Ethos & Episteme

Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB
Julho-Dezembro 2006

FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO

ANO II, Vol. IV

SUMÁRIO

EDITORIAL.....03

ARTIGOS.....05

CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS REFLEXIVOS
Vanda Moreira Machado Lima, Yoshie Ussami Ferrari Leite.....06

FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) EM PROJETOS DE TRABALHO, VISANDO A INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DAS DIFICULDADES
Maria das Graças de Araújo Baldo, Monica Fürkotter,
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.....22

A ETIMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISCUSSÃO
Maria de Jesus Campos de Souza Belém.....35

O MEIO-AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA VISÃO DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL EM MANAUS
Maria Eunice Torres do Nascimento, Evandro Ghedin.....46

RESPONSABILIDADE SOCIAL: UMA QUESTÃO DE GESTÃO, SENSIBILIDADE E VALORIZAÇÃO DAS PESSOAS
Eliana da Conceição Rodrigues Veras, Adonay Farias Sabá,
Niger Rubens Barros de Paiva.....61

RESENHAS.....71

AS CONTRIBUIÇÕES DA NOVA BIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO
Josué Cláudio de M. Dantas, Whasingthon Aguiar de Almeida,
Amarildo Menezes Gonzaga.....72

O IR, VIR APREENDER O CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO
Mara Regina Kossoski Félix Rezende, Patrícia Farias Fantinel Trevisan,
Amarildo Menezes Gonzaga.....76

A BUSCA DA UNIDADE PERDIDA
Joeliza Nunes Araújo, Maria Inez Pereira de Alcântara,
Amarildo Menezes Gonzaga.....80

RELATO DE EXPERIÊNCIAS.....84

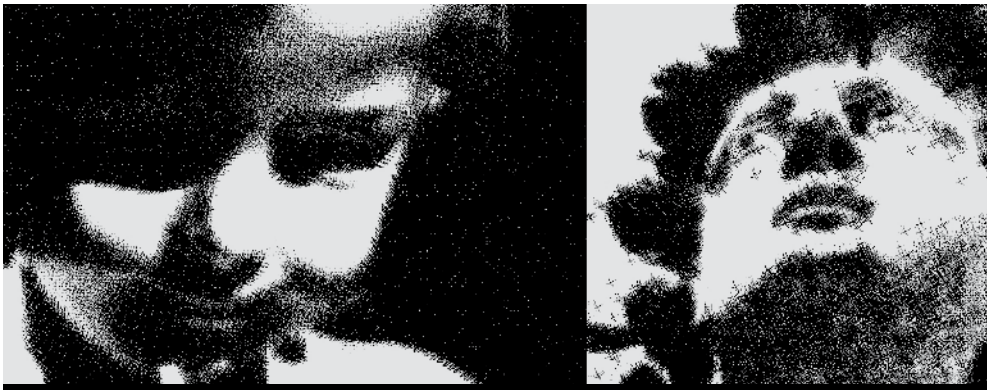
INTERNET E PROJETOS DE APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE
Carolina Brandão Gonçalves.....85

CONFERÊNCIAS DO II SEMINÁRIO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA.....89

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E PROCESSOS FORMATIVOS
Silas Borges Monteiro.....90

DA RELAÇÃO IMBRICATIVA ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E O FAZER CIENTÍFICO À PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA
Amarildo Menezes Gonzaga.....102

OLHARES INTERCONECTIVOS SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
Evandro Ghedin.....109



EDITORIAL

Este quarto volume da Revista *Ethos* e *Episteme*, diferente dos anteriores, consegue agregar quatro modalidades das cinco propostas em seu projeto original. Entendemos isso como um processo de amadurecimento, ainda não completo e com problemas a serem equacionados, próprios das dificuldades do desenvolvimento que está em curso.

Reunimos neste número artigos, resenhas, relato de experiências e as conferências apresentadas no *II Seminário de Filosofia da Educação na Amazônia*, organizado pelo curso de Filosofia da FSDB e pela Escola Normal Superior da UEA, no período de 21 a 23 de novembro de 2006.

Os artigos, centrados em perspectivas educacionais enfocam desde a formação de professores discutida nos artigos das Professoras Yoshie Ussami Ferrari Leite e Vanda Moreira Machado Lima, integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação de Educadores (GEPEFE) da USP e Professoras da Unesp. Também as professoras Mônica Fürkotter, Maria das Graças de Araújo Baldo e Elisa Tomoe Moriya Schlünzen da Unesp de Presidente Prudente, ao investigarem a formação de professores em serviço e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em projetos de trabalho que visa a inclusão social, nos brindam com seu texto que comunica os resultados de suas pesquisas. A Professora Maria de Jesus Campos de Souza Belém, da FSDB, discute a etimologia da formação de professores polemizando o tratamento dado aos conceitos de *formação inicial* e *formação continuada.*

Apresenta-se, na seqüência, a visão dos estudantes do Ensino Médio a respeito do *Meio Ambiente* e *Educação Ambiental*, resultante de pesquisa realizada em escolas da Rede Pública estadual na cidade de Manaus pela Professora Maria Eunice Torres do Nascimento da Universidade Federal do Amazonas e o Prof. Evandro Ghedin da FSDB e UEA.

No artigo seguinte a professora Eliana da Conceição Rodrigues Veras e os professores Adonay Farias Sabá e Niger Rubens Barros de Paiva discutem a questão da responsabilidade social a partir da gestão, sensibilidade e valorização das pessoas.

As resenhas, relato e conferências discutem idéias que possibilitam ampliar nosso horizonte epistêmico que nos é oferecido ao tratamento dado aos temas propostos nestas sessões.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam animar-nos no desenvol-

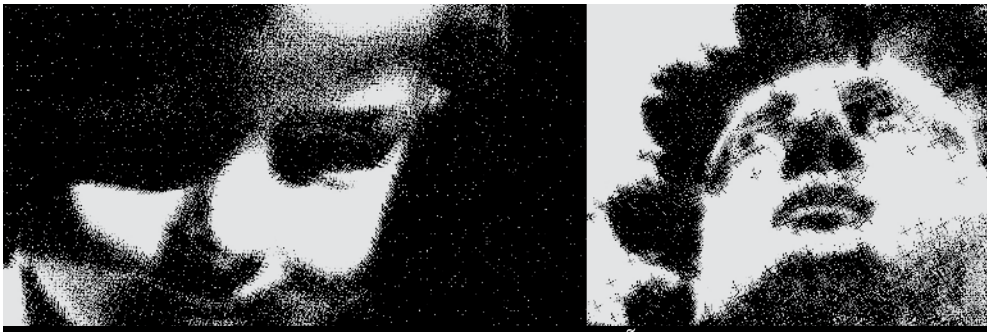
vimento e disseminação do conhecimento da realidade através das mais diversas ciências que, consolidadas em seus respectivos campos do saber, possam instituir novas práticas sociais que nos façam avançar na compreensão de nossas práticas, na mesma medida em que possam ser promotoras da justiça, da igualdade de condições no reconhecimento das diferenças culturais e na realização de uma sociedade democrática.

O esforço institucional na produção deste periódico justifica-se pelo compromisso social assumido com a produção e disseminação do conhecimento como condição do desenvolvimento humano em suas dimensões ética, técnica, política e estética. É por essa e outras razões que convidamos nossos leitores.

O Editor.

ARTIGOS

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006



CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICOS REFLEXIVOS[1]

Vanda Moreira Machado Lima[2] Yoshie Ussami Ferrari Leite[3]

RESUMO

O curso de Pedagogia da UNESP, no Campus de Presidente Prudente, constitui um espaço de formação de professores críticos reflexivos? Essa questão funciona como eixo norteador deste texto, que se desenvolve a partir da análise do curso segundo o conceito do professor crítico reflexivo e dos saberes fundamentais à docência (saber da experiência, saber do conhecimento e saber pedagógico). O texto resulta de uma pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, porque utiliza a história de vida da pesquisadora, a análise documental e entrevistas semi-estruturadas. Demonstra como o estudo possibilitou a reflexão sobre o processo de ensino do Curso de Pedagogia em seus pilares, como a ausência de um compromisso profissional e coletivo dos professores do curso em relação às metas prioritárias; a inexistência do trabalho interdisciplinar e coletivo; a dicotomia entre a teoria e prática; a frágil proposta de Estágio; a precariedade dos fundamentos do curso; a não valorização da realidade escolar e da experiência dos alunos e, a percepção de que papéis e documentos não asseguram mudanças reais. Tais indicadores necessitam ser superados para garantir a formação do professor crítico reflexivo.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Professor Crítico Reflexivo. Saberes docentes.

Introdução

Lembrar-se do passado no presente possibilita-nos o prazer de contribuir para a construção do futuro. Ações de ontem influenciam o hoje e o amanhã, assim como ações de hoje podem mudar os rumos do amanhã. A educação tem um papel fundamental, não o único, mas imprescindível na transformação social. A rapidez e facilidade com que circulam atualmente as informações na sociedade têm exigido que a escola repense seu antigo papel de mera transmissora de conhecimentos, alterando também

[1] O texto constitui uma versão sintetizada da dissertação de mestrado "Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo?", defendida em maio de 2003, na UNESP/Marília, sob orientação Profª Drª Yoshie Ussami Ferrari Leite.

[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, da linha de pesquisa: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares.

[3] Professora do Departamento de Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, SP.

a função do professor diante desse novo cenário. Ela representa um dos espaços capazes de transformar a sociedade. Para isso, é necessário que compreenda seu papel no atual contexto sócio político educacional brasileiro.

Acreditamos que o papel da escola seja formar pessoas críticas reflexivas, que assumam seu espaço na sociedade como sujeitos históricos, capazes de refletir sobre a contemporaneidade histórica da escola, compreender o mundo e escolher o modo de atuar na sociedade, ao mesmo em que tempo que respeitam os limites das suas possibilidades.

O professor é um sujeito que se encontra em constante processo de formação e trabalha diretamente com os alunos, formando novas gerações, em um espaço específico, que é a escola. No momento, urge repensar os cursos de formação de professores, em virtude das inúmeras críticas que as pesquisas apontam (GATTI, 1994, 2000; PIMENTA, 1992, 1999, 2002; LIBÂNEO, 1999; LEITE 1994; NUNES, 2000; BRZEZINSKI, 1999; SILVA, 1999, dentre outras). Todas esclarecem que esses cursos não favorecem a formação de um profissional capaz de compreender o significado de sua profissão, bem como seu papel na sociedade. Segundo Nunes (2000), os cursos de formação de professores propagam um ensino idealizado de aluno/escola, professor/ensino desvinculado da realidade prática de nossas instituições de ensino. Além disso, carecem de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério.

Em conseqüência dessas considerações, demonstra-se imprescindível a análise do processo de formação dos professores, de modo a responder a esse novo cenário de atuação, caracterizado fortemente pelas mudanças sociais.

Como as universidades públicas respondem a essas novas exigências formativas? Como os cursos de Pedagogia preparam os futuros professores para atuar nesse cenário? Essas questões nos impulsionaram a desenvolver uma pesquisa que buscou refletir se o curso de Pedagogia da Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente, constituiu-se espaço de formação de professores críticos reflexivos.

A pesquisa qualitativa se fundamenta nos Estudos de Casos, que enfatizam a compreensão dos eventos particulares (casos) e "pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico" (ANDRÉ, 1984, p.52). Além do Estudo de Caso, utilizou-se a História de Vida, já que a reflexão sobre o Curso de Pedagogia se desenvolveu mediante a história de vida e registros de memória de uma aluna do curso (própria pesquisadora). Trata-se, portanto, de enfrentar o desafio que possibilita analisar o curso de formação inicial em nível superior através da reflexão do vivido, cujo eixo é a própria história de vida da pesquisadora "tentando resgatar pela memória movimentos que, sendo meus, revelam-se nossos" (FAZENDA, 2001, p.127). Utiliza-se também a análise documental tanto do projeto pedagógico quanto dos planos de ensino do curso, como entrevistas semi-estruturadas com alunos matriculados, referentes ao período entre 1994 a 1998.

1. Professor Crítico Reflexivo: Uma Nova Concepção

Por que perguntar-se se é tempo de ser reflexivo? O que é ser reflexivo? Quem deverá ser reflexivo? Para que ser reflexivo? Sobre que ser reflexivo? Como ser reflexivo? E finalmente, é possível ser reflexivo? É desejável ser reflexivo? Para onde vamos com a nossa reflexão? (ALARCÃO, 1996, p.173).

O conceito de reflexão é utilizado na área educacional por professores, pesquisadores e educadores diversos. A popularidade do conceito reflexão "é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador" (GARCIA, 1992, p.59).

Nos meios acadêmicos, causa estranhamento a reiteração da necessidade de "professor reflexivo". Uma vez que a capacidade de refletir é uma característica humana, não seria procedente usar a expressão "professor reflexivo" pois é óbvio que professores – até por força da profissão – pensam, refletem.

O verbete *reflexão* vem do latim *reflexione* e significa 'ação de voltar para trás (sic), de virar', 'reciprocidade'. Reflexão supõe razão, um movimento de interrogação, de ponderação, meditação, capacidade de mudar de direção. O ato de refletir é também o ato de revelar, de deixar ver, que se instaura na comunicação e na ação. E como as coisas não acontecem por acaso, cabe-nos indagar: por que a ênfase no conceito 'professor reflexivo'?

Conforme Libâneo (2002), o debate sobre o conceito de reflexão no Brasil inicia-se, de modo arbitrário, em 1960, porque a história da reflexividade começa desde que o homem se fez homem. Libâneo (2002) apresenta sete momentos quando o conceito "reflexão" surge na história brasileira.

O primeiro vem do Método de reflexão do Ver – Julgar – Agir do movimento da ação católica[4] com o intuito de sistematizar o exercício da reflexão, formando a consciência histórica e crítica dos militantes.

O segundo consiste na proposta de reflexividade de Paulo Freire assentada no processo da ação-reflexão-ação, que também visa à formação da consciência política mediante o diálogo entre educador e educando, num processo de codificação e descodificação, fortalecendo a análise crítica da realidade concreta.

O terceiro retrata o método da reflexão dialética no marxismo humanista que acentuava "a discussão das questões sociais, históricas, do contexto em sua totalidade e suas contradições, considerando os objetos nas suas relações". (LIBÂNEO, 1999, p.59).

O quarto revela o método da reflexão fenomenológica que possibilitou aos educadores um instrumental de leitura crítica da realidade, método que compreende toda ação humana como intencional, e o homem um criador de significados.

O quinto se refere ao movimento preocupado com o desenvolvimento das competências do pensar de alunos e professores, que iniciou no final dos anos 70 nos Estados Unidos e Europa, enfatizando as competências do pensar que levam à reflexão, possibilitando a criatividade, a resolução de problemas e outros, além de destacar o currículo, a metodologia de ensino e a construção de estratégias intencionalmente planejadas. Essa idéia não é nova, já está implícita em Dewey, Piaget, Vygotsky e outros.

O sexto momento apresenta a discussão do professor reflexivo que aparecia na literatura relacionada à formação de professores no final dos anos 70. Nos anos 80, constatou-se o efetivo papel dos professores na melhoria do ensino, em razão de um conjunto de mudanças educacionais. Por volta dos anos 90, a bibliografia chega às escolas brasileiras, destacando o papel de reflexão na prática docente como aprimoramento do trabalho do professor (NÓVOA, CARR, KEMMIS, PERRENOUD, SCHÖN).

Segundo LIBÂNEO (2002), o sétimo momento aborda os novos entendimentos de reflexividade com a crise do marxismo, os quais se fundamentam na teoria crítica da

[4] Esse movimento da ação católica agrupava a JUC (Juventude Universitária Católica), a JOC (Juventude Operária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica) e JAC (Juventude Agrária Católica).

Escola de Frankfurt, a teoria da ação comunicativa, o movimento do professor crítico reflexivo, o intelectual crítico e outros, em debate no contexto atual.

O conceito de professor reflexivo, apropriado e desenvolvido por Schön[5] fundamentou-se em Dewey[6], segundo Campos (1998), que o denominou por "pensamento reflexivo", cujo fim educacional era "o ensinar a pensar", buscando a capacidade para "o ato de pensar reflexivo" que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira e se caracteriza pela visão ampla de perceber os problemas, possibilitando uma análise criteriosa dos mesmos e das possíveis soluções.

> [...] Sabemos que o uso do termo reflexão na formação de professores foi incorporado pelos educadores brasileiros a partir do livro de Antônio Nóvoa, Os professores e a sua formação (1992). O livro apresenta a visão de vários autores sobre o tema, cujo foco é conceber o ensino como atividade reflexiva"[...] os autores, posicionam-se francamente contra a adoção do modelo da racionalidade técnica na formação de professores" (LIBÂNEO, 2002, p.65).

No início da década de 90, segundo vários autores (LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 1999, 2002; GERALDI, 1998; CAMPOS 1998, MATOS, 1998, dentre outros) o pensamento de Schön começou a ser difundido no meio acadêmico como importante contribuição para a formação de professores no Brasil. Propõe uma formação de profissionais em oposição ao modelo teórico da racionalidade técnica, ou seja, que ultrapasse o currículo profissional normativo, que ensina os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, uma prática. É preciso mudar esse currículo normativo para buscar uma formação a partir da aprendizagem no "aprender fazendo".

Schön (1992) destaca quatro momentos (conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação). Combinados, esses movimentos auxiliam o processo de desenvolvimento de reflexão profissional que envolve a postura do professor, a reflexão sobre as atitudes e dificuldades encontradas e a capacidade de problematizar e encontrar soluções.

> Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, ao significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p.83).

Schön (1992, 2000), embora não elabore o conceito 'professor reflexivo', propõe um 'ensino reflexivo' que apresenta a necessidade de formar os professores para a reflexão sobre sua própria prática, analisando suas ações e decisões. Entretanto, a contribuição de Schön provocou a construção desse conceito que suscitou críticas[7], relacionadas principalmente, à ênfase ao individualismo, à ausência da discussão do contexto institucional e à reflexão da prática dissociada da teoria.

A ênfase na formação do professor reflexivo não seria uma forma de culpabilizar ainda mais o professor, responsabilizando-o pelos fracassos da educação escolar? A re-

[5] Segundo Campos (1998), Donald A. Schön se licenciou em Filosofia em 1952, pela Universidade de Yale, realizando mestrado e doutorado na Universidade de Harvad. Schön tornou-se conhecido internacionalmente após seu doutoramento sobre a formação dos profissionais da Arquitetura, cujo tema central fora a teoria da indagação de John Dewey. Atualmente é Professor de Estudos Urbanos e de Educação no MIT (Massachusetts Institute of Technology) nos Estados Unidos da América.

[6] John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, influenciou de forma determinante o pensamento pedagógico contemporâneo. Suas obras foram fundamentais para que o movimento da Escola Nova tomasse impulso e se propagasse por quase todo o mundo. Dewey foi um crítico renitente das práticas pedagógicas que cultivavam a obediência e a submissão, que até então predominavam nas escolas. Qualificava-as como maiores obstáculos para o desenvolvimento da educação de crianças, jovens e adultos (CAMPOS, 1998, p.187).

[7] Alguns autores que suscitam tais críticas são:Pimenta (2002), Zeichner (1992), Giroux (1990), Libâneo (2002), Contreras (2002).

flexão fundamenta-se exclusivamente na prática? O saber docente é formado apenas na prática? Na profissão docente é possível enfatizar a prática em detrimento da teoria?

As teorias da educação nutrem a prática docente, uma vez que a reflexão embasa-se não apenas na prática, mas nas teorias da educação. Os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Dessa forma, a teoria visa "oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os" (PIMENTA, 2002, p.26).

K. Zeichner[8] ressalta a importância de preparar professores para que assumam uma atitude reflexiva, enfocando o aspecto coletivo, não enunciado por Schön. O estudioso problematiza a excessiva valorização que Schön confere

> [...] à autoridade individual do profissional para identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática, bem como aponta um certo reducionismo dessa abordagem, quando esta circunscreve em demasia o processo de reflexão à prática imediata, abstraindo de seu foco de análise as implicações sociais de ensino. Zeichner irá ainda defender que a atividade reflexiva não se pode manifestar por uma ação isolada do sujeito. Segundo este autor, ela exige uma situação relacional para ocorrer. A prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminentemente social, portanto, só passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada coletivamente (AQUINO, 2001, p.219).

A discussão da proposta de Schön gera a possibilidade de alterar a abordagem da reflexão individual do professor para a construção de uma reflexão coletiva de professores, ou uma comunidade de reflexão.

Além disso, a perspectiva da reflexão necessita de uma análise crítica e contextualizada para não transformar o conceito de professor reflexivo em mero termo, ou expressão de um modo novo e ambíguo de pensar que contribui para a elaboração de um discurso

> [...] que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos. Discurso que se reveste de inovação, porque se apropria da contribuição de autores estrangeiros contemporâneos e dos termos novos que decorrem de suas teorias. No entanto, ignoram ou mesmo descartam, a análise do conjunto de suas teorias e, principalmente, dos contextos nos quais foram produzidas e para os quais, eventualmente, têm sido férteis no sentido de potencializar a efetivação de uma democracia social com mais igualdade, para o que contribui a democratização quantitativa e qualitativa dos sistemas escolares (PIMENTA, 2002, p.47).

Essas considerações apontam um novo desafio aos cursos de formação de professores. É imprescindível pensá-la como conhecimento da escola, enquanto como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; o conhecimento da pesquisa que envolve a análise e a aplicação dos resultados e investigações de interesse da área educacional, e, principalmente, conhecimentos teóricos e práticos, consolidados no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Como subsidiar uma proposta de formação de modo a superar a prática de professores transmissores de informações para professores críticos reflexivos? Quais os saberes necessários para que os docentes atuem como um profissional crítico reflexivo?

[8] Segundo GERALDI (1998), Zeichner foi professor do ensino básico em escolas urbanas, freqüentadas por crianças pobres da Filadélfia e, depois, de Nova York. Iniciou seus trabalhos sobre a formação de professores a partir de 1970.

2. Objeto de Análise: O Curso de Pedagogia da FCT/UNESP

O curso de Pedagogia pesquisado surge em 1959 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), substituída pelo Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEA), com a criação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) em 1976, quando o curso de Pedagogia foi extinto. O IPEA foi incorporado pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). O curso de Pedagogia reinstalou-se em 1989. A FCT/UNESP representa a única instituição universitária de ensino público e gratuito na região de Presidente Prudente, oeste do Estado de São Paulo. Ela conquistou o respeito e o reconhecimento em razão de trabalho sério e comprometido.

Para a pesquisadora, freqüentar o curso de Pedagogia nessa instituição representou a possibilidade de uma formação docente de qualidade, que lhe proporcionou uma compreensão crítica da sociedade, do papel social da escola e do professor. Além de um espaço para aprender a ser professor crítico reflexivo, capaz de assumir um compromisso coletivo com a educação de qualidade, possibilitou-lhe contribuir para transformação da sociedade, através da formação de alunos que se tornarão cidadãos, sujeitos históricos e conscientes de seu papel social.

O Curso de Pedagogia analisado se propõe a formar um pedagogo generalista com a compreensão globalizadora da educação, do processo educativo, das especificidades dos problemas da sociedade brasileira. Espera que ele seja capaz de atuar no planejamento e execução dos projetos educacionais. O curso também busca formar o pedagogo professor, detentor dos conhecimentos e da capacitação didática a fim de transmiti-los, seja nos anos iniciais do ensino fundamental, seja em cursos de formação de professores para atuar nas mesmas séries. Percebe-se que o Curso de Pedagogia da FCT – Unesp prioriza um corpo de conhecimentos que se fundamenta na formação do professor. A docência constitui a base da identidade do curso, isto é, representa a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional.

Pensar nos cursos de formação de professores significa buscar superar a estrutura curricular, que enfoca apenas a racionalidade técnica. Nesse sentido, essa pesquisa visou pensar nos saberes que fundamentam o ato de ensinar no contexto escolar. Dentre os vários autores que têm pesquisado os saberes, (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; GUIMARÃES, 2005; FIORENTINI, 1998; PIMENTA, 1999, e outros) o ponto de partida para refletir se o Curso de Pedagogia assegura a formação do professor crítico reflexivo. Nessa direção, consideram-se essenciais os parâmetros de análise a utilização da categorização de saberes docentes necessários apresentados por PIMENTA (1999), como saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Conforme Pimenta (1999), os *saberes da experiência* envolvem dois enfoques.

O primeiro destaca a compreensão que os alunos possuem sobre o que é ser professor. O fato de freqüentarem a escola como aluno lhes possibilita dizer quais foram os bons professores; quais eram bons em conteúdo, mas não sabiam ensinar; quais professores foram significativos em suas vidas. Percebem, também, a desvalorização social, as dificuldades para realização do trabalho, a disparidade econômica atribuída à profissão. Outros alunos, como já atuam como docentes, vivenciam diariamente os desafios do exercício profissional.

O segundo enfoque do saber da experiência se refere àquele "que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizado pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores" (PIMENTA, 1999, p.20).

Os *saberes do conhecimento* se referenciam ao domínio do conteúdo específico da área em que o aluno, futuro professor, atuará. O domínio do conteúdo é imprescindível para que o futuro professor possa propiciar ao futuro aluno a compreensão de conhecimentos da realidade, desenvolver habilidades para analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los, revê-los, operá-los, enfim reconstruí-los com sabedoria. Todo professor tem clareza que é essencial ter o saber do conhecimento específico da área que atuará; contudo, "poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea" (PIMENTA, 1999, p.21).

Os *saberes pedagógicos* representam conteúdos relacionados ao processo de ensino ao saber lidar com situações da prática social, às necessidades em sala de aula. A aquisição dos saberes pedagógicos se concretiza a partir da experiência dos formandos e da reflexão sobre a prática que se fundamenta na teoria. A vivência e a reflexão dos contextos escolares favorecem a compreensão da escola como espaço de formação dos alunos e professores, como espaço de conhecimento, através do qual o ato de aprender e o de ensinar ocorrem simultaneamente.

Os *saberes pedagógicos* se constituem a partir da prática, que os confronta e os elabora, assim esses saberes não se originam apenas na prática. O saber teórico fundamenta o saber da prática. Em síntese, os saberes pedagógicos auxiliam a prática, na medida em que o ponto de partida são os problemas reais, os desafios da prática docente, "entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa característica, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela" (PIMENTA, 1999, p.28).

Portanto, a reflexão e análise sobre o Curso de Pedagogia se fundamentam nas questões a seguir: Os saberes da experiência foram contemplados no Curso de Pedagogia? O Curso de Pedagogia propiciou aos futuros professores o domínio dos saberes do conhecimento? Como o Curso de Pedagogia desenvolveu atividades referentes aos saberes pedagógicos?

3. Os saberes da experiência foram contemplados no curso de Pedagogia?

Conhecer os alunos, suas experiências, seus projetos de vida; perceber que cada sujeito possui uma história única; considerar que professores e aluno são seres humanos que influem um no outro e sofrem a influência no processo de interação funcionam como aspectos essenciais para o trabalho de um professor crítico reflexivo que valoriza os saberes da experiência. O curso de Pedagogia da FCT não se preocupou com a priorização desses aspectos no trabalho ou nas atividades do dia-a-dia durante os cinco anos de formação analisados (1994-1998). As experiências vivenciadas no espaço universitário mostraram que para muitos professores, embora esses aspectos estivessem presente no discurso, a ação era outra. Observavam-se no discurso docente alguns valores como:

- ênfase na coletividade e no trabalho interdisciplinar;
- priorização da reflexão, da criticidade, da discussão e do debate;
- valorização do conhecimento do aluno, como ponto de partida;
- compreensão da avaliação como diagnóstico para novas ações;
- necessidade de compreensão da realidade política social e econômica, para uma práxis social conseqüente.

Para a pesquisadora, poucos momentos no Curso de Pedagogia propiciaram vivenciar

esses aspectos apontados no Projeto Pedagógico do Curso como essenciais ao trabalho docente. Eles não se viabilizaram na concretude das atividades realizadas no espaço da sala de aula. Como explicar essa defasagem entre o discurso e a prática docente?

Confirmando a não valorização dos saberes da experiência no Curso de Pedagogia, a pesquisadora destaca as atitudes de alguns professores do curso quanto à produção escrita dos alunos. Estes chegavam à Universidade com dificuldades de se expressar por escrito e oralmente, em virtude de suas histórias pessoais. Como o curso trabalhava esse aspecto? É possível ignorar essa dificuldade dos alunos? Como o curso desenvolvia seminários e as produções textuais? Estes, raramente, eram orientados pelos professores universitários. Esporadicamente, emergia a preocupação da superação das dificuldades dos alunos.

A avaliação do trabalho produzido deveria representar um meio de estímulo para melhorar a produção escrita. Nesse processo, poderia avaliar o texto nos diferentes aspectos: adequação à proposta, à norma culta, coesão, coerência, recursos discursivos e lingüísticos. Em conseqüência, apontar caminhos para o amadurecimento da produção, além de estimular a necessidade de retomar ou não algum conteúdo. Na realidade, a devolução da avaliação (trabalhos, textos, seminários, relatórios e provas) raramente ocorria. Em alguns casos, a avaliação se demonstrava extemporânea, o comentário era inexistente e a reelaboração desestimulada. Em algumas disciplinas, apenas ao término do período letivo os alunos recebiam os trabalhos; em outras, concluíam as atividades sem saber se haviam sido aprovados ou retidos na disciplina. Para a pesquisadora, a ausência de uma concepção de avaliação dos trabalhos escritos não favorecia o amadurecimento e a autonomia do aluno na produção escrita. O exercício da escrita-reescrita, ou seja, escrever e refletir sobre a sua produção com a possibilidade de reescrevê-la significa uma das preocupações relativas à formação do professor crítico reflexivo. A ênfase nas produções dos alunos objetivava apenas a reprodução teórica do pensamento de autores, sem relacioná-la com a experiência pessoal. Segundo a pesquisadora, os saberes da experiência não foram valorizados pelos professores responsáveis pelas diversas disciplinas no Curso de Pedagogia.

4. O curso de Pedagogia propiciou aos futuros professores o domínio dos saberes do Conhecimento?

O Curso de Pedagogia, como constava no Projeto Pedagógico no período de 1994 a 1998, objetivava a formação de professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso de Magistério, em nível médio. Entretanto, a pesquisa desenvolvida teve por preocupação analisar a formação para os anos iniciais, não priorizando o domínio do conhecimento para o nível médio.

Partiu-se do princípio que cabe assegurar ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental sólida formação teórica e prática que possibilite uma ação docente crítica e reflexiva envolvendo, pelo menos, dois aspectos centrais: de um lado, a compreensão crítica do papel social e político da escola e do professor na formação de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores da sociedade; de outro, o domínio de conhecimentos específicos na área de atuação do futuro professor (docência, gestão e pesquisa).

Em relação às discussões sobre o papel da escola e do professor na transformação social, as disciplinas do Curso de Pedagogia pouco contribuíram para o amadurecimento e reflexões sobre essas questões. Na sala de

aula, os textos trabalhados abordavam conteúdos fragmentados, que não asseguravam uma formação crítica reflexiva. Leituras sobre a formação docente e o papel da escola ocorriam de forma esporádica. O curso apresentava um bom suporte teórico referente aos fundamentos da educação, mas limitada discussão sobre a viabilização dessas idéias na prática. A teoria, infelizmente, não era compreendida como nutriente da prática, mas como algo isolado e dicotômico.

Embora estivesse presente na realização das atividades do Projeto Núcleo de Ensino[9], as análises reflexivas ocorreram apenas em algumas disciplinas curriculares. Dada sua natureza, o projeto não atendia todos os alunos matriculados no curso, mas somente alguns.

Em relação aos conhecimentos específicos da área de atuação docente, a análise envolveu principalmente as disciplinas relacionadas às Metodologias[10], que possuíam, cada uma delas, a carga horária de 90 horas/aula anual. O montante evidencia a fragilidade da formação, visto que o curso enfatiza, segundo carga horária apresentada acima, uma preocupação maior na formação teórica caracterizada pelas disciplinas de fundamentos, em detrimento dos conteúdos metodológicos preocupados mais com a ação na prática de sala de aula. É possível discutir/conhecer os conteúdos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental de comunicação e expressão com apenas 90h/a? Como possibilitar que a teoria fomente a prática desse professor?

Infelizmente, no Curso de Pedagogia analisado, os debates travados em sala de aula demonstravam-se desvinculados da realidade, já que não articulavam teoria e prática. As Metodologias não possibilitavam aos futuros professores quer a compreensão, quer a discussão dos conteúdos das respectivas disciplinas com as quais atuariam futuramente.

Além desses problemas, o Projeto Pedagógico do Curso e a realidade das aulas não constavam os conteúdos relacionados à Metodologia do Ensino de Arte e de Educação Física, cujos conteúdos também são de responsabilidade do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, mostra-se com clareza a dicotomia entre a teoria e a prática e a ausência dos conhecimentos específicos de Arte e Educação Física.

Enfim, os saberes do conhecimento, tanto os conteúdos referentes ao papel da escola e do professor, como os conhecimentos específicos da área de atuação do profissional docente não foram trabalhados ao longo dos cinco anos do curso da forma apropriada aos objetivos da formação.

5. Como o curso de Pedagogia desenvolveu atividades referentes aos saberes pedagógicos?

Os saberes pedagógicos auxiliam na formação do professor crítico reflexivo, na medida em que consideram a realidade, os problemas e os desafios da prática docente, através de atividades que possibilitem vivências de atividades mais identificadas para a intervenção pedagógica. Diferentemente, no Curso de Pedagogia predominavam aulas expositivas e alguns momentos de seminá-

[9] Projeto Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, foi instalado em 1991, sob a coordenação dos professores Yoshie Ussami Ferrari Leite, Alberto Albuquerque Gomes e Gelson Guibu. Deste Projeto, participavam professores da Universidade, alunos do Curso de Pedagogia e professores do Curso Normal e/ou CEFAM. O trabalho manteve-se ativo, refletindo e intervindo na melhoria da qualidade do processo de formação dos professores da escola pública, antes no curso de Habilitação Específica do Magistério (HEM) e depois, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Contou com o financiamento da FAPESP, para pagamento de bolsas aos professores do CEFAM/HEM, assegurando dessa forma condições para que os mesmos pudessem desenvolver pesquisas sobre suas práticas pedagógicas. Contou também, com a FUNDUNESP, para pagamento de bolsas para os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, estagiárias do projeto. As reuniões eram semanais e as atividades se realizaram até por volta de 2003.

[10] Metodologia do Ensino de 1° grau: Comunicação e Expressão, Alfabetização, Estudos Sociais, Matemática e Ciências.

rios que se resumiam a repetições de textos teóricos, prática que não conduzia à análise dos problemas efetivos que envolvem o trabalho docente. Segundo a pesquisadora, as aulas, geralmente, restringiam-se a comentários dos professores sobre os textos utilizados em sala. Ainda que, a finalidade fosse a discussão e o debate, as atividades desenvolviam-se como monólogos. Em alguns momentos, ocorriam escassas participações com comentários de dois ou três alunos. Raros eram aqueles que liam os textos propostos para as aulas; e as razões eram várias: alguns não tinham dinheiro para reproduzir o material, outros não tinham tempo para providenciar os textos em virtude do trabalho, outros não buscavam empreender as leituras por puro desinteresse.

O seminário revelou-se como outra metodologia do curso. Consistia na exposição e repetição das idéias teóricas dos autores. No entanto, para sua elaboração, os alunos raramente recebiam orientações, o que os deixava inseguros e amedrontados durante a exposição. A pesquisadora vivenciou uma outra experiência mais enriquecedora para sua formação, no terceiro ano do curso sobre essa atividade na disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. A orientação comprovou o diferencial. A professora apresentava diversos temas relacionados à compreensão crítica e reflexiva do papel social e político, fosse da escola pública, fosse do professor na transformação da sociedade. A turma formava grupos e escolhia os temas. Cada grupo recebia um conjunto de textos que eram lidos e discutidos. Num segundo momento, produzia-se uma síntese teórica que auxiliava na compreensão dos problemas existentes na escola pública brasileira. Após correção, o texto básico era devolvido à sala com antecedência para leitura prévia. Apenas neste momento, ocorriam os seminários, durante os quais o grupo responsável coordenava os trabalhos, articulava a discussão entre o texto e a realidade da escola pública, assegurando a participação dos colegas.

Outra vivência muito enriquecedora foi desenvolvida junto à disciplina de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para o 1° grau. Ela consistiu em realizar um diagnóstico em salas dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública. O passo seguinte foi elaborar um plano de atividades de ensino, para aplicação na sala observada. Na seqüência, a experiência era relatada e avaliada junto aos professores responsáveis pelas salas, onde as atividades tinham sido desenvolvidas. Um processo concomitante ocorria com os discentes do curso de Pedagogia. Essa foi a única experiência docente, vivenciada pela pesquisadora, ao longo dos cinco anos do curso de Pedagogia da FCT/UNESP.

Aulas expositivas e seminários patenteavam-se como estratégias recorrentes nos planos de ensino, embora ocorressem outras propostas de metodologia, como: estudos dirigidos, pesquisas bibliográficas, trabalhos práticos, recursos literários e /ou cinematográficos, discussão de textos, elaboração de textos e/ou relatórios, fichamentos, pesquisas históricas, estudos de casos, confecção e análise de materiais didáticos, elaboração de planos de ensino.

A articulação entre a teoria e a prática deve estar presente durante todo o processo formativo do professor como seu eixo norteador na organização do estágio, espaço privilegiado para oferecer ao futuro professor possibilidades para conhecer com profundidade e criticidade as condições políticas, sociais, históricas e culturais do processo educacional concreto em que irá atuar. Conhecer a realidade escolar representa a pedra fundamental para a construção da identidade dos professores.

A análise da realidade, durante a observação deveria provocar discussões e debates à luz da teoria. Eles fundamentariam a reflexão sobre a prática, com o intuito de alterá-la ou

elaborar outra. O estágio do Curso de Pedagogia da FCT/Unesp não atingiu essa meta.

A proposta de estágio, segundo Projeto Pedagógico e Planos de Ensino, resumia-se a uma reflexão teórica sobre a questão do ensino-aprendizagem das diversas disciplinas envolvidas no trabalho do professor e sobre a necessidade de constante busca de coerência entre teoria e prática pedagógica, além de elaborar projetos de trabalho para o ensino de 1ª a 4ª série envolvendo diferentes disciplinas. Como o estágio envolvia observações e descrições que resultaram no relatório final, tais objetivos não foram alcançados pelo curso. Os alunos não debatiam suas observações e raramente tinham acesso à avaliação, apenas conheciam a nota atribuída ao relatório pelo professor responsável.

Os fatos evidenciam que o Curso de Pedagogia da FCT/UNESP, no período entre 1994 e 1998 desenvolveu de modo precário os saberes pedagógicos, prejudicando a construção dos saberes necessários à docência e à formação do professor crítico reflexivo.

No pólo oposto, vale ressaltar que a Universidade proporcionou uma variedade de vivências que contribuíram para a formação do professor crítico reflexivo dos anos iniciais do ensino fundamental, seja no campo da pesquisa, da política e da cultural.

O *espaço da pesquisa* implementa a oportunidade de participação em projetos de pesquisa, como o Projeto Núcleo de Ensino, já citado anteriormente, além dos estágios não-obrigatórios, das monitorias e das pesquisas de iniciação científica. Experiências vivenciadas pela pesquisadora, entre as quais se destacam os inúmeros momentos de reflexões sobre a realidade da escola pública e do papel do professor como crítico reflexivo que se fundamentavam em leituras e estudos, ora individuais, ora orientados, ora grupais. O envolvimento com a pesquisa propiciou diversas participações em eventos científicos (congressos, colóquios, seminários) que constituíram enriquecedores momentos de partilha e de troca de idéias com universitários de diferentes regiões do país. Nessas atividades, a pesquisadora ampliava seus olhares, suas argumentações, além de exercitar o domínio da socialização do conhecimento acadêmico. É pertinente caracterizar o campo da pesquisa como um caminho norteador para a formação do professor crítico reflexivo.

O ***espaço político*** funciona como estimulador de atuação nos colegiados, como Conselho de Curso, Centro Acadêmico Paulo Freire (C.A.), Diretório Acadêmico (D.A.), Conselho de Departamento, Conselho Municipal de Educação e outros. A experiência como representante nesses colegiados, segundo a pesquisadora, ensinou-lhe o valor da luta por uma educação pública de qualidade, da força do trabalho coletivo que se enriquece com a diversidade de idéias e valores das pessoas envolvidas. Enfrentou o desafio de representar um grupo, e, principalmente, de precisar o que significa "representatividade" e qual o papel dos colegiados na busca social e política pelas mudanças e qualidade do ensino. Tais discussões foram fundamentais na formação da pesquisadora como professora em processo de desenvolvimento profissional, cuja concepção nega a técnica burocrática e busca a criticidade e a reflexão.

A Universidade representa também *espaço cultural*, visto que proporcionava diversos momentos culturais envolvendo a arte, eventos ligados à poesia,ao teatro,às artes plásticas, e ainda outras programações organizadas, em sua maioria, pelo C.A. e D.A. Havia outras atividades organizadas pela FCT, com o envolvimento dos alunos, como lançamentos de livros; noites de autógrafos de professores; o lançamento, em 1995, da Revista do Curso de Pedagogia Nuances[11]; o Projeto da Semana da Educação, um evento didático-científico de realização anual

[11] Revista do Curso de Pedagogia NUANCES: buscava abrir espaços para publicações de artigos de docentes e discentes.

destinado aos alunos do Curso de Pedagogia e demais profissionais relacionados à educação. Esses eventos eram considerados momentos ímpares de libertação e aprendizagem. A Semana da Educação desenvolve como sistemática o oferecimento de diversas atividades através de oficinas com profissionais especialistas em diversas áreas, além de palestras com renomados profissionais da educação brasileira.

A Universidade, portanto, além do espaço de formação profissional aos futuros professores, também proporcionou espaços de cultura e formação dos alunos, futuros professores, como seres humanos. A pesquisadora iniciou sua formação cultural no espaço da Universidade, visto que em sua história de vida a iniciação cultural era precária, ou seja, teve acesso à arte, à música, ao teatro, à poesia através da participação do espaço cultural universitário, que ampliou e completou a visão educacional, tornando-a mais humanizadora e crítica.

Considerações finais

O curso de Pedagogia forma professores crítico reflexivos? O processo de pesquisa desenvolvido através da história de vida da pesquisadora, das entrevistas semi-estruturadas e análise apontou certezas e dúvidas.

A maioria dos professores formadores que compunham o quadro de docentes do Curso de Pedagogia no período analisado não demonstrava preocupação e postura profissional e coletiva com a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme constava no Projeto Pedagógico do curso. Nas diversas disciplinas, isoladas umas das outras, lecionavam conteúdos que não se preocupavam com o objetivo geral do curso. A ausência de diretrizes comuns aos professores formadores determinou a inexistência de trabalho coletivo e interdisciplinar capaz de articular disciplinas fundamentais para a construção do perfil de professor reflexivo. A dificuldade de uma prática voltada para articular os fundamentos com as disciplinas de metodologia, comprometia a formação sólida e de qualidade. A pesquisa revelou a urgência de que os formadores de professores do Curso devem conceber objetivos e diretrizes comuns que favoreçam uma formação mais consistente aos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental.

Será que os professores formadores compreendiam seu papel no Curso de Pedagogia? Como a prática dos professores formadores poderia contribuir para alcançar o objetivo do Curso de Pedagogia? Por que não havia um trabalho coletivo? Como é possível valorizar a importância do trabalho coletivo na escola, a construção de uma proposta interdisciplinar que busque a formação de professores críticos reflexivos, quando sua iniciação no ensino superior não possibilita a vivência desses conceitos?

A dicotomia entre a teoria e a prática demonstra-se a principal dificuldade do Curso de Pedagogia desde o início de sua implantação. Da mesma forma, a desarticulação do currículo. Embora o curso ofereça sólida fundamentação teórica, esta distancia-se da prática. As leituras e discussões de textos, isto é, o conhecimento da teoria restringe-se à discussão, sem a necessária relação com a realidade da escola pública, gerando nos alunos formadores angústia, desorientação e mal estar. O futuro professor identifica a importância de seu papel na transformação da sociedade a partir da discussão teórica, ao contrário, não sabe como concretizar essa transformação. Afinal, os alunos detêm as idéias, as concepções e não conseguem viabilizá-las. Para tanto, a proposta do estágio poderia ser o instrumento que articulasse teoria e prática. Contraditoriamente, a experiência reduzia-se a meras observações e meras descrições, elementos constitutivos da elaboração do relatório final.

Como é possível um curso que oferece a parte teórica, mas não a articula à prática? Como ser professor desconhecendo a realidade do espaço que atuará? É possível desenvolver-se como professor crítico reflexivo sem uma proposta de estágio que seja o eixo norteador de todo o curso? O que o Curso tem realizado para eliminar ou mesmo minimizar essa dicotomia entre a teoria e a prática?

Os conteúdos específicos para atuar como professor dos anos iniciais do ensino fundamental exige além domínio de conhecimentos das disciplinas que irá lecionar, conhecimentos sobre a dinâmica e funcionamento da escola, recursos didáticos sobre o saber ensinar, dentre outros.

Como assegurar a formação de um aluno crítico, quando o mesmo não é capaz de selecionar/organizar/seqüenciar conteúdos de uma determinada disciplina para uma determinada série? Como elaborar projetos interdisciplinares? Como lecionar Arte ou mesmo Educação Física, se o Curso de Pedagogia não oferece Metodologias de Ensino para tais disciplinas? Como ser professor sem dominar os conhecimentos específicos da área que em atuará?

Após a análise da história de vida da pesquisadora, das entrevistas semi-estruturadas e análises dos documentos, ficou esclarecido uma vez mais que as mudanças na Educação ocorrem, em grande parte, em virtude das ações dos próprios sujeitos. Conhecer criticamente leis, documentos, planos, projetos, compreender sua origem, sua elaboração, seu contexto são requisitos essenciais para a transformação social, o que não quer dizer que assegure mudanças reais. Há uma grande distância entre o Projeto Original do Curso de Pedagogia da FCT e as propostas das atividades das disciplinas vivenciadas na realidade pela pesquisadora no cotidiano do curso. Essa certeza reforça a convicção de que apenas a ação do sujeito provoca de fato mudanças.

Um projeto político pedagógico bem elaborado assegura uma formação crítica reflexiva? Como contribuir para que mudanças ocorram na prática?

A inexistência de uma postura profissional e coletiva dos professores do curso para o alcance dos objetivos, a inexistência do trabalho interdisciplinar e coletivo, a dicotomia entre a teoria e prática, a frágil proposta de Estágio, o oferecimento precário dos conhecimentos específicos do curso, a não valorização da realidade escolar e da experiência dos alunos e a percepção de que papéis e documentos não asseguram mudanças reais representam aspectos que ressaltaram na análise do Curso de Pedagogia da FCT – Unesp, os quais urgem ser superados para garantir a formação do professor crítico reflexivo.

Fica patente a urgência de um processo de reestruturação curricular, que enfatize:

- uma proposta de prática pedagógica e estágio, em que a teoria nutra a prática e estabeleça a articulação entre a teoria e a prática, entre a Universidade e a escola dos anos iniciais do ensino fundamental, entre as atividades da sala de aula e o estágio. Essa estratégia de articulação deve perpassar todo o curso de formação de professor, compreendendo-a numa perspectiva de unidade;
- uma valorização dos saberes da docência, valorizando os saberes da experiência dos alunos e levando-os em consideração no projeto pedagógico do curso, aprofundando os saberes pedagógicos com vivências e experiências de docência nos anos iniciais do ensino fundamental, além de reorganizar os saberes do conhecimento necessário ao atual contexto educacional brasileiro, principalmente, os conhecimentos sobre as disciplinas de Metodologias de Ensino de Arte e Educação Física. É necessário asse-

gurar um embasamento teórico dos saberes da docência (saberes pedagógicos, saberes da experiência e saberes do conhecimento) que possibilitem ao futuro professor condições para elaboração de ações e projetos mais adequados para uma escola que garanta condições mínimas de cidadania ao aluno;

- uma nova postura do corpo docente através de integração de conteúdos e reflexão coletiva, atendendo ao perfil do aluno que o curso deseja formar. É urgente a necessidade de um trabalho interdisciplinar e coletivo do corpo docente com objetivos e diretrizes comuns que favoreçam uma formação de qualidade superior aos futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Repensar o curso de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental significa orientar e desenvolver habilidades de um professor crítico reflexivo enfocando seu caráter público e ético; articular a análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir do conhecimento da prática (práxis); viabilizar a vivência de pesquisa no espaço escolar possibilitando na escola uma cultura de análises e problematizações da própria prática docente com a participação da universidade como espaço formador de profissionais, cuja pesquisa é eixo central da transformação da narrativa inicial. Além de enfatizar o aprimoramento individual e coletivo para a busca do desenvolvimento profissional dos professores, entendido como resultante da combinação da história de vida, com as experiências educativas para assumir um compromisso coletivo e profissional com a escola, deve oferecer, uma sólida fundamentação teórico-prática, facilitando o exercício da reflexão, análise e crítica coletiva da prática docente sob o foco das teorias. Afinal, o que desejamos que se efetive nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser desenvolvido nos cursos de formação de professores. Se quisermos alunos críticos e reflexivos, os cursos de formação de professores devem formá-los como tais.

Referências

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In:_____. (Org.) **Formação reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Portugal: Editora Porto, 1996.p.9-40.

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como Instituição Formadora dos Professores:** novas contribuições ao Desenvolvimento Profissional. Tese de Doutoramento. São Paulo. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 1999.

ANDRÉ, M. E. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, p.51-54, mai, 1984.

AQUINO, J.A.; MUSSI, M.C. As vicissitudes da formação docente em serviço – a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, p.211-227, 2001, p.211-227.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade,** Campinas, nº 68, p.80-108, dez, 1999. Número Especial.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda I. F. Discutindo a formação de Professoras e Professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.M.G. (et al) **Cartografias do Trabalho Docente – professor(a) – pesquisador(a).**

Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.183-206 (Coleção Leituras no Brasil).

FAZENDA, I; SOARES, M. Metodologias não-convencioanis em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. (Org.) **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.119-135.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr. Arlindo, J.; MELO, Gilberto, F A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta .M.G. (et al) **Cartografias do Trabalho Docente – professor(a) – pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, 307-335.

GATTI, Bernadete. Características de Professores(as) de 1o grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, n. 48, p.248-61, ago, 1994.

_____. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção Formação de Professores).

GAUTHIER, Clermont (et.al). **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. 457 p.

GARCIA, C. M. A formação de professor: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, Cap.3, p.51-76.

GERALDI, Corinta Maria, G; MESSIAS, Maria da Glória, M; GUERRA, Miriam D., S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.M.G. (et al) **Cartografias do Trabalho Docente – professor(a) – pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.237-274.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. 128p.

LEITE, Yoshie U. F. **A Formação de Professores em nível de 2º grau e a Melhoria do Ensino da Escola Pública.** 1994. 277f. Tese Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 1994.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade** – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Campinas: CEDES, nº 68, p.239-277, 1999.

_____. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S G; GHEDIN, E (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.53-80.

MACHADO, Vanda Moreira. Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo? **Dissertação de Mestrado.** Marília. Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2003.

MATOS, Junot. C. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta. M.G. (et al) **Cartografias do Trabalho Docente – professor(a) – pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.277-274.

NUNES, C. S. C. **Os Sentidos da Formação Continuada:** o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 155f. Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP,Campinas, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 1999 p.15-34.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

_____. GONÇALVEZ, Carlos Luiz. **Revendo o ensino de 2º grau:** propondo a formação de professores. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992. 159 p.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação. Portugal:** Dom Quixote, 1992. p.77-92.

_____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Carmem. S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil** – história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 66).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

ZEICHNER, K. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Presença Pedagógica** v. 6, nº 34, julho/agosto – 2000, p.5-15.

Σthφs & Σpistemε
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006

FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) EM PROJETOS DE TRABALHO, VISANDO A INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE DAS DIFICULDADES

Maria das Graças de Araújo Baldo[12] Monica Fürkotter[13]
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen[14]

RESUMO

A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei 9394/96 (LDB) asseguram o atendimento educacional especializado gratuito a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Como os professores não se sentem preparados diante da perspectiva inclusiva, faz-se necessária uma formação continuada que os atualize quanto a recursos, ferramentas e desafios à educação, numa perspectiva de mudança de sua prática docente. Nesse sentido, apresentamos nesse artigo os resultados de uma pesquisa que desenvolvemos com o objetivo de analisar as dificuldades na implantação de um processo de formação em serviço de professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio do interior do Estado de São Paulo, para o uso crítico e reflexivo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento de Projetos de Trabalho, buscando uma educação de qualidade para todos e aberta às diferenças. Trata-se de uma "investigação-formação" visto que pesquisadoras e professores se relacionaram cooperativamente, possibilitando o crescimento de ambas as partes. O processo de formação em serviço ocorreu em três escolas públicas, levando os professores a refletirem sobre ações desenvolvidas no contexto escolar, com seus alunos, utilizando as TIC em Projetos de Trabalho. Dentre as dificuldades encontradas, destacamos o fato de os projetos político pedagógicos não serem elaborados coletivamente, os gestores não darem o apoio necessário às capacitações, e os professores se mostrarem resistentes às inovações, não ousando adotar posturas diferentes daquelas a que estão habituados, e que poderiam propiciar o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos alunos, e assegurar a inclusão escolar.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Inclusão. Projetos de Trabalho. Formação de professores.

[12] Professora da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Mestre em Educação pela FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente.
[13] Doutora em Matemática, ICMC/Usp/Campus de São Carlos. Docente do Departamento de Matemática, Estatística e Computação e do Programa de Pós-graduação em Educação, FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente.
[14] Doutora em Educação (Currículo), PUC/SP. Docente do Departamento de Matemática, Estatística e Computação e do Programa de Pós-graduação em Educação, FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente.

A inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular é um assunto de grande relevância no Brasil tendo em vista a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, que estabelece as normas procedimentais e os fundamentos da educação nacional. A Constituição, em seu Artigo 205, assegura o direito de TODOS à educação, e a LDB, o atendimento educacional especializado gratuito às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir dessa legislação, o Artigo 2 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". Tal atendimento é um complemento ou suplemento, que pode ocorrer em classes especiais, quando não for possível realizá-lo em classes comuns, removendo barreiras e garantindo o acesso de todos os alunos com deficiência à escolaridade; porém, em hipótese alguma, substitui o ensino regular, independentemente da idade da pessoa. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2004, p.9 e 10).

Assim, os especialistas devem atuar nos espaços específicos e não podem substituir os professores, apenas complementarem o trabalho destes. Tais espaços específicos são as Salas de Recursos, nas quais são desenvolvidas atividades que ajudam as pessoas com deficiência a derrubar barreiras para que possam freqüentar as salas regulares. Porém, este não é o lugar no qual se aprendem os conteúdos curriculares. É incumbência do professor que atua nas salas regulares mediar a aprendizagem de conceitos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aponta em um capítulo sobre Educação Especial, que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana".

Segundo dados do Censo Escolar 2005, realizado pelo INEP/MEC em parceria com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e divulgados em junho de 2006, há aproximadamente 56,5 milhões de estudantes no Brasil, considerando-se todos os níveis da educação básica. Destes, 640.317 são pessoas com deficiência, o que corresponde a 1,1% dessa clientela.

Além disso, entre 1998 e 2005, ocorreu um aumento de aproximadamente 89,8% nas matrículas de pessoas com deficiência no Brasil, e esse aumento foi maior em classes comuns que em classes especiais. Nas instituições municipais, foi de 52,5% o aumento no número de matrículas em classes especiais, e de 786,7%, nas classes comuns. Quanto às instituições estaduais, ocorreu um decréscimo de 29% no número de matrículas de pessoas com deficiência em classes especiais, enquanto houve um aumento de 265% em classes comuns.

Os dados citados anteriormente apontam que o número de matrículas de pessoas com deficiência em classes comuns tende a aumentar, principalmente em relação ao ensino regular municipal e estadual.

A tabela seguinte apresenta os dados do Censo Escolar de 1998, 2003, 2004 e 2005, comprovando a análise feita.

Tabela 1. Evolução da Matrícula Inicial na Educação Especial e na Educação Especial Inclusiva no Brasil em todos os níveis da Educação Básica

Censo Escolar – 1998, 2003, 2004 e 2005

		Educação Especial Escolas Exclusivamente	Educação Especial Inclusiva Educação Inclusiva – Classes
1998	**Total**	293.403	43.923
	Federal	872	26
	Estadual	91.959	23.352
	Municipal	44.693	18.462
	Privada	155.879	2.083
2003	**Total**	358.898	145.141
	Federal	721	88
	Estadual	76.013	54.793
	Municipal	62.341	82.305
	Privada	219.823	7.955
2004	**Total**	371.442	194.581
	Federal	747	102
	Estadual	71.620	70.382
	Municipal	64.403	115.274
	Privada	234.672	8.823
2005	**Total**	378.074	262.253
	Federal	922	237
	Estadual	65.206	85.235
	Municipal	68.183	163.715
	Privada	243.763	13.066

FONTE: MEC/INEP/Censo Escolar

Chama atenção, ainda, o fato de 147.409 (56,2%) das matrículas de alunos com deficiência, registradas em 2005, serem em Classes Comuns sem Sala de Recursos, enquanto 114.834 (43,8%) são em Classes Comuns que possuem integração com Sala de Recursos, conforme apontam os dados da tabela a seguir.

Tabela 2. Matrículas na Educação Especial Inclusiva, Educação Inclusiva – Classes Comuns, com e sem Sala de Recursos

	Educação Especial Inclusiva Educação Inclusiva – Classes		Com Sala de Recursos	Sem Sala de Recursos
2005	**Total**	262.243	114.834	147.409
	Federal	237	108	119
	Estadual	85.235	41.966	43.269
	Municipal	163.715	67.401	96.314
	Privada	13.066	5.359	7.707

FONTE: MEC/INEP/Censo Escolar

Diante deste cenário, a escola deve rever seu papel, pois o ambiente escolar tem um papel relevante no movimento pela inclusão. É o local propício para viabilizar a interação da criança com o meio social, resguardar a sua dignidade, a igualdade de direitos, a solidariedade e o respeito. A inclusão escolar pode contribuir para que a sociedade receba as pessoas com deficiência haja vista que pode favorecer uma saudável convivência de sujeitos com e sem dificuldades ao longo de suas vidas. Além disso, possibilita o convívio em alguns ambientes dos quais elas foram privadas pela sua própria condição, dando-lhes oportunidade de vivenciar, experimentar e interagir por meio de várias situações do cotidiano escolar. Aprender a conviver com outras pessoas, respeitando as diferenças, contribui com a erradicação de qualquer forma de discriminação.

Segundo Mantoan (2003, p.70), para "ensinar a turma toda sem exceções e exclusões" é preciso reconhecer, valorizar as diferenças e evidenciar as habilidades, garantindo a eqüidade e possibilitando que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades. Além disso, se desejamos "uma escola que se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária" (MANTOAN, 2002, p.19) devemos realizar um trabalho que ofereça instrumentos para que os alunos se transformem, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.

Entretanto, o que se observa é que, na maioria das vezes, a prática educacional não tem propiciado a inclusão das pessoas com deficiência. Ainda que matriculadas e freqüentando as escolas, continuam excluídas. Relatos de professores com os quais convivemos apontam que eles não se sentem aptos a trabalhar com a diversidade. Sentem-se desnorteados e inseguros, sem saber como atuar.

Nesse contexto, é importante refletir sobre a formação dos professores, fator primordial para o sucesso ou não da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular e para uma educação de qualidade para todos e aberta às diferenças.

Para realizar um trabalho segundo os princípios apontados por Mantoan (2003), o professor precisa ter uma formação que o

habilite a valorizar as diferenças de todos os alunos, estabelecendo intercâmbios intelectuais, culturais e sociais. Bueno (1999, p.16), destaca que "não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitam uma formação básica" para atuar com alunos com deficiências. Há que se formar profissionais de qualidade, criativos, autônomos, reflexivos, ousados, desafiadores, mediadores, consultores, investigadores, facilitadores, problematizadores, e que busquem novas formas de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos. A formação de professores deve criar uma cultura de reflexão na prática e sobre a prática, que faça com que os mesmos não vejam seus alunos como meros objetos a serem padronizados ou homogeneizados.

Porém, observarmos que embora a formação inicial propicie a fundamentação teórica, a prática nem sempre prepara para o trabalho docente na diversidade. Relacionado ao exposto, Garcia destaca que

> uma das críticas geralmente feita aos cursos de formação é a pouca incidência que têm na prática. Ou seja, os professores dificilmente aplicam ou incluem no seu repertório docente novas competências, ainda que estas tenham sido desenvolvidas adequadamente durante os cursos. (1999, p.180).

Uma maneira de enfrentar esse problema é fazer com que

> as actividades presenciais de formação sejam seguidas de actividades de acompanhamento ou assessoria quer entre colegas que tenham assistido ao curso, quer por especialistas (professores que já tenham conhecimento e competências nas metodologias em questão, assessores, etc.) (Ibidem, p.180)

Pimenta e Ghedin (2002, p.19) mencionam que Schön propõe que a formação de profissionais não ocorra segundo os "moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais", mas que esteja baseada numa epistemologia da prática, ou seja, que a prática seja entendida "como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato". Assim, a formação de professores deve ter como eixo norteador a escola numa perspectiva de formação-ação.

Dentre as inúmeras dificuldades que os educadores vivenciam há também aquelas relacionadas ao processo ensino e aprendizagem. Geralmente, as informações são transmitidas pelos professores e a maioria dos alunos não se detém no significado das mesmas. Os conteúdos são abordados de tal forma que os alunos não conseguem estabelecer uma relação entre o que lhes foi transmitido e o mundo. Ou seja, o processo de escolarização se restringe a "aprender vários tipos de regras simbólicas", que são utilizadas somente dentro da escola (MOYSÉS, 1997, p.59). Com isso, o aluno pode desenvolver um pensamento correto, porém desprovido de sentido, pouco contribuindo com o seu desempenho na sociedade.

É a isso que se deve uma grande parte dos erros cometidos pelos discentes ao resolverem um problema. As pessoas utilizam e absorvem conhecimentos úteis, importantes e interessantes no cotidiano, mas são reprovadas, detestando e desprezando o conhecimento acadêmico, aquele que se tenta ensinar nas escolas, ocasionando a exclusão dos alunos que não conseguem realizar uma integração entre o que se aprende na escola e a vida.

Muitos dos conteúdos disciplinares são abordados nas escolas da mesma forma como eram trabalhados há muito tempo

atrás. Isto é, a forma de ensinar não está contextualizada com o momento vigente. Por isso são mal recebidos pelos alunos. Da mesma forma, os objetivos, métodos e avaliação são definidos antes da prática escolar e sem que se conheça o aluno, seu ambiente cultural e suas motivações. O aluno é enquadrado de acordo com a faixa etária, supondo-se que sua capacidade cognitiva dependa dela, e "numa faixa social, à qual estaria subordinada a sua motivação". (D'AMBROSIO, 1999, p.79).

Além disso, o conhecimento que o aluno adquire fora da escola nem sempre é aproveitado em sua aprendizagem escolar, não sendo considerado nem como recurso motivacional. Para D'Ambrosio (1999, p.79), "ignoram-se as maneiras próprias que o aluno tem para explicar e lidar com fatos e fenômenos naturais e sociais" e ainda, caso o aluno "não responda como 'deveria' responder, é corrigido. Se persistir, é punido. E, se resistir, é excluído". Sobre o mesmo assunto Moysés (1997, p.60) diz que, "o saber da escola, ao que parece, anda na contramão do saber da vida". Ou seja, a forma como os conceitos são abordados não possibilita ao aluno utilizá-los na resolução de problemas do seu cotidiano.

D'Ambrosio (1999) declara que as dificuldades se tornam mais evidentes quando se adota modelos segundo os quais o aluno é treinado para efetuar tarefas específicas e para ser capaz de repetir, ou seja, memorizar. Privilegiar a memorização inibe o desenvolvimento da criatividade, quesito indispensável aos alunos não só na resolução dos problemas relacionados com as atividades escolares, mas também no seu futuro de cidadão, vivendo num mundo atribulado, com problemas sociais, econômicos, ambientais, políticos e emocionais.

Nesse contexto, a função da escola é fundamental, e deve preparar os indivíduos para que possam "participar no esforço para prevenir as conseqüências, que podem ser fatais, desses problemas" (Ibidem, p.105). O mesmo autor conceitua "educação como uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja o seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com outros em ações comuns na busca do bem comum." (D'AMBROSIO, 1996, p.68). Isso, sem dúvida, possibilita também o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência e a interação de todos. Com isso, conseguimos garantir que todos tenham oportunidades de trabalho escolar que atendam as diferenças.

Isso posto, nossas observações nos conduziram a reflexões sobre a prática pedagógica dos professores e nos levaram a buscar caminhos que otimizassem o processo ensino e aprendizagem, valorizando os potenciais que as pessoas têm, apesar de suas limitações, e que segundo Schlünzen (2000), geralmente são esquecidos e ignorados.

Em meio a estas buscas e por constatarmos que vivemos atualmente numa sociedade complexa e tecnológica, acreditamos que saber utilizar os recursos disponíveis em benefício próprio de maneira criativa e autônoma é cada vez mais importante para todas as pessoas, principalmente para aquelas com deficiência. Tomando como referência as pesquisas de Valente (1993), Papert (1994), Almeida (2001), Mantoan (2002, 2003, 2004) e Prado (2004), dentre outras, constatamos que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), podem constituir

> um ambiente de aprendizagem que propicia o desenvolvimento da autonomia do aluno, não direcionando a sua ação, mas auxiliando-o na construção de conhecimentos por meio de explorações, experimentações e descobertas. (ALMEIDA, 2001, p.23)

Para tanto, as TIC devem ser utilizadas como ferramenta educacional de complementação em Projetos de Trabalho que abordem temas contextualizados e significa-

tivos. Trabalhar com projetos permite tornar alunos e professores parceiros na elaboração e desenvolvimento das atividades, buscando a construção do conhecimento. Dessa forma, é possível alcançar as transformações pedagógicas necessárias a uma educação de qualidade para todos.

Mas para isso, é necessário romper com a limitação das atividades ao saber disciplinar compartimentado, distante da realidade do aluno, e articular os conteúdos "com situações do cotidiano e com o desenvolvimento da capacidade de mobilizar os saberes específicos para enfrentar situações reais por meio do desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a autonomia em relação à própria vida e ao trabalho." (ALMEIDA, 2001, p.57).

Esse rompimento ocorre quando se trabalha com projetos, nos quais os alunos vivenciam situações-problema, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos. Cabe ao professor auxiliá-los na identificação e resolução de problemas que fazem parte do seu cotidiano e que têm significado para eles, ou ainda, a buscar informações, selecionar e realizar ações que para eles sejam interessantes.

Isso requer, segundo Valente (1993, p.05), mudanças no sistema educacional que "podem ser introduzidas com a presença do computador que deve propiciar as condições para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente".

Porém, utilizar as TIC na educação não significa simplesmente explorar recursos computacionais e/ou navegar na Internet. Seu uso deve estar "voltado à promoção da aprendizagem" (ALMEIDA, 2001, p.37). Para tanto, não basta ao professor conhecer o conteúdo de sua área de conhecimento, ele deve conhecer também as potencialidades e limitações das TIC e as teorias educacionais para criar ambientes de aprendizagem e atividades adequadas. É quando se integra as dimensões tecnológica, pedagógica e específica da área de conhecimento ao uso das TIC na aprendizagem que estas se tornam mais efetivas.

Geralmente, a preparação dos educadores para o uso das TIC realiza-se em cursos ou treinamentos para a exploração de determinados softwares sem que haja uma reflexão sobre as dificuldades e potencialidades de sua utilização na prática pedagógica. Entretanto, se optarmos por uma abordagem que possibilite a construção do conhecimento por meio do uso do computador, denominada construcionista (PAPERT, 1994), isso não é suficiente. Não basta que eles dominem os recursos computacionais, mas é necessário que compreendam, também, os aspectos político-pedagógico-institucionais e que revejam os conceitos de informação, conhecimento, ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2001, p.12).

Como a aprendizagem é uma constante na vida do ser humano, a formação continuada de professores é essencial na busca de mudanças significativas que tragam melhorias na qualidade do ensino. É necessário um processo de formação continuada que leve os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e reverem os conceitos e as bases sobre as quais o ensino e a aprendizagem estão firmados. E, a partir de uma articulação entre a teoria e a sua prática, leve-os a buscarem novas formas de ensinar adequadas à heterogeneidade dos aprendizes, e a tomarem consciência das novas responsabilidades do professor diante dos desafios do mundo moderno.

Com esse referencial, desenvolvemos uma pesquisa que teve como objetivo analisar as dificuldades na implantação de um processo de formação em serviço de professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio do estado de São Paulo para o uso crítico e reflexivo das TIC no desenvolvimento de Projetos de Trabalho, buscan-

do uma educação de qualidade para todos e aberta às diferenças.

A pertinência dessa pesquisa se justifica pela possibilidade de realizar um trabalho coletivo e diversificado que pode auxiliar o processo de inclusão escolar por meio da cooperação, do sentido de trabalhar e produzir em grupo, do reconhecimento das diferenças, da diversidade dos talentos humanos e da valorização do desempenho de cada pessoa para a concepção de metas comuns de um mesmo grupo.

Trata-se de uma "investigação-formação" visto que, segundo Nóvoa (apud CANDAU, 1997, p.61), pesquisadoras e professores se relacionaram cooperativamente, buscando conceber mudanças na prática docente por meio da reflexão na prática e sobre a prática, valorizando os saberes que os professores possuem.

O trabalho de campo ocorreu em três escolas, dadas as diversas adaptações que se fizeram necessárias em função de circunstâncias advindas do contexto educacional público, onde atuam os professores participantes, atores que desempenham um papel fundamental na construção de uma escola de qualidade para todos. As escolas foram selecionadas por possuírem pessoas com deficiência matriculadas entre seus alunos e por terem Sala Ambiente de Informática (SAI).

Os procedimentos de pesquisa utilizados foram: levantamento bibliográfico, análise documental, questionário, observação, entrevista e acompanhamento da formação em serviço.

As atividades de formação levaram os professores a vivenciarem um Projeto de Trabalho interdisciplinar, utilizando as TIC, e a "refletirem na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação" (SCHÖN, 2000), obtendo indicadores que pudessem nortear sua atuação de professor, e que os levassem a rever o seu fazer pedagógico de modo a potencializar a aprendizagem.

A formação ocorreu no ambiente escolar de atuação dos professores, levando sempre em consideração os seus saberes e objetivando o aperfeiçoamento individual e coletivo.

Ao analisarmos os objetivos das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC's) realizadas presencialmente na escola, pudemos perceber que seria pertinente realizar uma capacitação nesses horários. Paralelamente a isso, verificamos que no Projeto Político Pedagógico (PPP) das 3 (três) escolas, existia o compromisso dessas em incentivar a participação dos professores em capacitações, utilizar as HTPC's para propiciar a formação continuada e em adotar metodologias diversificadas. Em decorrência disso, acreditamos que a direção e a coordenação das escolas envolvidas apoiariam nossa pesquisa disponibilizando algumas horas daquelas destinadas ao trabalho pedagógico e incentivando os professores a participarem das atividades.

Por esse motivo, propusemos uma parceria com as escolas visando desenvolver um processo de formação em serviço nesses horários.

Na primeira escola, aqui denominada "escola A", a capacitação contou com 15 professores do Ensino Médio, e na segunda escola, "escola B", 16 professores do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries). Em ambas procuramos envolver todas as disciplinas da grade curricular. Na terceira escola, "escola C", participaram 9 professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

A capacitação na escola A ocorreu na SAI, procurando vincular os temas abordados aos projetos especiais que fazem parte do PPP da Unidade Escolar. Em cada encontro, procuramos instigar os educadores a refletirem sobre as atividades realizadas, os resultados obtidos e planejamos as ações futuras. Além disso, realizamos um acompanhamento em sala de aula, observando o desenvolvimento de algumas das atividades do projeto que foram elaboradas na capacitação, intervindo

quando necessário, anotando fatos relevantes para, posteriormente, discutirmos com os professores.

A formação em serviço na escola B ocorreu a partir do tema "Igualdade de Direitos", que a Direção vinha trabalhando nas HTPC's, e que já era desenvolvido com os alunos. Os professores realizaram atividades com as TIC, verificando a possibilidade de trabalhar conteúdos curriculares a partir de suas próprias produções. A discussão e análise dos resultados alimentaram a continuidade do trabalho. Vale ressaltar que os alunos de todas as séries do período matutino foram levados à SAI para realizarem atividades semelhantes aquelas que foram feitas na capacitação.

A capacitação na escola C se deu durante uma semana do recesso escolar e contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação. Os professores vivenciaram um Projeto de Trabalho utilizando as TIC, e as atividades propostas foram elaboradas a partir de um diagnóstico inicial, abordando a questão da inclusão, do uso das TIC e da metodologia de Projetos de Trabalho. As atividades levaram os professores a refletirem sobre o ensino e aprendizagem e a descreverem os problemas enfrentados em suas práticas pedagógicas. Foram planejadas ações que desenvolveriam com seus alunos e eles mesmos as desenvolveram, colocando-se no papel de aluno. Com isso, puderam refletir por meio de uma comparação entre o resultado obtido e o esperado. Caso o resultado obtido não fosse o esperado, depuravam as ações planejadas na busca de identificar os erros e refaziam as atividades, buscando atingir os objetivos determinados pelos mesmos. Podemos dizer, então, que os professores vivenciaram o ciclo descrição – execução – reflexão – depuração – descrição definido por Valente (1993, p.34), e utilizaram as TIC como uma ferramenta que propiciou a construção do seu conhecimento. Os professores elaboraram um projeto, porém este não foi desenvolvido com os alunos dadas as dificuldades de se trabalhar apenas nas HTPC's.

A análise das dificuldades encontradas no processo de formação em serviço foi realizada a partir de três categorias: formação de professores, o uso das TIC no desenvolvimento de Projetos de Trabalho e a inclusão de pessoas com deficiência.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), um dos órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação, do estado de São Paulo, em sua Portaria n°. 1, de 08/05/1996, dispõe sobre as atividades das 2 (duas) horas de trabalho coletivo nas escolas de 1°. e 2°. graus da rede estadual de ensino. Segundo o Artigo 1°, alguns dos objetivos das HTPC's realizadas presencialmente na escola são possibilitar a reflexão sobre a prática docente, favorecer o intercâmbio de experiências e promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores.

Entretanto, o que constatamos foi que as HTPC's raramente são destinadas ao aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores. Ocorrem atividades isoladas envolvendo a leitura de pequenos textos escolhidos pela direção ou coordenação, nem sempre selecionados de acordo com as necessidades do momento, e sem um encadeamento lógico entre eles. Por não terem um significado para os professores, não há um envolvimento satisfatório e a discussão é bastante superficial. Durante as atividades de formação, embora tenhamos proposto a leitura de textos somente após a vivência de alguma atividade, de modo a atribuir um significado aos mesmos, ainda assim os professores não aprofundaram a discussão. As HTPC´s são, prioritariamente, utilizadas para transmitir informações, restando pouco tempo para um processo de formação em serviço. Assim, não cumprem todas as finalidades pelas quais foram introduzidas na carga horária docente.

Além disso, existe uma resistência por parte os professores em adotar metodologias de ensino diferentes daquelas a que estão habituados, mostrando-se demasiadamente acomodados. Todos esses aspectos inviabilizam qualquer iniciativa de formação continuada nessas horas.

Portanto, faz-se necessário encontrar meios para que as informações sejam dadas em outros momentos, garantindo que as HTPC's sejam realmente destinadas ao aperfeiçoamento individual e coletivo.

A disponibilidade de tempo dos professores também foi uma problemática, já que a carga horária que cumprem na escola faz com que lhes reste pouco tempo para seus compromissos particulares, o que fez com que vários encontros fossem desmarcados. Cabe ressaltar ainda, que, mesmo que houvesse uma periodicidade nas atividades de formação, seria difícil desenvolver a contento o trabalho tendo reuniões semanais cuja duração correspondia a 1 (uma) ou, no máximo, 2 (duas) horas. O professor precisa ter mais tempo disponível para sua formação continuada, no contexto escolar, quando surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino (GARCIA, 1999, p.171). A formação levada a cabo no local de trabalho e durante o tempo escolar propicia um maior envolvimento dos professores (Ibidem, p.171). Assim, as discussões, reflexões e vivências serão mais valiosas e profundas, surtindo melhores resultados.

Ao analisar o PPP das três escolas, constatamos que existia um compromisso destas em incentivar a participação dos professores em capacitações e a adoção por eles de metodologias diversificadas, assim como a utilização das HTPC's para propiciar a formação continuada desses. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) destacam a importância da construção coletiva e permanente do PPP pela escola, consideramos natural supor que a proposta de participação dos professores em capacitações teria surgido no coletivo. Entretanto, esse documento é reelaborado quase que unicamente pelos gestores, no início de cada ano letivo, sendo muito pequena a contribuição dos professores. Assim, o plano não constitui um "plano de ação que abrange a Instituição Escolar e a compromete com a elaboração de uma proposta educativa conjunta rumo ao futuro" (GUIMARÃES, C. M.; MARIN, F. A. D. G., 1998, p.35), e não contempla a participação efetiva do coletivo, condição necessária para sua legitimação. E ainda, as ações e objetivos nele previstos são abordados somente nas reuniões de planejamento que acontecem no primeiro mês de aula. Com isso, a implementação desse projeto fica comprometida.

Além disso, ainda que o PPP mencione o incentivo à participação dos professores em capacitações, não houve qualquer manifestação da direção e/ou coordenação de duas das escolas envolvidas, no sentido de compensar de alguma forma as horas em que o professor participasse das atividades. Valente (1999, p.45) destaca que "a gestão da escola deve estar voltada para facilitar os processos de aprendizagem, não só dos alunos, mas de todos os seus membros, aprimorando constantemente os mecanismos de gestão e de ensino-aprendizagem". Assim, é imprescindível o apoio de diretores e coordenadores nas iniciativas de formação em serviço. E, é necessário que se façam alterações no plano de carreira dos professores, com vistas a incentivá-los a buscar um aperfeiçoamento profissional. Uma possibilidade é a redução da carga horária a ser cumprida em sala de aula, disponibilizando mais tempo para que os docentes participem de capacitações.

Cabe, então, aos gestores garantir que os PPP´s sejam elaborados coletivamente por toda a comunidade escolar, principalmente por aqueles que vivenciam e almejam soluções para os problemas do cotidiano. Somente dessa forma eles expressarão os anseios e desejos dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem e, assim, o envol-

vimento de cada um no trabalho a ser realizado será muito maior.

Os problemas enfrentados pela Educação são, segundo os professores, decorrentes da forma como a escola está organizada. Entretanto, segundo Kemmis (1987, apud GARCIA, 1999, p.171), as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham. Assim, não é somente a organização escolar que impede a consolidação de uma educação de qualidade para todos, mas também uma postura de resistência daqueles que deveriam atuar coletivamente, desde professores, coordenadores, orientadores pedagógicos, especialistas e funcionários, até representantes de pais e alunos com diferentes formações e qualificações específicas.

As dificuldades encontradas nessa pesquisa apontaram que é fundamental que os professores reconheçam suas necessidades e se conscientizem da importância das capacitações em serviço. É preciso motivá-los a buscar caminhos que os levem a potencializar a aprendizagem, valorizar as diferenças e contribuir para a consolidação de uma educação de qualidade para todos. Sem o desejo dos professores, os processos de formação continuada estão condenados ao fracasso.

Um outro obstáculo com o qual nos deparamos nas 3 (três) escolas foi o trabalho com projetos. O PPP não faz nenhuma referência à adoção dessa metodologia ou de qualquer outra que favoreça a realização de um trabalho interdisciplinar. Segundo Prado [2004?], a diversidade de projetos que circula no âmbito da escola preocupa o professor, que não sabe como situar a sua prática pedagógica de modo a propiciar aos alunos uma nova forma de aprender. Como reconstruir na escola uma forma de ensinar, integrando as TIC e os conteúdos curriculares numa abordagem construcionista? Dada a organização funcional e operacional escolar, é necessário desenvolver projetos articulados, envolvendo os vários protagonistas do processo educacional. Porém, constatamos que os docentes realizam um trabalho coletivo somente quando este se trata de atividades relacionadas aos temas transversais, desvinculadas daquelas desenvolvidas em sala de aula, que por sua vez são muito individualizadas.

Deve-se fazer uso de uma abordagem pedagógica, quebrando os paradigmas existentes. Uma possibilidade é o trabalho com projetos. Embora muitos professores acreditem desenvolver Projetos de Trabalho com seus alunos, na maioria das vezes sua implementação não corresponde aos objetivos de tal abordagem, resumindo-se a atividades lúdicas. O que constatamos é que os professores não sabem nem elaborar um projeto. Têm dificuldades para especificar os conteúdos, o objetivo geral e os específicos, descrever a metodologia e a avaliação, uma vez que não têm clareza de cada um destes itens. Sendo assim, fica difícil colocá-lo em prática e obter sucesso. Além disso, a formação inicial e continuada não os têm preparado para a realização de um trabalho interdisciplinar, o que é importante quando se utiliza projetos.

As instituições de ensino têm se mantido praticamente intactas, inabaladas no que diz respeito ao seu fazer pedagógico. Papert (1994) destaca que o sistema educacional não tem a capacidade de adaptação necessária para funcionar com eficácia numa perspectiva de mudança. A maioria dos professores não utiliza outros recursos didáticos além do livro texto e da lousa. A abordagem pedagógica adotada é predominantemente a instrucionista, na qual as informações são transmitidas aos alunos. As mudanças geram sempre insegurança, provocando desequilíbrio. Por isso, os professores mostram-se resistentes, acomodados, não procuram inovar, usar metodologias diferentes das que estão habituados para abordarem os conteúdos disciplinares.

Porém, os docentes devem usar outras ferramentas, além do livro e da lousa, principalmente quando se trabalha com projetos. Uma delas é o computador, que possibilita a criação de ambientes abertos nos quais as diferenças são minimizadas, possibilitando que cada aluno deixe aflorar sua criatividade, desenvolvendo-se de acordo com suas limitações, habilidades e potencialidades e otimizando a aprendizagem.

Ao investigar a formação dos professores que participaram da capacitação constatamos que 73,3% na escola A, e todos os da escola B, têm 10 (dez) anos ou mais de tempo de serviço no magistério. Confrontando esses dados com o que prescreve Garcia (1999), no sentido de que nem sempre os professores incorporam novas competências a sua prática, é possível entender porque estes não se sentem preparados para lidar com a diversidade e utilizar as TIC no desenvolvimento de projetos de trabalho. Aqueles que têm mais tempo de serviço se mostram mais acomodados e resistentes às mudanças, dificultando as iniciativas de formação em serviço.

Além disso, como as capacitações para o uso das TIC na Educação promovidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) não relacionam as atividades nelas desenvolvidas e o dia-a-dia em sala de aula, contribuem muito pouco para que os professores as coloquem em prática. Portanto, essa formação tem que ser revista possibilitando aos professores vivenciar, problematizar e refletir sobre o uso das TIC, dando maiores subsídios para que ele possa usar a SAI de maneira adequada, segundo a abordagem construcionista. É necessário, ainda, que eles sejam incentivados e que os gestores da escola tenham clareza sobre qual é a formação mais adequada aos professores, oferecendo maior disponibilidade de tempo para que eles possam participar de capacitações em serviço.

Durante o processo de formação realizado na pesquisa, os professores expressaram sua angústia pela presença de pessoas com deficiência em suas salas de aula, argumentando que não foram preparados para trabalhar com as diferenças. Procuramos mostrar que não é necessário que o professor tenha uma formação especial que o torne um especialista, mas sim uma formação inicial de qualidade. Porém, percebemos por meio de algumas frases, que eles esperavam obter "receitas prontas", que indicassem qual era a melhor forma de atender os alunos com deficiência.

Não é possível realizar um trabalho que valorize as diferenças e promova uma educação de qualidade para todos se o professor não tiver uma formação generalista e não estiver sempre atualizado em relação às diversas metodologias, recursos e estratégias existentes, para que possa utilizá-las com seus alunos de forma crítica, atendendo as diferenças e derrubando as barreiras (MANTOAN, 2004).

Existe, ainda, uma confusão entre o que é incumbência da Sala de Recursos e o que cabe às classes regulares, no que diz respeito ao trabalho que o professor deve desenvolver. O professor da Sala de Recursos deve dar atendimento especializado às pessoas com deficiência, auxiliando-as a derrubar as barreiras que podem dificultar a sua inserção no ensino regular. Portanto, não cabe a ele abordar conteúdos curriculares, sendo esta uma incumbência do docente que atua nas classes regulares. Porém, nem sempre cada um desses profissionais tem clareza quanto as suas responsabilidades. Esse fato nos levou a concluir que existe um desconhecimento sobre o que está posto na legislação vigente no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular.

Além disso, comparando o conceito de inclusão definido por Sebba e Ainscow (1996, apud WARWICK, 2001, p.112) com as respostas dadas pelos professores das 3 (três) escolas quando questionados sobre esse conceito, pudemos perceber que os

mesmos não têm clareza do seu significado. Com isso, alguns docentes acreditam que a educação de pessoas com deficiência é responsabilidade dos especialistas em Educação Especial e outros têm uma idéia equivocada de como atuar com essa clientela.

As 3 (três) escolas têm pouca ou nenhuma informação a respeito das pessoas com deficiência. O formulário do Censo Escolar contém uma pergunta a respeito do número de pessoas com deficiência que estão matriculadas no ensino regular. Porém, cumprindo ordens superiores, a secretaria não fornece esses dados e a própria família, ao matricular a criança, omite dados a respeito das mesmas. Esse fato também impede a realização de um trabalho que atenda a todos os alunos. Apesar de conviverem e trabalharem com essas crianças, os professores nem sempre percebem suas dificuldades e necessidades.

A iniciativa de implantação de um processo de formação em serviço não teve o sucesso por nós esperado devido às muitas dificuldades encontradas. Os PPP´s não são elaborados coletivamente, os gestores não dão o apoio necessário às capacitações, não disponibilizam as HTPC's ao aperfeiçoamento dos docentes e estes últimos se mostram bastante resistentes às inovações, não ousando adotar posturas diferentes daquelas a que estão habituados, apesar de verificarem que muitos dos seus alunos têm dificuldades na aprendizagem. É necessário, portanto, fazê-los refletir sobre essas problemáticas para que uma educação de qualidade para todos se consolide em nossas escolas.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento.** São Paulo: PROEM, 2001. 63 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 07 nov. 2004, 20:47.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < file://A:\ Lei%20de%20 Diretrizes%20e%20Bases.htm>. Acesso em: 23 set.2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br /arquivos/ pdf/pne.pdf. Acesso em 03 dez. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC, SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 03 dez. 2006.

BUENO, J. G. S. **A educação e as novas exigências para a formação de professores:** algumas considerações. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU,V. M. (Org.) **Magistério:** construção cotidiana. 5.ed. Petrópolis:Vozes, 2003. 317 p.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática:** da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996. 120 p.

_____. **Educação para uma sociedade em transição.** Campinas: Papirus, 1999. 167 p.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. 59 p.

GARCIA, C. M. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.

GUIMARÃES, C. M.; MARIN, F. A. D. G. Projeto pedagógico: considerações necessárias à sua construção. **Nuances**, Presidente Prudente, v. IV, p.35-47, set. 1998.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano V, n.20, p.18-23, 2002.

MANTOAN, M T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 95 p.

MANTOAN, M T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal , n.26, p.36-44, 2004.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação matemática.** Campinas: Papirus, 1997.

PAPERT, S. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática; trad. Sandra Costa, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 210 p.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. 224 p.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos e integração de mídias.** PGM 1 – pedagogia de projetos. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/index.htm>. Acesso em: 07 jun. 2004, 7:00.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino Fundamental e Médio Estadual.** Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, 1998.

SCHLÜNZEN, E.T.M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas.** Tese de Doutorado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

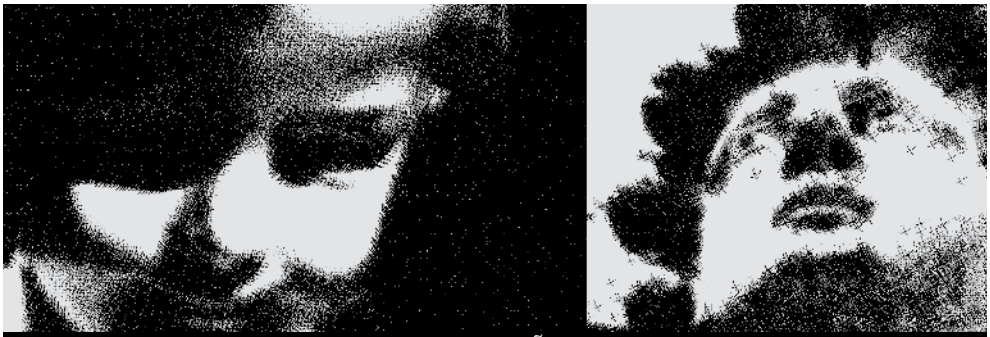
SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento:** repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993.

_____. (Org.) **O Computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1999a. 156 p.

WARWICK, C. A Inclusão como direito humano. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001. p.111-121. Disponível em: <http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista5/Cliff%20Warwick.htm>. Acesso em: 04 mai. 2004.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006



A ETIMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISCUSSÃO

Maria de Jesus Campos de Souza Belém[15]

RESUMO

As idéias discutidas neste texto fazem parte do estudo que desenvolvemos no curso de mestrado, o qual inscrevemos no universo da formação continuada, escolha que nos estimulou a investigar a etimologia da formação de professores que os sujeitos da pesquisa eram docentes com formação em magistério de nível médio, e, naquele momento, vivenciando uma formação em pedagogia de nível superior, isso, de alguma forma, instituía uma polêmica, ao menos do ponto de vista oficial, a banca examinadora nos convidou a discorrer sobre o que é formação inicial e o que é formação continuada, apresentando alguns argumentos. De acordo com a Legislação do Ensino vigente, a formação inicial tem raízes no processo de graduação, quando se deve adquirir os fundamentos básicos necessários ao exercício da profissão. A formação continuada, prática reflexiva posterior à graduação, já seria uma busca permanente do educador para saber mais de si, do mundo e do próprio ofício. A questão que se coloca ao debate diz respeito às concepções que vem norteando os caminhos da formação de professores, questionando-se os seus fundamentos, com perspectivas para além de um tecnicismo exacerbado, projetadas às finalidades de uma educação como prática social de humanização, que ocorre quando a ação técnica não se sobrepuja à ação humana. Ora, se o processo de formação das pessoas estar imbricado com a própria vida, não se justifica aprisioná-lo em tempos e modalidades.

Palavras-chave: Concepção de educação. Formação inicial. Formação continuada.

Introdução

Qual é o valor que tem a formação para uma educação de qualitativa social? Que concepção de formação deve fundamentar a prática educativa neste século? O tipo mais adequado é a que transmite o conhecimento com vistas à sua reprodução? Ou, a perspectiva mais coerente com a atual temporalidade é aquela que possibilita o conhecimento como processo de construção e reconstrução?

[15] Licenciada em Pedagogia pela UFAM. Especialista em Psicopedagogia pela UFAM e em Educação Infantil pela ULBRA. Mestre em educação pela UFAM. Professora nos cursos Normal Superior e Filosofia da Faculdade Salesiana Dom Bosco. Coordenadora Pedagógica no Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação – Manaus-Am.

A palavra "formação", tomada em sua etimologia, segundo o dicionário Aurélio é definida como ato ou efeito de formar ou formar-se, e é, também, uma maneira pela qual se constitui uma mentalidade, um caráter.

Compreender a origem etimológica da formação de professores, pode ser um modo de desvendar os sentidos da mesma. O nome diz muito sobre a identidade de alguém ou de algo. Assim, uma incursão no percurso da formação de professores no Brasil, na busca de interpretação de seus reais significados nas distintas fases da história da educação brasileira, é urgente e necessária. Quem sabe, a partir desta leitura crítica, seja possível dizer com mais propriedade, sobre quais ideologias dominantes visavam difundir dadas tendências pedagógicas em determinadas conjunturas políticas e econômicas.

As teorias, que tomam corpo no pensamento pedagógico brasileiro, vão assumindo feições distintas, e expressando determinadas formas ideológicas de entender as relações entre educação e trabalho, que tendem a ser incorporadas ao projeto escolar, em contextos históricos também distintos.

A teoria que esteve subsidiando a visão tradicional e a visão renovada da educação, a concebia, segundo Saviani (1989, p.20), como "fator de equalização social, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumpria a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles, o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais".

O emprego deste ou daquele conceito que, muitas vezes, tem conotação de sinônimo, como é o caso de "formação continuada", "capacitação", "aperfeiçoamento", "formação permanente", pode, no entanto, reservar suas distinções e assumir os resquícios de tendências cuja matriz pode ser uma ideologia de mercado, merecendo atenção e reflexão.

Torna-se, pois, de fundamental relevância analisar a ótica sob a qual se difundem os conceitos. Estes se revestem de significados espaço-temporais. Daí a importância de fazermos a relação contextual do uso deste ou daquele conceito, buscando apreender a lógica sob a qual se define, atentando para o alerta que nos faz Bourdieu (apud ROPÉ e TANGUY, 1997, p.15), quanto ao sentido empregado às palavras na construção das práticas sociais,

> Sob pena de se apropriarem, sem saber, dos atos de constituição cuja lógica e necessidade ignoram, precisam tomar por objeto, as operações sociais de nomeação e os ritos de instituição pelos quais elas se realizam [...] precisam examinar o espaço que as palavras ocupam na construção das coisas sociais.

Esse alerta de Bourdieu é importante para buscarmos a compreensão do que vem a ser a etimologia da formação de professores, termos como formação inicial e formação continuada podem assumir diferentes conotações no atendimento a necessidades e interesses de grupos sociais e/ou científicos, cuja semântica imprimida a essas nomenclaturas pode vir nortear ações consideradas centrais numa determinada época e secundárias num outro momento.

Os sentidos atribuídos a alguns termos, seja de curta ou de longa duração, têm relação com um certo número de mudanças ocorridas em uma sociedade, em esferas de atividades como: a economia, o trabalho, a educação e a formação. São noções que não desaparecem, mas ganham outras conotações.

Refletindo um pouco sobre o sentido e a produção do conhecimento que se constrói historicamente incidindo sobre a formação docente, observa-se, segundo Imbernón (2000), que esse processo se torna paradoxal, pois se, de um lado, temos o discurso da importância dessa formação, de igual modo, temos a realidade social e acadêmica precárias que lhes são condicionantes. Este tipo de constatação nos desperta para a neces-

sidade de estarmos atentos sobre a forma como os conhecimentos e as práticas se constroem.

Com o estudo da História da Educação Brasileira compreender-se-á, de forma mais evidente, os rastros dos interesses liberais e/ou neoliberais, constantemente, tentando fazer da educação um mercado a mais na difusão de seus princípios.

Reconhecendo tais investidas é possível fazer uma necessária problematização, concernente ao exercício da docência e aos saberes que a fundamentam, enquanto herança de tendências pedagógicas, requeridas numa conjuntura específica, onde as relações de produção são determinantes. Nessa direção, Gryzybowski (1986, p.41-42) explicita.

A educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de "saber social" (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

A educação tem um valor econômico que pode se sustentar em função de uma manha ideológica que, disfarçando-se de inovadora e de democrática, pode está se articulando para manter privilégios e interesses de uma classe hegemônica. Manha ideológica que pode, inclusive, velar o sentido político da educação, atribuindo-lhe um valor de mercado.

Assim, no contexto da formação de professores(as), vamos ter interesses norteando propostas e programas, encerrando concepções de educação, conceitos de aprendizagem, e visões quanto à habilitação dos papéis que os(as) professores(as) deverão desempenhar.

1. Sobre a Formação Inicial

A dimensão que é denominada de "formação Inicial", nesta discussão, nos referimos ao magistério de ensino médio, geralmente visto como curso profissionalizante, propedêutico ao trabalho docente inicial. Em outras palavras, trata-se da habilitação do futuro professor, a partir do domínio de certas competências científicas e habilidades profissionais específicas – o início da socialização sobre a profissão docente.

Imbernón (2000, p.55) considera a formação inicial, dada a sua importância, como sendo sempre passível de análise:

> É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Os valores, as funções, os esquemas e as imagens que esse processo socializador inicial gera, são tão eficientes, do ponto de vista de assimilação da concepção disseminada, por ocasião do processo formativo, neste nível, que pode acabar se configurando numa cultura profissional de base tecnicista, por exemplo, muito difícil de remover, lá adiante.

Um outro problema, gerado nesse âmbito de uma formação inicial, diz respeito a um enfoque individualista, personalista e isolado, que encaminha essa profissionalização, no sentido de fornecer, somente, as bases para um conhecimento, cujo domínio se pauta muito bem na execução de funções, que têm por base a aplicabilidade de uma racionalidade técnica, orientando a prática do(a) professor(a).

O referido autor critica essa perspectiva unicamente técnica e funcionalista do conhecimento profissional:

> Destacamos na crítica a essa formação o fator da contextualização, uma vez que as ações educativas sempre ocorrem em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. A título de exemplo, é interessante a relação que se estabelece entre os valores e crenças de uma sociedade como a norte-americana, centrados no individualismo e em uma cultura da competição, e o tipo de orientação recebida pelo desenvolvimento profissional e pela formação profissional de educação nesse país (p.52).

É questionável, na formação inicial do professor, a adoção desse tipo de currículo, reducionista; poderíamos dizer até que é algo danoso à construção da identidade docente. Os anos de formação, dentro desta perspectiva, podem definir, paulatinamente, um perfil profissional alienado do que deve ser, de fato, o ofício de mestre, na sua configuração histórica, que, vem concorrer, posteriormente, para o entendimento das demandas atuais.

Para Nóvoa (1992, p.16), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. Perspectiva que um currículo reducionista não comporta.

Arroyo (2001, p.24) retrata esse quadro argumentando que

> As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira a mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

Essa tendência, de formar professores(as) com perfil individualista e competitivo, tão ao gosto do mercado neoliberal e de sua economia capitalista flexível, incorpora e fortalece uma concepção do ofício de mestre, alienada, descontextualizada e pouco profissional, confundindo-se por vezes, o magistério, com doação e sacerdócio. Tal tendência é observada entre os(as) próprios(as) professores(as) brasileiros(as), e, também é forte no imaginário social.

> A professora das primeiras séries da educação fundamental carrega outra imagem social mais definida, porém ainda pouco profissional. A imagem de professora primária é dominante, com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças. Esses traços têm um reconhecimento bastante forte no imaginário social, porém não conferem um estatuto profissional. Podemos mudar o nome professora primária por professora de 1° grau, de ensino fundamental, de 1° ou 2° ciclos, por alfabetizadora, até profissional da Educação Básica ou pedagoga... A imagem social ainda está marcada pelos traços de professora primária construídos por década. Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo (ARROYO, 2001, p.30).

Essa imagem de professora, de traços bem mais maternais do que profissionais, ainda bastante arraigada na prática docente, pudemos constatar no trabalho de campo

quando realizamos a pesquisa durante o mestrado, como é possível constatar, lançando mão de alguns depoimentos das professoras que participaram do estudo:

"Na época que eu fiz o magistério, se eu te disser, que ele me preparou para muita coisa, estarei mentindo. O conhecimento que eu adquiri, foi só aquele básico. Me deu uma visão pequenininha do magistério".

(Profª Jandira, 2ª série, formanda em pedagogia);

"A formação que recebi no magistério, não me preparou para a realidade nua e crua de uma escola municipal".

(Profª Jarina, 1° período de educação infantil, formanda em pedagogia).

Podemos dizer que a formação inicial, tal como veio se dando ao longo do percurso da educação brasileira, sugere a idéia de ter sido um fim em si mesma, todas as vezes em que reduziu a formação do professor ao domínio de um conjunto de situações, habilidades e comportamentos, ancorados numa abordagem técnica, como se o trabalho docente fosse concebido numa realidade estática, e não lidasse com sujeitos históricos e sociais, portanto, dinâmicos.

Os anos iniciais de formação para o magistério são decisivos para o futuro profissional. Daí a relevância do alerta de Imbérnon (2000, p.60), no sentido de que

> A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas (Elbaz, 1983), deve evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que freqüentemente leva a um posterior papel de técnico-continuísta, que reflete um tipo de educação que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social e torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social.

O início de uma profissionalização docente deveria contemplar, sem mais retardos, uma formação sólida nos âmbitos científico, político, cultural, filosófico, contextual, psicopedagógico, pessoal e interpessoal, dentre outros, focalizando a tarefa educativa em toda a complexidade que lhe é peculiar. Por que é preciso esperar um tempo adequado, para introduzir a prática reflexiva que é uma necessidade no fazer docente, desde sempre?

Imbérnon (2000, p.61) nos fala da importância de uma formação contextualizada, situada no espaço-tempo onde se produz:

> Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto.

Formar-se numa perspectiva que concebe o processo educativo sempre envolto num sentido de práxis, em que o conhecimento é trabalhado como processo de construção e reconstrução, tanto para quem "ensina" como para quem aprende, é um pressuposto que deve ser incorporado, em qualquer proposta formativa, que se proclame qualitativa, não importando muito qual a dimensão que ocupa nas esferas das instituições formadoras (inicial, permanente, continuada, profissionalizante).

> As pessoas começam a ser formadas profissionalmente em seu cotidiano. Cada um de nós sofre um processo de formação profissional a partir da educação formal e informal a que está submetido, diariamente, desde muito cedo. É na interação social, na família, nos grupos de amigos, nas instituições, nas horas de lazer que começa essa formação, não nos cursos básicos que ministramos (MARIN, 1996, p.162).

Aliás, essa discussão sobre a definição, em campos distintos, do que é formação inicial e do que é formação continuada, suscita polêmica, no meio acadêmico. Um dissenso

que se explica a partir de pontos de vista divergentes sobre o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Já se discute a inclusão, nessa perspectiva de desenvolvimento, do necessário investimento, também, na pessoa, e no saber, oriundo da experiência do(a) professor(a).

Entretanto, não se trata de instituir, de forma veemente, a defesa desta ou daquela esfera de ensino. O mais urgente refere-se à revisão das concepções que estão no subsolo dessas dimensões, e atentar a um princípio que é incontestável: o ser humano, pela sua natureza, vive numa busca permanente, por saber mais de si, do mundo e do seu ofício. Seja no âmbito da formação inicial, seja no que diz respeito à formação continuada, não há referência homogênea, única ou modelo incontestável; o parâmetro deve ser a realidade histórico-social de vida, do professor, em toda a sua plenitude.

2. Sobre a Formação Continuada

A abordagem sócio-histórica concebe sempre o sujeito imerso em sua cultura e que por conta dessa imersão, sabe que vive em constante processo de desenvolvimento e aprendizado, desde os primórdios de sua existência. Na via dessa perspectiva, não se pode afirmar que a gênese da formação está no curso inicial, pois ela está entrelaçada à própria história de vida do(a) professor(a). A professora Arminda Rachel Mourão (2003) durante o exame de qualificação deste trabalho se posicionou a esse respeito afirmando que "falar, por exemplo, que a graduação seria formação inicial, é negar o processo de vida do sujeito. A formação é um processo contínuo para toda a vida; a formação inicial escolar é lá na alfabetização".

Nunes (2000, p.41) nos convida a refletir que,

> No percurso histórico desta formação de professores, o aluno, o futuro professor, já traz consigo uma dada concepção de ensino, aprendizagem, escola, avaliação, docência, contribuindo, futuramente, para a configuração de uma determinada prática pedagógica.

Buscando fundamentar este estudo na abordagem sócio-histórica e refletindo sobre essas concepções do ofício de mestre cujas raízes nos remetem à condição de alunos, o situamos no âmbito da formação continuada, sabendo que, do ponto de vista dos níveis normativos do ensino, a graduação em pedagogia, curso dos professores envolvidos na pesquisa que fizemos, recebe a nomenclatura de formação inicial, de nível superior.

Neste caso havia uma especificidade que não poderia ser relegada. Todos os participantes do curso de pedagogia eram professores e professoras, do quadro permanente da Secretaria Municipal de Educação, efetivos, atuantes em sala de aula, com experiência de mais de cinco anos na profissão, experiência e conhecimentos acumulados, no exercício da docência, que não poderiam ser desconsiderados. Como todos já possuíam a formação em magistério de nível médio que os habilitava a atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, o curso de pedagogia, era, para eles, uma continuidade dos estudos em educação.

O tempo de docência, já vivido por esses(as) professores(as), os inseria numa categoria de profissionais, com mais elementos para realizar, com êxito, a reflexão crítica, articulando a experiência cotidiana e os postulados teóricos, colocando em questão o ofício de mestre. Sendo assim, a graduação em pedagogia configurava formação continuada.

E o que é a formação continuada de professores?

A terminologia utilizada na designação da formação continuada já oscilou, e ainda oscila, entre termos como educação permanente, capacitação, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, formação contínua e educação continuada. Segundo Lima (2001, p.42-43),

isto é perfeitamente compreensível pois o próprio conceito da área ainda está em construção, havendo muito para sistematizar.

Nunes (2000), ao investigar sobre a constituição dos conceitos de formação contínua de professores(as), constata certa vinculação com o conceito de formação permanente. Uma educação que já existia, no campo informal, mas que só ganhou precisão terminológica e conceitual no final da década de 50, com o advento de pesquisas realizadas em diversos países, principalmente europeus.

As Conferências Mundiais de Educação de Adultos, realizadas a partir da década de 60 e patrocinadas por diversos organismos internacionais, entre eles a UNESCO, tiveram, também, uma importância significativa como espaço de debate para definição e precisão de tal quadro. Sobre o contexto histórico da gênese do conceito de educação permanente AROUCA (1996, p.70) afirma que "surgiu na Europa, não somente impulsionada pela necessidade da reconstrução dos países nos períodos pós-guerra, mas também tentando elaborar um instrumento para superar limitações dos modelos de Educação Formal" (p.51).

Essa necessidade de reconstrução dos países, no período pós-guerra, põe em xeque o ensino escolar, frente ao avanço das ciências e tecnologias, das transformações políticas, sociais e econômicas, suscitando uma profunda crise no contexto sócio-educacional. A constatação dessas novas realidades e novas necessidades introduz o pensamento da importância da educação se constituir numa perspectiva de ser algo permanente, processo que se prolonga por toda a existência humana.

> Por conseguinte, a preocupação com a educação permanente nasce a partir do momento em que se chega a um consenso de que seria necessário investir na formação de jovens e adultos que não possuíam um perfil profissional definido e de qualidade por meio de ações formativas, propostas por diferentes programas de educação continuada, educação essa considerada necessária ao processo de industrialização e ao desenvolvimento pessoal e profissional do homem (NUNES, 2000, p.53).

Assim, o conceito de formação continuada de professores(as) se origina e se desenvolve, tendo como referência teórica a idéia de educação permanente, vindo a evoluir, de acordo com cada momento histórico.

> Pode-se afirmar, de maneira geral, que a idéia de Educação Permanente, está ainda em evolução e que na sua história recente passou por três etapas. Primeiro, nada mais era do que um termo novo aplicado à educação de adultos, principalmente no que se referia à formação profissional contínua. Depois passou por uma fase utópica, integrando toda e qualquer ação educativa e visando uma transformação radical de todo o sistema educativo. Finalmente, nestes últimos anos, inicia-se a elaboração de projetos práticos para operacionalizar o conceito ou certos aspectos deste princípio global, a fim de se chegar a um sistema de educação permanente (GADOTTI, 5ª ed, p.63).

Nas últimas décadas do século passado temos visto, expressivas entidades como a ANPED: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação; ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, dentre outras e pesquisadores(as) que analisam a formação continuada de professores, sobretudo, em busca de novas concepções acerca desta perspectiva.

> Atualmente, presenciamos a emergência de nova nomenclatura, que pressupõe amplitude e potencialidades que extrapolam o campo conceitual até então utilizado. Expressões como: educação permanente, formação continuada, educação continuada fazem parte, atualmente do discurso pedagógico de professores, técnicos, pesquisadores. Ressalto que, conforme as exigências de cada momento histórico, os termos utilizados para designar a formação contínua de professores foram sendo superados, trocados, eliminados, substitu-

>ídos, sem contudo, deixar de nos revelar que explícitas concepções desta formação estavam em jogo, determinando objetivos e linhas de ações (NUNES, 2000, p.56).

No que pese as nomenclaturas e as concepções que as legitimam, indagamos: afinal, qual é a relevância, que tem hoje, a formação continuada de professores(as)? Estará limitada a ser uma prática de educação compensatória, vindo a servir, unicamente, para compor as lacunas de uma formação inicial, que se deu numa perspectiva de estreitamento da realidade social e educacional, e, que, por isso, não responde às necessidades sentidas pelo(a) professor(a), no cotidiano de suas práticas atuais?

Ou será que a formação continuada, ainda que seja um ato de continuidade de estudos ao longo da carreira profissional, diferencia-se, qualitativamente, dessa perspectiva, que a vê como uma complementação da formação inicial?

Nunes (2000) discute a necessidade de ampliarmos nossa visão quanto ao sentido de uma formação continuada, articulada ao desenvolvimento profissional docente, e não com qualquer outra perspectiva. Assim, recomenda que:

> Ao entender a formação de professores como um processo educativo permanente de (des)construção de conceitos e práticas para corresponder às exigências do trabalho e da profissão docente, posso afirmar que a formação contínua insere-se, não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto (p.07).

Articulada ao desenvolvimento profissional, a formação continuada se constitui com o objetivo precípuo de proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios de desenvolvimento de uma pedagogia que caminha na perspectiva dialética que, no seu movimento histórico, vai construindo processos de interações, ora, marcados pela tensão e pelo conflito, ora, provisoriamente, conciliatórios, no interior da sociedade onde habita. Uma trajetória que não pode ser desconsiderada, pois corre-se o risco de, ao fazê-lo, perdermos de vista as expressões mais autênticas de um sujeito concreto.

> Com sua atividade prática os homens destruíram e criaram novos sistemas sociais; com sua práxis produtiva criaram as condições para que desaparecessem sucessivamente diversas formações econômico-sociais – escravista, feudal ou capitalista – e com sua práxis social – protestos, rebeliões ou revoluções – contribuíram para a abolição das relações sociais capitalistas e para a derrocada do velho sistema colonial. Os homens aboliram a servidão, aumentaram as forças produtivas, criaram mercados nacionais, fizeram guerras, etc., e em nenhum momento desses casos se pode dizer que os resultados de sua atividade tenham sido a objetivação prática de um projeto comum, de uma intenção. Os atos dos indivíduos concretos como seres conscientes. Isto é, suas práxis individuais, integram-se numa práxis comum que desemboca num produto ou resultado (VASQUEZ, 1977, p.326).

Lamentavelmente, a implementação de práticas de formação continuada, na direção desta pedagogia, que vai ao encontro de um sujeito histórico, parece ser uma perspectiva ainda, a ser concretizada, na nova sociedade, regida por altas tecnologias, dita, "pedagógica", "educativa" e do "conhecimento", onde, se fala, inclusive, sobre um novo tipo de homem.

Algumas práticas de formação continuada ainda se firmam, para corresponder às finalidades de um paradigma econômico, de sentido, predominantemente, pontual, inclinado, por exemplo, à preparação de um indivíduo apto às solicitações do mercado de trabalho, onde, importa mais treinar habilidades e competências, do que instituir uma formação, que instiga e indaga sobre qual a

importância da produção do conhecimento, numa sociedade capitalista, onde os seres humanos, parecem ser descartáveis.

Em função dessas novas exigências do mercado, a formação de professores(as), seja inicial ou continuada, nunca esteve tão em foco. Há um discurso que aposta no investimento e na qualificação do(a) professor(a) como sendo a tábua de "salvação" para a educação decolar, de uma vez por todas, contribuindo para que o País, saia da condição de Estado em vias de desenvolvimento, e, finalmente, integre-se aos blocos, dos ditos, países desenvolvidos.

O tema da formação continuada está na ordem do dia. Ao menos, na retórica, esta vem ganhando destaque, ao ser apresentada como uma perspectiva capaz de oportunizar, de fato, o desenvolvimento profissional, ao privilegiar, como elemento de análise e reflexão, os problemas reais do(a) professor(a), em suas práticas de sala de aula.

Por vezes, também é utilizada como estratégia eficiente, para atrair professores(as) em nome da promessa de qualificação profissional condizente com o que se exige nestes tempos de "globalização" e reestruturação produtiva, mas, no fundo, pouco ou quase nada acrescenta à sua formação, de fato. A verdade é que vem se constituindo, também, numa espécie de mercado, onde a venda de saberes tem sido divulgada por todo o Brasil, por vezes aparecendo relacionada a temas pontuais, isolados, sem eixo condutor, além de não refletirem de forma alguma a realidade escolar em toda a complexidade que lhe é peculiar.

Aquino (2002), critica essa perspectiva de mercantilização dos processos de formação continuada e alerta em relação à superficialidade, que por vezes, prepondera na realização de palestras ou similares.

Formação continuada, como o próprio nome sugere, no nosso entendimento, é uma cultura de estudos que se traduz na inesgotabilidade do processo de aprendizagem, que se recria na possibilidade de reflexão sobre a prática individual e coletiva materializado no esforço concreto de pensar e de repensar o percurso profissional, colocando a sociedade, e a si mesmo, em xeque, e enfrentando os embates necessários, quando se tem como meta educar num contexto democrático.

A verdadeira formação contínua, independente do curso ou da modalidade que se tenha elegido, constitui-se numa possibilidade de desenvolvimento profissional. Neste, "arregaçar as mangas" do pensamento e refletir sobre as condições do ser-professor, percorrendo todas as teias da rede de relações, que vão do instrumental didático aos sistemas de avaliação de um Estado Negligente, é algo impreterível nesse exercício de pensar que é nosso, portanto, intransferível.

Nessa perspectiva de construção de processos de formação continuada, um avanço que se observa diz respeito a não confundir a idéia de atualização profissional com o status de poder exibir um currículo quantitativo. As considerações de Candau (1988, p.150) apontam nessa direção:

> A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Atualmente, enfoques mais amplos no campo conceitual e metodológico já se configuram. E isso é necessário que aconteça. Há uma vertente que enfatiza a importância, do ambiente escolar ser um espaço privilegiado de formação. Emergindo do interior da própria escola, a formação tem mais condições de valorizar os saberes docentes, e, de instituir a reflexão crítica sobre a realidade educativa local.

A valorização da escola, como importante espaço de reflexão e formação, apresenta-se como um meio eficaz de superação do projeto clássico de formação continuada, traduzido muito mais em eventos pontuais, cursos rápidos e esporádicos, oficinas, seminários e palestras, quase sempre desvinculados das reais necessidades formativas dos(as) professores(as). Isto, porque, nas palavras de Candau (1988, p.44),

> Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação.

A formação continuada também pode ser inserida num projeto maior. Ao invés de ser vista como processo cumulativo de informação e conhecimento, pode contemplar uma perspectiva de desenvolvimento profissional do professor, onde a qualificação docente pode contribuir para o reconhecimento dos direitos dos(as) professores(as) e para sua valorização, em se tratando de plano de cargos e carreiras. A esse respeito, Marin (1998, p.137) escreve:

O desenvolvimento profissional dos professores tem sido focalizado nos últimos anos em diversos Países com utilização de processos genericamente denominados de educação continuada. Tais processos têm sido efetivados, por meio de diferentes modalidades, em geral caracterizadas, por um lado, como cursos de curta ou longa duração, acompanhados ou não de certificados e progressão na carreira, e, por outro lado, como um conjunto de medidas ou procedimentos comumente chamados de formação centrada nas escolas.

> A formação contínua de professores(as) não se esgota numa definição conceitual encerrando um sentido estrito. Sua abrangência perpassa instâncias da vida humana e experiências profissionais, indicando a existência de ramificações de ordem epistêmica, econômica, política e social, vigentes em períodos históricos distintos que estão embutidos nos conceitos que formulamos. É o que defende Marin:

Estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor (p.32).

Considerações finais

Ampliando o olhar para além da etimologia da formação de professores, é fundamental enxergar que mais importante do que definir ou conceituar, é construir uma consciência sobre o sentido dos conceitos. Entendendo que pode haver apropriações e distorções no uso deste ou daquele conceito e a ênfase valorativa empregada pode ser aquela que permita melhor adaptação aos interesses hegemônicos em fases distintas do capitalismo.

Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada de professores, requeridas neste início de século, não podem estar assentadas em lógicas academicistas, tecnicistas, voluntaristas ou mesmo, reduzidas a lógicas economicistas.

Torna-se urgente o domínio de uma formação que ponha em xeque as grandes questões educacionais que eclodem nesta era das incertezas, caracterizada no que deveria ser o desapego ao determinismo e na aceitação do inesperado – não sem uma boa dose de reflexão crítica.

Precisamos pensar a formação de professores(as) pelo prisma da complexidade – ótica anti-simplista que convive muito bem com a idéia de tecer junto, de se permitir duvidar, de fazer contextualizações, observando princípios de inter-relação da educação com os dilemas políticos, econômicos, sociais, e culturais.

Já é tempo de instituirmos novas perspectivas, trilharmos novos caminhos, produzirmos novos conhecimentos, quem sabe na via da educação como prática social de humanização, na qual, a profissão docente considera e aprecia as demandas do tempo presente.

Assim sendo, os processos de formação de professores, precisam contribuir para que o(a) professor(a) assuma uma postura de constante reflexão, construção e reconstrução do seu próprio conhecimento, sendo, este posicionamento, extensivo à sua prática, articulando os conhecimentos teórico-práticos aos aspectos sociais, econômicos, políticos e filosóficos, todos estes inerentes ao ato de educar.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. **Os Mascates da Formação Contínua.** Nova Escola, São Paulo, setembro 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CANDAU, Vera Maria e LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Rumo a uma nova didática.** 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 1988.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GRZYBOWSKI, C. et alii. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural.** Revista Contexto & Educação. Ijuí, 1 (4): 47-59, out./dez. 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional, formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. Tese (doutorado em educação) – USP: São Paulo.

MARIN, Alda Junqueira. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas/SP: Papirus, 1998, p.137-152.

_____. Propondo Um Novo Paradigma Para Formar Professores a Partir das Dificuldades e Necessidades Históricas Nessa Área. In: REALI, Aline Mª de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Mª da Graça Nicoletti. (orgs.). **Formação de Professores: Tendências Atuais.** São Carlos: EDUFACar, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** Porto Editora, Portugal 1992.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores:** O mundo do trabalho e formação de professores no Brasil. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências:** uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina.** In: Cadernos de Pesquisa, nº 42, ago. 1982.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Σthφs & Σpistemε
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006

O MEIO-AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA VISÃO DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL EM MANAUS

Maria Eunice Torres do Nascimento[16] Evandro Ghedin[17]

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar de que forma a educação ambiental vem sendo trabalhada com os alunos de Ensino Médio em Manaus. Para isso, foi necessário realizar um levantamento sobre a origem e a evolução da questão ambiental até a sua inserção na área da educação, culminando na sistematização da educação ambiental. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se ao mesmo tempo de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica foram realizadas consultas e leituras em obras sobre educação ambiental. Também foi realizada uma pesquisa de campo, para verificar através de um questionário, as opiniões de 85 alunos de Ensino Médio de uma escola pública estadual de Manaus sobre o meio ambiente e a educação ambiental. Esse artigo apresenta ainda algumas ferramentas teóricas que podem ser utilizadas na compreensão holística do mundo e contribuir para a conscientização dos alunos sobre a preservação ambiental. Além disso, a idéia de incluir a educação ambiental no audacioso objetivo da educação para o desenvolvimento de uma sociedade responsável é considerada.

Palavras-chave: Meio ambiente. Educação ambiental. Ensino médio.

Introdução

A Educação Ambiental (EA) é o objeto de estudo deste artigo, que discorre sobre o tema por meio de duas abordagens: a primeira com enfoque conceitual e a segunda com enfoque prático, tomando-se como estudo a visão dos alunos de Ensino Médio de uma escola pública estadual na cidade de Manaus, acerca do meio-ambiente e da educação ambiental.

A situação problemática que deu origem ao estudo partiu da observação de que, ao longo dos anos, a questão ambiental vem sendo considerada como cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis. No entanto, essa consciência, ainda não che-

[16] Graduada em Direito pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Mestre em Direito pela Universidade Metropolitana de Santos e aluna do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia da Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB em Manaus-AM.
[17] Orientador.

gou a todas as escolas de Ensino Médio, e iniciativas incipientes têm sido desenvolvidas em torno desta questão nas escolas públicas na cidade de Manaus. Diante deste contexto questiona-se: De que forma a educação ambiental vem sendo trabalhada com os alunos de Ensino Médio na cidade de Manaus?

A hipótese que norteou a pesquisa partiu da premissa de que as ações desenvolvidas apresentam falhas na utilização da educação ambiental como ferramenta de compreensão holística do mundo e não tem contribuído muito para a conscientização dos alunos sobre a preservação ambiental.

Para justificar a relevância da discussão do tema, pode-se destacar que é importante a inclusão da temática do meio ambiente não só como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional, mas como também, conforme estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que os conceitos e modelos ambientais devem transitar entre todas as disciplinas.

Além disso, o momento em que a Região Norte desperta para valorizar seus recursos, devem-se rever os problemas ambientais inerentes à região e como trabalhar a questão ambiental nas escolas.

É nesse contexto que a educação ambiental assume o papel de um grande instrumento de integração e valorização que levará os alunos a atingirem um grau maior de responsabilidade e conscientização, fazendo-os co-participantes do processo de preservação do meio ambiente. O momento é oportuno para que se analisem os problemas inerentes ao meio-ambiente e a educação ambiental, sugerindo soluções práticas e razoáveis, compatíveis com a realidade e comprometidas, acima de tudo, com a conservação do meio ambiente.

Diante do que foi exposto, o presente estudo torna-se relevante porque visa à compreensão da temática em questão, haja vista que estimula a reflexão crítica. Sendo a pesquisa uma fonte imprescindível do conhecimento e da produção da ciência, se oferece aos acadêmicos de filosofia, informações que podem ajudar na compreensão da educação ambiental e sua aplicabilidade no Ensino Médio.

O objetivo geral do artigo foi analisar de que forma a educação ambiental vem sendo trabalhada com os alunos de Ensino Médio em Manaus. Para isso, foi necessário realizar um levantamento sobre a origem e a evolução da questão ambiental até a sua inserção na área da educação, culminando na sistematização da educação ambiental.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se ao mesmo tempo de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica foram realizadas consultas e leituras em obras sobre educação ambiental. Também foi realizada uma pesquisa de campo, para verificar através de um questionário, as opiniões de alunos de Ensino Médio de uma escola pública estadual de Manaus sobre o meio ambiente e a educação ambiental.

1. Origem e evolução da educação ambiental

Desde os seus primórdios a Educação Ambiental conduziu à necessidade de reuniões internacionais para tentar disciplinar o tema.

No entanto, para Antonio (2000), pode-se afirmar com convicção de que a educação ambiental existe informalmente desde épocas muito remotas, manifesta indiretamente no convívio pacífico que alguns indivíduos tidos erroneamente como selvagens mantinham com o meio do qual faziam parte. Esses conceitos de educação ambiental eram transmitidos oralmente pelos homens mais sábios desses povos e denotavam claramente sua interdependência com a natureza, que assumia o papel de provedora e mãe respeitada.

> Um claro exemplo dessa prática, ainda remanescente, é encontrado entre o povo Yanomami. [...] é um discurso de orientações da vida diária com referências aos antepassados, à lua, ao sol, aos tempos propícios de pesca, caça, plantio e colheita. De todo modo, o escocês Patrick Geddes é apontado cronologicamente como o introdutor da educação ambiental na moderna sociedade, fato que se deu nos idos de 1889. Daquele tempo até os dias hodiernos a educação ambiental ganhou contornos de verdadeiro mecanismo de reconhecimento e clarificação de conhecimentos que permitem ao homem vislumbrar corretamente as inter-relações entre si e o meio biofísico (ANTONIO, 2000, p.29-30).

Mas oficialmente, segundo Pedrini (2001), o marco inicial de interesse para a EA foi a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano – a Conferência de Estocolmo.

Segundo observações de Souza (2000), depois da Conferência sobre o Meio Ambiente, realizada pela Unesco em 1972, passou a ser pacificamente aceito que por problemática ecológica devia entender-se mais, bem mais, que a tentativa de se manter, por ajustes conetivos e medidas preventivas, o equilíbrio dos ecossistemas. Tornava-se imperativo, à luz da velocidade dos processos degradadores, entender melhor o mecanismo de sua causação.

Retomando o pensamento de Pedrini (2001), em 1972, esta conferência foi realizada ao mesmo tempo em que o Clube de Roma[18] publicava importante documento reflexivo, baseado nos estudos sobre o crescimento demográfico e a exploração dos recursos naturais, denunciando o provável colapso da humanidade. O modelo de crescimento humano precisava ser reavaliado.

> Mas este alerta só teve utilidade com os debates gerados pela "Declaração sobre o ambiente Humano" e seu "Plano de ação Mundial". Estes documentos foram derivados da Conferência de Estocolmo. Ela é um marco histórico internacional na emergência de políticas ambientais em muitos países, inclusive no Brasil (PEDRINI, 2001, p.26).

Pela primeira vez, a EA foi, nesta declaração, reconhecida como essencial para solucionar a crise ambiental internacional, enfatizando a priorização em reordenar suas necessidades básicas de sobrevivência na Terra.

Ainda segundo informações de Pedrini (2001), o Plano de ação da Conferência de Estocolmo recomendou a capacitação de professores e o desenvolvimento de novos métodos e recursos instrucionais para a EA.

A UNESCO (1997), adotando estas recomendações, promoveu três conferências internacionais em E ao longo de duas décadas (70-80), das quais derivaram igual número de declarações como a seguir delineadas.

A Conferência de Belgrado – O Encontro de Belgrado (na ex-lugoslávia), em 1975, congregando especialistas de 65 países gerou a Carta de Belgrado. Esta preconizava uma nova ética planetária para promover a erradicação da pobreza, analfabetismo, fome, poluição, exploração e dominação humanas. Censurava o desenvolvimento de uma nação às custas de outra, buscando-se um consenso internacional. Sugeriu também a criação de um Programa Mundial em Educação Ambiental.

> Do Encontro de Belgrado, sai a conhecida "Carta de Belgrado". Sua receita reflete seu pioneirismo temeroso e seu amadorismo lacunoso. Reflete, acima de tudo, a ânsia de se buscar uma solução negociada, escapando, por isso mesmo, de analisar as forças que alimentam o fogaréu ensandecido do problema ecológico. Dela saiu um conjunto de assertivas que todos aceitam, porque resumem a alegria da inoperância. É documento retoricamente lúdico, substantivamente idealista, formando um conjunto ameno de vaga utopia e despreocupada irresponsabilidade consensual. A nosso ver, só teve o mérito de reunir

[18] Coletivo de países ricos economicamente.

> as boas intenções dos participantes. E de chamar a atenção para o tema (SOUZA, 2000, p.26).

A Conferência de Tbilisi - Foi a segunda reunião internacional promovida pela UNESCO e a mais marcante de todas, pois revolucionou a EA. Embora governamental, vários participantes não oficiais interferiram e foram internalizadas estratégias e pressupostos pedagógicos à sua declaração. Trata-se da Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi em 1977. Foram formuladas 41 recomendações que primam pela união internacional dos esforços para o bem comum, tendo a EA como fator primordial para que a riqueza e o desenvolvimento dos países sejam atingidos mais igualitariamente.

> Ao final convida diferentes instâncias políticas dos países da Terra a: a) incluir em suas políticas de educação conteúdos, diretrizes e atividades ambientais contextualizadas nos seus países; b) intensificar trabalhos de reflexão, pesquisa e inovação em EA por parte das autoridades em educação; c) estimular os governos a promover intercâmbios de experiências, pesquisas, documentação, materiais e formação de pessoal docente qualificados entre os países; d) fortalecer os laços de solidariedade internacionais em uma esfera de atividade que simbolize uma adequada solidariedade entre os povos com o fim de promover a união internacional e a causa da paz (PEDRINI, 2001, p.28).

Sobre o significado de Tbilisi, Souza (2000, p.23) afirma que:

> A preocupação em se reunir a comunidade de interessados indica o que nos tem servido de tese: a) Por um lado, a necessidade imperativa de um esforço sistemático e amplo de educação ambiental. Por outro, o reconhecimento de que as divergências eram tão profundas que se tornava necessário tentar-se alguma forma de acordo sobre o que poderia ser o currículo básico e os objetivos fundamentais da educação ambiental.

Com o início das preocupações ecológicas entre os cientistas sociais, tentar-se um mínimo de uniformidade de perspectivas parecia um objetivo válido. Tbilisi representa o ponto culminante nesta busca. A motivação para a conferência era clara. O momento já parecia grave no final dos anos 70, exigindo tomada de posição da comunidade internacional quanto à necessidade de se orientar o processo educativo normal para tomá-lo sensível à problemática ecológica e veículo da luta que se devia intensificar para salvação coletiva.

A Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, celebrada em Estocolmo em 1972, mostrou a necessidade de gerar um amplo processo de educação ambiental, o que levou a criar o Programa Internacional de Educação Ambiental Unesco/PNUMA em 1975 e a elaborar os princípios e orientações da educação ambiental na Conferência de Tbilisi em 1977. Segundo informações de Leff (2001, p.237), isto levou a fundar a educação ambiental em dois princípios básicos:

- Uma nova ética que orienta os valores e comportamentos sociais para os objetivos de sustentabilidade ecológica e eqüidade social.
- Uma nova concepção do mundo como um sistema complexo levando a uma reformulação do saber e a uma reconstituição do conhecimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade se converteu num princípio metodológico privilegiado da educação ambiental.

Mas, a Conferência de Tbilisi não contemplou as demandas pedagógicas emergentes internacionalmente. Apenas a Conferência de Moscou, onde educadores não governamentais participaram sem amarras formais, é que, em conjunto com as anteriores, criou um arcabouço teórico-metodológico aperfeiçoado.

A Conferência de Moscou – A terceira conferência foi a de Moscou, em agosto de 1987, que reuniu cerca de trezentos educadores ambientais de cem países. Visou fazer uma avaliação sobre o desenvolvimento da EA desde a Conferência de Tbilisi, em todos os países membros da UNESCO.

A EA nesta conferência não governamental reforçou os conceitos consagrados pela de Tbilisi. A EA deveria preocupar-se tanto com a promoção da conscientização e transmissão de informações, como com o desenvolvimento de hábitos e habilidades, promoção de valores, estabelecimento de critérios e padrões e orientações para a resolução de problemas e tomada de decisões. Portanto, objetivar modificações comportamentais nos campos cognitivo e afetivo. O plano de ação da Conferência de Moscou, resumidamente, seria:

> a) desenvolvimento de um modelo curricular; b) intercâmbio de informações sobre o desenvolvimento de currículo; c) desenvolvimento de novos recursos instrucionais; d) promoção de avaliações de currículos; e) capacitar docentes e licenciandos em EA; f) capacitar alunos de cursos profissionalizantes, priorizando o de turismo pela sua característica internacional; g) melhorar a qualidade das mensagens ambientais veiculadas pela mídia ao grande público; h) criar um banco de programas audiovisuais; i) desenvolver museus interativos; j) capacitar especialistas ambientais através de pesquisa; k) utilizar unidades de conservação ambiental na capacitação regional de especialistas; l) promover a consultoria interinstitucional em âmbito internacional; m) informar sobre a legislação ambiental; dentre outras medidas não menos importantes (PEDRINI, 2001, p.29).

A Conferência de Moscou consolidou as recomendações das duas conferências anteriores da UNESCO. Destas reuniões gerais derivaram outras setorizadas. Na América Latina aconteceu a de Costa Rica, em 1979, a da Argentina, em 1988 e a do Brasil em 1991. No entanto, nem tudo que consta nestas declarações é para ser adotado sem avaliação crítica. Mas, a comunidade internacional não se conformou com a conferência de Estocolmo e as três de EA, além de dezenas de outras, tratando das variadas dimensões sócio-ambientais.

Reconhecendo que havia muito o que fazer para a sociedade se preparar para o próximo milênio, a ONU decidiu promover uma segunda conferência nacional. Daí, o Brasil se ofereceu para sediá-la.

A Conferência do Rio de Janeiro – A Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), oficialmente denominada de "Conferência de Cúpula da Terra", reuniu 103 chefes de estado e um total de 182 países.

> Aprovou cinco acordos oficiais internacionais: a) Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; b) Agenda 21 e os meios para sua implementação; c) Declaração de Florestas; d) Convenção-Quadro sobre Mudanças Climáticas; e) Convenção sobre Diversidade Biológica. Durante este megaevento o governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Desporto - MEC organizou um Workshop paralelo à Rio-92, no qual foi aprovado um documento denominado "Carta Brasileira para a Educação Imbiental". Este enfoca o papel do estado, estimulando, em particular, a instância educacional como as unidades do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) para a implementação imediata da EA em todos os níveis (PEDRINI, 2001, p.30).

Mas, enquanto a CNUMID transcorria a portas fechadas outras reuniões se realizavam. Segundo Viezzer e Ovalles (1995), um dos eventos paralelos mais importantes para a EA foi a Jornada Internacional de Educação Ambiental. Dela derivou o "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global". Este tratado enriquece os outros já existentes e deles difere pelo fato de ter sido formulado

e aprovado pelo homem comum e ser fruto de calorosas discussões entre educadores.

Segundo informações de Alvarenga (2005), na reunião mundial ocorrida no Rio de Janeiro, em 1992, restou oficial e formalmente proclamada a declaração internacional de que o direito à prosperidade deve exercer-se de forma que responda eqüitativamente às necessidades de desenvolvimento e ambientais das presentes e futuras gerações.

Conforme preceitua o art. 5°, V, da Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999, no âmbito educacional, a determinação legal no Brasil é que se promova a cooperação entre as diversas regiões do País com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade.

Dentre os mega-princípios do direito ambiental, pela sua reconhecida importância na construção da conscientização individual e pública direcionada à preservação do meio, sublima-se o princípio da educação ambiental, cuja promoção em todos os níveis do ensino é uma exigência constitucional (art. 225, § 1°, VI) da Constituição Federal.

As pessoas melhor informadas poderão adequar e ajustar ambientalmente as suas condutas às práticas cotidianas de proteção e conservação do patrimônio ecológico. Afinal, é preciso conhecer para proteger! A inserção de programas sérios de educação ambiental no sistema oficial de ensino do país revela-se fundamental para a formação de uma sólida e permanente consciência social de respeito aos bens e valores ambientais.

2. Sistematização da educação ambiental

Segundo Alvarenga (2005), no Brasil, a Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 instituiu a política nacional de educação ambiental, que foi concebida como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. A precitada Lei da Educação Ambiental restou regulamentada pelo Decreto n° 4.281, de 25 de junho de 2002.

Legalmente declarada integrante da educação nacional, a educação ambiental deve ser ministrada em caráter formal (desenvolvida no âmbito curricular das instituições oficiais de ensino, públicas e privadas, em todos os níveis) e não formal (práticas educativas de sensibilização geral da coletividade a respeito da questão e da necessidade de proteção ambiental). Este mega-princípio reitor do direito ambiental está em estreita sintonia com os direitos fundamentais do homem.

Na concepção de Nalini (2001), em tema de educação ambiental, todas as pessoas padecem de certo analfabetismo. Ao menos de um analfabetismo funcional. Na verdade, quase todos são analfabetos em muitos campos de saber importantes para suas necessidades vitais. E isso faz dos seres humanos mais dependentes uns dos outros. Se os seres humanos tivessem consciência dos perigos que ameaçam a Terra, poucos os que alterariam substancialmente sua existência para poupá-la.

Como lembra Boff (1999), para cuidar do planeta todos os seres humanos precisam passar por uma alfabetização ecológica e rever os hábitos de consumo e importa desenvolver uma ética do cuidado.

Retomando o pensamento de Nalini (2001), destaca-se que a ecologia se aprende de múltiplas formas. Vivenciando experiências preservacionistas, lendo inúmeras obras hoje direcionadas a conscientizar as pessoas de sua responsabilidade planetária, ou mesmo fazendo cursos de educação ambiental, para obter escolaridade formal em temas ecológicos.

Muitos imperativos éticos importantes continuam sendo ainda grandes desafios para a questão da educação ambiental. Nalini (2001) destaca resumidamente alguns:

- Reeducar as pessoas para uma melhor adequação entre a cultura visual e televisiva do meio ambiente e a práxis individual e social das pessoas;
- Propor uma educação ambiental que atinja a dimensão plural da liberdade do homem, promovendo uma verdadeira metanóia;
- Articular uma educação ambiental com um planejamento sociopolítico que seja verdadeiramente condizente com as necessidades locais e regionais, possibilitando a interação e integração das pessoas com o meio ambiente circundante, ajudando-as no processo de preservação do espaço socioambiental.

Dessas observações, depreende-se que não há um saber ambiental definitivo, cuja aquisição se possa fazer de imediato. Todas as metodologias e estratégias estão abertas à criatividade. Essencial é centrar-se sobre a valoração do ambiente.

E os valores ambientais se induzem por diferentes meios (e não só dentro dos processos educativos formais), produzindo efeitos educativos. Estes vão desde os princípios ecológicos gerais (comportamentos em harmonia com a natureza) e uma nova ética política (abertura na direção da pluralidade política e da tolerância com relação ao outro), até novos direitos culturais e coletivos que têm a ver com os interesses sociais em torno da reapropriação da natureza e a redefinição de estilos de vida que rompem com a homogeneidade e a centralização do poder na ordem econômica, política e cultural dominante (NALINI, 2001).

Logo, pode-se inferir que toda ação pró-ambiental é bem-vinda e toda omissão na defesa do ambiente é inadmissível. A quem foi dado enxergar a realidade e não se comporta de acordo com ela, não haverá escusa. Nem será perdoado aquele que, podendo fazer algo para tirar a venda ao seu semelhante, não o fizer. Nem a ignorância é escusável.

Nalini (2001) enfatiza que falha ética intolerável é o desconhecimento consentido e o descomprometimento com aquilo que é tarefa de todos: conhecer melhor, para melhor saber conservar o ambiente. O saber ecológico não é para os eruditos, os especialistas, os iniciados. É para todas as pessoas. Simplesmente porque é perigoso e temerário que o cidadão médio continue a ignorar as catástrofes naturais como o aquecimento global, a diminuição da camada de ozônio, a poluição do ar, dentre outras. Conhecer, conhecer mais, conhecer melhor, é a única prevenção.

Há uma pressuposição de dever ético para as consciências despertas: prover, a cada dia, de mais ciência a consciência. A ciência, geradora de conhecimento e aprimoradora da consciência, cumpre o seu papel de vigilante preventivo de males futuros. É ela, a ciência, que alerta contra os perigos introduzidos por tecnologias que alteram o mundo, especialmente o meio ambiente de que nossas vidas dependem. A ciência providencia um sistema essencial de alerta antecipado (NALINI, 2001).

Segundo estudos da UNESCO e do IBAMA (1999), a educação ambiental, como se percebe atualmente vem da emergência de uma percepção renovada de mundo conhecida como holística: uma forma íntegra de ler a realidade e atuar sobre ela. Nesse novo paradigma, a proposta educativa envolve a visão de mundo como um todo, e não pode ser reduzida a apenas um departamento, uma disciplina, ou programa específico. Dentro ou fora de qualquer instituição, ela está ligada a ações multi e interdisciplinares e inserida na vida cotidiana de todos os indivíduos.

O que se percebe é que a educação ambiental busca na verdade uma proposta de

filosofia de vida que resgata valores éticos, estéticos, democráticos e humanistas. Ela parte de um princípio de respeito pela diversidade natural e cultural, que inclui a especificidade de classe, de etnia e de gênero. Por isso, uma de suas características é a defesa da descentralização em todos os níveis e a distribuição social do poder, reconhecendo também como formas de poder o acesso à informação e ao conhecimento.

A educação ambiental visa modificar as relações entre a sociedade e a natureza em função da melhoria da qualidade de vida, como esta é percebida pelas comunidades. Ela propõe a transformação do sistema produtivo e do consumismo em uma sociedade baseada na solidariedade, afetividade e cooperação, visando à justa distribuição de seus frutos entre todos.

Ainda de acordo com estudos da UNESCO e do IBAMA (1999), uma educação holística propõe a busca de novos valores e práticas baseados em uma postura ética que, aliados à sabedoria acumulada pela humanidade e aos conhecimentos científicos, perpassem todas as ações das comunidades, de órgãos governamentais, partidos políticos e de ONGs. É também uma educação democrática que propicia oportunidades para que as pessoas e grupos desenvolvam sua criatividade, reaprendendo o mundo sem estabelecer separações artificiais entre mestres e aprendizes, entre sexos e idades, e entre saberes.

Para viver o cotidiano de uma maneira mais coerente com os ideais de uma sociedade sustentável e democrática, as pessoas precisam de uma educação que as conduza a repensar velhas fórmulas de vida e a propor ações concretas para transformar a sua casa, a sua rua, o seu bairro, as suas comunidades, sejam elas no campo, na fábrica, na escola, no escritório.

Na visão da UNESCO e do IBAMA (1999), a preocupação ambiental não é assunto somente para especialistas, mas uma dimensão que deve estar presente em qualquer forma de organização popular ou programa. É por meio do exercício efetivo da cidadania que se irá proporcionar a melhoria de vida do ser humano nos grandes centros urbanos.

Como bem salienta Antonio (2000, p.29):

> Clama-se, mundialmente, por um modelo de educação voltado para a paz, para a democracia e para o desenvolvimento sustentável. Firmam-se, pois, com intensidade, as bases de uma nova teoria do ensino, a Ecopedagogia, que sustentada por vultos da intelectualidade latino-americana, como Leonardo Boff, intenta dar arrimo a uma metodologia da educação direcionada à consecução de uma verdadeira cidadania planetária. É a pedagogia ambiental, concebida como uma estratégia educativa para a conservação do meio, uma estratégia ressalte-se para sobrevivência. Para atinar com clareza o significado desse revolucionário postulado do ensino, mister se faz uma análise consistente da educação ambiental e da sua importância para a manutenção da vida humana no século XXI.

Vê-se, pois, que a ética ambiental deve ser buscada através da consciência ecológica fundamentada na educação ambiental.

Na visão de Antonio (2000), apesar de a educação arrimada em constatações naturais não obedecer a regras inflexíveis comuns a outras ramificações do estudo, no que tange a Educação Ambiental, tem-se aceitado a definição clássica de Mellowes, como a que mais se aproximou da essência desse saber.

Em sua ótica a educação ambiental se traduz em "um processo no qual deve ocorrer o desenvolvimento progressivo de um senso de preocupação com o meio ambiente, baseado num completo e sensível entendimento das relações do homem com o ambiente a sua volta" (ANTONIO, 2000, p.30).

O Governo brasileiro também procurou delinear seu entendimento sobre educação ambiental, através do Ministério da Educação, que a aponta como "o conjunto de ações

educativas voltadas para a compreensão da dinâmica dos ecossistemas, considerando os efeitos da relação do homem com o meio, determinação social e a evolução histórica dessa relação" (ANTONIO, 2000, p.31).

Independentemente de qualquer fonte, a concepção de educação ambiental sempre transcende aos padrões tradicionais impostos à vida acadêmica. Atrelá-la a conceitos pré-determinados, impor a ela normas sistemáticas redundará apenas na resistência à sua assimilação e na negação de sua natural transversalidade, de sua inegável interdisciplinaridade.

No que diz respeito à educação formal, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2001) determinam que os conteúdos relacionados ao meio ambiente sejam integrados ao currículo do Ensino Fundamental através da transversalidade, sendo tratados pelas diversas áreas do conhecimento, de modo a atingir toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental.

A Constituição de 1988 previu a concretização da educação ambiental quando prescreveu os espaços territoriais, em todas as unidades da Federação, com seus componentes a serem protegidos. Considerando os parques e as unidades de conservação como espaços a serem preservados, uma vez que o patrimônio cultural e a biodiversidade são reconhecidos como essenciais para a sustentabilidade da vida na terra, o papel da educação ambiental é insubstituível.

Segundo informações de Antonio (2000), a Constituição do Estado do Amazonas reafirma esse mister no inciso I, do Art. 230, em seu capítulo X dedicado ao meio ambiente. A Lei Orgânica do Município de Manaus, promulgada em 1990, contempla o assunto em seu Artigo 287 e Parágrafo Único que expressa:

> Art. 287 – A educação ambiental será proporcionada pelo Município na condição de matéria extracurricular e ministrada nas escolas e centros comunitários integrantes da sua estrutura e do setor privado, se na condição de subvencionado ou conveniado com esse.
> Parágrafo Único – O Município se utilizará de programas especiais e campanhas de ampla repercussão e alcance popular com vistas a promover a educação ambiental no âmbito comunitário (ANTONIO, 2000, p.31).

A educação ambiental é, pois, elevada por textos legais dessa magnitude a um patamar de acentuada importância, sendo que atualmente a quase totalidade das nações do globo se empenha na consecução de uma política comum e eficaz de implementação da EA.

Cabe nesse aspecto salientar o capítulo 36 da Agenda 21, fruto da Rio-92, que ressalta ser "o ensino de fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões do meio ambiente e desenvolvimento" (ANTONIO, 2000, p.32).

De acordo com o PCN (2001), a educação ambiental tem como objetivo o desenvolvimento de hábitos e atitudes, e estes só se consolidam ao longo da formação do indivíduo. Nesta modalidade de educação deve-se buscar uma sociedade ambientalmente sustentável, que propicie uma melhor qualidade de vida para gerações presentes e futuras.

A principal função da Educação Ambiental é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a educação ambiental se proponha a trabalhar com atitudes e com formação de valores. E esse é um grande desafio para a educação: comportamentos ambientalmente corretos (PCN, 2001).

Outros componentes devem se juntar à tarefa da educação ambiental. A sociedade é responsável pelo processo como um todo, mas os padrões de comportamento da família

e as informações veiculadas pela mídia exercem especial influência sobre as pessoas.

3. O meio-ambiente e a educação ambiental na visão dos alunos de uma escola pública em Manaus

A seguir serão apresentados os resultados coletados com 85 alunos do 3° ano do Ensino médio de uma Escola Pública da rede estadual de ensino na cidade de Manaus.

A primeira parte do questionário foi direcionada para a caracterização da amostra. Quanto ao sexo, detectou-se que 44 alunos, o que corresponde a 51,76% da amostra, eram do sexo masculino, e 41 alunos, cerca de 48,24%, eram do sexo feminino.

Quanto à idade, 58 alunos, o que corresponde a 68,23% da amostra, responderam ter entre 16 e 20 anos; 24 alunos, cerca de 28,26%, responderam ter entre 26 e 35 anos, e 3 alunos, o que corresponde a 3,51% do total de entrevistados, responderam ter acima de 35 anos.

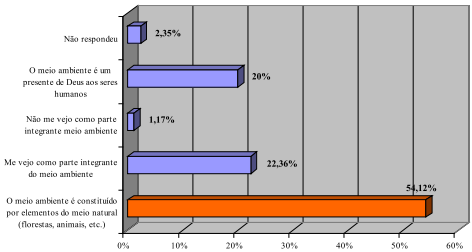
Quanto à faixa etária, é importante destacar que alguns alunos estão acima da faixa etária normal para cursar o Ensino Médio, o que pode ser justificado pela condição socioeconômica dos mesmos. Muitas vezes, em função da necessidade de ajudar seus pais no orçamento doméstico, esses alunos começam a trabalhar cedo, prejudicando seu desempenho e progressão escolar.

Tabela 1 - O que você concebe por meio ambiente?

Resposta	Nº de alunos	Percentual
O meio ambiente é constituído por elementos do meio natural (florestas, animais etc.)	46	54,12%
Vejo-me como parte integrante do meio ambiente	19	22,36%
Não me vejo como parte integrante do meio ambiente	01	1,17%
O meio ambiente é um presente de Deus aos seres humanos	17	20%
Não respondeu	02	2,35%
Total	85	100%

Fonte: Questionário, 2006.

Gráfico 1 – O que você concebe por meio ambiente?



Ao serem questionados sobre o que concebem por meio ambiente, 54,12% dos alunos responderam que o meio ambiente é constituído por elementos do meio natural (florestas, animais); 22,36% dos entrevistados responderam que se vêem como parte integrante do meio ambiente; 20% dos alunos responderam que o meio ambiente é um presente de Deus aos seres humanos, apenas 1,17% dos alunos responderam que não se vêem como parte integrante do meio ambiente e 2,35% dos alunos não responderam.

Pode-se perceber pelos resultados acima que uma parcela, ainda pequena, de 22,36% dos alunos têm aquilo que Capra (1996) chama de um novo paradigma baseado em uma visão de mundo holística. Nessa visão, concebe-se o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas, enfim concebe-se a natureza como um ser natural, que tem inteligência e dinamicidade.

Em compensação, mais da metade dos alunos, cerca de 54,12%, responderam que o meio ambiente é constituído por elementos do meio natural, tais como florestas e animais, de certa forma excluindo-se o ser humano, e 20% dos alunos responderam que o meio ambiente é um presente de Deus aos seres humanos. Ou seja, somando-se os dois percentuais (74,12%), grande parte dos alunos vê o meio ambiente como uma coleção de partes dissociadas e não como um todo, que inclui a espécie humana.

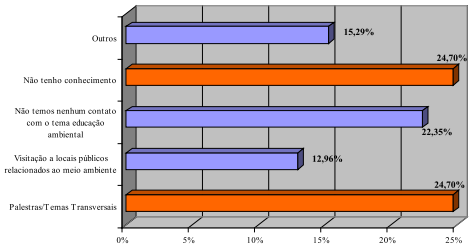
Segundo Mota apud Mukai (2002), este ecossistema é formado de dois sistemas intimamente inter-relacionados: o sistema natural, composto do meio físico e biológico (solo, vegetação, animais, habitações, água) e o sistema cultural, consistindo do homem e de suas atividades. Assim como em outros sistemas, o homem tem a capacidade de dirigir suas ações, utilizando o meio ambiente como fonte de matéria e energia necessárias à sua vida ou como receptor de seus produtos e resíduos. Da mesma forma, a expressão similar meio ambiente tem sido entendida como a interação de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciam o desenvolvimento equilibrado da vida do homem.

Tabela 2 - A disciplina educação ambiental é desenvolvida na escola, através de:

Resposta	Nº de alunos	Percentual
Palestras/Temas Transversais	21	24,70%
Visitação a locais públicos relacionados ao meio ambiente	11	12,96%
Não temos nenhum contato com o tema educação ambiental	19	22,35%
Não tenho conhecimento	21	24,70%
Outros	13	15,29%
Total	85	100%

Fonte: Questionário, 2006.

Gráfico 2 – A disciplina educação ambiental é desenvolvida na escola, através de:



Quando questionados como a disciplina educação ambiental é desenvolvida na escola, 24,70% dos alunos responderam que as atividades eram desenvolvidas através de Palestras/Temas Transversais; 24,70% dos alunos responderam que não têm conhecimento; 22,35% dos alunos responderam que não têm nenhum contato com o tema educação ambiental; 15,29% responderam outros, e 12,96% dos alunos responderam que é através da visitação a locais públicos relacionados ao meio ambiente.

Pelos resultados pode-se perceber que as escolas ainda apresentam sérias falhas no que se refere à educação ambiental, pois de acordo com o PCNEM (2002), os conceitos e modelos ambientais devem transitar entre todas as disciplinas.

A poluição ambiental, seja ela urbana ou rural, do solo, das águas ou do ar, não é algo só "biológico", só "físico" ou só "químico", pois o ambiente, poluído ou não, não cabe nas fronteiras de qualquer disciplina, exigindo, aliás, não somente conhecimentos ligados às chamadas Ciências da Natureza, mas também das Ciências Humanas, se se pretender que a problemática efetivamente sócio-ambiental possa ser mais adequadamente equacionada, num exemplo da interdisciplinaridade imposta pela temática real (PCNEM, 2002).

No que diz respeito à educação formal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) determinam que os conteúdos relacionados ao meio ambiente sejam integrados ao currículo do Ensino Fundamental através da transversalidade, sendo tratados pelas diversas áreas do conhecimento, de modo a atingir toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criar uma visão global e abrangente da questão ambiental.

A Constituição Federal, que é considerada uma das mais completas do planeta na questão ambiental, consagra com clareza meridiana no inciso VI, do 1°§, do Art. 225 a incumbência do Poder Público de "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (ANTONIO, 2000, p.31).

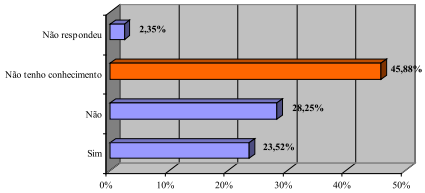
Já em nível local, segundo informações de Antonio (2000), a Constituição do Estado do Amazonas reafirma esse mister no inciso I, do Art. 230, em seu capítulo X dedicado ao meio ambiente. A Lei Orgânica do Município de Manaus, promulgada em 1990, contempla o assunto em seu Artigo 287, destacando que a educação ambiental será proporcionada pelo Município na condição de matéria extracurricular e ministrada nas escolas e centros comunitários integrantes da sua estrutura e do setor privado, se na condição de subvencionado ou conveniado com esse. Para complementar o parágrafo único preceitua que o Município se utilizará de programas especiais e campanhas de ampla repercussão e alcance popular com vistas a promover a educação ambiental no âmbito comunitário.

Tabela 3 – Você tem conhecimento se a escola desenvolve projetos ou atividades ambientais?

Resposta	Nº de alunos	Percentual
Sim	20	23,52%
Não	24	28,25%
Não tenho conhecimento	39	45,88%
Não respondeu	02	2,35%
Total	85	100%

Fonte: Questionário, 2006.

Gráfico 3 – Você tem conhecimento se a escola desenvolve projetos ou atividades ambientais?



Quanto ao conhecimento se a escola desenvolve projetos ou atividades ambientais: 45,88% dos alunos responderam que não têm conhecimento; 28,25% dos alunos responderam que não; 23,52% dos alunos responderam que sim, a escola desenvolve projetos ou atividades ambientais e 2,35% dos alunos não responderam.

De acordo com o PCNEM (2002), a compreensão da problemática ambiental e o desenvolvimento de uma visão articulada do ser humano em seu meio natural, como construtor e transformador deste meio, parte necessariamente da consciência do caráter interdisciplinar ou transdisciplinar, numa visão sistêmica. Por isso tudo, o aprendizado da questão ambiental deve ser planejado desde uma perspectiva a um só tempo multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, os assuntos devem ser propostos e tratados desde uma compreensão global, articulando as competências que serão desenvolvidas em cada disciplina e no conjunto de disciplinas, em cada área e no conjunto das áreas. Mesmo dentro de cada disciplina, uma perspectiva mais abrangente pode transbordar os limites disciplinares.

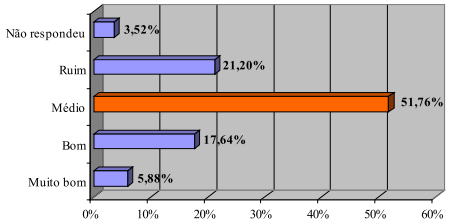
Diante deste contexto é de extrema relevância que as escolas, desenvolvam projetos ou atividades ambientais com seus alunos desde a mais tenra idade.

Tabela 4 – Como você avalia o grau de compromisso da escola com o meio ambiente?

Resposta	Nº de alunos	Percentual
Muito bom	05	5,88%
Bom	15	17,64%
Médio	44	51,76%
Ruim	18	21,20%
Não respondeu	03	3,52%
Total	85	100%

Fonte: Questionário, 2006.

Gráfico 4 – Como você avalia o grau de compromisso da escola com o meio ambiente?



Quando convidados para avaliar o grau de compromisso da escola com o meio ambiente, 51,76% dos alunos classificaram o compromisso da escola como médio; 21,20% dos alunos classificaram como ruim; 17,64% dos alunos classificaram como bom; 5,88% dos alunos responderam muito bom e 3,52% dos alunos não responderam.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM (2002), o aprendizado nesta etapa de ensino deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura mais ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural (meio ambiente) e social.

Deve propiciar inclusive a construção de compreensão dinâmica da nossa vivência material, de convívio harmônico com o mundo da informação, de entendimento histórico da vida social e produtiva, de percepção evolutiva da vida, do planeta e do cosmos, enfim, um aprendizado com caráter prático e crítico e uma participação no romance da cultura científica, ingrediente essencial da aventura humana (PCNEM, 2002).

Essa concepção ambiciosa do aprendizado científico-tecnológico e ambiental no Ensino Médio, que infelizmente é diferente daquela hoje praticada na maioria das escolas públicas, não é uma utopia e pode ser efetivamente posta em prática no ensino da Biologia, da Física, da Química, da Matemática e das tecnologias correlatas a essas ciências.

Contudo, principalmente ao que tange a questão do meio ambiente e da educação ambiental, toda a escola e sua comunidade – não só o professor e o sistema escolar – precisam se mobilizar e se envolver para produzir novas visões de preservação do meio ambiente, de modo a promover a transformação educacional e social pretendida.

Conclusão

Com base nos dados da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo realizada neste estudo, confirmou-se a hipótese de que as ações de educação ambiental desenvolvidas nas escolas públicas estaduais, em nível de Ensino Médio ainda apresentam falhas, o que contribui para que os alunos não tenham uma compreensão holística do mundo e pouca conscientização sobre a preservação ambiental.

Logo, é indispensável, em nível local, em todas as esferas de ensino e na comunidade em geral, um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana.

Tomando-se como base as conclusões do Relatório Final Região Norte, resultado da I Conferência Nacional de Educação Ambiental, que atesta que um dos grandes causadores da degradação ambiental na Amazônia é o modelo de desenvolvimento econômico vigente, urge a tomada de medidas enérgicas no sentido de implantar uma política de desenvolvimento em que se garanta o uso racional dos recursos naturais, bem como uma

educação de qualidade que contribua para a formação de cidadãos conscientes, aptos para agirem responsavelmente no meio em que vivem.

Este desafio atribuído à Educação Ambiental deve constituir-se em um processo contínuo e permanente a ser oferecido de forma interdisciplinar, dando ênfase à abordagem da problemática ambiental que afeta a qualidade de vida das comunidades, sem, contudo, esquecer as potencialidades para prevenir problemas que possam surgir.

Atualmente a humanidade se vê diante da necessidade de mudanças radicais para garantir a sobrevivência digna das futuras gerações. Por isso mesmo, nunca como neste século, emergiram tantas iniciativas para a conservação, controle e recuperação do ambiente. Logo, é importante a implantação da educação ambiental em todos os níveis de ensino das comunidades, com o objetivo da capacitá-las para a participação ativa na defesa do meio ambiente.

Diante deste contexto, a Educação Ambiental se reveste de excepcional importância. Ela simboliza a confluência das iniciativas individuais para um reconhecimento institucional da necessidade de agrupar as especialidades, de forma a oferecer aos estudantes um sólido compromisso de capacitação, voltado para a preservação da bioesfera.

As pesquisas acadêmicas, sejam em nível de graduação ou especialização, devem contribuir para a literatura de pesquisa na área de educação ambiental e para a solução, ou pelo menos amenização dos problemas ambientais enfrentados atualmente pela humanidade. Embora estas pesquisas, ainda representem iniciativas de cunho individual, deveriam ser mais estimuladas em nível institucional nos Institutos de Ensino Superior e nos curso de especialização, mestrados e doutorados.

O papel da filosofia, na educação ambiental, não deve e nem pode se limitar à difusão retórica de valores. Além de dar o exemplo, a filosofia tem que mostrar aos estudantes as diferentes alternativas e visões sobre o tema ambiental, e, sobretudo transmitir conhecimentos que possam aumentar sua capacidade de entender e avaliar os possíveis sentidos e alcances das diferentes opções.

Para finalizar é importante destacar que o presente estudo não teve a pretensão de esgotar o assunto. Ao contrário, pretendeu-se apenas destacar a relevância do tema abordado e demonstrar que a educação ambiental é fundamental para a preservação do meio ambiente, e que o estudo da educação ambiental, em nível de Ensino Médio em Manaus, representa um amplo campo para futuras pesquisas.

Referências

ALVARENGA, Paulo. **Proteção jurídica do meio ambiente.** São Paulo: Lemos e Cruz, 2005.

ANTONIO, Adalberto Carim. **Ecoletânea:** subsídios para a formação de uma consciência jurídico-ecológia. Manaus: Valer, 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Constituição Federal. In: RCN Editora. **Vade Mecum Jurídico.** Leme/SP: RCN Editora, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** meio ambiente e saúde. Volume 9. 3.ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida:** uma nova compreensão científico dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MUKAI, Toshio. **Direito ambiental sistematizado.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

NALINI, José Renato. **Ética ambiental.** Campinas/SP: Millenium, 2001.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Educação Ambiental:** reflexões e práticas contemporâneas. 4.ed. Petrópolis/RJ, 2001.

SOUZA, Nelson Mello e. **Educação ambiental:** dilemas da prática contemporânea. Rio de Janeiro: Thex Editora: Universidade Estácio de Sá, 2000.

UNESCO. **Educação ambiental as grandes orientações da Conferência de Tbilisi.** Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, 1997.

UNESCO/IBAMA. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas**/ UNESCO. Brasília: Ed. IBAMA, 1999.

VIEZZER, Moema L.; OVALLES, Omar. **Manual Latino Americano de Educação Ambiental.** São Paulo: Gaia/Global, 1995.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006

RESPONSABILIDADE SOCIAL: UMA QUESTÃO DE GESTÃO, SENSIBILIDADE E VALORIZAÇÃO DAS PESSOAS

Eliana da Conceição Rodrigues Veras[19] Adonay Farias Sabá[20]
Niger Rubens Barros de Paiva[21]

RESUMO

A responsabilidade social é uma nova forma de gestão corporativa, e administração participativa, em que o gestor é definido pela relação ética e transparente com os funcionários e clientes, de forma geral com todos os públicos com o qual se relaciona. A denominação "gestão social" é para distinguir a responsabilidade social do simples apoio financeiro de empresas a projetos desenvolvidos por entidades sem fins lucrativos. O apoio financeiro normalmente é visto como uma atividade filantrópica, enquanto a responsabilidade social a despeito do que muitos pensam é pensar a assistência social sem cultivar o assistencialismo. Ações que refletem a consciência de cada profissional vão além do que empresas socialmente responsáveis podem fazer para diminuir a desigualdade de classes. A responsabilidade social é hoje questão de gestão estratégica. O Instituto Ethos desenvolveu uma metodologia relativa à incorporação de práticas de responsabilidade social empresarial (RSE) a partir de indicadores em sete grandes temas: valores e transparência da empresa, relação com o público interno, meio ambiente, fornecedores, consumidores e clientes, comunidade, governo e sociedade. A ação social, geralmente relacionada à comunidade, é apenas um item do espectro bem mais amplo abarcado pela noção de RSE. A denominação mais apropriada hoje é a responsabilidade socioambiental, pois inclui a responsabilidade social da empresa com as pessoas e com o meio ambiente.

Palavras-chave: Trabalho voluntário. Legislação do trabalho voluntário. Inclusão social.

Introdução

Empresários de pequenas, grandes e médias empresas, que têm pessoas com deficiência em seu quadro de funcionários, estão satisfeitos em investir na inclusão social. Alguns têm receios em contratar uma pessoa com deficiência, por diversos motivos, mas

[19] (Autora). Graduada em Administração de Empresas, com Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Mestrado em Gestão e Auditoria Ambiental pela Fundação Universitária IberoAmericana e UFAM/AM. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Cientifica da FSDB – Responsabilidade Socioambiental – uma questão de gestão estratégica. Professora de Pós – Graduação da Faculdade Tahirih e Faculdade Salesiana Dom Bosco.

[20] (Autor) graduado em Filosofia, aluno de Administração.

[21] (Autor) graduando em Administração de Cidades, Gerente da Caixa Econômica Federal.

quando colocam em prática a alocação dos "deficientes", incluindo-os na sociedade como seres capazes, descobrem que essas pessoas são tão capazes quando qualquer outro considerado "eficiente". As dificuldades de adaptação existem, mas são frutos da falta de experiência por parte dos gestores e funcionários, mas que pode ser adquirida no dia-a-dia de trabalho. Logo nos primeiros meses fica claro que esse é um processo comum e que tudo acontece naturalmente.

Conviver com funcionários "deficientes" é uma lição de vida diária. Eles são iguais aos colegas sem "deficiência", têm o mesmo nível de aprendizado e capacidade. Se existe algum diferencial, está no valor que dão ao emprego e na força com a qual agarram as oportunidades. Abraçam todas as oportunidades por se considerarem úteis no mercado de trabalho. As empresas que investem nessas contratações percebem que a integração dessas pessoas é benéfica e não se observa qualquer distinção entre funcionários regulares e os deficientes, sejam por parte dos próprios colegas, seja por parte dos chefes e supervisores.

Ao perceber que os benefícios da inclusão social estão além do cumprimento da lei, faz com que muitas empresas acabem montando programas que compreendem investimentos em projetos sociais de todos os tipos. Investir, por meio da Lei Rouanet, em um espetáculo de dança e de teatro que utilizam a arte como forma de terapia para pessoas especiais é um dos caminhos a serem seguidos pelas empresas públicas, privadas ou ONG`s. A lei Rouanet é uma forma de incentivar as empresas a investirem na cultura, proporcionando benefícios às mesmas e à comunidade

Garantir ao cidadão a oportunidade de educação e geração de renda não configura assistencialismo. A Responsabilidade Social pressupõe buscar as melhores alternativas considerando o cenário e os recursos disponíveis para acabar com a fome e a miséria, uma das metas do milênio.

1. O trabalho voluntário no Brasil

Durante todo o período colonial e até o século XIX, as ações de assistência social privada tiveram uns modelos caritativos, inspirados em valores religiosos, que influenciam a ação filantrópica até os dias de hoje. Era papel da igreja trabalhar as atividades de ajuda aos carentes, minimizar as desigualdades sociais. Acontece que a responsabilidade socioambiental deixa de ser um papel apenas da igreja e passa a ser responsabilidade também das empresas que buscam a sua permanência no mercado, aquelas que fazem diferença perante a comunidade.

> No século XX, a partir da década de 30, o Estado assumiu a assistência social, mediante políticas específicas. Em 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), mas, como relata Marcos Kisil (2005:22) ao longo das décadas que se seguiram à sua criação, o órgão se tornou objeto de barganha política. Mesmo tendo criado em 1979 um Programa Nacional de Voluntariado, denúncias de corrupção culminaram com a extinção da mesma em 1994.

Paralelamente, a partir dos anos 70, observa-se uma tendência de mobilização da sociedade civil, sua crescente participação e articulação na atenção aos problemas comunitários. A redemocratização do país, a incapacidade do poder público para o atendimento das demandas sociais, e a difusão de novos valores, ambientalismo, direitos humanos, concorrem, desde então, para a "emergência" do terceiro setor e, na década de 90, para a crescente ênfase na responsabilidade social das empresas.

Vale ressaltar que o terceiro setor foi criado para atender as necessidades da sociedade, aquelas que as políticas públicas não conseguem e não querem alcançar. Mas setor existe apenas dois: o Público e o Privado. Deve-se ainda dizer que não apenas as ONG`s atuam no terceiro setor, mas torna-se uma constan-

te nas empresas a implantação da SA 8000 – gestão de responsabilidade social, como forma de beneficiar a sociedade pelos lucros e benefícios a ela proporcionados.

Após a década de 90, a mudança de governo criou um contexto favorável a uma nova abordagem em relação a grandes temas relacionados à ação social do Estado em parceria com a sociedade civil. Em 1997, rodadas de interlocução política com organizações da sociedade civil, o Conselho da Comunidade Solidária – órgão vinculado à Presidência da República – propôs medidas concretas de estímulo do trabalho voluntário no Brasil: a instituição do Programa Voluntário, que disseminou "Centros de Voluntariado" no país, e a proposta do reconhecimento jurídico do trabalho voluntário – o que veio a ser alcançado com a edição da Lei n° 9.608, de 1998.

Desde então, passou a ser objeto de diversos estudos e pesquisas, estimuladas com a declaração, pela ONU, no ano de 2001 como o "Ano Internacional do Voluntário". Em agosto de 2001, o IBOPE realizou com exclusividade uma pesquisa para o Instituto Brasil Voluntário, com 7.700 pessoas nas nove principais capitais brasileiras. Segundo a pesquisa, 18% do entrevistados já fizeram ou estavam fazendo algum tipo de trabalho voluntário.

A Pesquisa analisa voluntariado nas principais capitais do Brasil, tendo se observado que a metade dos entrevistados valorizava mais o trabalho voluntário do que a simples doação, mas praticavam mais doações do que trabalho voluntário. Isto poderia indicar a existência de algum impedimento ou dificuldade para a prática do voluntariado – como a falta de conhecimento ou de estímulo.

2. A legislação brasileira sobre o trabalho voluntário

A Lei n° 9.608/98 define o serviço voluntário como "a atividade não remunerada, prestada por pessoa física, a entidade pública de qualquer natureza ou instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive 'mutualidade'" (art. 1°).

O mesmo dispositivo legal acrescenta que "o serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim" (parágrafo único do art. 1° da Lei n° 9.608/98).

Tem-se, pois, que o serviço voluntário é prerrogativa da pessoa física. A lei acrescenta que o vínculo entre a pessoa física e a entidade, instituição pública ou privada sem fins lucrativos, a quem presta os serviços voluntários, devem ser formalizados mediante um "termo de adesão", no qual conste o objeto e as condições de exercício do trabalho voluntário (art. 2°). Admite-se que o voluntário seja ressarcido apenas em relação às despesas incorridas para a prestação do trabalho voluntário (art. 3°).

A lei, embora singela, constitui um marco na legislação do terceiro setor, pois, ao admitir a realidade do serviço voluntário, ajuda a prevenir situações em que alguém, que haja prestado serviços voluntários a uma entidade, venha a requerer, posteriormente, por quaisquer razões, eventuais direitos trabalhistas. Anteriormente à edição da Lei, seria mais difícil, em demandas judiciais, o reconhecimento de um vínculo de trabalho "voluntário". Como exemplo tem-se uma decisão judicial de 1995 na qual se afirmava, em segunda instância, que "provado o pagamento de salário durante certo período, incabível sua supressão sob alegação de realização de serviço voluntário".

Percebe-se que decorridos alguns anos da edição da lei, os tribunais superiores têm reconhecido o valor do "termo de adesão" e a realidade do trabalho prestado em caráter voluntário.

O termo de adesão é um instrumento útil para formalizar a relação entre institui-

ções públicas ou instituições privadas sem fins lucrativos e os voluntários que lhes prestam serviços.

Cumpre acrescentar que uma instituição sem fins lucrativos que tenha empregados não deve contar com os mesmos para a realização de serviços voluntários. Não cabe nesses casos a realização de um contrato de trabalho com a jornada pré-definida e realização de "termo de adesão" para realização de serviço voluntário na mesma instituição em outros horários. Trata-se de vínculos mutuamente excludentes. Tampouco cabe ser voluntário em uma empresa, já que a lei admite apenas instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos como parte na relação de voluntariado.

3. Os incentivos às ações de voluntariado nas empresas

É crescente o número de pessoas que se engajam em trabalhos voluntários, portanto é natural que as empresas contem com empregados que fora do expediente, atuem como voluntários em diversos tipos de organização. Algumas empresas dão-se conta de que podem oferecer diversas formas de apoio a ações espontâneas de seus empregados.

Podem-se citar algumas possíveis ações de incentivo ao voluntariado dentro da empresa, e aspectos jurídicos correlatos, ressaltando que tais ações não constituem, necessariamente, um "Programa de Voluntariado Empresarial".

a) Permitir que voluntários realizassem campanhas internas, mobilizando colegas em prol de uma causa. A empresa pode franquear espaço aos voluntários nos seus mecanismos de comunicação: murais e jornais internos, boletins eletrônicos;
b) Fornecimento de espaço adequado para que os voluntários se reúnam, guardem materiais, armazenem o produto das coletas; ou colocação de equipamentos, instalações e sistemas à disposição de uma determinada ação voluntária;
c) Doação de materiais para entidades indicadas por empregados com finalidades variadas: para mutirão de construção ou reforma, para uso em uma instituição para a transformação em produtos vendáveis.

As doações feitas por empresas a entidades sem fins lucrativos de utilidade pública federal ou qualificada como OSCIP podem ser deduzidas da base de cálculo do imposto de renda a pagar da pessoa jurídica doadora, até o limite de dois por cento do lucro operacional da pessoa jurídica.

Para as pessoas físicas o percentual permitido é de 6% do imposto devido aos Fundos da Infância e da Adolescência. Com isso, cerca de 1,3 bilhões de reais seriam disponibilizados para combate da fome e miséria, para a capacitação das pessoas da comunidade na geração de emprego e renda.

d) Uma forma particular de doação é a de recursos financeiros para causas ou instituições nas quais funcionários da empresa estejam envolvidos, por exemplo, depositando certa quantia para cada 100 horas voluntárias trabalhadas. No Brasil, não há incentivo especial para essa prática.

4. Programas de voluntariado empresarial

O voluntariado empresarial é uma prática relativamente tradicional nos Estados Unidos, e empresas multinacionais norte-

americanas têm contribuído para difundi-la em outros países. No Brasil, ganhou impulso a partir de 1997 com o Programa Voluntário, do Conselho da Comunidade Solidária, que promoveu encontros, fomentou iniciativa, e conferiram maior visibilidade a práticas existentes.

Construir um Programa de Voluntariado Empresarial é uma decisão estratégica de investimento social corporativo, cuja implementação requer, ordinariamente, a contratação de assessoria especializada. No entanto, o investimento em Programas de Voluntariado tem segundo estudos no exterior, um excelente retorno, pois favorecem o clima organizacional, motivam os empregados ajudando em seu desenvolvimento pessoal e profissional, e tendem a melhorar a imagem da empresa na comunidade.

O Programa de Voluntariado Corporativo também deverá definir questões operacionais que terão importantes reflexos jurídicos. Por exemplo: os colaboradores poderão exercer sua ação voluntária durante o expediente ou fora do horário de serviço?

A empresa irá cobrir custo de transporte de voluntários? Alguns cuidados são necessários. Outro aspecto na legislação é a inexistência de incentivos fiscais específicos para a implementação de Programas de Voluntariado.

Em Portugal, editou-se em 1998 a Lei nº 71, bem mais extensa do que a lei brasileira, publicada no mesmo ano. A lei portuguesa traz normas para nós surpreendentes, como a previsão de emissão de um cartão de identificação do voluntário, e prevê especificidades como o direito à faltas justificadas na empresa para prestação de serviço voluntário em missões urgentes. Além disso, dispõe sobre competências para cobertura de riscos e prejuízos, na eventualidade de o voluntário causar prejuízos a terceiros no exercício da sua atividade, tendo em consideração as normas aplicáveis em matéria de responsabilidade civil.

Na Espanha, a Lei nº 6, de 1996, trouxe também extensa regulamentação do serviço voluntário, com a apresentação de conceitos, direitos e deveres do voluntário, obrigações das entidades – incluindo, por exemplo, a de realização de apólice de seguro adequada às características e circunstâncias da atividade realizada por voluntários. A lei também trata de medidas de fomento e de incentivo ao voluntariado – como a bonificação no uso de meios de transporte público e prevê inclusive normas relativas à prestação de serviço voluntário no estrangeiro.

Nos países de tradição consuetudinária, o fomento ao voluntariado decorre principalmente de incentivos fiscais, e não do marco de uma legislação trabalhista. Nos Estados Unidos, em especial, dado que o marco regulador das leis trabalhistas é bem flexível, a "regulamentação" do serviço voluntário seria alheia à tradição do país. Contudo, a legislação do Imposto de Renda traz importantes incentivos ao trabalho voluntário: sirva de ilustração a permissão de dedução de algumas despesas vinculadas aos serviços prestados em caráter voluntário, na medida em que a organização beneficiada pelos serviços seja qualificada para o recebimento de doações dedutíveis.

No Reino Unido, a prestação voluntária mais comum é o exercício não remunerado de cargos em Conselhos de organizações sem fins lucrativos. Existe a previsão de cessão de pessoal remunerado por empresas, para trabalho temporário em "charities". O principal incentivo consiste na dedução dos custos trabalhistas do lucro tributável (inclusive salários), o que à primeira vista corresponde a tê-los como despesa pelo fato de a empresa doar o tempo do trabalhador, sem ressarcimento. Além disso, para citar como exemplo, é utilizado o sistema de doações via folha de pagamentos, na qual o empregado autoriza a empresa a processar o desconto de doações. O volume de doações

originadas em uma empresa é transferido, mês a mês, a agências autorizadas pelo governo a administrar essas contas e processar a transferência a donatários, conforme escolha formulada pelo empregado. Algumas companhias adotaram a prática de somar, a cada doação do empregado, um valor adicional de doação à "charity" escolhida por eles.

As informações não pretendem sugerir que os exemplos de outras legislações devam ser necessariamente seguidos. No entanto, existem algumas "boas práticas" em matéria de regime legal aplicável ao voluntariado que podem constituir uma fonte de inspiração e de reflexão para o aperfeiçoamento do nosso marco legal.

5. Empresas do pólo industrial de Manaus – PIM que atuam com responsabilidade social

Das empresas do Pólo Industrial de Manaus que atuam com responsabilidade social voltadas para o desenvolvimento sustentável, podemos citar várias, tais como a Petrobrás que é referência em preservação/conservação ambiental, o parece um contra-senso, uma vez que a empresa, para implantar um pólo de exploração de petróleo, devasta florestas inteiras, mas que busca possibilitar um desenvolvimento humano de alto grau nos locais onde se insere.

O histórico da Petrobrás na Amazônia começa em 1954 com a descoberta de petróleo em quantidades não comerciais em Nova Olinda. Em 1978, foi descoberto o gás na província do Juruá; em 1986 descobertas de gás na província petrolífera do Urucu. Somente em 1988 é que começou a ser produzido o gás de Urucu em grande escala, tendo sido necessário o aumento da capacidade da base de produção.

A Petrobrás está sempre buscando a excelência em seus produtos, na exploração do petróleo como: A ousadia, a capacidade de criação e realização. É a primeira empresa petrolífera no mundo a receber a certificação ISO 9001 E 14001 além do atestado de conformidade da BS 8800.

Todos os resíduos sólidos, tanto domésticos como industriais produzidos pela Petrobrás, são tratados com técnicas modernas, que permitem a destinação adequada, ajudando a preservar a natureza, um dos compromissos ambientais da Petrobrás.

Faz parte do compromisso da Petrobrás recompor as áreas desmatadas com locação de poços, jazidas de terra, mantendo um viveiro com quase 200.000 mil mudas. Além de manter um orquidário com aproximadamente 2.100 orquídeas com poucas catalogadas pela Universidade do Amazonas e 40 espécies de bromélias refletindo o compromisso com a pesquisa científica.

A empresa investe em escolas de formação técnica através do projeto Samaúma, parceria firmada com o Serviço Nacional da Indústria – SENAI, onde um barco percorre os municípios do interior, realizando os cursos de eletricistas, mecânicos de motores de barco, informática entre outros. Já foram qualificadas mais de 12 mil pessoas em 23 municípios.

A MASA da Amazônia empresa referência em responsabilidade social, considerada pela revista exame de 2006 a melhor empresa do Brasil para se trabalhar, possui uma infra-estrutura digna dos melhores profissionais ali existentes. Capacitou todos os funcionários com o ensino médio, investe na graduação e pós-graduação beneficiando os colaboradores pagando 50% das mensalidades.

Há mais ou menos seis anos a empresa não contrata ninguém de fora para fazer parte do seu quadro funcional. Investe na qualificação profissional do seu colaborador para que possa crescer na empresa e dessa forma motivá-los, pois sabem que as vagas existentes serão preenchidas pelo pessoal já existente.

Como políticas de gestão empresarial, a MASA atua com programas de orientação a gestantes, permite a funcionária tirar seis meses de licença maternidade, receber o enxoval e ter acompanhamento médico durante toda a gestação na própria empresa. Age ainda no combate a hipertensão, diabetes e obesidade. Possui salas de descanso para combate ao estresse dos funcionários.

Como políticas de responsabilidade ambiental a empresa recicla todos os resíduos plásticos, as substâncias mais perigosas são encaminhadas para uma empresa especializada que trata os mesmos sem causar danos à natureza. Os funcionários da MASA são voluntários nas ações de responsabilidade social voltadas para as comunidades carentes. Apóia instituições como Casa Vhida, Casa da criança com câncer, casa Mãe Margarida, entre outros.

Empresas como a Sony valorizam o trabalho voluntariados dos funcionários, um dos maiores projetos de sustentabilidade da empresa é a caça ao lixo onde os voluntários participam da limpeza das margens e das águas do Rio Negro e Mindu. São ações ambientais que demonstram o compromisso com os recursos hídricos.

Assim como as outras empresas a Sony valoriza as pessoas, o relacionamento humano entre os colaboradores e com a comunidade onde está inserida, oferecendo melhor qualidade de vida de forma continua. Promove campanha de arrecadação de alimentos e produtos de higiene para a Casa Vhida. As arrecadações também são distribuídas às pessoas carentes através do programa Natal da Esperança promovido pelo Centro da Indústria do Estado do Amazonas.

A Honda tem como diferencial o incentivo à pesquisa ambiental onde desenvolve 14 projetos de preservação a natureza em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia (INPA) e escolas de ensino fundamental na cidade de Manaus. A empresa criou uma reserva ambiental de 16 hectares, as margens do Mindu, na Colônia Japonesa. A reserva será destinada a pesquisa, educação ambiental e tour de cultura ecológica.

Uma das missões da Honda é "fazer todos os esforços para contribuir com a saúde dos seres humanos e com a proteção do ambiente no planeta, em cada fase de suas atividades corporativas". Em Manacapuru a Honda desenvolve trabalhos de conscientização e sensibilização ambiental.com a ajuda do INPA conseguiu evitar uma tragédia ecológica nessas localidades. Participa ainda da consciência limpa onde os colaboradores atuam as margens dos igarapés recolhendo o lixo ali despejado.

A Videolar investe maciçamente na Educação, é uma das principais mantenedora do pró-menor Dom Bosco atuando na formação profissionalizante, com cursos de eletricidade de autos, eletrônica, informática, lanternagem, mecânica, metalurgia, entre outros. Possui uma estação de tratamento de efluentes onde trata a água utilizada na empresa, devolvendo-a a natureza já tratada.

A empresa paga 67% do custo da refeição de um restaurante popular para que pessoas de baixa renda tenham uma alimentação saudável. Com a ajuda proporcionou que 161 mil refeições fossem servidas no ano passado as pessoas carentes e que necessitam de uma boa alimentação para sobreviverem.

A BIC tem como prioridade os incentivos à educação e o aprendizado dos seus colaboradores. Sua meta é chegar ao final de 2007 com todos os colaboradores tendo concluído o ensino médio.

O Grupo Simões, através da Recofarma, prioriza a Educação continuada e as coletas seletivas de lixo, recolhendo embalagens plásticas e de alumínio em escolas, fazendo uma troca com materiais pedagógicos.

Muitas outras empresas do Pólo Industrial de Manaus já atuam de forma responsável de maneira que aqui é possível citar apenas alguns exemplos do que vem sendo

feito ao longo do tempo para a preservação/ conservação do meio ambiente na cidade de Manaus.

Conclusão

As questões sociais, consideradas modismos por algumas pessoas e gestores em geral, tornam-se uma necessidade nas empresas que buscam um diferencial no mercado, diferencial não só para os seus produtos e serviços, mas para preservar/conservar o meio ambiente de forma que possa usufruir o que existe e preservar para as gerações futuras.

Além de administrar de forma participativa, o gestor tem ainda os benefícios oferecidos à empresa através do balanço social e da contabilidade ambiental, tendo que se adequar às normas e procedimentos estipulados pelo modelo de gestão. Ultrapassar voluntariamente o respeito às leis gera, muitas vezes, economias de custo.

As empresas consideradas responsáveis e que primam pela valorização das pessoas e do meio ambiente estão descobrindo que a responsabilidade socioambiental melhora a imagem corporativa da empresa; torna a marca reconhecida, transmite a idéia de que os produtos são de qualidade, motiva o consumo, deixa evidente a visão de gestão estratégica da empresa, promove economias de custos, o que, por extensão, satisfaz as necessidades dos funcionários, clientes, fornecedores e consumidores no sentido de manter uma alta qualidade dos produtos e serviços, cumprindo o seu papel social.

Percebe-se que somente através da participação do homem como um ser social, capaz de conceber a interação homem-meio ambiente, pode-se conduzir a construção de uma sociedade justa e sustentável. O homem não sobrevive sem um ambiente saudável e a natureza não terá como sobreviver com a degradação causada pelo mesmo homem. A concepção do desenvolvimento como um processo permanente de integração entre o ambiente, a tecnologia e o homem poderão conduzir à construção de uma sociedade sustentável e que, portanto, poderá oferecer condições adequadas e qualidade de vida. As empresas que assumirem este compromisso serão altamente competitivas e suas contribuições serão de grande importância, não só para a comunidade, mas para a sociedade como um todo.

Trata-se, portanto, de repensar todos os valores da organização, para que as mesmas tornem-se adequadas para essa nova ordem social, realizando muito mais do que a simples filantropia e sim ações que efetivamente promovam a responsabilidade social e a sustentabilidade. Essas ações farão toda a diferença entre as empresas e serão certamente uns diferenciais competitivos.

O trabalho voluntário é uma realidade presente na sociedade brasileira, e as empresas são chamadas a estimular essa prática, dentro de uma perspectiva de cooperação entre o Estado, o mercado e a sociedade civil.

A Lei n° 9.608/98, ao trazer o reconhecimento jurídico do serviço voluntário, é um avanço na legislação do terceiro setor em nosso país. Os tribunais do trabalho têm reconhecido a realidade do serviço voluntário e o sentido da legislação que o rege.

O incentivo de empresas às ações espontâneas de seus empregados admite inúmeras formas e possibilidades, mas todas exigem atenção aos aspectos jurídicos correlatos. A implantação de Programas de Voluntariado Empresarial, com o apoio formal e organizado da empresa, incentivando seus empregados aos trabalhos voluntários, requer especial cuidado quanto à legislação especifica sobre o assunto.

No Brasil estamos construindo o marco regulador do terceiro setor, e dentro dele, incentivos específicos para o voluntariado. Em diversos contextos legais, a legislação alcança uma sofisticação desconhecida entre nós, que pode inspirar importantes meca-

nismos de fomento ao voluntariado. A busca de fórmulas jurídicas mais adequadas para o incentivo ao voluntariado merece nossa reflexão e nos propõe importantes desafios.

As Instituições de Ensino Superior que formam cidadãos críticos, ou que ao menos pensam formar, devem estar atentas às tendências de mercado, principalmente aquelas instituições que formam Gestores que serão absorvidos pelas empresas. A Responsabilidade Social, ou mais precisamente Socioambiental, deve ser uma constante na grade curricular dos cursos de Administração, Contabilidade, Economia, entre tantos outros. O assunto deve ser discutido em todas as esferas, levando-se em consideração que, somente através da Educação, da concepção de Meio Ambiente e consciente da Responsabilidade Social, pode-se vislumbrar um futuro melhor, com mais qualidade aos nossos filhos e netos.

As empresas que já incutiram o pensamento de conservar/preservar trabalham as comunidades onde estão inseridas gerando emprego e renda; proporcionam aos funcionários e colaboradores a oportunidade de crescimento pessoal e profissional extensiva aos seus familiares, e dessa forma produzem com qualidade e trabalham com pessoas altamente motivadas.

Percebe-se que as alternativas existem para que sejam postas em prática; os efeitos são benéficos às partes interessadas, (empresa, fornecedores, sociedade). Portanto, cabe a cada gestor analisar as formas de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, de maneira que possa erradicar a pobreza e a miséria, condição sine qua nom para que a sociedade e a comunidade tenham reconhecimento dos seus produtos e serviços.

Referências

CENTRO DE VOLUNTARIADO DE SÃO PAULO. **Voluntariado Empresarial.** Aspectos Jurídicos, mimeo.

CORRULLÓN, Mônica Beatriz G. & MEDEIROS FILHO, Barnabé. **Voluntariado na Empresa.** Gestão Eficiente e Participação Cidadã, São Paulo, Periópolis, 2002

DUPRAT, Carla Cordery. **A Empresa na Comunidade: um passo-a-passo paea estimular sua participação social.** São Paulo, Global, Porto alegre:RS. IDIS- Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social, 2005 (Coleção Investimento Social/ coordenação Inês Midlin Lafer)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil:** 2002/ IBGE, Gerência de Cadastro das Empresas. 2ª ed. Rio de Janeiro: 2004

KARKOTLI, Gilson e ARAGÃO, Sueli Duarte. **Responsabilidade Social, uma contribuição à gestão transformadora das Organizações.** Petrópolis/Rj:Vozes, 2004

KISIL, Marcos. **Comunidade:** foco de filantropia e investimento social privado. São Paulo: Global; Porto Alegre, RS: IDIS – Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social, 2005 – (Coleção investimento social/coordenação de Inês Midlin Lafer), pg. 22

MONTÓN, Carmen. Voluntariado Corporativo. Cuando las empresas aportan algo más que dinero. **Boletim Aceprensa**, 5 febrero 2003

OLIVEIRA, Anna Cynthia. **Temas jurídicos do Terceiro Setor.** Revisão Comparativa. Relatório de Trabalho. Contrato Unesco n. 896-916-7 com o International Center for Not-for-Profit Law (ICNL). Projeto BID BR – 5413, Conselho da Comunidade Solidária. 1998, mimeo.

SILVA, Ruy Martins Altenfelder. **O Pressuposto da Ética na economia, nas empresas, na política e na sociedade.**

Centro de Integração Empresa- Escola. São Paulo: CIEE, 2004.

SEBRAE. **Balanço Social.** Contabilizando o sucesso. Sebrae, 2006

SZAZI, Eduardo. Visão Legal do Voluntariado Empresarial, **Valor Econômico,** 18 de setembro de 2001

Sites de Consulta

www.premiobalançosocial.org.br

www.sa-intl.or

www.ibase.org.br

www.rh.com.br

www.exame.com.br

RESENHAS

AS CONTRIBUIÇÕES DA NOVA BIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO

Josué Cláudio de M. Dantas[22] Whasingthon Aguiar de Almeida[23]
Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga[24]

A obra justifica-se pela necessidade do aparecimento de novas teorias que fundamentem uma prática pedagógica renovadora a qual propicie uma nova concepção de conhecimento e uma compreensão mais reflexiva da realidade e do mundo em que vivem. O estudo é a extensão da tese de doutorado da autora, Maria Cândida Moraes, e tem o intuito de auxiliar na fundamentação de programas e projetos governamentais no Brasil, buscando colaborar na criação de uma nova epistemologia que vise a melhoria da gestão escolar.

Maria Cândida Moraes é doutora em Educação pela PUC – SP e Mestre em Ciências pelo Instituto de Pesquisas Espaciais, Inpe/CNPq. Desde 1997, é professora do Programa de Pós – Graduação em Educação (Currículo) da PUC – SP. Foi consultora do Banco Mundial, da OEA, professora visitante, e pesquisadora colaboradora da Universidade de Barcelona.

O livro é dividido em três partes. A primeira relaciona-se à questão do conhecimento e da aprendizagem, trabalhados a partir dos tópicos: *Aprendizagem e Vida; Descobrindo o fluxo e Aprendendo a desfrutar da aprendizagem e da vida; Autopoiese e Biologia do Conhecimento e Educar na Biologia do Amor.* Especialmente no tópico *Descobrindo o fluxo e Aprendendo a desfrutar da aprendizagem e da vida* são trabalhados os aspectos que caracterizam uma experiência ótima a partir do olhar de Mihaly Csikszentmihalyi[25]. Através destes tópicos, procura-se discutir a respeito do entrelaçamento existente entre aprendizagem e vida, onde se observa que o aprender e o conhecer envolvem sempre a totalidade humana ativando processos integrados e implicando em diferentes dimensões que caracterizam os vários aspectos da totalidade humana.

A segunda parte refere-se a trabalhos realizados anteriormente pela autora, em especial o paradigma educacional emergente que fez parte de um conjunto de conferências realizadas sobre o tema. Também aborda temáticas relacionadas às questões de mudança, complexidade e mediação pedagógica, e das implicações pedagógicas do paradigma emergente, bem como do reencantamento da educação partindo de novos paradigmas.

A terceira e última parte é dedicada à realização de desdobramentos a partir das

[22] Licenciado em Normal Superior; Mestrando em Ensino de Ciências pela UEA.
[23] Licenciado em Normal Superior, Mestrando em Ensino de Ciências pela UEA.
[24] Doutor em Educação pela Univ. de Valladolid. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências.
[25] Decano da Universidade de Chicago EUA.

idéias de Humberto Maturana[26] e Francisco Varela[27], voltada para a área social, e às implicações éticas da citada teoria. A autora endossa a afirmação de Maturana, quando afirma que o pensamento Autopoiético é válido para outros sistemas além do biológico, já que, em qualquer um deles, o sistema vivo interage com circunstâncias e, a partir dessas interações, se conserva ou desintegra, não havendo contradição entre ambos, biologicamente falando.

Defende-se a necessidade de uma pedagogia que envolva o educando por completo, desde a construção do conhecimento até seus valores, atitudes, estilos de vida etc., pois ela deixa claro que um projeto educacional exige clareza epistemológica no que se refere ao processo de construção do conhecimento e aprendizagem, sendo os valores, as atitudes e os hábitos do indivíduo os fatores que influenciam os diálogos no decorrer do processo.

Percebe-se também sua preocupação em buscar novas epistemologias, que propiciem uma educação transformadora e que ensine o educando a aprender. Para isso, ela propõe que os educadores tratem os alunos como um todo, levando em consideração o meio em que vivem e as relações que estabelecem com o mesmo, pautando-se na Teoria Autopoiética, proposta por Maturana, que significa autocriação, autoprodução, ou seja, o próprio ser vivo cria-se e transforma-se a partir das interações com o mundo.

De acordo com a Teoria Autopoiética de Maturana e Varela, o sistema vivo é parte do meio e o meio é parte do sistema vivo, estando estes em constante interação. Daí a preocupação de Maria Cândida com a necessidade de percebermos este diálogo, pois é através dele que ocorrem as transformações, tanto no meio quanto no indivíduo. No entanto, para reconhecermos este momento, é importante atentarmos para as emoções e os sentimentos do sujeito, e não apenas para sua dimensão racional, uma vez que são elas que influenciam suas ações e reflexões, acabando por caracterizar a sua visão de mundo.

Maria Cândida Moraes também afirma a necessidade da área educacional incorporar algumas premissas da Teoria Autopoiética, haja vista que educação e escola ainda são dicotomizadas pelo modelo cartesiano, tornando o homem alienado e distanciado da escola e do próprio mundo. Ela deixa claro que aprender é diferente de captar um objeto externo, sendo a vida um processo contínuo de aprendizagem, através do qual construímos realidade e saber a partir das relações estabelecidas. Para ela: "O fenômeno da educação e da aprendizagem é também um fenômeno de transformação na convivência e o aprender se dá na transformação estrutural que ocorre a partir da convivência social" (p.48). Dentro desta perspectiva baseia-se em Fritjof Capra[28], quando comenta que tudo se relaciona através de uma teia, a grande teia da vida, onde todas as coisas estão interconectadas e inter-relacionadas, onde viver é conviver.

Na segunda parte do livro, são trabalhadas especificamente as questões pedagógicas que envolvem as novas ciências, principalmente no que se refere aos paradigmas. Discutindo suas mudanças na perspectiva das novas tecnologias inseridas no contexto escolar, como a informática e as práticas pedagógicas dos professores, as quais devem contemplar o educando como um todo, explicando, também, como se desencadeia este processo de transformação paradigmática, buscando desde sua definição com os Filósofos Clássicos[29], passando por

[26] Biólogo e Neurocientista chileno criador da Teoria Autopoiética e autor da obra *A Árvore do Conhecimento.*
[27] Biólogo chileno colaborador de Humberto Maturana na elaboração da Teoria Autopoiética.
[28] Físico Austríaco, autor de *A Teia da Vida.*

Thomas Kuhn[30], até a afirmação da crise paradigmática proposta por Boaventura dos Santos[31], e atendo-se também a concepção de paradigma epistêmico proposto por alguns teóricos, dentre eles Edgar Morin[32]. Destaca-se que, mesmo a sociedade estando numa era de evoluções tecnológicas, ainda vivemos e convivemos com valores da era industrial, enquanto se constrói um novo paradigma baseado na nova biologia, na nova física, na cibernética etc. No tocante à educação, fica evidenciado que vivemos um processo de rápidas transformações em que temos dificuldades de definir o que deve ser aprendido e quais competências são necessárias para se estabelecer neste novo mundo.

O processo de globalização cada vez mais abrangente e os avanços científicos e tecnológicos transformaram os meios econômicos, sociais e culturais obrigando os educadores a formarem indivíduos autônomos e críticos, os quais seriam sujeitos ativos que constroem, desconstroem e reconstroem o conhecimento. A autora, também, evidencia e comenta um a um os desafios propostos por Edgar Morin, visando essa transformação paradigmática, contextualizando-os de maneira clara e sucinta, com o nosso momento educacional, para depois propor novas estratégias e metodologias didáticas voltadas para esta mudança paradigmática. Num dos tópicos deste capítulo é proposto um "Reencantamento da Educação" como forma de transformar o espaço escolar, e propiciar um diálogo entre os atores educacionais através de uma sedução ao educando.

Outra idéia trabalhada é a prática poliparadigmática na educação, onde transitamos de um paradigma a outro, muitas vezes de forma inconsciente. Quanto a essa questão, é afirmada sua ocorrência devido à pluralidade e dinamicidade da prática educativa. Pois para ela, devemos desenvolver um pensamento complexo para entender a subjetividade do sujeito, e assim, melhor compreender o universo físico, biológico, antropológico e social do indivíduo.

A terceira e última parte da obra é caracterizada pela exposição das idéias de vários teóricos, como: Niklas Luhmann[33], Humberto Maturana, Fritjof Capra, Edgar Morin etc., dando atenção especial a obra de Maturana e Varela. O intuito da discussão dessas idéias é o de entender como é possível transferir a visão sistêmica Aupoiética, para o domínio social e suas vantagens para o indivíduo.

Também é destacado nesta parte final da obra, o papel da linguagem no sistema social, onde a autora relata que é a partir da linguagem que os sujeitos constroem e reconstroem sua leitura de mundo, distinguindo as diversas comunidades sociais, sejam elas religiosas, profissionais, políticas, etc.

Por fim, deixa-se claro a idéia de Maturana em relação à "Biologia do Amor", quando aponta que, num enfoque biológico, amor é uma emoção que se transforma em sentimento e, sob um enfoque social, o amor, é a aceitação do outro, do respeito, da tolerância, ou seja, da promoção da diversidade, sendo o amor o fundamento biológico do fenômeno social.

Esta biologia do conhecimento proposta por Humberto Maturana interpreta a realidade a partir do ponto de vista do sistema vivo, onde o real não é apenas uma abstração do objeto material.

Dentro dessa perspectiva e com a colaboração de Varela, Maturana propôs a Teoria da Autopoiese, que explica a dinamicidade estrutural dos seres vivos e a invariabilidade de sua organização. Vale ressaltar que, mesmo a obra sendo de fácil leitura e compre-

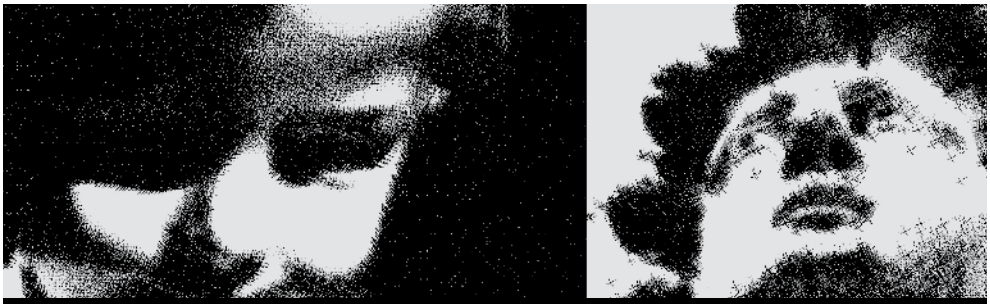
[29] Os filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles.
[30] Filósofo Alemão, autor de *A Estrutura das Revoluções Científicas*.
[31] Sociólogo Português, autor de *Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Moderna.*
[32] Sociólogo Francês, criador da Teoria da Complexidade, e autor da obra *O Paradigma Perdido.*
[33] Sociólogo Alemão, autor de *Teoria de la Sociedad* e *Pedagogía.*

ensão, é importante para o leitor cujo desejo é se aprofundar nas idéias de Humberto Maturana, principalmente os educadores que procuram nas Ciências soluções para alguns problemas de cunho pedagógico, terem acesso a algumas de suas obras, em especial a "Árvore do Conhecimento".

Referências

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 293 páginas.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006



O IR, VIR APREENDER O CONHECIMENTO DO CONHECIMENTO

Mara Regina Kossoski Félix Rezende[34] Patrícia Farias Fantinel Trevisan[35]
Amarildo Menezes Gonzaga[36]

1. Aventurando no conhecimento de Morin

Nesse mundo globalizado, de culturas e interesses tão complexos, o autor evidencia a necessidade de dialogar e interagir com a conjunção dos processos energéticos, biológicos, antropológicos, psicológicos e culturais em uma dimensão epistemológica, em que o conhecimento do conhecimento não poderá dispensar as aquisições e os conhecimentos científicos relativos ao cérebro, à psicologia cognitiva, à inteligência artificial e à sociologia.

A leitura da obra propõe que o conhecimento do conhecimento não pode escapar ao que é relativo e incerto. E sim exige reflexões cognitivas sobre os desafios e as incertezas do século XX. Assim sendo, aborda-se sobre as diferenças fundamentais fenomenológicas entre máquina viva e a máquina artificial, sendo que a primeira tem capacidade em conviver com a complexidade e com a indeterminação, diferentemente da segunda.

Também aborda a questão em relação à Biologia do Conhecimento, e compreende que toda a máquina viva (ser humano) é auto-eco-organizador, ou seja, precisa retirar informações do exterior, as processa por si, em si, para si e com relação ao sujeito-objeto, as coisas e possibilita a compreensão do outro. Com base nessa característica, segundo o pensamento moriano, o processo de produção de conhecimento (cômputo) depende dos processos cognitivos dos seres cognoscentes e suas instâncias (memorial, simbólica, pragmática), sendo indissociável em relação à objetividade e subjetividade que neles estão incluídos.

A obra compreende o ser humano como um sujeito complexo, capaz de se auto-organizar e de promover interações com o outro. Morin afirma que é nessa relação de alteridade que o sujeito encontra a autotranscendência entre as diversas áreas do saber e legitima a ordem, desordem, a interação e organização como etapas inseparáveis de um processo que culmina no auto-eco-organização de todas as máquinas vivas.

O pensamento moriano acredita que todo conhecimento vem necessariamente de um computador (mente/espírito/cultura), fonte de extrema importância para o ser humano, pois realizam operações como tradução (signos/símbolos), construção (programas que articulam informações, signos e símbo-

[34] Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia – UEA.
[35] Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia – UEA.
[36] Orientador e Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências – UEA.

> los) e solução (reconstrução), já que é uma associação viva de células, idéias, estruturas e geram outro complexo com linguagem, organização, informação e conhecimentos.
> É observado também que essas estratégias cognitivas que fazem parte da cultura e conhecimento humanos, que se desenvolve em ação desinteressada ou intencional, encontram-se de forma primata no mundo animal, e transcende de forma complexa no domínio humano, nas dimensões da palavra, do pensamento, da reflexão e da consciência de representações ou idéias organizadas.
> Assim sendo, as idéias expostas na obra deixam claro que a humanidade do conhecimento emerge no processo de construção de um sujeito triúnico: humano-espiritual-cultural, sustentando (agora em novas instâncias de complexidade) as características gerais da biologia e animalidade do conhecimento.

Para o pensamento moriano, nada no homem escapa à computação. Nele memorizam-se, elaboram-se, transformam-se, cogitam-se e desenvolvem-se idéias, palavras e frases. Todos se formulam pela linguagem, que permite à cogitação tratar não somente o anterior à linguagem como ação, percepção, lembrança e sonho, mas também o que depende da própria linguagem como os discursos, as idéias e os problemas.

No método exposto, o conhecimento humano luta contra o egocentrismo, as obsessões, a ansiedade vital (viver ou morrer), as incertezas, a verdade. O sentimento da verdade se relaciona aos interesses e problemas pessoais de natureza real e do universo. Apropria-se da verdade e da possessão da verdade e, em contrapartida, não se separa da certeza, pois comporta o sentimento da evidência. A evidência apropria-se do sujeito e o religa à essência do real, estabelecendo uma comunhão, uma comunicação. Busca-se a que ponto a verdade é a fonte principal dos nossos erros, ilusões e delírios.

De acordo com as reflexões realizadas ao longo do desenvolvimento do livro, a máquina viva, diferentemente da máquina artificial, chega ao pensamento duplo (simbólico/mitológico/mágico e racional/lógico e empírico), e que ao mesmo tempo são antagônicos, mas devem estar dialogicamente interligadas, criando assim um novo modo de organizar a experiência, e de imaginar o possível. Além da relação entre analogia e lógica, o pensamento moriano também evidencia a importância da dialógica entre compreensão e da explicação no modo de conhecer.

2. Avaliando a obra de Morin

A partir do momento em que a obra abrange ao mesmo tempo o todo e as partes nele contido, abrem-se as possibilidades de recorrer a outros conhecimentos que são complementares e essenciais para a compreensão do assunto abordado no texto, uma vez que o conhecimento é uma organização viva e ao mesmo tempo um sistema aberto e fechado.

Percebe-se que o autor faz críticas severas ao modelo cartesiano, acusando-o de fragmentar o conhecimento. Não faz dialogicidade entre as dimensões do conhecimento, e também tende a simplificá-lo, diferentemente do método que ele apresenta, pois defende as dimensões antagônicas e as complementares, para melhor pensar a complexidade.

Morin sustenta a sua obra em uma abordagem fenomenológica, uma vez que nega a visão de sujeito e objeto isolados, defende através de suas idéias a correlação entre sujeito-objeto, já que a consciência é sempre intencional. E assim percebe que na produção cientifica há descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos de maneira intencional, colocando-os sempre em dúvida, interligando-os, a fim de sugerir um método baseado em uma filosofia fenomenológica.

A obra tem o mérito de trazer á tona problematizações sobre as possibilidades do conhecimento da natureza, e busca refletir

sobre essas possibilidades, por vezes ignorado ou deixado à margem dos modelos teóricos.

É fenomenológico ao explicar o seu método, porque busca em outras dimensões, atualmente separados e compartimentados, da realidade humana a compreensão/explicação do seu próprio método, como por exemplo, a biologia, mitologia, a cibernética, tecnologia, psicologia, sociologia, filosofia, antropologia e história e as circunstâncias, sociais, econômicas, históricas do mundo das incertezas, ou seja, há uma dialocidade entre diversas dimensões do saber.

> Assim sendo, esta produção traz como importante contribuição à defesa pelo conhecimento complexo, que não é simplificado somente pela informação, a compreensão/explicação das incertezas como etapa das novas descobertas, inovações, e a ligação dos pressupostos da organização da auto-organização e da ordem/desordem na apreensão do método de conhecer.

Acredita-se também que esta obra se mostra como um horizonte de um ecossistema, e adota o sujeito como um ser pensante, que possui a dialocidade de animalidade e hominização. Essa relação unidual é recíproca, constitutiva e inseparável através de um sistema vivo pensante, e ao mesmo tempo legitima um conhecimento auto-geno-feno-ego-eco-re-organizador, e não se separa da ação. Busca ampliar os pensamentos simplificadores das teorias e dos pressupostos teóricos, partindo da não completude do conhecimento, e da aceitabilidade. Para Morin, nada está isolado, a parte está no todo, e o todo está na parte. Deste modo, a visão de fragmentação e imparcialidade do conhecimento deve ser sobrepujada, para que possa entender o ser humano e suas relações como unidade/pluralidade complexas e multidimensionais.

Em estilo conciso, objetivo e complexo (não em forma de complicação) a obra gera reflexões que estão em constantes construções, desconstruções, conflitos e indagações até mesmo no século XXI. Pois, o ser humano ainda depara-se com conhecimento fragmentado, simplificado, e não busca a compreensão e explicação para sua própria condição de ser diante de mundo cultural, social, biológico, espiritual em que vive.

Ao longo do tempo percebe que houve uma originalidade e equilíbrio entre os parágrafos e capítulos. Deste modo, as idéias se interligam, se unem, se completam, aparecem num ir e vir, pois para esse estilo de pensamento, compreender e apreender é intervir e mutilar a dinâmica criadora da multiplicidade do conhecimento. As mesmas são marcadas por uma recursividade exemplar. Basta ter acesso ao conjunto de sua obra para observar como expressões, argumentos e reflexões, que aparecem de forma sintética em alguns de seus capítulos, reaparecem em outros de modo renovado, instigante, provocador e interligados.

Como para os defensores da complexidade, o pensamento complexo nunca é um pensamento completo ou verdadeiro, mas é sim um pensamento articulante, incerto e multidimensional. Um dos axiomas da obra é a impossibilidade, inclusive teórica, de uma onisciência. Essas características podem-se encontradas principalmente quando Morin cita na introdução do livro a seguinte afirmação:

> Assim, construímos nossas obras do conhecimento como casa de teto, como se o conhecimento não estivesse a céu aberto. Continuamos a produzir obras acabadas, fechadas ao futuro, que fará surgir um novo, e o desconhecido, e nossas conclusões dão a resposta segura à interrogação inicial somente com, in extremis, nas obras universitárias algumas novas interrogações (p.39).

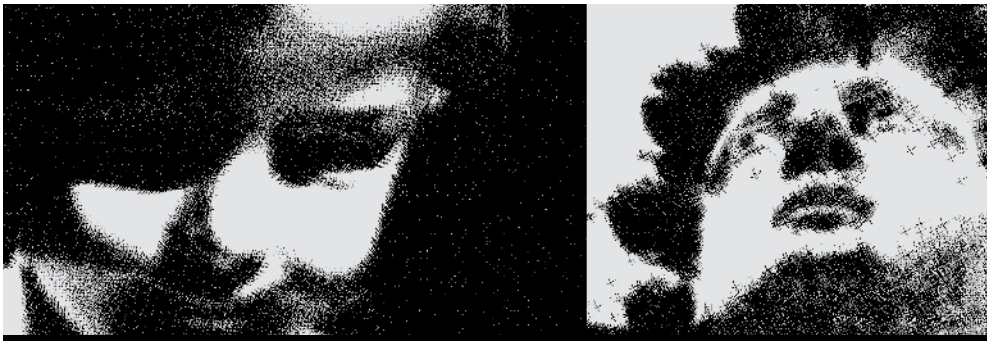
Deixa claro, então, que para apreender o conhecimento, a partir de um pensamento complexo, não se pode captar apenas uma

das aptidões da máquina viva, mas pela dialocidade unitária de todas elas, o que é muito mais que sua mera soma mecânica.

Conclui-se que como um organismo vivo, a humanidade tem vários começos e novos nascimentos. Toda reflexão é bem vinda, a partir de uma certeza de que nada é absoluto, e a incerteza é o grande desafio da humanidade.

Referências

MORIN, Edgar – **O método 3:** o conhecimento do conhecimento 3a ed. – Porto Alegre – Sulina 2005. 286p.



A BUSCA DA UNIDADE PERDIDA

Joeliza Nunes Araújo[37] Maria Inez Pereira de Alcântara[38]
Amarildo Menezes Gonzaga[39]

Mario Osório Marques, professor desde 1952, sociólogo, doutor em educação e pesquisador-bolsista do CNPq, com vários artigos e livros publicados, atua na área de Ciências Humanas e estuda a natureza do conhecimento histórico acenando para a superação da fragmentação, da classificação e simplificação deste, articulando história, memória e experiências vividas no campo da ciência da educação.

Educação nas ciências: interlocução e complementaridade foi publicado no Brasil, em 2002; contém 160 páginas, incluindo capa, contracapa, folha de rosto e catalogação. A capa é ilustrada com a imagem de uma criança desenhando, e ao lado a figura de um teclado, representando a substituição do ato de escrever pelo ato de digitar. Em outras palavras, a ilustração revela a ruptura do paradigma da experiência vivenciada, e os conhecimentos cientifico e tecnológico.

A apresentação feita por Gaudêncio Frigotto faz referências aos capítulos e ressalta a maneira como o estudo é concluído; revista a memória e busca, numa experiência de 30 anos, uma prática educativa, convidando o leitor ao diálogo critico, presente no conjunto do texto.

A obra de Marques está estruturada com introdução e quatro capítulos. No primeiro capítulo, recorre à história buscando nexos para explicar os percursos dos saberes e os percursos da educação. Fundamenta-se a partir das idéias dos filósofos originários indo até aos filósofos contemporâneos.

O livro retrata a educação como tradições culturais vividas pelos sujeitos e passadas de geração a geração, sendo ressignificada em cada espaço e tempos sociais, respeitando as diferenças culturais. Afirma que, na dialética da conservação/transformação, o que se busca é o entendimento compartilhado entre todos os participantes de uma comunidade discursiva de argumentação. Entre os saberes necessários a esta interlocução, destaca-se o aprender a partir do que já se sabe, em direção a saberes outros, ampliados e mais consensuais.

Retrata a transição da linguagem falada para a linguagem escrita, como uma ruptura entre os dois saberes: a palavra e a escrita. A ruptura se dá em virtude desses saberes ocorrerem em espaços e tempos diferentes. Os saberes da palavra viva ou a linguagem

[37] Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia – UEA.
[38] Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia – UEA.
[39] Orientador e Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências – UEA.

falada se dá em ambientes não formais; no entanto, a palavra escrita necessariamente se dá em ambientes formais. Se por um lado a ruptura desses saberes ocasionou um distanciamento entre a magia da palavra viva e os saberes da cultura letrada, por outro lado as letras deram origem à abstração, á lógica, à filosofia e às ciências.

Neste cenário, a obra faz um convite à busca da unidade perdida, sugerindo sua recomposição através de inter-relacionamentos e interdependências em novas bases. Ressalta que essa recomposição não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que desejamos.

No segundo capítulo, o autor faz uma análise sobre o contexto educacional da atualidade em que prevalece a fragmentação do conhecimento, através da divisão das disciplinas em que, na verdade, as ciências se tornaram especializadas, ao mesmo tempo em que são interdependentes. Faz uma crítica a essa situação, pois a sociedade é um todo organizado e que pertencemos a ela, mesmo antes do nascimento. O objeto do conhecimento foi reduzido, fragmentado e isolado de seu contexto natural e cultural. Com a compartimentação do saber científico, as ciências naturais se tornaram mais importantes, especialmente a Física à qual foi possível aplicar os modelos matemáticos, em detrimento das ciências sociais e humanas.

Ainda nesse capítulo, coloca-se em questão o distanciamento que há nos tempos atuais do fazer pedagógico ao fazer cientifico. Como que se pode pensar o ensino de ciências separado da pedagogia das ciências? A educação formal em ensino de ciências deve proporcionar aos alunos a iniciação cientifica, para que possam ser formados cidadãos críticos, conscientes dos problemas da atualidade e, assim, prepará-los para enfrentar e assumir difíceis decisões diante das adversidades sociais. Diante do real significado da ciência, aprender a ser cientista é diferente de aprender ciência, uma vez que aprender ciência é mergulhar na cultura com suas múltiplas diversidades.

No terceiro capítulo, Marques faz uma abordagem sobre as ciências na educação formal. Faz referência à questão da construção do projeto político pedagógico, o qual é uma proposta ético-política necessária para a legitimação da identidade escolar, mas que depende do desejo e solidariedade coletiva, em que seja considerada a diversidade e a pluralidade cultural. Por essas razões qualquer proposta de educação requer a mobilização da sociedade nas diferentes esferas e diferente abrangência. Cita a importância dos sujeitos da ação educativa, os quais são responsáveis pela construção do indivíduo socialmente integrado; lembra que esses sujeitos não são uniformes, ao contrário, diferem-se em categorias de alunos, professores, funcionários e comunidade humana, categorias essas que possuem identidade própria, e organizam-se em busca de objetivos comuns. Comenta que diante das cobranças da intercomplementaridade das ciências, os professores de distintas disciplinas não podem mais atuar isoladamente, opostamente, devem lutar para a constituição de um corpo docente cooperativo e interativo.

No quarto capítulo, discute a questão da escola como espaço para a educação formal e sistemática, criada pela necessidade social de trabalhar os conhecimentos científicos, o qual é tratado em diferentes níveis de ensino escolar. Apresenta a sala de aula, formada pelos professores e alunos, como um contexto em que as relações intersubjetivas acontecem através da comunicação e compreensão entre os sujeitos que participam desse microuniverso.

Em virtude de abordar questões ligadas à educação nas ciências: interlocução e complementaridade, a partir do diálogo realizado com inúmeros pensadores que se ocupam sobre a natureza do conhecimento histórico,

faz-se necessário um conhecimento prévio das Ciências da Educação como: a Filosofia, a História, a Sociologia, Antropologia e Pedagogia. Entre outros pesquisadores que tratam da Epistemologia das Ciências, citamos a importância de um olhar mais apurado nos escritos de Habermas, que diz que a teoria da racionalidade só pode ser construída sobre uma coerência discursiva entre teorias distintas; Morin, que propõe a ruptura ao modelo compartimentalizado do conhecimento; Boaventura, que trata da analogia e metáfora e suas contribuições para o ensino de ciências; Fritjof Capra e Japiassu, que sugerem o diálogo entre as ciências, acenando para a necessidade da mudança de paradigma epistemológico.

A cada capítulo que compõe a obra percebe-se uma síntese, embora que resumida, de cada um. Por exemplo, no primeiro é possível perceber a distinção entre saberes de culturas tradicionais com base no poder da palavra pronunciada e os saberes de culturas de orientação científica com base na escrita. Ressalta que os saberes da experiência, os saberes tecnológicos elaborados no âmbito das ciências e a educação não são realidades excludentes. Critica a educação enquanto instituição a serviço do sistema produtivo, quando esta molda a formação humana às exigências do capital. Mostra a necessidade da rearticulação entre as ciências face aos desafios da contemporaneidade postos pelas mudanças políticas e organizativas.

Nos capítulos seguintes é retratado o percurso da volta à unidade perdida, para tanto a obra sugere a reconstrução pedagógica associada ao fazer pedagógico e o conhecimento científico, a construção coletiva do projeto político pedagógico, e interação entre os professores e estudantes.

A obra deixa aberto o diálogo para discussões posteriores no âmbito das escolas onde os saberes se confrontam e ratifica a complexidade das relações entre os sujeitos da ação educativa e o saber científico. É embasada nos pressupostos da corrente filosófica progressista no qual o conhecimento é construído rompendo com os paradigmas cartesianos, que separa sujeito do objeto. Este aspecto é visto na proposição da retomada da unidade perdida, na crítica ao modelo do conhecimento fragmentado e conseqüentemente a fragmentação das ciências idéia presente nos textos que compõem a obra.

A maneira como a história é revelada na obra, dissertando sobre o percurso dos saberes e o percurso da educação, indicando as contradições postas nos diferentes períodos dessa trajetória, dá a entender que o caminho percorrido por Marques assume características do método histórico-dialético. Histórico por considerar que a sociedade contemporânea, as instituições e os costumes têm origem no passado dialético, quando descreve o fenômeno contextualizando-o no tempo a partir das contradições intrínsecas ao objeto de estudo. Este enfoque é percebido em toda obra, tornando-se mais evidente no último capítulo que trata da educação nas ciências.

Como técnica utilizou a pesquisa bibliográfica ressaltando, porém, que não se trata de repetição do que já foi dito ou escrito, mas a obra permite um novo enfoque sobre a temática, sobretudo quando propõe o compromisso do leitor com a ampla discussão pública sobre os desafios da educação e em particular das ciências.

A contribuição da obra é relevante para o debate atual da educação, sobretudo para o ensino de ciências, pois, propõe a reconstrução dos saberes do senso comum e científico, percebendo-os dinâmicos e processuais, conferindo um status abrangente à complexidade das relações da parte com o todo e do todo com as partes, numa circularidade de interdependências, reciprocidades e complementaridades.

É possível perceber a idéia do parágrafo acima, no item *A complexidade, pano de fundo*

da intercomplementaridade das ciências, que retrata a fragmentação do conhecimento e do homem enquanto sujeito cognoscente, abstraído de seu ambiente e de seu sistema de relações. O objeto do conhecimento tornou-se manipulável para a experimentação, mutilado em seu ser, separado de suas condições de existência, artificiosamente reproduzido em função de uma objetividade em si, no ideal de neutralidade e distanciamento. A contribuição, portanto está no entendimento de que o conhecimento para uma comunidade humana só tem sentido se ele for compreendido e usufruído por ela, que a educação nas ciências é legitimada pela interlocução e se complementa pelo conhecimento científico. Trata-se de reconsiderar a ciência para além das idéias reveladas no modelo cartesiano.

Na obra, as idéias são colocadas de forma coerente, seguindo uma seqüência lógica de pensamento, abordando a questão do conhecimento, desde os primeiros filósofos até os dias atuais. Porém, percebe-se um certo antagonismo implícito quando faz referencia às rupturas. No item *Percursos dos saberes, percursos da educação*, é possível distinguir um rompimento entre saberes de culturas tradicionais com base no poder da palavra pronunciada, e os saberes de culturas de orientação científica com base no texto escrito. Esse corte é colocado como algo prejudicial ao conhecimento do senso comum, uma vez que só se considera conhecimento o que for comprovado cientificamente, logo o conhecimento tradicional perde sua importância. Por outro lado, essa cisão abriu caminho para o surgimento da ciência inaugurando o pensar abstrato, a lógica a filosofia, as ciências. Para além deste entendimento sugere a busca da unidade perdida, através da recomposição do conhecimento encurtando as distâncias entre os saberes da interlocução e da cultura letrada.

A obra destina-se a um público cujo capital intelectual possibilite o entendimento dos conceitos e processos históricos nela contidos. Traça um panorama da história da ciência, permitindo ao leitor uma visão ampliada da complexidade da educação e do conhecimento desde os tempos remotos até a atualidade. Considera todas as formas de saberes como relevantes para o bem da humanidade.

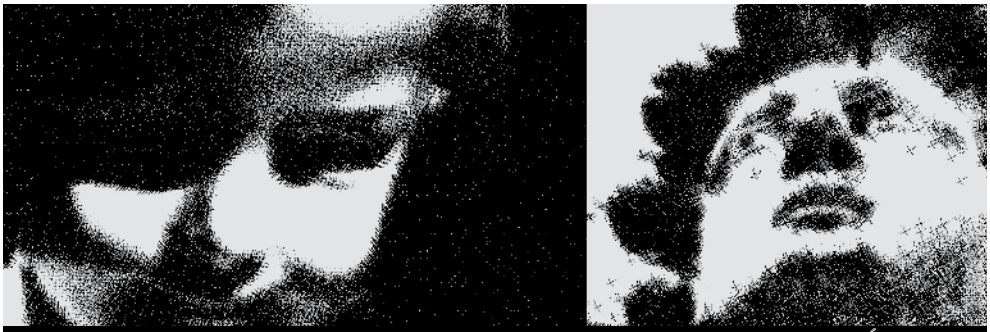
Referências

MARQUES, M. O. **Educação nas ciências: interlocução e complementaridade.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. – 160 p.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006



INTERNET E PROJETOS DE APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

Carolina Brandão Gonçalves

A criatividade pode ser entendida pelo poder de representar algo; é a expressão interior daquilo que o indivíduo constrói em sua relação com o mundo através das funções de assimilação e acomodação e posteriormente representa através das idéias. "A representação que a imagem mental torna possível passa a ser totalmente dissociada de todo ato exterior, tornando-se pensamento". (Magadalena, 2003).

Estudos sobre as características da personalidade e realização criativa apontam a autonomia de atitudes e comportamentos, auto-suficiência como condições necessárias para a criatividade. Assim, as interações com o meio e com os objetos são extremamente importantes para o aperfeiçoamento da capacidade de representar e criar. Morais (2001) indica que ao considerarmos perspectivas diferentes, tolerarmos as ambigüidades, gerarmos alternativas e conflitos cognitivos, alargamos o pensamento criativo.

A escola assume o compromisso de educar para criatividade, a medida em que promove as interações entre os educandos; proporciona um ambiente rico de experiências; favorece a reflexão com práticas que respeitam o ritmo e o interesse do aprendiz, e estabelece estratégias de ensino para pergunta, a resolução de problemas e a sistematização dos saberes.

Embora o discurso da democracia tenha sido incorporado pelos professores, ainda é freqüente no espaço escolar assistirmos uma forte reação a tudo que possa mudar os antigos modelos de pensar o ensino.

Moraes (2004, p.57) analisando os estudos de (Torrance, 1962,1968, 1976,1981; Smith &Carlsson, 1985, Gardner, 1983) declara que a criança possui várias nuanças de expressão criativa, apresentando um decréscimo nos anos posteriores ao pré-escolar. A razão desse decréscimo estaria associada, entre outros fatores, à submissão às regras da escola, à obrigatoriedade de concentração, e à obediência cega à hierarquia, havendo na adolescência uma posterior elevação da potencialidade criativas.

Destes estudos, depreendemos a necessidade refletir as práticas pedagógicas que têm sido utilizadas; as estruturas e modo de conceber a educação. "Tratando-se de uma entidade vocacionada para o mundo da cultura e da socialização, a escola não pode ignorar as profundas transformações dos processos e dos meios de construção, acesso e utilização da informação". (Morgado 2004).

É preciso transpor a passividade dos métodos de ensino e aprendizagem e dar oportunidade à escola de se atualizar, de se aproximar dos que a ela recorrem para adquirir

conhecimentos. Afinal, o estabelecimento da autonomia e da criatividade perpassa pela reorganização do agir e do pensar o ensino.

Fechar os olhos à tecnologia, querer ignorar suas possibilidades como instrumento pedagógico trata-se de um esforço inútil de tentar frear as mudanças exigidas pelo tempo. Hoje a informática representa um poderoso veículo de informação. De modo atrativo temos contato com diferentes assuntos, cultura, música, moda, política, ciência, tecnologia entre outros no Brasil e no Mundo.

Os fóruns, *chats, mensengers,* correios eletrônicos, se bem aproveitados pela escola, podem transformar-se em significativos recursos pedagógicos. Mais que um ambiente para a busca de informações, a Internet viabiliza a formação de Comunidades de Aprendizagem, ambientes comunicativos online em que pessoas se reúnem em torno de um interesse comum.

Para (Hargreeves: 2004) as comunidades virtuais baseiam-se na inteligência coletiva de seus recursos humanos e devem ter por objetivo o aperfeiçoamento profissional.

A partir da interação dos sujeitos envolvidos nas atividades de aprendizagem, o professor pode utilizar o computador para favorecer o pensamento criativo de seus alunos, à medida que, através da web, esses alunos tenham acesso às diferentes fontes do saber e ajuda para comparar, analisar e reelaborar as informações obtidas na rede.

Mediante a pesquisa, o aluno pode descobrir, inventar, refletir e inovar a sua própria realidade; ele escolhe, decide e discute, atitudes que permitirão o desenvolvimento de suas capacidades de criar e agir. "Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitosas da liberdade" (Freire, 1998).

Entendemos que a tecnologia por si só não é capaz de realizar uma educação emancipadora. Seu uso, como estratégia de ensino, precisa estar aliado a um projeto político pedagógico consistente, de natureza crítica, que traduza, através de seu currículo, os princípios da justiça e da igualdade social, o qual orientará as relações entre escola e a comunidade da qual faz parte.

Quanto ao desenvolvimento de metodologias de ensino, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) propõem a prática da pesquisa escolar a partir dos Projetos de Aprendizagem com a utilização dos recursos da informática. Essa estratégia utiliza o modelo da pesquisa científica para desenvolver a criatividade e a autonomia dos alunos.

De modo prático, a metodologia consiste em solicitar ao educando que formule uma questão; com hipóteses, escreva suas dúvidas provisórias e suas certezas temporárias; ao concluir, elabore suas considerações finais com os argumentos que dão resposta à pergunta, o que confirma ou não a hipótese. As fontes de busca podem ser encontradas com a ajuda da Internet, livros, revistas e demais veículos de informação.

No processo de investigação, os alunos trocam informações, socializam êxitos e dificuldades; avaliam suas produções em grupo e individualmente. O professor exerce o papel de articulador da aprendizagem, acompanhando as construções, mediando as interações, desafiando a novas aprendizagens.

Nos Projetos de Aprendizagem, o computador ampara tanto a pesquisa realizada quanto viabiliza a apresentação dos projetos. Nesse processo, o aluno tem oportunidade de construir e reconstruir seus conhecimentos, confrontar o que já sabia sobre o assunto com os novos dados sobre o mesmo e expressar seu pensamento de forma criativa.

A metodologia dos Projetos de aprendizagem valoriza as experiências prévias dos alunos; busca superar o conceito de erro tendo em vista perceber esse erro como etapa necessária para elevação do senso comum à consciência filosófica, (Saviane 1988).

Nesse modelo, percebe-se, na autonomia e na criatividade, fenômenos complementa-

res entre si, pois sem a liberdade de escolher os elementos significativos que nos dão vontade de inventar, de desenvolver talentos para interagir com o meio, compreender os estímulos percebidos, nossa capacidade de representar fica extremamente reduzida. Sem ela tornamo-nos dependentes de opiniões de outras pessoas, que nem sempre nos são úteis.

Relatos de uma experiência com Projetos de Aprendizagem em uma escola em Manaus

Em 2003, em colaboração com uma colega professora da SEDUC, desenvolvi a metodologia de projetos de aprendizagem em uma escola Estadual no município de Manaus. A experiência feita no laboratório de Informática envolveu alunos da quinta série e provocou-nos alguns incômodos e questionamentos.

Na ocasião em que a experiência aconteceu, apesar da grande motivação em realizar os trabalhos, os alunos sentiam muitas dificuldades de pensar com autonomia, fazer escolhas, dar opinião, trabalhar em grupo suas produções; demonstravam-se pobres do ponto de vista estético e de conteúdo.

Ao tentarmos compreender as razões para limitada capacidade de expressão, descobrimos algumas pistas: má utilização dos espaços pedagógicos (biblioteca, videoteca, laboratório de informática), estratégias de ensino conservadoras que pouco favoreciam o pensamento criativo.

Mesmo com suas dúvidas ouvidas e discutidas coletivamente, os alunos, apresentavam dificuldades na elaboração, interpretação e sistematização dos textos, em selecionar as informações na Internet ou em livros e revistas; pareciam estar apegados ao hábito de copiar literalmente, sem exporem uma opinião pessoal.

Muitos desses alunos possuíam dificuldades em problematizar, delimitar questões e trabalhar em equipe. Ou seja, havia dificuldades em seus processos de tomada de decisão e de criação tanto individuais quanto coletivos.

Embora os professores mantivessem um bom relacionamento com a turma, os alunos não eram suficientemente incentivados a desenvolver estratégias próprias para apreender o conhecimento, reelaborá-lo, confrontá-lo com percepções diferentes, a pensar com liberdade. Observamos que a metodologia de ensino resumia-se na transmissão e cópia de conteúdos, com reforço na memorização dos conteúdos, o que havia limitado suas chances de expressão.

Inicialmente, foi necessário um diálogo informal a fim de nos apresentarmos à turma, procurado-os motivar para a prática da pesquisa, o estudo individual e em grupo. O contato com o universo de informações disponibilizadas pela Internet, a princípio, desconcertou-os, mas revelou-se fundamental para o estabelecimento do trabalho em equipe e para motivação para pesquisa.

Estabelecemos uma rotina. Antes de começarmos as atividades, conversávamos livremente sobre algum assunto do interesse geral, que às vezes era sugerido por nós, e em outras pelos próprios alunos. Essa dinâmica permitiu maior aproximação com a turma, tornando-os mais à vontade conosco; isso também permitiu que adquiríssemos intimidade com o universo do qual faziam parte, ajudando-nos a compreender suas formas de expressão.

Cada aluno pôde escolher livremente o tema de sua pesquisa, e, ao longo do processo, foram levados à biblioteca, ao laboratório de Informática, àquela na altura, praticamente inoperantes, pela quantidade insuficiente de acervo, e o pouco incentivo ao uso.

Na investigação, o computador foi fundamental para produção de textos, pois favoreceu a correção, a recuperação e os registros das informações com maior rapidez. Ao fi-

nal, os trabalhos foram apresentados em datashow, abertos à discussão, e todo processo avaliado em conjunto.

Acreditamos que parte do êxito obtido na experiência com os Projetos de Aprendizagem foi possível, principalmente, pelo poder impressionante dos computadores tanto em motivar à pesquisa, à produção de texto, quanto em favorecer o trabalho colaborativo.

Referências

ALENCAR, E. S de. **Criatividade e educação de superdotados.** Petrópolis(RJ): Vozes, 2001.

ARMSTRONG, Alison. **A Criança e a Máquina:** Como os computadores colocam a educaçao de nossos filhos em risco: Porto Alegre:Artmed, 2001.

Brasil, Ministério da Educaçao e cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parametros Curriculares Nacionais: Ensino Médio,** Brasilia: Ministérido da Educação, 1999.

DELORS, Jacques (org). **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre **Educação para o século XXI,** 6.ed.São Paulo: Cortez: Brasilia, DF: MEC : UNESCO,2001.

DIAS, Ana Augusta Silva, Et.all. **E – learning Para E – Formadores.** Guimarães:Portugal, Tecminho, 2004.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação.** Petrópolis: Vozes, 2004.

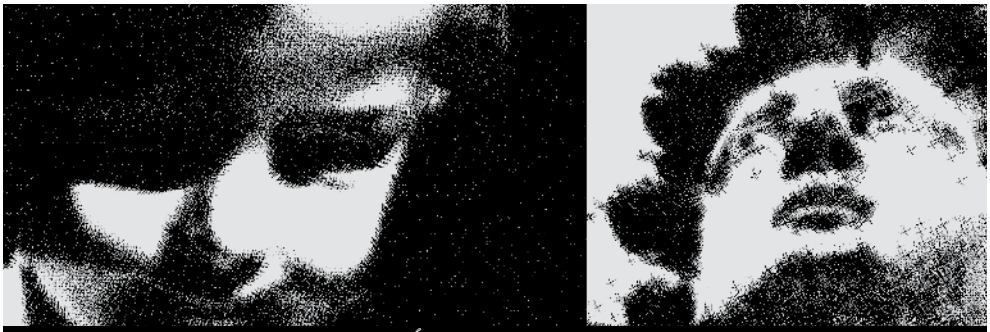
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006

CONFERÊNCIAS DO II SEMINÁRIO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006



EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E PROCESSOS FORMATIVOS

Silas Borges Monteiro – Universidade Federal de Mato Grosso
Outubro de 2006

RESUMO

Tem sido chamado de Epistemologia da Prática aquele campo de estudos da educação que toma o fazer do docente como objeto privilegiado de compreensão da sua identidade profissional. Procederam desta inscrição investigações que têm contribuído para avaliar práticas formativas, buscando compreender a atuação do docente a partir de seu interior, ou seja, da situação concreta do ensino. A partir dessa compreensão, os esforços têm sido direcionados na profissionalização dos professores a partir de concepções teórico-práticas que tenham como sustentação esse solo de análise. Uma das alternativas que tem ocupado as agendas de debate é a concepção do professor-reflexivo, adotada neste texto. Para superar a visão mais individual da formação, complementa-se com o conceito de pesquisa-colaborativa. O diálogo entre ambos estes conceitos concorrem para a construção de uma Epistemologia da Prática. Daí o título deste trabalho. Neste texto, pretendo apresentar: o sentido histórico da palavra epistemologia na filosofia; o sentido de epistemologia da prática; a conotação que dou ao termo; a relação da epistemologia da prática com a formação de professores. Minha intenção é sustentar a idéia de que há fertilidade no conceito de Epistemologia da Prática como proposição de concepções formativas que pretendam efetivar um tipo de identidade docente profundamente implicada com a realidade profissional vivida.

Introdução

O tema geral deste texto se insere em um movimento surgido em diferentes países a partir da década de 1990, denominado *professor reflexivo.* A característica do conceito é a de valorização da formação e da profissionalização de professores, iniciada por Donald Schön com seu livro *Educando o profissional reflexivo,* destinado à formação de estudantes de arquitetura.

Na verdade, o americano Schön reacende uma preocupação presente em John Dewey de que a formação escolar tivesse como marca o desenvolvimento da reflexão como instrumento de tomada de decisão qualitativamente melhor do que a mera resposta impulsiva. Essa concepção transborda ao sentido profissional – e, em nosso caso, docente – de modo a acentuar a importância da reflexão como instrumento de valorização do magistério. Os movimentos

sociais em educação ampliaram essa noção incluindo elementos sociopolíticos: carreira, salário, condições de trabalho etc., saindo da dimensão meramente pessoal do trabalho docente. Por outra face, perdeu-se, com essa abordagem da educação brasileira, a tensão saudável entre o pessoal e o profissional do professor, muito bem apontando por António Nóvoa[40], embora, os ganhos políticos tenham sido de extrema relevância. Com o conceito de professor reflexivo valoriza-se, no debate e na produção teórica, aspecto importante da profissão docente: a reflexão.

A partir desse contexto, quero argumentar sobre a importância da formação reflexiva do professor. Inscrevo essa análise naquilo que é chamado de Epistemologia da Prática, ou seja, a compreensão de saber que tome como referência a prática profissional efetiva.

Minha primeira tarefa é apresentar o sentido que a tradição filosófica, no século XX, tem atribuído ao termo epistemologia.

1. O sentido de epistemologia

Pelo que tenho notícias, o termo *epistemologia* tem sido usado a partir de duas tradições: a inglesa e a francesa.[41]

A francesa pode ser remetida à obra de Emile Meyerson em seu texto *Identidade e Realidade,* publicado em junho de 1907. Seu método científico se sustenta na compreensão de que "a causa de um fenômeno é a lei, a regra empírica que governa toda a classe dos fenômenos análogos".[42] Apesar da aparência dogmática da afirmação, entende que "com referência ao fenômeno diretamente observado, a lei é sempre, apenas, mais ou menos aproximada; com a ajuda de correções sucessivas, tratamos de adaptar progressivamente o conjunto cada vez mais estreitamente à verdadeira marcha da natureza".[43]

Por certo, o autor ainda sustenta uma concepção de ciência como resultado da observação empírica dos fenômenos naturais. Em seu livro, Meyerson examina o método de produção do conhecimento. Para ele, compete à epistemologia analisar os métodos usados na produção das ciências, assim como cabe à ciência explicar e resolver fenômenos indicando a causa, isto é, a *razão* pela qual se produz. Julga que a causa de um fenômeno é sua lei, ou regra empírica que o governa; e lei é construção ideal que expressa o que poderia acontecer em determinadas condições; com isso, a ciência tem caráter prospectivo e projetivo. A relação estabelecida entre fenômeno e causa é feita com o intuito de prevê-los. Donde se conclui que ciência é uma regra de ação que tem êxito, pois é efetiva, não fazendo sentido ação sem previsão. Logo, epistemologia é investigação do método, é filosofia das ciências, pois a fonte é empírica, com o fim de compreender a realidade. Intuito da ciência: reconhecer identidades.

Na tradição inglesa, o autor de referência é Bertrand Russell. Ele usa o termo epistemologia em seu livro *Um ensaio sobre os Fundamentos da Geometria,* escrito em 1897, dez anos antes de Meyerson. Nesse texto, afirma ser Kant o criador da epistemologia moderna. Para o filósofo alemão, a geometria é uma certeza *apodídica* (necessária). Logo, esta é a priori (pois independe da experiência) e é *subjetiva* (da ordem das estruturas da razão). Devemos nos lembrar que a *priori* é

[40] No texto "Os professores e as histórias da sua vida", António Nóvoa afirma: "Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (Nóvoa, *Os professores e as histórias da sua vida,* p.17)

[41] Sugiro consultar o texto de Fichant, *A epistemologia na França.*

[42] Meyerson, *Identité et Réalité,* p.01.

[43] Meyerson, *Identité et Réalité*, p.22.

aplicado a qualquer parte do conhecimento que, embora talvez expulso da experiência, é logicamente pressuposto nela. Subjetivo é aplicado a qualquer estado mental cuja causa imediata repousa não no mundo exterior, mas dentro dos limites do sujeito.

Na visão de Russell, Kant intercambia os termos a *priori* e subjetivo, dando a idéia de serem sinônimos. Donde se infere que ambos são remetidos ao campo epistemológico e ao campo da Psicologia. Apesar disso, Russell usa a palavra a *priori* sem qualquer implicação psicológica. Ora, a sustentação do conhecimento científico se dá pela postulação do empírico, assim como ocorre na geometria. Logo, todo conhecimento científico é empírico-dedutivo por princípio. Finalmente, epistemologia é análise lógica de conhecimentos empírico-dedutivos.

Em precisa análise de *A idéia de epistemologia,* Gérard Lebrun afirma:

> A epistemologia como saber emancipado só pode nascer sobre um fundo de positivismo – e limitando cuidadosamente o sentido desta palavra ao que se diz e se elabora no Curso de Filosofia Positiva de Comte. Pois é ali, nos parece, que aparece pela primeira vez bem nitidamente a necessidade da tarefa epistemológica.[44]

Lebrun não demonstra muito pudor em dizer isso: – a idéia de epistemologia decorre do positivismo. Que isso sirva de lição aos fóbicos dos conceitos tradicionais! Então, é admissível falar em epistemologia, mas nos seguintes termos:

> Eis então pelo menos duas condições necessárias ao surgimento da epistemologia como disciplina bem fundada. Vamos resumi-las. A primeira: que cada ciência seja considerada em primeiro lugar no que ela tem de diferencial e de insubstituível, que ela seja almejada como um objeto dotado de um funcionamento singular. A segunda: que cada ciência, em vez de aparecer como uma constelação de "verdades", se dê como tema possível de um exame *histórico* ou *filológico,* A) *Histórico:* como o deixa entrever, ainda que nebulosamente, o elogio que Kant tece a Tales e a Galileu, as ciências são tantas aventuras contingentes (da razão... se não se pode dispensar uma personagem) e suas proposições podem ser tratadas como eventos. B) *Filológico:* é permitido conferir a elas o estatuto de um texto e de olhar doravante cada uma como um corpus de fórmulas (enunciados, protocolos, direções de pesquisa...) no qual foi depositado um trabalho coletivo, e de que cada articulação expressa uma escolha ou uma decisão. Vamos enunciar melhor esta segunda condição: que tenha uma "história das ciências" implica que a palavra "épistasthai" designe uma aventura, – que tenha uma "epistemologia" implica que ela designe *uma estratégia.* E nada mais.[45]

Se acompanharmos Lebrun, encontraremos uma agenda de trabalho do epistemólogo. Pautada pelas construções históricas dos conceitos, ele lida com os discursos produzidos da ciência. Com isso, a idéia de epistemologia recai sobre exame dos discursos – eventos – produzidos ao longo da história, sustentados em uma forma de pensar esta produção, pensar como crítica da própria produção.

Para concluir, penso que Heidegger nos oferece outra pista, muito mais filológica, ao sentido de episteme:

> O que diz *epistêmê?* O verbo que lhe corresponde é *epistasthai,* colocar-se diante de alguma coisa, ali permanecer e depararse, a fim de que ela se mostre em sua visão. *Epistasis* significa também permanecer diante de algo, dar atenção a alguma coisa. Esse estar diante de algo numa permanência atenta, *epistêmê,* propicia e encerra em si o fato de nós nos tornarmos e sermos cientes daquilo diante do que assim nos colocamos. Sendo cientes podemos, portanto, tender para a coisa em causa, diante da qual e na qual permanecemos na aten-

[44] Lebrun, *L'idee d'Epistemologie,* p.13.
[45] Lebrun, *L'idee d'Epistemologie,* p.15.

> ção. Poder tender para a coisa significa entender-se com ela. Traduzimos *epistêmê,* por "entender-se com-alguma-coisa".[46]

Novamente, caímos no campo do discurso compreensivo. Mas que não fiquem de lado as questões metodológicas. Não se entende algo sem estratégia de aproximação. Faz pouco sentido aprofundar a distância entre estas áreas do saber, pois

> quaisquer que sejam as diferenças de textura entre essas formações que dividimos grosseiramente entre "ciências exatas" e "humanas", o epistemólogo, aqui e ali, acha tema seu somente quando ele tenta compreender como isso se articula, como isso funciona nesta região teórica para que, deste terreno movediço, surjam às vezes esses maciços de enunciados relativamente estáveis que serão honrados depois com o nome de ciências; ele está em casa somente quando ele cava abaixo do que poderia se chamar a *cientificidade recebida.*[47]

São regras que são estabelecidas. E essas devem ser revisadas, com freqüência:

> Uma ciência só se torna objeto epistemológico quando está entendido que cada uma das disciplinas que a compõem só tem uma unidade, a de um *trabalho produtivo* normalizado por um conjunto de regras revisáveis, e que não são todas obrigatoriamente formuladas claramente. No olhar do epistemólogo, nenhuma disciplina científica poderia ter outra unidade a não ser essa, eminentemente provisória e instável – e não seria um paradoxo sustentar que um epistemólogo, hoje, só pode almejar a cientificidade com a condição prévia de eliminar esses monstros de identidade forjados pelos manuais e pela vulgarização: "a ciência", "uma ciência" ...[48]

A instabilidade das regras e a provisoriedade do seu saber dão à epistemologia caráter peculiar que, de certo modo, se torna um ato de traição às suas origens positivistas. Um epistemólogo hoje, fiel à tradição do século XX, ruborizaria ao se debruçar sobre algo singular como *uma* ciência; sua tarefa é *plural.*

Neste primeiro momento, portanto, estabelecemos que o discurso epistemológico é de ordem compreensiva, ao mesmo tempo em que é descritiva. Podemos substituir a palavra epistemologia, no jargão de Heidegger, como *entender-se-com-algo,* se com isso queremos dizer que seu discurso interpreta a diversidade de eventos com os quais nos havemos cotidianamente.

2. Sentido de Epistemologia da prática

Esse momento da apresentação requer a retomada de conceitos. Inicialmente, denomino epistemologia o conhecimento que se entende-com-algo. O sentido etimológico do termo dá a idéia de algo sobre o qual se está firmemente em pé (*epi*, no grego, significa "sobre"; *histemi*, aquilo que está em pé). Portanto, epistemologia, do modo como compreendo, tem a ver com algo que está em pé, sobre o qual podemos nos firmar, para entender-se com alguma coisa. Essa posição segura nos ajuda a analisar algo.

Ora, a meu ver, a posição mais segura para compreender a docência é sua prática. Por isso, sustento que o olhar da prática do professor deve ser efetuado de seu interior, o que significa dizer que tenho certa suspeita de análises sobre a prática do professor realizada por quem não tem como profissão a docência. E isso indica uma opção teórica: há uma natureza própria da docência que deve ser formada, querendo dizer com isso que precisamos aprender

[46] Heidegger, *A doutrina heraclítica do logos,* p.204.
[47] Lebrun, *L'idee d'Epistemologie,* p.20.
[48] Lebrun, *L'idee d'Epistemologie,* p.16.

a ser professor. Dominar o conteúdo que deve ser ensinado não garante a qualidade do ensino. Há algo próprio da docência que deve ser tomado como ação intencional no processo de formação.

No livro *Didática e formação de professores,* Selma Garrido Pimenta traz ao debate "a importância da discussão epistemológica" acerca das ciências da educação. Aqui, parece dar continuidade ao debate que Mazzotti já havia posto a partir de suas leituras de Piaget.[49] Contudo, Pimenta[50] sustenta sua argumentação a partir da inscrição conceitual de Vieira Pinto, de onde tira a seguinte afirmação:

> O exame dos problemas epistemológicos que a penetração no desconhecido mundo objetivo suscita, a determinação da origem, poder e limites da capacidade perscrutadora da consciência, [...] não podem ficar à parte do campo de interesse intelectual do pesquisador, que precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque este é constitutivo da sua própria realidade individual.

Vieira Pinto é de tradição marxista, o que dá ao termo epistemologia conotação um pouco diferente das duas principais correntes foram mostradas neste texto, francesa e analítica. Em uma dissertação de mestrado defendida em 1996, na Faculdade de Educação da USP, sob orientação de Antônio Joaquim Severino, a autora, Edjane de Andrade Silva assim escreve no resumo de seu trabalho:

> Álvaro Vieira Pinto entendia que não se deve fazer ciência apenas pela ciência, mas deve-se fazer ciência com consciência, ou seja, o papel intrínseco da ciência é o de aperfeiçoar as condições de vida do ser humano, o que ela não vinha fazendo. Para ele, o conhecimento perde significado se não contribuir decisivamente para libertar a humanidade em relação à repressão, a ignorância e a inconsciência. A ciência tem como finalidade última o melhoramento das condições de vida do homem, em decorrência do fato de ser o mais perfeito conhecimento dos fenômenos da realidade social.

Se a seguirmos em sua compreensão, Vieira Pinto tem como tarefa refletir sobre a produção da ciência entendida como um instrumento de melhorar as condições de vida do ser humano, principalmente naquilo que o mantém consciente da situação social em que se encontra, visando à sua autonomia. Assim ele afirma:

> Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si, mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as idéias de que necessita para se compreender a si próprio tal como é e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo".[51]

Parece-me que esta é a principal razão da adesão de Pimenta à leitura de Vieira Pinto, qual seja: a produção de uma ciência da prática cujo sentido seja a transformação social.

Em 2000, Pimenta incorpora efetivamente o termo "epistemologia da prática" em um trabalho intitulado "A pesquisa em Didática – 1996 a 1999". Nesse texto, indica a fertilidade do conceito para aprofundar as análises da prática em sala de aula, com suas importantes contribuições para a Didática. Contudo, alerta para o fato de que, apesar de superar o discurso ideológico da não produção do conhecimento da prática edu-

[49] Mazzotti, *Pedagogia: elementos para sua determinação,* 1993.
[50] Pimenta, *Para uma re-significação da Didática,* pp.27-28.
[51] Vieira Pinto, *Ciência e existência,* p.04.

cacional, pode estar limitado "porque não adentra o fenômeno na sua concretude e, por isso, não capta as suas contradições e as suas possibilidades".[52] Se por um lado o conceito de epistemologia da prática afirma a autonomia do sujeito (como ela aprendeu a reconhecer em Vieira Pinto), por outro corre "o risco da tentação psicologizante e/ou da fluidez característica de algumas análises pós-modernas".[53] Essa reflexão ela já fazia em ocasião da publicação de seu livro *O pedagogo na escola pública,* de 1988. Com isso tem razão, pois associa o discurso da epistemologia da prática de Donald Schön com a tradição escolanovista de John Dewey.

Entrando por outra porta, em um artigo de 2000, Maurice Tardif escreve sobre a epistemologia da prática (Revista Brasileira de Educação), republicado com alterações em 2002 sob o título: "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente". No texto procura abordar, sob o ponto de vista histórico, as questões que têm sido suscitadas acerca dos saberes profissionais do professores e as relações entre esses saberes e os conhecimentos universitários. Para essa análise, vale-se do conceito de "epistemologia da prática profissional", desdobrando-o em suas implicações para o ensino e a pesquisa.

Tardif, assim como Pimenta no texto já aludido, entende que a gestação do conceito de epistemologia da prática se deu no cerne do movimento de profissionalização dos professores, que tem passado a Europa e as Américas a partir da década de 1970. Afirma: "Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto de saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas."[54] Vou analisar esta afirmação. Entretanto, uma palavrinha antes.

De acordo com Deleuze e Guattari: "todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução".[55] São os componentes do conceito que o qualificam na medida em que se ordenam de modo a dar-lhe originalidade e, pertinência ao seu propósito, qual seja, fazer ressoar "problemas que são os nossos, com nossa história e sobretudo com nossos devires".[56] Com o conceito, um contorno é criado; configura o que está sendo, o que acontece, ou melhor, a edificação de um acontecimento que sobrevoa todo vivido. "Cada conceito talha o acontecimento, o retalha a sua maneira".[57] Por conseguinte, o uso de um conceito deve expressar rigorosamente as opções teóricas de seu autor. O uso descuidado do conceito torna frágil uma concepção.

Ora, se epistemologia é estudo – provavelmente porque Tardif entende *logos* como estudo –, a *episteme* seria o *conjunto* (grifo do autor). De certo modo, ele entende que estes estão dados, pois se estuda o conjunto de saberes. Pela pesquisa – que é sua proposta operadora – são estabelecidos os saberes que são "utilizados *realmente*". Por fim, com esse conjunto dos saberes utilizados de fato, os profissionais desempenham *todas* as suas tarefas. Por essa afirmação, nota-se que Tardif pretende, com o conceito de epistemologia da prática profissional, exaurir as possibilidades de práticas docentes. Seria como se fosse uma compreensão última acerca da docência, lembrando, em parte, o projeto filosófico aris-

[52] Pimenta, *A pesquisa em didática* – 1996 a 1999 , p.94.
[53] Pimenta, *A pesquisa em didática* – 1996 a 1999 , p.94.
[54] Tardif, *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários,* p.255.
[55] Deleuze e Guatarri, *O que é filosofia?,* pp.27-28.
[56] Deleuze e Guatarri, *O que é filosofia?,* p.40.
[57] Deleuze e Guatarri, *O que é filosofia?,* p.47.

totélico realizado na *Metafísica.* O que quero dizer é que o conceito proposto por Tardif escapa da noção contemporânea de epistemologia estabelecida no final do século XIX, aproximando-se mais do idealismo alemão do século XVIII. A utilização do termo por Tardif, parecendo vincular-se à tradição francesa, na verdade embaralha seu sentido.

Sumariamente, entendo que o conceito de epistemologia da prática tem seu vínculo original na tradição analítico-pragmatista, do modo como foi cunhado por Donald Schön. Sua fertilidade permitiu ampliar o debate acerca da profissionalização docente. Ao mesmo tempo, há esforço teórico em explicar as possibilidades da compreensão da profissão de professor a partir de seu interior. Esse suporte poderá vir das análises epistemológicas das ciências da educação.

Estabelecidos os sentidos de epistemologia e epistemologia da prática, vamos ao terceiro movimento do texto que pretende apresentar, a partir da própria prática, um sentido para a docência.

3. Docência como atividade profissional, coletiva, interdisciplinar e reflexiva

Aponto quatro aspectos que fundamentam o modo como entendo a docência: é exercício profissional, coletivo, interdisciplinar e reflexivo.

A docência é um exercício profissional, o que exige profissionalização, isto é, requer formação específica para sua atuação. É comum encontrarmos pessoas convictas de que a docência pode ser desempenhada pelo simples fato de que dominam o conteúdo que lhes é designado. Isso decorre da confiança que se alimenta de que para ensinar algo basta saber o que ensinará. Não temos tido a preocupação em refletir sobre isso. Pelo fato de ser formado em determinada área do conhecimento, crê-se que basta "repetir" o que se sabe para ser chamado de ensino. Nessa situação, o ensinar tende a ser reprodução do estilo daquele professor ou professora que era considerado um docente "bem didático". Por uma espécie de "imitação" a docência vai sendo constituída. Com o tempo, forma seu estilo próprio até chegar ao ponto em que o profissional se considera o "bom professor". É claro que essa convicção vai sendo sedimentada pelas observações dos estudantes, pelos comentários de colegas de trabalho e por outras tantas razões. Estou seguro de que a formação docente requer mais do que domínio de conteúdos. A docência resulta de formação intencional para tal. Isso significa que ela possui saberes próprios e identidade própria.

O segundo pressuposto é de que a docência é um trabalho coletivo. Lamenta-se muito o fato de que alguns professores não tomem o que fazem para problematizá-lo em conjunto com outros profissionais da escola. As ações docentes, na maioria das vezes, são pensadas a partir da própria experiência, sem levar em conta o contexto coletivo no qual ela se encontra. De certa forma, parece existir receio de que se tais ações forem discutidas coletivamente haverá super¬exposição do que se faz, submetendo esse fazer ao juízo público, o que acarreta, no dizer de Sartre, vergonha por se tornar objeto de exame do outro.

Parece que evitamos os juízos públicos de nossas ações públicas. A docência é ação social, e temos mais ou menos convicção disso. Mas, sua avaliação deve restringir-se ao nosso próprio exame. Por outro lado, parece que não estamos bem convencidos de que o conhecimento com o qual trabalhamos está relacionado com outros conhecimentos veiculados na escola. Por isso, a docência como trabalho coletivo compreende o conhecimento e o ensino de forma integrada, bem como construído histórica e coletivamente.

O terceiro pressuposto é de que a docência é interdisciplinar, ou seja, a formação de professores é um tipo de formação que deve tomar os conhecimentos historicamente acumulados e colocá-los em relação ao nosso sentido como espécie humana, num determinado momento histórico, tendo como direção a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Isso quer dizer que a docência implica a reflexão sobre seus saberes e conhecimentos em relação ao contexto geral no qual ela ocorre: outros professores, corpo técnico e administrativo, coordenações pedagógicas, direção, pais e estudantes. Deve ser uma ação integrada.

Finalmente, o papel da reflexão na docência tem sido inscrito a partir do conceito de professor reflexivo. E vejo como principal interlocutor o educador americano Kenneth Zeichner. Para ele, o ensino reflexivo não é um tipo de operação mecânica que pode ser contida em um modelo fabricado e consumido por professores.[58] Como afirma:

> De acordo com Dewey, reflexão não consiste em uma série de passos ou procedimentos para serem usados por professores. Mais do que isso, ele é uma forma integrada de perceber e responder a problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva envolve, também, mais do que solução-de-problemas por procedimentos lógico e racional. Reflexão envolve intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem.[59]

Percebe-se a crítica de Zeichner a processos formativos que tendem a reduzir a sua complexidade a fórmulas mecânicas, baseadas na lógica causal, ou seja, para obter "x" deve-se fazer "y". A reflexão envolvida na ação docente não pertence à lógica estímulo-resposta, pois, como Zeichner diz:

> Muito do ensino está enraizado em quem nós somos e como nós percebemos o mundo. [...] Então, voltamos nossa atenção às crenças e entendimentos dos professores, e como entender a relação entre esses entendimentos e suas práticas, atuais ou prováveis.[60]

A elaboração teórica é uma forma de visão de mundo, que é refeita, atualizada, por meio da reflexão, fazendo com que nossa compreensão sobre a prática, assim como todo o resto do que percebemos, seja alterada. A reflexão não pode ser reduzida a qualquer operação mental; requer "esforço consciente e voluntário", ou seja, tem método e intenção. Podemos dizer que a reflexão é um tipo de labor intelectual.

E ao usar a palavra labor, retomo-a em seu senso original: um dos deuses gregos, filho da deusa Éris, a deusa da discórdia. Significa que labor é fruto da disputa, da discórdia, do conflito, o que Heráclito chamaria de polemos, nos seguintes termos:

> É preciso saber que o combate é o-que-é-com, e justiça (é) discórdia, e que todas (as coisas) vêm a ser segundo discórdia e necessidade.[61]

Justiça é discórdia. Devemos nos lembrar que a palavra grega *dikê* tem sua origem no ambiente conceitual da mecânica. Justiça tem a conotação de algo que se ajusta mecanicamente às coisas. Estas vêm a ser segundo a discórdia e a necessidade. Como entender isso? Resumidamente, diria que as coisas se ajustam pela incitação da batalha: quando as coisas confrontam-se, elas se ajustam, realizam a justiça. As coisas tornam-se o que são pelo embate e por necessidade – um tipo de compreensão grega que explica a mecânica da natureza. Provavelmente, o que Heráclito está afirmando é que a polêmica é tão natural quanto o

[58] Zeichner, *El maestro como profesional reflexivo.*
[59] Zeichner, *Reflective teaching: an introduction.* p.09.
[60] Zeichner, *Reflective teaching: an introduction.* p.23.
[61] Heráclito, fragmento 80.

conflituoso movimento da natureza, em constante ação e reação, ajustando-se por meio da contradição. Se estamos acostumados a ouvir que a natureza é a mãe de tudo, Heráclito encontra um pai para a natureza: o combate, que "de todas as coisas é pai" (fragmento 53). Com isso, quero dizer que o labor – de onde vem nossa palavra "laboratório" – próprio do trabalho colaborativo, resulta de conflitos e embates.

Voltando ao assunto de origem, reflexão é trabalho coletivo, colaborativo, o que designa uma ação tensa, combativa, conflituosa: isso é comum; opera, da mesma forma, na natureza.

Por isso, dou à conotação de reflexão uma dimensão que inclui o embate como forma de trabalho docente. E quem já não experimentou batalhas quando trabalha com seus colegas! Para Heráclito, é uma forma de justiça, ou seja, uma forma das coisas ajustarem-se com melhor qualidade.

4. Saberes da docência

Gostaria de explorar um pouco o sentido dos saberes da docência que podem contribuir para a compreensão do ensino. São três os saberes estabelecidos por Pimenta: da experiência, do conhecimento e pedagógicos.

Pela *experiência* alimentamos certa convicção de que ela nos oferece elementos sólidos para a ação. Quando acumulamos vivências, tendemos a confiar que possuímos subsídios adequados para tomar decisões e empreender ações, apoiados nesse acúmulo de experiências.

Podemos inscrever esse acúmulo na denominada "experiência em geral". Essa tal experiência tende a se constituir em hábitos: grandes auxiliares da vida cotidiana. Entretanto, o mero acúmulo de experiência pode não ajudar a avançarmos muito. Quando obtemos experiência, queremos reafirmar o valor apreciativo da ação, ou seja, deve resultar em modificações vantajosas às nossas faculdades. Significa dizer que não basta estar vivo para se obter experiência, nesse sentido que estou usando aqui. Com ela, espera-se que o espírito humano faça aquisições por meio do exercício, no caso, o docente, de modo a notarem progressos intelectuais resultantes dessa prática. Em suma, a experiência deve trazer, constantemente, acréscimo de saberes, progressos para o raciocínio do docente, melhoria na qualidade do ensino. Mas, para tal, precisamos apreender outros elementos que contribuem na qualidade do ensino, e que, por isso, trazem acréscimos de saberes docentes.

O problema do *conhecimento,* sua origem e processo, tem sido tema da filosofia desde seu nascimento. Aqui, afirmo a compreensão de que o conhecimento é histórico. Isso tem desdobramentos importantes para a prática docente, pois trabalhar com conhecimento é saber abordá-lo em sua construção histórica. Isso exclui qualquer forma de dogmatismo. Não é incomum encontrarmos práticas de ensino que tratam o conhecimento de forma dogmática: quando ensinam, exigem de seus estudantes a devolução das informações transmitidas e não o conhecimento elaborado a partir delas. Denomina esse tipo de ensino como catequético: a constante repetição das palavras sagradas do saber humano. Convém reafirmar a leitura de Nietzsche sobre isso: "tudo veio a ser; não há fatos eternos: assim como não há verdades absolutas. – Portanto, o filosofar histórico é necessário de agora em diante e, com ele, a virtude da modéstia".[62]

Finalmente, é comum encontrarmos avaliações sobre o trabalho docente restringindo-se ao ensinar. Por um lado, isso é correto na medida em que o ensino caracteriza-se como cerne da docência. Por outro, exclui

[62] Nietzsche, *Vantagens e desvantagens da história para vida,* seção § 1.

outras ações próprias do professor como avaliar, planejar, estudar, pesquisar etc. Todas essas ações expressam uma forma de entender a educação, bem como o ensino, assim como a docência. O raciocínio fragmentado e disciplinar que tem ocupado o espaço escolar se desdobra em separar essas ações próprias do professor como se estivessem desvinculadas. Ao pensarmos em saberes pedagógicos, devemos estar falando do ensino e suas implicações. Esses são construídos na prática dos professores. Valendo-se das ciências da educação, estes saberes são eminentemente práticos. Como afirma Pimenta, "os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora".[63] Enfatizo que os saberes pedagógicos são produzidos na ação. Coloco, portanto, outra vez, a importância da experiência na formação de professores.

5. Reflexão como identidade docente

Refletir é mais do que aquilo que conhecemos por meditação. Ficar lembrando do que aconteceu e encontrar respostas não é algo que possa ser chamado de reflexão. A ação mental de refletir possui algumas características próprias que precisam ser identificadas, pois sem elas, corremos o risco da superficialidade. É uma operação mental de buscar causas, compreender circunstâncias, calcular efeitos. Meditar é buscar respostas que façam brotar lições de vida. Talvez poderíamos ilustrar a meditação como sendo aquilo que resulta da leitura das fábulas: a realeza do leão, a operosidade da formiga, a cooperação das abelhas, a vivacidade da raposa, a sagacidade da serpente e coisas assim. A meditação tende a encontrar respostas ilustrativas para os problemas.

A reflexão, por outro lado, se fixa sobre um tema buscando soluções, compreensões, desdobramento. Ela reflexão aprofunda a análise: deste modo, o desmatamento, mais do que agressão à natureza, investiga suas implicações no maior âmbito possível, tomando em conta as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, éticas, estéticas etc. Por isso, não é possível falar em reflexão se não for alimentada pela perplexidade e estranhamento diante de um fenômeno.

Quando falo em reflexão na ação docente, quero dizer algo dessa natureza, que interroga o pensamento sobre si mesmo e sobre as ações humanas, pois somos seres que pensam e agem. Indagamos pelos motivos, pelas razões e pelas causas do que pensamos, falamos e fazemos.

Contudo, será erro imaginar que a reflexão individual basta ao docente; que a reflexão é um exercício solitário. Zeichner ajuda-nos a compreender a superação disso, quando afirma:

> Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.[64]

Aqui retomo o ponto já apresentado anteriormente: a ação docente é ação coletiva. A profissão de professor é um tipo de trabalho que será pouco significativo se for reduzido à sala de aula com seus estudantes. Essa fronteira deve ser atravessada em direção a uma concepção de trabalho coletivo, com todas as dificuldades e desafios

[63] Pimenta, *Formação de professores: identidade e saberes da docência,* p.26.
[64] Zeichner, *O professor como prático reflexivo,* pp.21-22.

próprios a essa decisão. Reafirmo que a reflexão é parte da identidade profissional do professor, e deve ser sempre pensada como um exercício crítico sobre o que pensa, o que fala e o que faz, de tal modo que contribua na construção do espaço coletivo da escola.

Para concluir esse ponto, transcrevo a argumentação de Pimenta sobre a formação de professores na tendência reflexiva:

> A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores.[65]

Referências

FICHANT, Michel. A epistemologia na França, in **História da filosofia: o século XX,** Volume VIII. François Châtelet (org.). Tradução de Hilton F. Japiassú. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1974. pp.124-162.

HEIDEGGER, Martin. **Heráclito: a origem do pensamento ocidental: lógica: a doutrina heráclitica do logos.** Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback: Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1998.

HERÁCLITO. Fragmentos. Tradução de José Cavalcante de Souza, **Pré-socráticos** (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 2a edição, 1978.

LEBRUN, Gérard. L'idee d'Epistemologie, in **Manuscrito. Revista de Filosofia.** Campinas: UNICAMP. Volume I, n. 1, outubro de 1977, pp.7-21.

MEYERSON, Émile. **Identité et Réalité.** Paris: Libraerie Philosophique J. Vrin, 1951, 50ª edição.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa; in **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito,** organizado por Selma Garrido Pimenta & Evandro Ghedin. São Paulo: Cortez Editora, 2002, pp.111-128.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Incompletas,** coleção "Os Pensadores". Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 2ª edição, 1978.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida; in **Vidas e de professores.** Organização de António Nóvoa. Porto: Porto Editora, 2a. edição,1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência, in Saberes pedagógicos e atividade docente, organizado por Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez Editora, 1999, pp.15-34.

SILVA, Edjane de Andrade. **Educação, ciência e consciência:** o lugar da ciência no projeto politico-pedagogico de Álvaro Vieira Pinto. São Paulo, 1996. FE – USP. Dissertação de Mestrado.

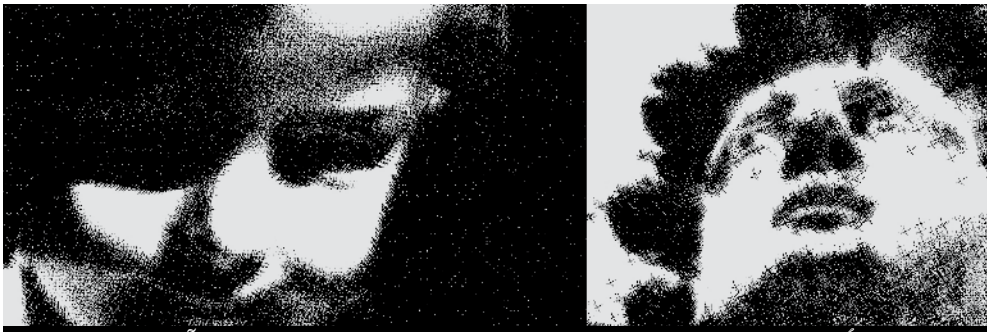
ZEICHNER, Kenneth M. & LISTON, Daniel P. **Reflective teaching:** an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, Publis, 1996.

[65] Pimenta, *Formação de professores: identidade e saberes da docência,* p.31.

ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profesional reflexivo. In Cuadernos de Pedagogia, 220, 1992, p.44-49.

ZEICHNER, Kenneth M. **O professor como prático reflexivo**; in **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas, organizado por Kenneth M. Zeichner, traduzido por A.J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: EDUCA, 1993, pp.13-28.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006



DA RELAÇÃO IMBRICATIVA ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E O FAZER CIENTÍFICO À PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA

Amarildo Menezes Gonzaga[66]

Introdução

Construímos esta produção a partir de uma inquietação que vem durante anos nos perseguindo. Relembrando nosso processo formativo, ainda quando fazíamos o magistério, nossos professores faziam questão de demarcar os seus campos de ação, para efeito de otimização de suas práticas pedagógicas. Atualmente, percebemos que esta prática ainda é comum. Por outro lado, hoje, fazendo uma leitura mais aprofundada da situação, conseguimos também perceber não somente a demarcação de campos de ação, mas suas respectivas conseqüências, que tornam a situação bem mais complexa do que imaginávamos anteriormente. Dentre elas destacaremos neste momento apenas duas: a condição desarticulada entre o fazer ciência e o fazer pedagógico; o método como alternativa de interação entre o fazer pedagógico e o fazer científico.

1. O fazer científico e o fazer pedagógico: relações para e a partir da imbricação?

O tipo de tratamento dado aos resultados de uma pesquisa (cuja postura decorre da capacidade de negação ou de afirmação; de valorização ou de desvalorização de uma determinada realidade, a qual, inclusive, legitima o próprio objeto de pesquisa, que antes de assim o ser foi um problema) é um processo ainda considerado como o único percurso a ser feito pela maioria dos cientistas.

Por outro lado, no âmbito educacional, pensar em perspectivas capazes de legitimarem a pedagogia como ciência implica a busca do entendimento do próprio processo histórico no qual aquela vem se legitimando. Devido a isto, é necessário que se leve em consideração as distintas trajetórias que se tem feito com aquela, na busca de apreensão e legitimação do seu objeto de estudo, ou seja, a compreensão da educação a partir da e na instituição escolar. Problematizar estes percursos quase sempre sinuosos e distorcidos,exige a adoção de possibilidades de percepção que não se restrinjam a estratégias uniformes e fragmentadas. Pelo

[66] Doutor em Educação (Diseño Curricular) pela Universidad de Valladolid-Espanha. Professor Pesquisador do CEFET – AM e da UEA. Líder do Grupo Integrado de Pesquisa LINCEAN – Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

contrário, mais do que nunca a condição conjuntural faz-se imprescindível.

Se considerarmos a contínua negação da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, que é uma ação contínua no âmbito acadêmico, e a partir daí imergirmos na busca de entendimento desta situação paradoxal, não encontraremos respostas satisfatórias. Esta realidade decorre daquela ser um produto advindo de um processo, que se retroalimenta a partir dos interesses, das necessidades, da motivação, e até mesmo das paixões dos sujeitos que experienciam e vivenciam possibilidades de contribuições de conhecimento na e para a sociedade.

Dois fazeres estão, por sua vez, como aspectos caracterizadores do mencionado processo: o fazer científico e o fazer pedagógico. Numa perspectiva ideal, ambos deveriam manter entre si uma relação de imbricação, a partir e para se legitimarem na dialogicidade decorrente de suas próprias especificidades e, por conseguinte, de suas limitações. Infelizmente não é esta a real situação, quando experienciados pelos sujeitos da educação, que procuram legitimá-los e se legitimarem em suas práticas cotidianas. Pelo contrário, há uma contribuição significativa para que haja um distanciamento entre ambos, quando são criadas regras preestabelecidas, ou certos acordos tácitos que determinam as atribuições daqueles que, através da pesquisa, pensam o ensino, assim como dos que absorvem os pressupostos e fundamentos do que foi pensado pelos primeiros, para efeito de implantação e implementação de processos e produtos, possíveis de serem uniformizadores de uma determinada realidade. Se levarmos em consideração a influência da condição histórica neste processo, detectaremos o quanto ainda,

> [...] há uma concepção uma tanto estreita, legada pelo positivismo, segundo a qual a realidade é cognoscível quando é fragmentada, cada parte estudada separadamente, e quando se busca recompor, pelo trabalho de análise, a antiga realidade sob determinações de leis universais e consideradas científicas. (MEKSENAS, 2002, p.25)

O estabelecimento de relações com o objeto, cujo primeiro procedimento não deixa de ser apenas um dos procedimentos que contribuirá na construção de um determinado conhecimento, acaba não sendo assim interpretado. Pelo contrário, no âmbito da pesquisa, aquele primeiro olhar passa a ser o único referencial, que se vicia através de regras preestabelecidas, ao adotar como sustentação o princípio da dinâmica da fragmentação do todo, para efeito de análise das partes que, quanto mais detalhadas, pressupõe-se que poderão trazer respostas cada vez mais eficazes.

Imaginemos, por exemplo, as questões pontuais e os cortes que estabelecemos, quando procuramos definir nossos problemas/objetos de pesquisa na perspectiva de executarmos projetos no âmbito educacional. A título de ilustração, se quisermos estudar a influência dos programas infantis no comportamento das crianças na faixa etária de 8 a 9 anos, não nos contentaremos inicialmente em atentar para o princípio de que os programas infantis não são, mas que estão influenciando o comportamento de pessoas que estão na condição de criança e que, inclusive, se o projeto tiver a durabilidade de três anos, aquelas nem mais na condição de crianças estarão, ao final da pesquisa.

Na verdade, estes cortes pontuais que estabelecemos, delimitando lugar, ano, período e faixa etária, acabam, de certa forma, sendo estratégias de fragmentação do objeto a ser pesquisado. Além disso, nos levam a retalhar tanto o processo de construção do conhecimento, quanto a própria possibilidade de estabelecimento de relação entre os sujeitos – as crianças – que buscam legitimidade no e a partir de um conjunto complexo de elementos – os programas infantis – que, por sua vez, também se legitimam através de perspectivas de interação e mediação.

Outro fator determinante é a capacidade que temos, no âmbito educacional, de ressignificar nossos objetos de pesquisa, centrando-os em outras ciências, sem antes termos pelo menos tentado problematizar e buscar possibilidades de legitimá-los primeiramente a partir da Pedagogia, como referência inicial para um possível diálogo com as demais ciências. É comum, no processo de definição dos objetos de pesquisa, os estudantes que estão passando pelo processo de formação, serem induzidos a legitimá-los a partir da Psicologia, da Sociologia, da Lingüística etc., adotando a Pedagogia apenas como uma espécie de arcabouço ou, quando não, como justificativa para a efetivação do tão necessário produto, de acordo com as exigências predeterminadas pelo programa do qual aqueles fazem parte. Por conseguinte, esta situação distorcida, além de reforçar a condição marginal da Pedagogia, também faz com que aquela reduza suas perspectivas de cientificidade. Além disso, reforça-se a concepção de que aquela se reduz apenas a uma área de formação, que está para oferecer um conjunto de procedimentos ou estratégias, objetivando instrumentalizar aqueles que deverão determinar o que deve ser discutido ou executado, quando o assunto for as chamadas *questões pedagógicas*. Ora, se a Pedagogia apresenta como condição de irredutibilidade do fazer pedagógico pelo fazer pedagógico, a possibilidade daquele ser retroalimentado a partir do fazer ciência acaba desaparecendo, juntamente com a oportunidade de trazer à tona a relação de interdependência que ambos mantêm, e que precisa, como comentamos anteriormente, ser legitimada a partir da problematização, para efeito de sustentação dos pressupostos de cientificidade da Pedagogia.

O mais interessante é que temos percebido o quanto ainda são escassas as relações instituídas e construídas em contextos nos quais a Pedagogia deveria, necessariamente, ser legitimada como uma ciência que possui o seu objeto de estudo, e que está para dialogar com as demais ciências. Nos cursos de formação de professores para o Ensino Fundamental das séries iniciais, por exemplo, percebemos outras ciências como a Biologia, a História, a Geografia, a Lingüística, a Sociologia etc., ganhando legitimidade isoladamente, e sem perspectiva alguma de estabelecimento de diálogos com a Pedagogia.

De acordo com o panorama apresentado, encontraremos situações em que biólogos ensinam os futuros formadores a olharem como biólogos para as nossas crianças; historiadores forçando futuros formadores a adotarem posturas de historiadores para ensinarem História às crianças; geógrafos ensinando os futuros formadores a usarem a lente de contato que legitima a cientificidade da Geografia, para que os futuros educadores também assim procedam, futuramente. E assim as práticas caminham, na busca de uma pseudo-uniformidade, contida muitas vezes nas entrelinhas dos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação.

Por outro lado, queremos deixar claro que as ações e relações entre os sujeitos pesquisados e sujeitos pesquisadores não se encerram nelas próprias, como se decorressem de um determinismo que impulsiona tanto os primeiros, quanto os segundos para a condição de reféns das pesquisas, principalmente quando as respectivas ações tratam de problemas relacionados às questões educacionais emergentes. Precisamos, na verdade, estar atentos para as possibilidades de exercitarmos, de acordo com as circunstâncias, os diferentes focos de nosso olhar de observador, não permitindo que sejam canalizados apenas para a lente míope e calejada que sustenta o foco uniforme de um percurso predefinido a partir de uma resposta preconceituosa, que necessariamente precisa ser comprovada. É preciso que percebamos, na perspectiva de apreensão deste processo enquanto fenômeno, que

> [...] o ser manifesta-se a todos de algum modo, pois dele podemos falar e dele temos certa compreensão. Assim, deve haver um fenômeno de ser, uma aparição do ser, descritível com tal. O ser nos será revelado por algum meio de acesso imediato, o tédio, a náusea, etc., e a ontologia será a descrição do fenômeno de ser tal como se manifesta, quer dizer, sem intermediário. (SARTRE, 2005, p.19)

Por outro lado, a tentativa de busca desta essência exige, acima de tudo, humildade intelectual da parte daquele que enfrenta este desafio. Não é tarefa fácil permitir-se primeiramente mergulhar em si para se ver como o próprio objeto a ser estudado que, para ser apreendido, necessita do estabelecimento de relações mediatizadoras com os outros sujeitos. Mais difícil ainda é emergir ignorando a dinamicidade decorrente da condição primeira, para estabelecimento de relações de dialogicidade com aqueles que se vêem como sujeitos, exigindo dos demais que se enquadrem no padrão preestabelecido em seus imaginários.

Podemos considerar, por analogia, inclusive, as contínuas práticas de formação de professores pesquisadores, as quais não conseguem estabelecer relações interativas entre o fazer ciência centrado no fazer pedagógico, desconsiderando-se as perspectivas articuladoras que emergem no processo, negando a continuidade evidente na própria legitimação do que se busca apreender a partir do primeiro fazer, na condição de que aquele pode, inclusive, utilizar o segundo fazer como pretexto para, a partir dele, vir à tona o próprio objeto de investigação. Ora, na condição de pesquisador, se o que me inquieta é capaz de conduzir-me a uma possibilidade de problematizá-lo e, por conseguinte, transformá-lo em um objeto de investigação a ser apreendido, não posso continuar este percurso considerando aquilo que o pragmatismo me induz a priorizar, pois posso incorrer no erro de retaliar o que busco apreender, criando, inclusive, rupturas que poderão comprometer as relações que aquele estabelece com os demais elementos, na busca do que consideramos prioridade nesta trajetória, ou seja, a legitimação do princípio de que,

> A idéia de unidade complexa adquire densidade se pressentimos que não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o um ao múltiplo, nem o múltiplo ao um, mas que precisamos tentar conceber em conjunto, de modo complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de um e de diversos. (MORIN, 2003, p.135)

Decorrente disso, é possível percebermos também que quando se nega esta dinamicidade, tende-se para a busca de uma possível extensão que determina até aonde vai o fazer ciência, para que assim se possa começar o fazer pedagógico, ou vice-versa. Além disso, adota-se, geralmente, para esta busca, metodologias e tecnologias oriundas dos critérios preestabelecidos por uma determinada comunidade científica. Quando o fazer ciência decorre desta possibilidade, tende-se a dar sentido para a ciência em uma perspectiva utilitária, ignorando-se o seu real sentido, que incide não somente em limitá-la para, mas sim em ir mais além disso, ou seja, "no fazer-lhe novas perguntas, numa comunidade científica crítica, como é a comunidade escolar [...]" (MARQUES, 2002, p.109).

Por conseguinte, aquela cultura instituída acaba fazendo com que o fazer pedagógico também seja afetado, pois ao se dissociar do pensamento científico, acaba se restringindo a um conjunto de atividades operacionais, para efeito de resolução de situações-problema, que emergem principalmente no cotidiano educacional.

Na unidade a seguir, trataremos de como o método pode tornar-se uma alternativa de imbricação entre o fazer pedagógico e o fazer científico.

2. O método como alternativa de imbricação entre o fazer pedagógico e o fazer científico

Queremos começar esta unidade partindo do princípio de que nenhuma ciência, por mais que se demonstre completa em seus métodos e regras preestabelecidas, é suficiente para explicar um determinado problema de pesquisa, mesmo que o seu objeto de estudo seja o mais conhecido e tido como completo. O método proposto a priori, por mais que tenha sido pensado com todos os mecanismos de precisão, será confrontado com situações que tenderão a levar o investigador a reajustes, adaptações e até mesmo às mudanças radicais no decorrer do percurso.

A importância deste princípio está na necessidade de problematizarmos o que estamos fazendo, a partir da interação entre os fazeres pedagógico e científico, para legitimarmos a nossa própria condição de educadores e, respectivamente, de seres humanos. Faz-se importante, inclusive, para esta situação, citarmos o trecho do poema de Antonio Machado, quando assim descreve aquele que faz o percurso: "Caminante no hay camino, se hace camino al caminar" [Caminhante não há caminho, o caminho faz-se caminho no andar] (apud MORIN, 2003, p.21).

Na condição de investigadores ou, porque não, caminheiros, geralmente nossas posturas e ações tendem a apresentar situações que negam a possibilidade de se efetivar a proposta de percurso apresentada no parágrafo anterior pelo filósofo e poeta. Pensemos, por exemplo, na necessidade existencial que sentimos de pragmatizar o que nos inquieta, na condição de um possível problema a ser estudado. Enquanto não o percebemos enquadrado em uma determinada "camisa de força", a qual dá uma forma, delimita a sua extensão, demarca o tempo, o lugar e o espaço, entramos em desespero. Uma vez o problema "vindo à tona, (visto que conseguiu ajustar-se aos moldes preestabelecidos por aquilo que nos foi passado de informações pela comunidade científica que, direta ou indiretamente nos identificamos) o problema acaba sendo um alvo ainda maior de uma maratona de ajustes, para ainda assim" "ganhar possibilidades de materialização". Esta fase incide no que vou arriscar denominar de possibilidades de otimização do produto, a ser consumido ou experienciado por um determinado público alvo.

O mais arriscado ainda é o fato de, por insegurança ou por uma questão cultural, criarmos barreiras para os possíveis diálogos com outros investigadores de outras áreas de formação, a respeito do que estamos investigando. Decorrente disso, o que vemos são lingüistas que lutam para que o "seu território" não seja invadido por psicólogos, por acreditarem que tudo que é possível de ser tratado sobre a linguagem é competência única e exclusiva deles. Vemos também pedagogos, que acreditam que todas as questões relacionadas à educação, ao ensino e à aprendizagem são de competência deles. Por outro lado, há aqueles que saem de suas áreas de atuação, mas não para um possível diálogo com os demais de outras áreas. Pelo contrário, por acreditarem que abarcam todas as informações não só de sua área de formação, mas também das demais áreas, acabam assumindo a condição de monólogos multifuncionais. Por exemplo, há lingüistas que acreditam entenderem tudo de linguagem, e abarcam, de acordo com as circunstâncias, todas as possibilidades de "viajarem" por todas as áreas de conhecimento, e por elas responderem, sem pelo menos ter tido vivência e experiência de construção de conhecimento nas áreas em que adentram, e muito menos diálogo com os demais profissionais que nelas atuam.

Queremos chamar atenção para um aspecto importante. Se "o caminho se faz no caminhar", precisamos problematizar a nossa condição humana e de educadores. Se assim

o fizermos, este momento da problematização passa a ser o começo deste caminho em construção, que precisa ser percebido como constante e contínuo. Nada é, na verdade, as coisas estão. Sendo assim, nós, na condição de professores pesquisadores, mesmo sabendo para onde estamos indo, teremos a convicção de que quando chegarmos até o ponto determinado, o que foi planejado não seguiu piamente aquilo que apresentamos como intenção primeira. O mais interessante é que se olharmos para trás, perceberemos que não foi só o objeto pesquisado que nos deu respostas distintas daquelas que esperávamos. Além daquela descoberta, nossa própria condição humana também nos surpreenderá, com respostas que antes jamais havíamos pensado em obter, sobre inquietações que fazem parte das nossas vidas, e que estão imbricadas no que procuramos legitimar como objeto de investigação. Sendo assim,

> O método não parte de crenças seguras de si mesmas, apreendidas e encarnadas como demônios que se alimentam de nossa sede de certezas e da ambição de conhecimentos absolutos e inalteráveis. O método é o que ensina a aprender. É uma viagem que não se inicia com um método; inicia-se com a busca do método. (idem, p.29)

Com efeito, nesta perspectiva, qualquer possibilidade de apreensão do objeto investigado, na condição de fenômeno, não pode partir da valorização da forma, em detrimento ao conteúdo. Se o primeiro antecede ao segundo, a tendência é, de imediato, o produto a ser priorizado, em detrimento do processo. Se caso isso ocorrer, a história que se constrói não é decorrente da trajetória percorrida, a partir de aspectos que, em um primeiro olhar, parecem ser irrelevantes. Pelo contrário, o que se torna normal é o que não é natural, como a necessidade premente em trazer à tona os resultados decorrentes de procedimentos adotados, pautando-se nas famosas regras preestabelecidas. O importante é gerar o produto decorrente da delimitação do que já foi delimitado, ou, quando não, estereotipar pontos de vistas a partir de uma população predeterminada, através de uma amostragem aceitável; ainda, quando necessário, comprovar resultados de técnicas que são universalmente aceitas como princípios geradores de um certo grau de confiabilidade.

Como contrapartida, para efeito de superação da possibilidade de valorização do produto, em detrimento ao processo,

> Em seu diálogo, o pensamento complexo não propõe um programa, mas um caminho (método) no qual ponha à prova certas estratégias que se revelarão frutíferas ou não no próprio caminhar dialógico. (idem, p.31)

O que não deixa de ser um caminho que, em um primeiro momento amedronta, por apresentar-se tortuoso e cheio de emaranhados. Optarmos por ele implicará em desprender-nos de crenças e valores que colocam à prova o tratamento cartesiano que costumamos dar ao conhecimento. Principalmente se levarmos em consideração que,

> O pensamento complexo é um estilo de pensamento e de aproximação à realidade. Neste sentido, ele gera sua própria estratégia inseparável da participação inventiva daqueles que o desenvolvem. É preciso pôr à prova metodologicamente (no caminhar) os princípios gerativos do método e, simultaneamente, inventar e criar novos princípios. (idem, p.31)

Ademais, se nos pautarmos neste princípio, para a partir dele procedermos, teremos não só a possibilidade de legitimar o nosso fazer científico, a partir do caminho a ser percorrido durante a apreensão do nosso objeto de investigação, mas também a capacidade de entendermos e problematizarmos o nosso

fazer pedagógico, que nos levará a retroalimentarmos também a nossa identidade de educadores, a partir do princípio de que,

> Educar com base no pensamento complexo deve ajudar-nos a sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo e de um pensamento social e político, cujas abordagens simplificadoras produziram um efeito demasiado, conhecido e sofrido pela humanidade. (idem, p.39)

Decorrente disto, acreditamos que aquele que assume a postura de professor pesquisador assim o faz não apenas por mero diletantismo, muito menos porque o mundo do trabalho o cobra uma titulação, que é um muito mais acadêmico do que profissional, mas que não vem ao caso entrarmos nesta discussão agora. Qualquer razão acaba, na verdade, passando desapercebida com as descobertas que costumam vir à tona, à medida que o professor pesquisador avança no percurso que faz, ora para legitimar sua identidade de pesquisador, ora para legitimar a sua identidade de professor. Não há mais o fazer ciência que está para gerar um produto, porque alguém ou determinada instituição o solicitou. Não há mais o fazer pedagógico como fator determinante, para justificar um conjunto de procedimentos que preparam indivíduos exclusivamente para o mundo do trabalho. Há fazeres que se imbricam, com a finalidade de dar sentido ao sentido da vida de seres humanos, que dependem principalmente daqueles que não se contentam com a possibilidade de apenas travestirem-se, circunstancialmente, ou do que a sociedade estereotipa como o perfil de educador, ou de pesquisador.

Três considerações

Queremos terminar este momento com três aspectos que consideramos pertinentes para a viabilização do que discorremos nas unidades desta produção, apresentadas a seguir:

- Teoria e prática precisam assumir uma relação de dialogicidade, para que a partir daquela, ambas possam, continuamente, serem retroalimentadas;
- Ser professor e pesquisador é uma questão existencial; é uma opção de vida;
- O caminho a ser percorrido para quem está sendo professor e pesquisador é uma construção histórica, que implica a quebra de paradigmas a partir da instituição de novas culturas, de novos saberes e novos fazeres.

Mas, acima de tudo, não nos esqueçamos de que nossa identidade se constrói na nossa própria condição de caminhada que precisa perceber que o caminho faz-se no nosso próprio caminhar.

Referências

MARQUES, Mario Osório. **Educação nas ciências:** interlocução e complementaridade. RGS – Ijuí: Ed. Ijuí, 2002.

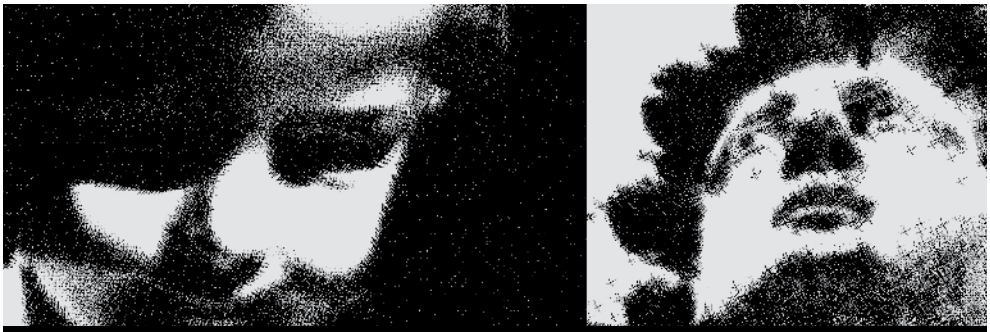
MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MORIN, Edgar. **O método 1:** a natureza da natureza; trad. Llana Heineberg. – Porto Alegre: Sulina, 2 ed., 2003.

_____. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

SARTRE, Jean Paul, 1905-1980. **O ser e o nada** – Ensaio de ontologia fenomenológica; tradução de Paulo Perdigão. – Petrópolis, RJ: vozes, 1997.

Σthφs & Σpisteφe
Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB – ANO II, VOLUME IV – JULHO – DEZEMBRO 2006



OLHARES INTERCONECTIVOS SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA[67]

Evandro Ghedin[68]

Essa reflexão é movida por três questões fundamentais: que olhares queremos estabelecer sobre nossas próprias práticas pedagógicas (aquelas da Filosofia no espaço do ensino e aquelas da educação no espaço da escola)? É possível educar o olhar para ler o mundo em suas múltiplas representações? Que olhares nos permitem ver para além daquilo que realmente vemos em nossa pedagogia?

Certamente que não são questões facilmente resolvíveis, mas apenas abordáveis. Então, pela borda vamos procurar "espiar" aquilo que é possível perceber com o olhar, a reflexão e a crítica. Isso que queremos ver é nosso próprio modo de ser, esperando que o olhar possa aclarar o nosso modo de refletir sobre as formas como somos na prática de nosso cotidiano.

A dificuldade desse processo de querer "ver" o que nós e os fenômenos somos na constituição do mundo é a grande dificuldade. Para além dos problemas que podem ser levantados a respeito do limite de nossa "visão", queremos saber porque não conseguimos "ver" além daquilo que os outros nos instigam a pensar. Por que não conseguimos instigar a nós mesmos a pensar?

Ver é pensar. Só estendemos o ver quando nos pomos a pensar nós mesmos como tentativa de superar um fazer mais ou menos automático e mecânico no cotidiano de nosso mundo. Se nos permitirmos pensar a partir do fazer cotidiano, abre-se a possibilidade de saber que o olhar é sempre seletivo à correlação do pensamento que permite nossa concentração em torno de um objeto que determinamos olhar. Os olhares que nos fazem ver são aqueles objetos que nos permitem pensar os fenômenos que nos atingem, pois somente assim poderemos compreender com maior inteireza o que estamos sendo ao fazermos a história de nosso tempo-espaço existencial.

1. Que olhares queremos estabelecer sobre nossas próprias práticas pedagógicas?

O olho vê aquilo que pode ao alcance da inteligência e até onde chega a reflexão. "[...] o olhar deseja sempre mais do que o que lhe é dado a ver [...]" (NOVAES, 1997, p.9). Isto

[67] Texto apresentado em *mesa redonda no II Seminário de Filosofia e Educação na Amazônia,* em 23 de novembro de 2006.
[68] Doutor em Filosofia e Educação pela Faculdade de Educação da USP. Coordenador do Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia da UEA. Coordenador de Pós-Graduação e Pesquisa da FSDB (Faculdade Salesiana Dom Bosco).

porque queremos passar da percepção[69] do objeto para seu conhecimento e isto implica interpretação, para que possa haver compreensão. O olhar atiça o desejo de ler aquilo que não está explícito. Ele busca o que não é aparente. É justamente aquilo que o jogo de sombras e luzes revela e esconde que o olhar quer ver. Ou melhor, o olhar está buscando muito mais o que escondem as sombras por traz dos vazios luminosos do que aquilo que é revelado imediatamente pela visão. A partir do visível, o olhar quer ver o invisível. A partir do objeto visto, quer se ver o que não pode ser visto imediatamente. De modo bastante apressado poderia dizer que é este desejo de ver o invisível, perpassado pelo questionamento e pela reflexão, que desperta o pensamento. Quer dizer que vemos com os olhos, mas só sabemos o que as coisas são através do pensamento.

Ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo. O universo da percepção é um feixe de interpretação. Esta dialética entre perceber e interpretar é que potencializa o pensamento, a linguagem, a criatividade e a inteligência humana. Isto nos lança na direção do conhecimento e nos permite permanecer no conhecido como forma de iluminação daquilo que não podia ser visto. O que conhecemos é somente aquilo que trazemos à luz e é somente isto que podemos trazer à luz que possibilita criar e recriar o mundo, a natureza e nós próprios. Neste sentido, apesar de todo avanço do conhecimento humano, ainda há um universo a ser trazido à luz do olhar para que possamos compreender.

Este movimento da percepção à compreensão exige o movimento do objeto ao pensamento, ou de como o objeto atinge o pensamento, na mesma medida em que o pensamento condiciona a leitura do objeto. Enquanto o objeto pode ser tido como a coisa mesma, o pensamento sobre o objeto virtualiza-o na idéia, podendo multiplicá-lo no conceito que se faz dele pela interpretação. Este movimento de virtualização do objeto cria uma distância metódica entre a realidade e o pensamento. Assim, "[...] pensar é pôr à distância [...] pensar não é experimentar, mas construir conceitos [...]" (NOVAES, 1997, p.11).

O movimento da percepção do objeto à sua compreensão é mediado pelo conceito que representa a imagem do que vemos e do que as coisas são em si mesmas e em nós. De certo modo, objeto e sujeito são partes constitutivas de um mesmo mundo onde um lê, pelo olhar, aquilo que o outro é em seu modo de compreender à medida que compreende a si mesmo. Quando o sujeito procura ler o objeto através de seu olhar ele está desabitando o mundo para poder aprofundar o conhecimento de sua forma e modo de habitar as coisas. Assim, tanto habitamos o mundo quanto ele nos habita, nos impulsiona e nos condiciona a um determinado modo de ser. De certo modo, pensamento e mundo não são coisas próximas, são a mesma realidade. "O pensamento fala com a linguagem do olhar [...]" (CHAUÍ, 1997, p.40). O que vemos é o mundo que somos e o que criamos faz parte daquilo que estamos sendo no mundo. Nosso olhar é condiciona-

[69] Para Merleau-Ponty (1999) todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção. Segundo Chauí (1997, p.40), "percepção vem de *percipio* que se origina em *capio* – agarrar, prender, tomar com ou nas mãos, empreender, receber, suportar. Parece, assim, enraizar-se no tacto e no movimento, não sendo causal que as teorias do conhecimento sempre a considerassem uma ação paixão por contato: os sentidos precisam ser tocados (pela luz, pelo som, pelo odor, pelo sabor) para sentir". Segundo Ostower (1997, p.167), "[...] os processos de percepção se interligam com os próprios processos de criação. O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar, não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação [...]". Para Maciel (2003) a nossa percepção se dá sempre em função dos interesses ativos que nós possuímos. Somos por natureza interesseiros, precisamos tirar partido do mundo que nos cerca. Óbvio, a vida nos dispôs como seres ativos. Percebemos tudo aquilo que nos interessa do ponto de vista da nossa ação, deixando-nos atravessar por tudo que não nos for interessante. A percepção é a imagem em movimento que reflete a ação possível que este pode exercer sobre ela. O cérebro aparece aqui como o órgão receptor de estímulos e selecionador de movimentos. As excitações oriundas da periferia do corpo são conduzidas pelo sistema nervoso até o cérebro. Este se comportaria como um órgão seletor, para após ter decodificado e integrado tais estímulos, selecionar, dentre as ações possíveis, a mais eficaz.

do pelo mundo na mesma medida em que, ao olhar-mo-lo atentamente, condicionamos nosso modo de ser.

Neste sentido, "[...] o olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si [...]" (CHAUÍ, 1997, p.33). Do mesmo modo que "[...] a visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo" (CHAUÍ, 1997, p.34). Assim, "[...] ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento" (CHAUÍ, 1997, p.35). Essa relação entre o ver e o conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas expectador desatento, é o que designa: ver, observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, saber.

Este olhar que quer ver, quer saber e pensar, até porque pensa com o olhar e sua atenção concentrada no objeto de sua reflexão. A necessidade deste ver constitui-se num desejo que vai formando o que somos. Este desejo de conhecer impulsiona nosso ser. No dizer de Aristóteles (1979, p.21-25),

> Por natureza, todos os homens desejam conhecer. Prova disso é o prazer causado pelas sensações, pois mesmo fora de toda utilidade, nos agradam por si mesmas e, acima de todas, as sensações visuais. Com efeito, não só para agir, mas ainda quando não nos propomos a nenhuma ação, preferimos a vista a todo o resto. A causa disto é que a vista é, de todos os nossos sentidos, aquele que nos faz adquirir mais conhecimentos e o que nos faz descobrir mais diferenças.

É pelo olhar que observamos o mundo, suas expressões, particularidades, diferenças, consistência e identificamos os objetos, ao mesmo tempo em que criamos uma espécie de "aptidão" para ver e discernir as coisas. Para Chauí (1997, p.38),

> [...] a aptidão da vista para o discernimento [...] a coloca como o primeiro sentido de que nos valemos para o conhecimento e como o mais poderoso porque alcança as coisas celestes e terrestres, distingue movimentos, ações e figuras das coisas, e o faz com maior rapidez do que qualquer dos outros sentidos. É ela que imprime mais fortemente na imaginação e na memória as coisas percebidas, permitindo evocá-las com maior fidelidade e facilidade.

Podemos dizer que há mutação quando passamos da experiência do olhar à explicação racional dessa experiência, isto é, uma passagem do olhar ao pensamento do ver e quando passamos do pensamento ao juízo. Isto estabelece, ao mesmo tempo, uma cisão entre o olhar e a palavra, do mesmo modo que exige uma fusão entre estes dois aspectos que compõem nosso conhecimento racional. Será na fusão do olhar com a linguagem, como escrita, que poderemos passar da imagem ao pensamento. Será nesta relação que o olhar lança-nos para fora de nós mesmos. Esta passagem da imagem captada pela visão ao pensamento e à explicação possui a mediação da palavra, que pela experiência possibilita o desenvolvimento da memória e da inteligência. A visão passa e permanece pela memória expressa pela palavra escrita que registra o pensamento. Por outro lado, a palavra não pode reduzir o olhar à linguagem, pois isto bloqueia o pensamento. A palavra é a potencializadora do olhar que se explica e se compreende pela linguagem. Neste caso, tanto o olhar quanto a linguagem são mediações para explicar e compreender o mundo e a nós mesmos.

A linguagem que faz a mediação entre a experiência do olhar e do pensamento possibilita a reflexão, que se amplia à medida que o olhar detém-se no objeto e vai percebendo as minúcias que se intercalam e se relacionam pela percepção que também se amplia na reflexão. Assim, a reflexão é possível porque mundo e ser humano são feitos do mesmo estofo.

Pela linguagem a visão e o pensamento podem ampliar-se. O olhar torna-se mais atento e o pensamento refinado. Isto pode indicar que o olhar sistemático sobre o mundo amplia nossa "cognicitividade" possi-

bilitando outras leituras e outras interpretações de objetos comuns.

Deste modo, segundo Merleau-Ponty (1964, 35), a imagem da pintura, articulando o olhar que procura pensá-la, amplia nosso universo. Neste sentido, pede-se ao pintor que desvele os meios visíveis pelos quais elas são visíveis aos nossos olhos. Que mostre como luz, iluminação, cor, sombra e reflexo só tem existência visual. O olhar inspirado do pintor interroga o visível para "compor o talismã do mundo, para nos fazer ver o visível", ensinando-nos porque há visível.

A pintura, expressa no recorte do artista, expõe-nos o visível que não vemos e precisamos aprender a ver não só o visível, mas aquilo que o visível esconde por traz de si. Deste modo,

> A pintura é "ruminação do olhar" e "inspiração, expiração, respiração no ser". Essas expressões [...] não são metáforas e sim descrições rigorosas da pintura como filosofia figurada da visão [...]. A pintura é transsubstanciação do sensível, passagem da carne do mundo na carne do pintor para que dela se faça presente um novo visível, o quadro, visível do visível. [...] se a pintura é filosofia figurada da visão é porque nos ensina algo que compartilhamos com o pintor, o simples olhar quando nossos olhos vêem [...] (CHAUÍ, 1997, p.60).

Para Merleau-Ponty (1964, p.81), "[...] a visão não é um certo modo do pensamento ou da presença a si: é o meio que me é dado de estar ausente de mim mesmo, de assistir de dentro a fissão do ser, ao término da qual, e só então, me fecho sobre mim". Deste modo, vê-se vendo e se transforma a visão em novo visível que nasce para o mundo.

Assim, podemos dizer que a filosofia da visão nos ensina que: ver não é pensar e pensar não é ver, mas que sem a visão não podemos pensar; que o pensamento nasce da sublimação do sensível no corpo glorioso da palavra que configura campos de sentido a que damos o nome de idéias; que o pensamento não são enunciados, juízos, proposições, mas afastamentos determinados no interior do ser; que não é contato invisível de si consigo, interioridade transparente e presença a si, mas excentricidade perante nós a partir de nós; que o conceito não é representação completamente determinada, mas "generalidade de horizonte" e a idéia não é essência, significação completa sem data e sem lugar, mas o "eixo de equivalência", constelação provisória e aberta do sentido. Ensina que, assim como o visível é adaptado pelo forro do invisível, também o pensamento é habituado pelo impensado. O olhar ensina um pensar generoso que sai de si pelo pensamento de outro que o apanha e o prossegue. O olhar, identidade do sair e do entrar em si, é a definição do espírito e a construção mais plena de nosso ser no mundo.

A filosofia do olhar instiga a ação do pensamento que abstrai do real sua imagem no pensamento. Bornheim (1997, p.89) explica que,

> [...] com o início do teatro e da filosofia [na Grécia] [...] a ação de ver encontra-se a si própria, na ação de olhar em si mesma; assim, de meramente exterior, ela passa a educar-se nas dimensões de seu próprio exercício. Aliás, o verbo *"theoreim"* deriva de um nome, *"theoros"*, ser espectador. Sem dúvida, a teoria é apenas isso: um ver concentrado e repetido, num ver que sabe ver, que inventa meios para ver cada vez melhor. E é nessa educação do olhar, a partir dela, que se institui toda a filosofia e as ciências do Ocidente [...].

À medida que vemos, trazemos para dentro tudo o que está fora. O olhar ensina e possibilita a passagem da objetividade para a subjetividade, criando inúmeras formas de ver os mesmos objetos. Esse olhar possibilita a criação do ser, ao mesmo tempo em que permite recriar o mundo nas formas que temos de interpretá-lo naquilo que o abrigamos em nós. Esta direção do olhar é uma direção do ser, um horizonte onde construí-

mos e reconstruímos nosso modo de existir e de fazer existir o mundo nele próprio e em nós. Diante deste processo criativo do olhar, é preciso e necessário, no processo de ensino de Filosofia, educar o olhar para que, por meio dele, possamos aprender a pensar melhor e não se deixar enganar pela imagem do mundo construída para iludir o pensamento e alienar o espírito humano.

Para Rouanet (1997, p.131),

> "É preciso olhar corretamente o que se quer ver". Para ver tudo [...] tem que ter dois atributos principais: a lucidez e reflexidade. Para ser lúcido, o olhar tem que se libertar dos obstáculos que cerceiam a vista; para ser reflexo, ele tem que admitir a reversibilidade, de modo que o olhar que vê possa por sua vez ser visto. Se essas características não estivessem presentes, não seria possível ver tudo, e com isso não ficaria atendido o objetivo máximo da visualidade esclarecida. Um olhar incompetente não daria acesso a todos os objetos; um olhar sem reversibilidade criaria uma distinção entre os que vêem e os demais, fazendo com que alguns indivíduos não fossem vistos, o que [...] contrariaria a meta da universalidade.

Ver tudo é uma pretensão do iluminismo, pois compreende-se que vendo o universal pode se revolucionar o modo como o ser humano constrói-se no mundo. O olhar há de ser crítico e esta surge na dúvida que questiona o modo como as coisas estão postas. Por isso é preciso educar o olhar, pois sem este olhar crítico corremos o risco de reproduzir apenas as representações do mundo, suas ilusões e não o mundo em sua concreticidade transformado pela arte de fazê-lo humano. Para instaurar um processo de transformação é preciso educar o olhar noutras direções. É preciso ensinar a olhar, pois "[...] o homem que aprendeu a olhar, desconfia da percepção, quase sempre ilusória, e a relativiza comparando-a a outras formas de percepção, que dão dos mesmos objetos uma visão diferente [...]" (ROUANET, 1997, p.135). É preciso formar uma perspectiva que ultrapasse as falsificações para que possamos aprender a "[...] ousar ver e ousar saber [...]" (ROUANET, 1997, p.147) para que não sejamos enganados pela falsificação do olhar e pela manipulação das representações.

É preciso aprender a olhar na direção da transformação da sociedade, olhar corretamente, e

> Olhar corretamente significa usar a vista com astúcia e com inocência. Com astúcia porque sem ela seríamos iludidos, e com inocência para não sermos corrompidos pela miragem de uma visibilidade estéril, sem fins transformadores, e posta unicamente a serviço do prazer do olhar [...] (ROUANET, 1997, p.135).

2. Que olhares nos permitem ver para além daquilo que realmente vemos em nossa pedagogia?

As práticas nos permitem ver que aquilo que pensamos não está nas práticas que "lemos" no ensino escolar.

Os olhares nos permitem perceber que não pensamos e não deixamos pensar, pois por vezes é perigoso pensar seriamente.

A crise do olhar se estabelece porque ao ver não podemos pensar e ao pensar precisamos fingir que não vemos, e o silêncio ocupa o espaço vazio da indiferença que nos marca radicalmente.

O caminho percorrido para ensinar não ensina, e a pedagogia escolhida para orientar a prática se esvazia do conteúdo que poderia ser formativo.

Os docentes se iludem, pois olham para a imagem e pensam que estão contemplando o objeto que ele reflete.

Nossa ilusão de ver oculta, na imagem distorcida, nossa compreensão de ser. Ao

pensar ser não somos. Ao ver o que pretendemos ser, vemos outras coisas e não nós próprios identificados com um caminho a percorrer que define a identidade de nosso ser em construção.

Referências

ALMEIDA, Milton J. **Imagens e sons: a nova cultura oral.** São Paulo: Cortez, 2001.

ALTAMURA, D. L'incubo della civiltà e il sogno della natura nel film "Sogni" di Kurosawa. In: **Comunicazione Filosofica** n° 8, 1999. Disponível em: <www.sfi.it> Acesso em 28 de outubro de 2003.

ARISTÓTELES. Metafísica. In: **Os Pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1979.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, Walter. **O conceito de crítica de arte no Romantismo alemão.** 2ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas:** magia, técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória.** Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BORNHEIM, Gerd A. As metamorfoses do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 89-95.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam.** A leitura da imagem e o sentido da arte. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

CABRERA, J Da **Aristotele a Spielberg.** Capire la filosofia attraverso i film. Milano: Bruno Mandadori, 2000.

CHAUI, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 31-64.

D'ANTONIO, Nicola. Un "regista filosofico": Krzysztof Kieslowski. In: Il Giardino dei Pensieri, novembro de 2002. Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.com/storiafil/dantonio-2.htm> Acesso em: 28 de outubro de 2003.

DELEUZE, Gilles. *Cinema* 1. L'immagine-movimento. Milano: Ubulibri, 1993.

DELEUZE, Gilles. *Cinema* 2. L'immagine-tempo. Milano: Ubulibri, 1997.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem.* 6ª ed. Campinas, Papirus, 2003.

MACIEL, Auterives. Perceptos e afetos. Disponível em: http://www2.uerj.br/~labore/perceptos_e_afetos_main.htm Acesso em: 04/11/2003, 5 p.

MARCONI, Diego. Che cos'è la realtà. In: Il Giardino dei Pensieri, novembro de 2002. Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.com/storiafil/matrix-1.htm> Acesso em: 28 de outubro de 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. L'Oil et esprit. Paris: Galimard, 1964.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

NOVAES, Adauto. De olhos vedados. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 9-20.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. As semioses pictóricas. **Face,** São Paulo, v.4, n.° 2, 1995, p.104-125.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 167-182.

ROUANET, Sergio Paulo. O olhar iluminista. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 95-124.

STUDER, Alessandro. Il mito platonico della Caverna tra cinema e psicoanalisi. In: Il Giardino dei Pensieri, novembro de 2002. Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.com/storiafil/studer-1.htm> Acesso em: 28 de outubro de 2003.

TROMBINO, Mario. Immagini e allegati. Disponível em: <http://www.athenaforum.org> Acesso em: 28 de outubro de 2003.

TROMBINO, Mario. La Tigre e il Dragone. In: Il Giardino dei Pensieri, novembro de 2001. Disponível em: <http://www.ilgiardinodeipensieri.com/storiafil/immagini-1.htm> Acesso em: 28 de outubro de 2003.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico:** opacidade e transparência. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1997a.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997b, p. 367-384.

A revista Ethos e Episteme abre novas possibilidades alternativas e inovadoras do registro científico e acadêmico do processo de produção do conhecimento em Ciências Humanas e Sociais.

O horizonte hermenêutico que ela propõe possibilita um distanciamento tal que lhe permite ousar na reflexão que pode ser estabelecida entre Ética e Conhecimento.

Sendo o Ethos uma ação e atitude de compromisso responsável para com o ser do outro, é orientador do sentido que deve ter o conhecimento produzido pela ciência. Isto quer dizer que o conhecer só faz sentido na direção de tornar a humanidade melhor.

Ethos e Episteme assume esse compromisso de permitir que o conhecimento seja disseminado e que a Ética possa ser balizadora dos saberes que devem ser construídos e divulgados a partir do compromisso com o BEM COMUM.

A Revista colocá-se à disposição de todos e todas que, produzindo conhecimento, possam divulgá-lo porque nos torna a todos melhores cidadãos e seres humanos mais comprometidos e completos.

FACULDADE SALESIANA
DOM BOSCO