram como a escola prometia.

O sentido e a função da escola contemporânea foram estudados na perspectiva de alguns teóricos contemporâneos que descreveram as principais mudanças ocorridas com o conceito de sujeito humano, partindo de um indivíduo inicialmente centrado numa identidade fixa e estável, até um descentrado, com identidades abertas, inacabadas, fragmentadas – aquele da pós-modernidade-.

O estudo histórico da cultura científica e a constatação da escola como agente dessa cultura, ofereceu na área da Psicologia elementos que esclareceram o conceito de subjetividade pública. Nessa direção, é possível assegurar que houve uma mudança de subjetividade social no Séc. XXI, e que a mesma não comporta a perspectiva de organização escolar que foi feita para subjetividades do Séc. XIX, evidenciando o deslocamento dos papéis sociais e a não mais identificação dos sujeitos nesses papéis, o que torna a Escola absolutamente incompatível com os sujeitos que nela estão.

Tais constatações sugerem que, os padrões de comportamento são considerados inadequados pelos professores e pela Escola e por eles explicado como indisciplina porque são incompatíveis com as intuições que os alunos têm quando chegam à Escola; determinados, definidos e impostos pela Escola, reproduzem atitudes coercitivas, tornando-se impeditivas de uma maior aproximação e diálogo com os alunos.

Quando se trata, portanto, de analisar a evolução das diferentes teorias da aprendizagem e suas implicações na prática educativa, o atual enfoque sócio - histórico, como já se analisou, afirma que o sujeito e o conhecimento resultam da integração entre processos internos e mundo social, estudos que sugerem que o conhecimento individual se reconstrói a partir da reinvenção da cultura, aparecendo como destaque as formas interpessoais, interativas que na perspectiva desses estudos possibilitarão estreitar a distância que se instalou entre o conhecimento científico e o da experiência.

A proposta de um modelo de aprendizagem colaborativa, baseado na interação simbólica, considerando a linguagem um instrumento básico do intercâmbio entre as pessoas, enfoca a instrução como área flexível de desenvolvimento proximal, na qual a criança, paulatinamente, vai incorporando competências, o que nos leva a afirmar que nossa subjetividade é construída a partir do próprio conceito, daquilo que se busca na sociedade. O pensamento do aluno é um instrumento valioso para a aquisição do conhecimento e da cultura, razão pela qual a cultura acadêmica e a experiencial dos alunos necessitam estarem articuladas.

Determinados estudos mostraram o desafio que é tirar de foco o eixo de um modelo de sujeito individual para um modelo contextual, pois, na contemporaneidade, a própria ciência aponta para novos caminhos, novas descobertas e novas verdades, que aceitam a complexidade como realidade reveladora; isto se dá porque temos que transportar fronteiras de isolamento, de reducionismo, que fragmentam e inibem o sujeito, o conhecimento e o saber.

As novas tendências da educação exigem que a escola mude o seu eixo principal, tirando de foco o modelo de um sujeito individual - da transmissão de um saber que valoriza e cultiva o cognitivo e o intelectivo, organizado em disciplinas desconectadas, desarticuladas e desintegradas das experiências e dos problemas dos alunos - para um modelo contextual.

Na contemporaneidade a própria ciência aponta para novos caminhos, novas descobertas e novas verdades que aceitam a complexidade [20] como realidade reveladora. A ciência clássica concebia o mundo como estável, os acontecimentos previsíveis e a racionalidade era o estado da mente que vigorava na construção do conhecimento técnico-científico. Todavia, com a evolução da ciência, foi possível constatar as interações constantes entre os objetos e "o que era objeto passou a ser explicado a partir de interações" (Morin, (1997, p. 120), imbricadas encaixadas umas nas outras.

A compreensão das limitações da ação docente repousa numa visão clássica de ciência. Isto porque, conforme apresentamos no Capítulo II, ainda existem modelos de formação profissional que estão assentados no determinismo da ciência clássica, utilizado como parâmetro para os fundamentos da prática docente, gerando no professor, uma percepção e interpretação do mundo e dos processos de construção a partir dessa visão clássica de ciência. Este é o motivo pelo qual o professor tem dificuldades em compreender o pensamento científico que deu origem ao pensamento sistêmico. (Moraes, 2004)

Nos princípios sistêmicos de Morin (1994) encontramos uma explicação para uma visão mais contemporânea de escola enquanto organização dotada de qualidades específicas que produz sua própria cultura, que retroage sobre os indivíduos, numa constante recursividade.

A possibilidade de que os desdobramentos de natureza epistemológica e pedagógica suscitados pela ciência influenciem a área educacional parece estar senão assegurada, pelo menos sugerida. A análise de algumas dessas teorias deixaram clara a importância de ações mais refinadas por parte do professor e de um olhar mais alargado para o processo de construção do conhecimento, deslocado para além do domínio dos conteúdos diretamente ligados as disciplinas, havendo necessidade de ultrapassar o isolamento e o reducionismo que fragmenta e inibe o sujeito, o conhecimento e o saber.

Vimos que a escola não está conseguindo se desligar do sujeito racional – cartesiano – e, por isso, ainda não resolvemos a ineficiência dessa, que tem um sinistro subproduto: a contínua expulsão dos alunos das classes populares. Para além dos métodos, função e sentido da escola, é preciso discutir a formação de professores, que

[20] A complexidade para Morin constituiria um pano de fundo onde "os acontecimentos, ações, retroações, interações e o acaso ocorrem". (in Morais, 1994, p. 71)

ainda não conseguiu conceber agentes sociais de educação, razão pela qual continuamos atrasados.

Os princípios norteadores das relações a serem desenvolvidas no interior da Escola apontaram para uma dimensão política e pedagógica, na qual a pedagogia terá que se preocupar com a criação de espaços formadores de sujeitos – cidadãos; tendo que, para isso, articular o trabalho pedagógico com o contexto cultural dos alunos, rompendo com os muros culturais que isolam a escola da comunidade.

Procurando reter esses estudos, as investigações constataram que os conteúdos, a escola e os professores existem em uma cultura, numa trama de valores e lógicas, materializada no cotidiano escolar, aprendida pelos alunos em sua vida cotidiana. Torna-se imprescindível a conscientização por parte do professor de que seus alunos são sujeitos sociais e históricos e nessa direção terá que privilegiar os seus processos culturais, sociais e mentais e considerar que as marcas educativas se acumulam no processo de desenvolvimento, fruto das experiências de vida, daí a complexidade do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, evidencia-se a importância de se re-fundar velhas concepções pedagógicas, fazendo emergir a função social do professor, devendo este profissional considerar a importância da cultura, das relações interpessoais e sociais, linguagens, símbolos, modos de pensar , dimensões que fazem parte de conteúdos legítimos, ampliados enquanto competências, imprescindíveis para além de uma visão demasiadamente escolarizada que vem impedindo que se capte a complexa dinâmica da vida social, política e cultural em que os alunos se desenvolvem.

O padrão explicativo sofre uma alteração substancial quando se trata de apontar os elementos impeditivos de uma efetiva intervenção do professor no processo de aprendizagem dos alunos. A ausência de vínculo professor-aluno é o elemento que efetivamente bloqueia a possibilidade do professor se tornar um agente social de educação. Aqui já podemos assegurar que a revisão nas bases e nos fundamentos que sustentam a educação e os cursos que esses profissionais estão sendo formados são os que mais pesam, especialmente quando consideramos que as necessidades docentes ainda não são contempladas.

Quando se explora um pouco mais os fundamentos que deverão alicerçar a educação, temos como exigência uma outra normatividade, a do consenso, bem diferente

dos antigos fundamentos que alicerçavam a educação, balizada em ações ancoradas numa lógica arbitrária e coercitiva.

Quando as ações docentes estiverem calçadas nesses novos fundamentos – que consideram os alunos como autores de sem processo de construção – as oportunidades serão idênticas para todos; uma verdadeira comunicação será viabilizada, redundando em ações mais coerentes e condizentes com o contexto atual, um contexto que considera que o diálogo é construído entre falantes nos mais diferentes discursos, argumentações e contra-argumentações.

É nessa direção que conseguiremos reduzir ou eliminar o distanciamento e o estranhamento tão comum entre professores e alunos e resolver as condições de acesso à escola, desinstalando a exclusão, um processo perverso e até hoje inevitável para muitos.

A articulação que se faz necessária entre a cultura científica e a dos alunos é suficientemente poderosa para determinar a superação do problema da exclusão, garantindo a escola a possibilidade de assumir uma missão inclusiva no seu papel de agente formadora.

Evidenciada a necessidade de se pensar num outro tipo de formação e a conseqüente inadequação do professor, e tomando como aporte teórico às práticas interculturais, constatamos que embora atuais, ainda não foram incluídas nos espaços de formação, impossíveis, portanto de serem considerados pelos futuros docentes, ao contrário, apresentam-se ainda, como ameaçadores nos processos educacionais. Para que essas afirmações não se revestissem de um caráter abstrato, mostramos no Capítulo II uma análise empírica, que respalda as afirmações aqui apresentadas.

As constatações da educação formal frente à meta da inclusão, da aparente incompatibilidade entre ambas e da inadequação de modelos de formação docente, tal como analisamos, sugerem uma outra concepção de verdade, condição essencial para superar os problemas anteriormente descritos.

Conforme se pode observar os dados apresentados nos Capítulos III e V indicam a flexibilização do conceito de verdade como essencial para uma aproximação com o outro (aluno) . Isto se deduz tendo em vista que é impossível respeitar o outro se não houver flexibilidade no conceito de verdade que se emprega, não apenas na questão do conteúdo que se ensina, como na identificação do sujeito aluno à sua frente.

Se ainda acrescentarmos, a esses dados, os que caracterizam o sujeito contemporâneo como polifônico e os que mostram a importância de nos aproximarmos

do outro (sujeito/aluno), pressupondo que o que caracteriza a polifonia é a perda de verdade, se não abrirmos mão de nossas verdades não haverá polifonia possível. Dessa maneira pensam Morin, Vigotsky, Babha e tantos outros.

Tentando sintetizar o que analisamos podemos afirmar que para confrontarmos nossas ações com padrões de desempenho à altura de uma educação de qualidade, é preciso antes de tudo, redefinir valores subjacentes à identidade do professor e da escola como agentes de integração social. Essa constatação, tal como a analisamos, exige uma outra concepção de verdade, condição essencial para se levar a cabo a educação inclusiva.

Estamos constatando que a importância de se disseminar e defender a construção de um projeto de inclusão, passa pela necessidade de se colocar a educação como prioridade efetiva, não sendo, portanto, tarefa de um, mas de muitos, razão pela qual não se pode atribuir a culpa como única e exclusiva do professor. Temos a convicção de que uma concepção inclusiva ajudará a combater a exclusão - um processo cruel e perverso que se instalou na educação e na escola, fruto da imposição de uma sociedade desigual e excludente, que ainda submete um contingente de sujeitos a essa brutalidade.

Do novo cenário epistêmico resulta algo importante para a educação: a possibilidade de relacionar formação com transformação e mudança, enquanto processos recorrentes e ininterruptos; ao anunciarem a diversidade poderão considerar e estimular a diferença e afastar a homogeinização, prática ainda presente em algumas escolas.

Como já se analisou, é possível e indicado, no atual momento, pensar a educação a partir de renovadas bases epistemológicas, que emergiram a partir de uma inspiração das ciências, desde que apreendidas com clareza determinadas condições. A linearidade, primeira dessas condições, tornou-se decisiva, marcando a possibilidade de novas interpretações capazes de dar conta de compreender o processo de construção da aprendizagem como extremamente complexo.

A dimensão do consenso, da compreensão e da comunicação sugere que se olhe para a escola como um sistema organizado na diferença, estando aí configurada a dimensão inclusiva, que como nos ensina Morin, é condição relevante para a manutenção da diversidade, considerando que unidade e diversidade são processos que se complementam na construção de um todo inclusivo.

Todos esses aspectos, associados ao contexto cambiante que vivemos, recolocam a formação de professores como emergência., pressupondo a urgência de uma revisão nos

fundamentos epistemológicos e pedagógicos que ainda sustentam e fundamentam algumas práticas docentes instrucionistas, cuja visão cartesiana fragmenta o pensamento humano, impedindo a interconexão, a inter-relação e interdependência, essenciais na formação do sujeito contemporâneo.

Nessa direção, torna-se fundamental compreender que a evolução e a construção do conhecimento é um processo relacional, gerado na interação professor / aluno, aluno /meio, coletivo, dialógico, espiralado, vivo, emergindo das relações entre o local e o global implicando em relações de aliança, parceria e cooperação nos mais diferentes níveis. É isto que as novas teorias nos advertem.

Finalmente, estamos propondo a caracterização de uma nova subjetividade social sobre o conceito de verdade científica, implicando numa nova formulação sobre o conceito de educação, de ensino e de escola, enfim uma reorientação no conceito de verdade, que, diferentemente de uma mudança metodológica permitirá, segundo dados pesquisados, uma mudança na relação do professor universitário com seu aluno. Isto porque se esse aluno não tiver um espaço que lhe permita ser sujeito da construção de seu conhecimento na Universidade , as condições para que ele reproduza essa dinâmica na escola não estará assegurada.

BIBLIOGRAFIA

ANFOBE, Documento Final – VII Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1992.

ARCE, A. A Formação de Professores sob a ótica construtivista (in Duarte, N. SOBRE O CONSTRUTIVISMO: CONTRIBUIÇÕES A UMA ANÁLISE CRÍTICA. CAMPINAS, SP. AUTORES ASSOCIADOS, 2000).

ÁVILA.M., REIS, E.L.de L., GONÇALVES. G. R. O lugar da cultura – Homi K. Bhabha (org) Belo Horizonte: Ed. U.F.M.G, 2005, 3ª. Ed

AZENHA, J. M. Uma reflexão sobre Didática. S.Paulo, Nacional, 1997.

BAGGIO, Rodrigo (2000). A sociedade da informação e a infoexclusão. Ci.Inf.Brasília, v. 29 no. 2 p.16-21, maio/ago.

BARBOSA, R. (trad.) A Condição Pós-Moderna. Rio de Janeiro, José Olímpio, 2004.

BERTICELLI, Ireno Antônio. A origem normativa da prática educacional na linguagem. Ijuí : Ed. Unijuí , 2004. Coleção Fronteiras da Educação.

BEZERRA, P. A construção do Pensamento e da Linguagem, Martins Fontes, São Paulo, 2001 BRZEZINSKI, Iria.(org) Formação de Professores: um desafio. Goiânia, UCG , 1996

BEZERRA, P. A construção do Pensamento e da Linguagem, Martins Fontes, São Paulo, 2001

BRZEZINSKI Iria.(org) Formação de Professores: um desafio. Goiânia, UCG, 1996

BONFIM, M. A América Latina: Males de Origem. Rio de Janeiro, Topbooks, 1999

BORGES, Djalma Freire e ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. "Reforma do Estado, Universidade Pública e Organizações Sociais. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Fundação Cesgranrio, jan/março, v.8, no. 26 – p. 30-44".

BUENO, B.O; CATANI, D. B.; SOUZA, C.P. (org) A vida e o ofício dos professores. .Escrituras, São Paulo, 2002.

CANDAU, Vera Maria. (Coord.) Novos Rumos da licenciatura. Brasília.INEP, 1987

----------(org) Didática, currículo, saberes escolares. Rio de Janeiro, DP&A, 2000

---------- Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: Magistério, construção cotidiana. Petrópolis, Vozes, 1997.

CARDOSO, Tereza Maria Levy. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro. Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 2002 .

CARVALHO, M.H.S. de O.(2000) A Universidade e a formação de professores: o caso do projeto correção de fluxo no Paraná. Em aberto, Brasília, v.17, no.71, p. 93 – 99, jan.

CATANI, D.A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2002.

COLE, M., STEINER, V., SCRIBNER, S., SOUBERMAN, E. (org) A formação social da mente. 4ª.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991

COUTINHO, M. de S. P. Racionalidade Comunicativa e Desenvolvimento Humano em Jürgen Habermas. Bases de um pensamento educacional. Lisboa, Edições Colibri., 2002

CNE /CP 009/21 de maio de 2001 que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica (in, Lopes Eliane Marta Teixeira, Filho, Luciano M. Faria Filho, Veiga, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil, 3ª. ed.B.Horizonte, Autêntica, 2003)

Declaration de la 44ª.Reunión de la Conferencia Internacional de Educación . Anexos I e II. 16.11.1995

DELACAMPAGNE, Christian. História da Filosofia no Século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997

Deliberação no. 162/87 –altera a grade curricular de formação pedagógica para os cursos de licenciatura da UERJ e cria o módulo pedagógico único.

Deliberação no. 008/95 – aprova documento conclusivo sobre a Licenciatura e fixa as diretrizes de reformulação dos cursos de Licenciatura.

Deliberação no. 028/95 - reformula o módulo pedagógico único dos cursos de Licenciatura da UERJ

Deliberação no. 010/96– cria a comissão de reformulação dos Cursos de Licenciatura.

Deliberação no. 021/96- altera a resolução no. 028 e dá outras providências.

DESCARTES, R. Discurso do Método. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

DUARTE, Newton. (1993) A individualidade para si. Contribuição a uma teoria a-histórica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados

---------- (2000). Sobre o Construtivismo, Caminas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Rio de Janeiro: Editora Três, 1995.

---------- Princípio Científico e Educativo. 10ª.ed . São Paulo; Cortez, 2003.

---------- A nova LDB – Ranços e Avanços. Campinas SP; Papirus, 2004

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, (de graduação plena) CNE/CP 009/2001 021/2001, CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002

DUARTE, N. Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP. Autores Associados, 2000.(In:As origens do poder de atração do construtivismo) Campinas, SP: Autores Associados, 2000

---------- (org) (In: ARCE, Alexandra. A formação de professores sob a ótica construtivista. In DUARTE, N. Sobre o Construtivismo. Campinas, SP: Autores Associados 2000.

XI Encontro Nacional da ANFOBE –"Base Comum Nacional para a formação dos profissionais da Educação: Um projeto ainda em Construção"- CONARCFE 1983, p.4Documento Gerador <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope 2002/index.htm>

XI ENCONTRO NACIONAL – Base Comum Nacional para a formação dos profissionais da educação: um projeto ainda em construção" – Documento gerador – ANFOBE Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação _ Universidade Federal de Santa Catarina UFSC/CED

FOULQUIÉ, P. La Psycologie contemporaine. Universitaires de France, Paris, 1971)

FRAISSE, P. PIAGET, J.- Tratatado de Psicologia Experimental. Forense, Rio de Janeiro, 1978.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. A educação brasileira no contexto histórico. Campinas: Alínea, 2001.

FREIRE, Madalena. Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. Série Seminários. Espaço Pedagógico Publicações, 1992. São Paulo.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: sabres necessários à prática educativa: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG,B e ROUANET, S.P. Habermas. Ática, São Paulo, 2001

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo, Ática, 2003

GALLO, S. (org) Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro, DP&A, 2001-2ª.ed.

GLAT, Rosana, NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, 1999(mimeo)

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, vol. I, 16-23, 2000

GADOTTI, Moacir. (org).Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000

GARIN, Eugenio. Ciência e vida civil no Renascimento Italiano. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

GOMEZ, A. Peres (1998) A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTAN, j ET GÓMEZ, A.I., Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Artmed.

GOULART, I B. Psicologia da Educação . Petrópolis, Vozes, 1987.

HABERMAS, J. Conhecimento e interesse. In: Escola de Frankfurt São Paulo, Abril Cultural, 1975.

----------O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

----------Teoria de la acción comunicativa, Madrid: Taurus, 1987. V1e 2

HADJI, Charles. Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

HALL, Stewart (1992). Identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Portuguesa,: Rio de Janeiro, D.P.& A, 2001.

Júnior, José Américo de Lacerda .Neolíticos e Modernos (in Linhares e Leal Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro. DP & A, 2002).

KLEIN, L.R. (1996) "Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica". Tese de doutorado apresentada ao Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: desafio da formação de professores em serviço, Revista Brasileira d Estudos Pedagógicos, no. 70/165, MEC-INEP Brasília, 1989.

KUNK (In: Moraes. O paradigma educacional emergente. SP. Papirus, 1997, p. 30)

LAJONQUIÈRE, L. de (1992) "Acerca da instrumentação prática do construtivismo: a (anti) pedagogia piagetiana: ciência ou arte? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, no. 81 pp.61 -66 maio".

LEWIS, Michael Modelos tradicionais de mudança. In: Alterando o destino porque o passado não prediz o futuro. Trad. Portuguesa: São Paulo, Moderna/UNICAMP, 1997.

LIBÂNEO, Jose Carlos (2002) Por uma pedagogia crítica que ajude na formação de sujeitos pensantes e críticos (trecho) In: LINHARES, Célia et ali. Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional Campo Grande, UFMT.

LINHARES, C., LEAL, M. C. (orgs.) Formação de Professores, uma crítica à razão e à política hegemônica. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

----------Formação de Professores, uma crítica à razão e a política hegemônica. (In, LEAL, M.C.Bugs, redes e formação de professores no 3º. Milênio). . Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LOPES, E.M; FILHO, L.M.; VEIGA, C.(org) 500 Anos de Educação no Brasil (In: VIDAL, D. Escola Nova e Processo Educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003).

----------500 Anos de Educação no Brasil (In: CATANI, D. Estudos de História da Profissão Docente) Belo Horizonte: Autêntica, 2003

----------500 Anos de Educação no Brasil (In: SANTOS, J.A. A trajetória da Educação Profissional) Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUCKESI, C. Filosofia da Educação São Paulo: Cortez, 1994

LÜDKE, Menga. Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas) Caderno CRUB, Brasília , DF, v.1, no. 4, 1994

----------."Avaliação Institucional: Formação de docentes para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas) in Série: Cadernos CRUB, Brasília, 1999".

MACEDO, Lino de. Ensaios Construtivistas - São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARCONDES, Danilo. Iniciação à História da Filosofia: dos Pré Socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 2004.

MELLO, Guiomar Namo de. Magistério de 1º.Grau: Da competência ao compromisso político São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, Guiomar Namo de (2000) Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma re (visão) radical. Documento preparado para El Seminário sobre Prospectiva de la Educación, UNESCO/OREALC

---------- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 34 (79):120, 1998".

MENEZES, Luiz Carlos de (org) Professores: formação e profissão. Campinas Autores Associados, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira AVALIAÇÃO EXTERNA DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR Diretrizes e Instrumento Brasília | DF | Novembro | 2005Geral/DEAES/INEP

MIRANDA, Marília G. (1997) Novo paradigma do conhecimento e políticas educacionais na América Latina ". Cadernos de Pesquisa (Globalização e Políticas Educacionais na América Latina) Fundação Carlos Chagas, no. 100. São Paulo: Cortez, pp.37-48".

MIZUCAMI, Maria da Graça (1986) "Abordagem comportamentalista". In: Ensino: as abordagens do processo. São Paulo. E.P.U.

MOLON, S. I. Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento eco-sistêmico. Educação, aprendizagem e cidadania no Séc. XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio (1996) "Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas" In: Silva, TT e Gentilli P (orgs) Escola S. A. Brasília: CNTE, pp 128-142

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

---------- Ciência com consciência. Sintra: Publicações Europa-América

----------Para Sair do Século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

----------Método 01: a natureza da natureza. Sintra: Publicações Europa-América.

----------Método 4 : as idéias, habitat, vida, costumes, organização. 3ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2002

NISKIER, Arnaldo. LDB – A nova Lei da Educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

NOVOA, A. 1991. Teoria e Educação, no. 4, Porto Alegre, R.S. Pannonica Edit.Ltda, p. 109 – 139

NOVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, no.4, Porto Alegre, R. S. Pannonica Editora Ltda., p. 109-139, 2000

NUNES, Clarice. Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Achimé Ltda, RJ, 1980.

OLIVEIRA, M.K. de "A abordagem de Vygotsky: principais postulados teóricos".(In: Piaget e Vygotsky implicações educacionais) Secretaria do Estado de São Paulo, CENP, São Paulo, 1990.

---------- Vygotsky e o processo de formação de conceitos.In : Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Psicogenéticas em Discussão. Summus. São Paulo, 1992.

OLSON, David. R. TORRANCE, N.(colab) Educação e Desenvolvimento Humano. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

PAGOTTO, M.D.S. A organização das licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudanças. In IX ENDIPE, Anais,Simpósio: Licenciaturas: novas exigências, 1998

PAIN Sara. Psicometria Genética. Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda- São Paulo, 1992

Parecer no. CNE 28/2001(p.6) que dá nova redação ao Parecer CNE 21/2001 p. (5), juntamente com o estágio curricular enquanto "coroamento formativo da relação teoria-prática".

PIAGET, Jean. La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1936

---------- L'equilibration des structures cognitives. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.

PILETTI, C. e PILETTI, N. Filosofia e História da educação. São Paulo; Ática, 1998

Plano de Ação Integrado da Declaração de Princípios sobre a Tolerância de 16 de novembro de 1995. Anexo II, item 2

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta da Sociedade Brasileira II CONED, Belo Horizonte 1997.

Plano de Periodização dos Cursos de Graduação da UERJ – UERJ/SR1/DEP/2006

Programa Uerj de Formação de Professores para o ensino básico – 1998-2002

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. Entre o Tempo e a Eternidade. Lisboa, 1984.

REGO, T.C. Vygotsky Uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

Relatório com as Diretrizes do I Congresso Nacional de Educação para o Plano Nacional de Educação. Belo Horizonte In I CONAD (1977)

Resolução CNE /CP 009/21 de maio de 2001 que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior

Resolução CNE/CP 021/2001 Diário Oficial da União. Brasília, 06 de agosto de 2001 que definiu a carga horária e a duração mínima dos cursos de licenciatura.

Resolução CNE /CP 1/2002 Diário Oficial da União Brasília, 4 de março de 2002, Seção 1 p. 8 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, (de graduação plena)

Resolução CNE /CP 2 /2002. Diário Oficial da União Brasília, 4 de março de 2002, Seção 1 p. 9 que definiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, (em nível superior).

RIBEIRO, D.O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia.das Letras, 2004.

RODRIGO, Maria José, ARNAY, José (orgs) Conhecimento: cotidiano escolar e científico, representação e mudança. Rio de Janeiro, Ed. Ática, 1998.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e Alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista.(in Duarte, N. SOBRE O CONSTRUTIVISMO: CONTRIBUIÇÕES A UMA ANÁLISE CRÍTICA. CAMPINAS, SP. AUTORES ASSOCIADOS, 2000).

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional (in 500 anos de Educação no Brasil, 2003, Autêntica, BH).

SANTOS, M. Técnica, Espaço Tempo, 3ª.ed.São Paulo, Hueitee, 1997

SANTOS, L.L.C.P. (1991) Problemas e alternativas no campo da formação de professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, 72 (172)

----------(1992) Formação de Professores e qualidade de ensino. In: Escola Básica. Campinas: Papirus. Coletânea CBE

----------(1995) Formação do (a) professor (a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I (org). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus.

SAVIANI, D. Escola e Democracia:Teoria da Educação, Curvatura da Vara, Onze Teses sobre Educação e Política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998 .

----------A nova Lei da Educação LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1998

SCHEIBE, L. Pedagogia universitária e transformação social. São Paulo.PUC/SP, 1987. Tese de Doutorado

SCHUWARTZMAN, S. (org) Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SCHNITMAN. D.F. (org) Novos Paradigmas, cultura e subjetividade (In: KELLER, E.F. O paradoxo da subjetividade científica) Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

SENNA, L.A.G. (2000) "Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Lingüística e na Psicopedagogia". In: Anais do 12º. Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP, Associação de Leitura do Brasil

---------- Letramento e desarollo humano em contextos interculturales. In: Congresso Internacional Virtual de Psicologia Educativa. Islãs Balleares, Universidad de lãs Islãs Balleares/Cibereduca.com. (2001)

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Processos Educacionais: o lugar da educação na sociedade contemporânea. <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins 2003/ped/teimp.htm>

----------.Processos educacionais: o professor e os processos educacionais . <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins 2003/ped/teimp.htm>

---------- Linguagem e Processos Educacionais. Visão de uma área em pesquisa da educação. Rio de Janeiro, Papel Virtual, 2002.

----------. Transtornos Múltiplos de Aprendizagem. (mímeo) V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil. Set. 2000.

SILVA, T.T. da (1993) "Desconstruindo o construtivismo pedagógico". Educação e Realidade. Porto Alegre. Educação & Realidade Edições, vol. 18, no. 2, pp 3-10, jul/dez

SKINNER, B. Frederic. O mito da liberdade. Trad. São Paulo, Summus Ed., 1983

SOUZA. D, FERREIRA, R.(org) Formação de Professores na UERJ. Memória, realidade e desafios futuros (In, CARDOSO, A.L.Questões Desafiadoras para a formação dos futuros professores na UERJ) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, NUPE, 2001

----------(org) Formação de Professores na UERJ. (In, OLIVEIRA, E. Gomes, SILVA, m. Avaliação dos cursos de licenciatura da UERJ: do espelho ao buraco da fechadura. “)”.

----------(org) Formação de Professores na UERJ: Memória, Realidade Atual e Desafios Futuros (In: VALLE, Bertha de Borja. As políticas de avaliação externa e de auto-avaliação dos cursos de formação de professores em nível superior) Rio de Janeiro: Quartet, 2001

STEWART, Ian. Será que Deus joga dados? A matemática do caos, Rio de Janeiro, Zahar, 1991.

TAMBINI, Maria Ignez S.B. O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar a profissão na Grande B.Horizonte. Belo Horizonte, UFMG, p.329, dissertação de Mestrado em Educação

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Vozes, Petrópolis Rio 2002

TOMASELLO, M.Kruger, A. Educação e Desenvolvimento Humano, São Paulo: Martins Fontes, 2003

VASCONCELOS, M.S. (1996). A difusão das idéias de Piaget no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VIANNA, Deise Miranda. Formação do professor de física para o 2º.grau: a ciência como objeto de pesquisa “in Anais da Reunião Anual da ANPED, 16, Caxambu, 1993. Porto Alegre, ANPED, 1993”.

LOPES, E.M; FILHO, L.M.; VEIGA, C.(org) 500 Anos de Educação no Brasil (In: VIDAL, D. Escola Nova e Processo Educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003).

----------500 Anos de Educação no Brasil (In: CATANI, D. Estudos de História da Profissão Docente) Belo Horizonte: Autêntica, 2003

----------500 Anos de Educação no Brasil (In: SANTOS, J.A. A trajetória da Educação Profissional) Belo Horizonte: Autêntica, 2003

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1989 (2ª.edição)

VYGOTSKY: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento ". In: Cadernos de Pesquisa . 81:67-69 maio de 1992".

WITTGENSTEIN L. Tractatus Lógico Philosophicus. São Paulo: Edusp, 1993 .

YUS, Rafael. H (org) "Educação Integral e valores da não violência". In: Revista Pátio, 21 Maio/ Julho 2002 ISSN 1518-305 X.