

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS DE ALMEIDA BAPTISTA

**A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA
FUNÇÃO SOCIAL: DAS PRÁTICAS IDEALISTAS À
POSSIBILIDADE DE UMA AÇÃO CRÍTICA**

João Pessoa - PB
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA DAS GRAÇAS DE ALMEIDA BAPTISTA

**A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA
FUNÇÃO SOCIAL: DAS PRÁTICAS IDEALISTAS À
POSSIBILIDADE DE UMA AÇÃO CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adelaide Alves Dias

João Pessoa - PB
2008

FONTE DE CATÁLOGO
BIBLIOTECA CENTRAL/UFPB

B222c	<p>Baptista, Maria das Graças de Almeida A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica / Maria das Graças de Almeida Baptista; revisão de linguagem Nivaldo Rodrigues da Silva. – João Pessoa, 2008. 245 p. Orientadora: Adelaide Alves Dias. Tese (doutorado) – UFPB / CE.</p> <p>1. Educação. 2. Sociedade. 3. Concepção-professor. 4. Dewey. 5. Piaget. 6. Gramsci. 6. Vigotski. I. Título.</p> <p>UFPB/BC</p> <p>CDU: 37(043)</p>
-------	---

MARIA DAS GRAÇAS DE ALMEIDA BAPTISTA

**A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE SUA
FUNÇÃO SOCIAL: DAS PRÁTICAS IDEALISTAS À
POSSIBILIDADE DE UMA AÇÃO CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Tese aprovada em: 30 de Julho de 2008.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Adelaide Alves Dias - UFPB
Orientadora

Prof. Dr^a. Maria Eliete Santiago – UFPE/PPGE
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Ramos de Meneses – UFPB/PPGSS
Examinadora

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto – UFPB/PPGE
Examinador

Prof. Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro – UFPB/PPGE
Examinador

Dedico:

Às minhas filhas que, nas suas cobranças carinhosas de tempo, fortaleciam-me nesta caminhada.

Aos meus pais que, acima de seus próprios desejos, possibilitaram-me os primeiros passos na direção desse título.

Aos trabalhadores em educação que acreditam em uma prática educativa transformadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela certeza de sua presença, quando tudo parecia muito difícil de ser alcançado.

À professora Adelaide Alves Dias, por ter aceito a orientação deste trabalho, bem como pelo respeito à liberdade intelectual da autora nesse momento de desafios, crescimentos e descobertas.

Aos professores Maria Eliete Santiago, Maria Aparecida Ramos de Meneses, José Francisco de Melo Neto e Antônio Carlos Ferreira Pinheiro, pela extrema gentileza com que me trataram e por sua presença, o que qualifica minha defesa.

À *fação* da 24ª turma do Doutorado, extensivo a Roseana, pelos momentos de discussão e aprendizado e pela certeza de termos combatido o bom combate.

A Ronney da Silva Feitoza, amiga amazonense de turma e cúmplice na defesa de uma leitura marxista do mundo.

A Rita Curvelo da Silva, amiga baiana de turma e companheira na luta pela defesa dos direitos coletivos.

A Tânia Rodrigues Palhano, amiga paraibana de turma e colega do Departamento de Fundamentos da Educação, pelo seu apoio e sua objetividade pragmática durante esta caminhada.

Aos professores do Curso de Doutorado, em especial a Roberto Jarry Richardson e José Francisco de Melo Neto, pelos novos caminhos compartilhados.

Aos funcionários do Curso de Doutorado em Educação, em especial a Rosilene pela lucidez em meio a tantos contratempos.

Em especial:

Meu imenso respeito e agradecimento aos professores, trabalhadores em educação das escolas públicas da Paraíba, os quais, enquanto sujeitos da pesquisa, colaboraram com seus depoimentos para o desenvolvimento deste trabalho.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. [...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (Paulo Freire).

Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne onilateral (Manacorda).

RESUMO

A presente tese analisa a concepção do professor acerca da relação que estabelece entre educação e sociedade e parte do pressuposto de que a forma como o professor compreende essa relação determina a sua concepção e a sua prática no processo de aprendizado. Os estudos acerca da educação ativa em Dewey e Piaget e da proposta de uma educação crítica em Gramsci e Vigotski apontam que essas concepções de educação trazem para o ideário educacional brasileiro a discussão sobre a relação entre educação e sociedade, e constituem momentos de ruptura do papel do professor no processo de ensino. A pesquisa empírica, desenvolvida através de observações, questionários e entrevistas, investigou a concepção de 10 professores de escolas públicas, situadas em três bairros distintos do município de João Pessoa – PB. A análise, à luz do referencial histórico e dialético em Gramsci e Vigotski e das categorias construídas a partir do referencial teórico e da pesquisa empírica, aponta que as contradições na concepção do professor acerca da sua prática pedagógica, no contexto histórico atual, inviabilizam o estabelecimento de um projeto de sociedade e a construção de uma concepção de educação que favoreça uma compreensão acerca do seu papel no processo de aprendizado, ao mesmo tempo apontam para a transformação da concepção e da prática pedagógica. A tese apresenta, ainda, a partir da análise das concepções teóricas abordadas e das concepções docentes, a contribuição da autora no sentido da negação da inexorabilidade do aqui e do agora e da construção de novas perspectivas para a elaboração de uma concepção e uma prática pedagógica crítica. Por fim, propõe futuras investigações no sentido de aprofundar os estudos desenvolvidos acerca da relação aprendizagem e desenvolvimento e das concepções teórico-práticas dos futuros professores.

Palavras-chave: Concepção dos professores. Contradição. Educação. Sociedade.

ABSTRACT

This thesis analyzes the teacher's concept about the relation between education and society from the implication of that the way the teacher comprehends this relation determines his/her practice in the learning process. Studies regarding active education in Dewey and Piaget and the proposition of a critic education in Gramsci and Vigotski indicate that these concepts of education bring to the Brazilian educational system the discussion about the relation between education and society promoting however a rupture in the role the teacher develops in the teaching process. The empirical research, developed through observation, questionnaires and interviews, inquired the concept of ten public school teachers, located in three distinct neighborhoods in the city of João Pessoa – Paraíba. The analysis, based on the historical and dialectical references in Gramsci and Vigotski and the categories built from the theoretical reference and the empirical research, point that the contradictions in the concept of the teacher concerning his/her own pedagogical practice, in the current historical context, disable the establishment of a social project and the construction of an educational concept which benefits the comprehension regarding his/her role in the learning process, at the same time that indicate transformation in the concept and pedagogical practice. This thesis still presents, from analysis of the theoretical concepts approached and the teaching staff concepts, the author's contribution in a sense of negation of the inexorability from here and now and the construction of new perspectives to the organization and concept of a critical pedagogical practice. Therefore, it proposes further investigations in the sense of deepening the studies developed about the relation between learning and development and the theoretical and practical concepts from future teachers.

Key-words: Teacher's concept. Contradiction. Education. Society.

RESUMEN

La presente tesis trata de un análisis sobre la concepción del profesor acerca de la relación que se establece entre educación y sociedad, partiendo del presupuesto de que la forma como el profesor comprende dicha relación determina su concepción y su práctica en el proceso de aprendizaje. Los estudios acerca de la educación activa en Dewey y Piaget así como de la propuesta de una educación crítica en Gramsci y Vigotski apuntan que esas concepciones de educación traen para el ideario educativo brasileño la discusión sobre la relación entre educación y sociedad, y constituyen momentos de ruptura del papel del profesor en el proceso de enseñanza. La investigación empírica, desarrollada a través de observaciones, cuestionarios y entrevistas, investigó la concepción de 10 profesores de escuelas públicas, situadas en tres barrios distintos del municipio de João Pessoa – PB. El análisis bajo la óptica del referencial histórico y dialéctico en Gramsci y Vigotski y de las categorías construidas a partir del referencial teórico y de la investigación empírica, apunta que las contradicciones en la concepción del profesor sobre su práctica pedagógica, el contexto histórico actual, inviabilizan el establecimiento de un proyecto de sociedad y la construcción de una concepción de educación que favorezca una comprensión acerca de su papel en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo apuntan para la transformación de la concepción de la práctica pedagógica. La tesis presenta, aún, a partir del análisis de las concepciones teóricas aportadas y de las concepciones docentes, la contribución de la autora en el sentido de la negación de la inexorabilidad del aquí y de ahora y de la construcción de nuevas perspectivas para la elaboración de una concepción y una práctica pedagógica crítica. Por fin, propone futuras investigaciones en el sentido de profundizar los estudios desarrollados acerca de la relación aprendizaje y desarrollo, así como de las concepciones teóricas prácticas de los futuros profesores.

Palabras llaves: Concepción de los profesores. Contradicción. Educación. Sociedad.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A EDUCAÇÃO ATIVA NO SÉCULO XX E A ESCOLA NOVA NO BRASIL.....	26
2.1	A ESCOLA NOVA E SUA INSERÇÃO NO BRASIL.....	27
2.2	A EDUCAÇÃO ATIVA EM DEWEY E PIAGET: TEXTO E CONTEXTO.	33
2.3	INSTRUMENTALISMO E A CONCEPÇÃO LIBERAL DE EDUCAÇÃO EM DEWEY.....	36
2.3.1	Liberalismo e Instrumentalismo.....	38
2.3.2	Experiência e Educação.....	46
2.4	PSICOLOGIA GENÉTICA E EDUCAÇÃO EM PIAGET.....	55
2.4.1	Estágios do Desenvolvimento Intelectual.....	58
2.4.2	Desenvolvimento e Aprendizagem.....	64
3	A EDUCAÇÃO CRÍTICA NO SÉCULO XX E SEU REFLEXO NO BRASIL.....	71
3.1	O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO E SUA INSERÇÃO NO BRASIL.....	72
3.2	A EDUCAÇÃO CRÍTICA EM GRAMSCI E VIGOTSKI: TEXTO E CONTEXTO.....	79
3.3	FILOSOFIA DA PRÁXIS E A CONCEPÇÃO CRÍTICA DE EDUCAÇÃO EM GRAMSCI.....	82
3.3.1	Materialismo e Filosofia da Práxis.....	85
3.3.2	Concepção do Mundo e Educação.....	93
3.4	PSICOLOGIA MARXISTA E EDUCAÇÃO EM VIGOTSKI.....	104
3.4.1	A Formação de Conceitos.....	109
3.4.2	Aprendizagem e Desenvolvimento.....	113
4	A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES.....	122
4.1	A REALIDADE EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR.....	123
4.1.1	A Identidade Profissional.....	124
4.1.2	A Inserção Político-Profissional.....	133
4.1.3	A Prática Pedagógica.....	146
4.1.4	A Dinâmica Escolar.....	159
4.1.5	A Função Social Docente.....	172
4.2	AS CONTRADIÇÕES CONSTITUTIVAS DO FAZER EDUCATIVO.....	180
4.2.1	O Professor e o Político.....	180
4.2.2	A Teoria e a Prática.....	183
4.2.3	A Universidade e a Escola.....	186
4.2.4	O Desenvolvimento e a Aprendizagem.....	188
4.2.5	Outras contradições.....	189

5	A “NEGAÇÃO DA NEGAÇÃO”: CONDIÇÃO PEDAGÓGICA OBJETIVA NECESSÁRIA À COMPREENSÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE E À ELABORAÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZADO.....	194
5.1	A EDUCAÇÃO ATIVA NO BRASIL: UMA POSSIBILIDADE REAL ABSTRATA.....	194
5.2	A EDUCAÇÃO CRÍTICA NO BRASIL: UMA POSSIBILIDADE FORMAL.....	197
5.3	A PRÁXIS: CONDIÇÃO PEDAGÓGICA NECESSÁRIA À REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO CRÍTICA.....	201
5.3.1	O Político e o Professor.....	215
5.3.2	A Prática e a Teoria.....	216
5.3.3	A Escola e a Universidade.....	217
5.3.4	A Aprendizagem e o Desenvolvimento.....	220
6	CONCLUSÃO: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR – PARA ALÉM DAS CONCEPÇÕES IDEALISTAS.....	223
	REFERÊNCIAS.....	228
	APÊNDICES.....	243
	ANEXO.....	252

1 INTRODUÇÃO

Todo processo de produção do conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento [...] que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de fazer e omitir (BENGOECHEA apud GAMBOA).

A construção do conhecimento tem sido tema de diversas reflexões e estudos. No entanto, essas tentativas não esgotam sua amplitude nem a sua compreensão em um dado momento histórico. A presente tese tem sua origem objetiva no desenvolvimento da dissertação de mestrado, digo origem objetiva, visto que a todo instante os aspectos subjetivos do pesquisador encontram-se presentes na delimitação do objeto, na escolha dos sujeitos, na busca e no estudo constante da teoria e dos métodos utilizados para as aproximações com a realidade, que permeia a construção do trabalho de tese.

O desenvolvimento da dissertação de mestrado¹, que teve como fundamentação teórica o materialismo em Gramsci, e os trabalhos de extensão desenvolvidos junto aos discentes do Curso de Pedagogia e à escola pública possibilitaram compreender que a construção do conhecimento é permeada pela concepção do mundo que os sujeitos históricos, professores e alunos, trazem para a sala de aula. Esses estudos levaram-me ao seguinte questionamento: Qual a concepção do docente acerca da sua função social?; o que possibilitou o desenvolvimento da seguinte tese: *a compreensão da relação entre educação e sociedade é fundamental para a elaboração da concepção do professor sobre o seu papel no processo de aprendizado*².

Considerando que, para o materialismo histórico e dialético, esse processo de aprendizado compreende, mesmo que dentro de certos limites, o processo de apropriação crítica do conhecimento historicamente elaborado e de objetivação humana, favorecendo a construção de sujeitos críticos, a presente tese baseia-se no seguinte argumento: o acirramento das contradições nas sociedades capitalistas e a

¹ Baptista (1999).

² O termo aprendizado, no sentido vigotskiano, se refere ao processo de apropriação e produção do conhecimento historicamente acumulado e de inserção do educando no gênero humano, como ser social.

queda do socialismo do leste europeu têm favorecido o discurso da morte de quaisquer projetos de sociedade e de educação que se contraponham aos atuais projetos em vigência, e da própria ideologia, ou seja, da utopia de construção de uma nova sociedade.

Esse discurso mascara que a prática pedagógica, enquanto mais uma relação social, se insere e se concretiza a partir do projeto que uma determinada sociedade tem para com a educação, o que determina a concepção do trabalhador em educação³ sobre a sua função social e, conseqüentemente, sobre o seu papel no processo de aprendizado.

Parte-se, assim, da máxima gramsciana de que as contradições nas relações sociais de produção, que têm como base a luta de classes, refletem-se no conjunto complexo, “contraditório e discordante - das superestruturas” (GRAMSCI, 1995, p. 52), ou seja, nas instituições e nas idéias. Nesse sentido, a elaboração do papel do professor no processo de aprendizado dá-se, necessariamente, a partir da relação que o professor estabelece entre educação e sociedade.

Entretanto, a sociedade é um todo contraditório e em movimento. Nesse sentido, a educação, como parte da totalidade social, é também contraditória e pode vir a ser a negação desse todo, ou seja, um agente transformador e propiciador de uma nova realidade. Contudo, essa educação não advém de ações espontaneístas, mas requer, segundo Gramsci (1995, p. 21), a unificação teoria e prática, ou seja, “uma elaboração superior da própria concepção do real: a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência”.

O presente estudo apresenta duas concepções educacionais que comportam em sua essência duas concepções de sociedade e de educação como de processos de desenvolvimento e de aprendizagem: a concepção ativa de educação e a concepção crítica de educação.

³ No governo Fernando Henrique Cardoso, os documentos oficiais relativos à educação incluem na categoria profissional da educação apenas os professores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) amplia essa categoria, incluindo todo o profissional graduado que trabalha diretamente ligado ao processo ensino-aprendizagem, professores e especialistas. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), enquanto Sindicato preocupado com as questões trabalhistas, trabalha com a categoria trabalhadores em educação, referindo-se a todos os agentes sociais que atuam na escola. Neste trabalho, opta-se pela categoria trabalhador em educação de forma a afirmar o professor, sujeito da pesquisa, enquanto trabalhador.

A concepção ativa de educação ou Escola Nova tem em John Dewey (1859-1952) e Jean Piaget (1896-1980) seus expoentes. A aproximação entre esses autores, inclusive no Brasil, dá-se porque ambos são representantes da escola ativa e se utilizam do modelo de interação entre o organismo e o meio ambiente, de perspectiva biológica para a análise social e educacional, deixando intactas as relações no modo de produção capitalista.

A concepção crítica de educação baseia-se em Antonio Gramsci (1891-1937) e Lev Semionovich Vigotski (1896-1934)⁴, autores marxianos que caracterizam com propriedade os ideais dessa educação que está orientada para o desvelamento das contradições nas sociedades capitalistas, da divisão da educação em prática-manual e teórico-intelectual, e para a construção de uma sociedade, uma educação e um homem socialista.

A presente escolha justifica-se na medida em que essas concepções e esses autores trouxeram para o ideário educacional brasileiro a discussão sobre a relação entre educação e sociedade e sobre o papel do professor nessa relação.

A redefinição do papel do professor tem sua origem a partir da Escola Nova e, mais especificamente, da escola ativa proposta pelo instrumentalismo (pragmatismo) de Dewey e pela introdução do construtivismo de Piaget, enquanto principal teoria psicológica de sustentação da escola ativa, cabendo ao professor o papel de organizador do meio e dos métodos de forma a facilitar a aprendizagem.

Uma nova discussão acerca da função do professor surge com os questionamentos do materialismo histórico e dialético, especialmente em Gramsci, feitos às instituições e às idéias dominantes, a qual é ampliada por Vigotski através de seu questionamento sobre a formação social das funções intelectuais superiores, essencialmente humanas. Nesse sentido, cabe ao professor, no sentido gramsciano, a função de organizador de uma nova cultura, bem como o papel de colocar-se como sujeito em relação com outro sujeito, para que o aluno, no sentido vigotskiano, possa desenvolver suas funções psíquicas superiores, sua personalidade.

Além do exposto, a opção por esses teóricos, deve-se à tentativa, primeiramente, de ser radical, no sentido de ir à raiz das concepções que influenciaram e influenciam o ideário educacional brasileiro, e, segundo, de apontar

⁴ Opta-se neste trabalho pelo uso do nome de Vigotski constante na tradução espanhola, inclusive pela idoneidade dessa tradução frente às demais traduções/interpretações trazidas para ou desenvolvidas no Brasil, conforme sinaliza Duarte (2000).

a ligação entre o pensamento e o contexto em que esses teóricos desenvolveram suas teorias, o que deixa uma grande lacuna quando essas teorias são transplantadas, sem qualquer reflexão crítica, para outras realidades e contextos, como ocorrido no Brasil. Entretanto, essa opção não descarta a contribuição de outros autores na compreensão desses teóricos.

Vale salientar que esses autores podem ser denominados humanistas, enquanto defensores da capacidade humana de mudar o seu ambiente, e compartilham, cada um a seu modo, a crença na educação como provedora de instrumentos para essa mudança. Todos nasceram e viveram em um período extremamente efervescente de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX⁵.

O objetivo do presente estudo é compreender a concepção do professor acerca da função que desempenha na sociedade a partir da relação que estabelece entre educação e sociedade, uma vez que esses aspectos determinam o papel do professor no processo de aprendizado.

A partir do exposto, busca-se responder às seguintes questões: Que projeto de sociedade e concepção de educação orientam a prática pedagógica do professor? Como esse trabalhador compreende o seu papel no processo de ensino? Enfim, como essas concepções implicam política e pedagogicamente a função social do professor na atualidade?

Este estudo desenvolve-se em uma perspectiva qualitativa, tendo como caminho teórico o materialismo histórico e como método de análise a dialética materialista. Com base no materialismo histórico, a concepção do professor é analisada a partir do modo de produção dos bens materiais, ou seja, enquanto determinada pelas condições da vida material da sociedade, ao mesmo tempo em que determina as condições materiais da vida social.

A escolha da dialética em Marx (1978b, p.116-117), entendida enquanto processo da reprodução do concreto por meio do pensamento a partir do concreto,

⁵ Apesar de contemporâneos, eles tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de se encontrar ou de ler o que o outro escrevia. Piaget, por exemplo, só tomou conhecimento das críticas de Vigotski à sua obra, depois da morte deste. Por outro lado, Marx influenciou o instrumentalismo de Dewey que, por sua vez, foi lido pelos responsáveis pelas reformas educacionais na Rússia pós-revolução de 1917. Assim como Gramsci foi influenciado, declaradamente, por Marx e pelo liberalismo de Croce. Vigotski teve acesso, além de algumas obras publicadas de Marx até aquele momento, à revista liberal *O Pensamento Russo* durante seus estudos na Rússia, a qual, em alguns números, publicava artigos sobre filosofia pragmática americana, também Piaget segue a orientação liberal de Dewey quanto à ação e à experiência.

segundo Gamboa (1989, p. 33)⁶, implica tomar como ponto de partida o concreto real (“objeto real”) que tem “origem empírico-objetiva histórica e [“síntese de múltiplas determinações”], passar pelo abstrato, de características subjetivas, e formar uma nova síntese” [concreto do pensamento ou conhecimento do objeto real ou concreto pensado], que é uma síntese consciente das múltiplas determinações, “validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido é confrontado com o seu ponto de partida através da prática”.

Neste trabalho, essa dialética consiste em três movimentos. Um primeiro movimento, de síntese, em que se parte do real, ou seja, da concepção de professores de 2º e 3º graus e discentes do curso de Pedagogia, quanto ao seu papel no processo educativo, obtida com o desenvolvimento do mestrado e os trabalhos de extensão, e da síntese filosófica de Dewey e Piaget e de Gramsci e Vigotski e suas reflexões sobre a relação educação e sociedade e o processo educativo (concreto real), presente nos três primeiros capítulos. Seguido do segundo movimento de análise da concepção do professor acerca do seu papel no processo educativo a partir da relação que estabelece entre educação e sociedade (abstração). Por fim, o terceiro movimento de construção de uma nova síntese, que se refere à contribuição da autora nessa reflexão sobre o processo de aprendizado em seus aspectos gerais e filosóficos (concreto pensado).

Esse caminho teórico-metodológico, a todo instante um caminho de idas e vindas do empírico ao concreto pensado, ao trazer para o nível do concreto pensado a categoria concepção do mundo, busca o desenvolvimento de uma práxis transformadora. Vale salientar que, neste estudo, parte-se da categoria concepção do mundo e de práxis no sentido gramsciano. Portanto, mesmo que alguns dos autores abordados não trabalhem explicitamente com essas categorias, uma teoria sempre traz implícita uma filosofia, logo, uma concepção do mundo e uma relação com a realidade social.

Considerando o objetivo e as questões norteadoras do presente trabalho, a pesquisa empírica (segundo movimento – abstração) busca investigar a concepção do professor acerca da relação que estabelece entre educação e sociedade e do seu papel no processo de ensino, bem como apontar as contradições presentes nessa concepção; e desenvolve-se através de uma metodologia empírica qualitativa

⁶ A esse respeito ver também Gamboa (1998, p. 32).

em que estão envolvidos a concepção do mundo e a experiência do pesquisador e dos sujeitos, o fenômeno a ser estudado, o método adotado, os elementos obtidos no diálogo com os sujeitos e a fundamentação teórica.

A esse respeito, duas questões merecem ser destacadas. Primeiro, que toda atividade de pesquisa foi permeada pela perspectiva teórica e pelos questionamentos da pesquisadora, mesmo que não tenham sido explicitados. A esse respeito Gamboa (1998, p. 53) destaca: “a concepção de realidade ou de mundo (cosmovisão) depende em grande medida da própria história de cada investigador. (...) A concepção de mundo é uma categoria geral e fundamental que está intimamente ligada ao problema central da filosofia”⁷.

Segundo, Minayo (1996, p. 115) sinaliza que a relação entrevistador-grupo de pesquisa é marcada pela “dissimetria nas posições do entrevistador/entrevistado [que deve ser] compreendida e assumida criticamente em todo o processo de construção do saber”, e conclui: “o impacto resultante do pertencimento a outra classe, que se concretiza em experiências socioculturais e até conflitantes, é um dado condicionante da pesquisa, junto com todos os outros fatores que acompanham qualquer uma de suas fases”.

Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa reflete essa dissimetria em pelo menos dois aspectos: primeiro, a diferença no grau de formação acadêmica do pesquisador e do entrevistado, uma vez que os sujeitos estavam conscientes de que a investigação empírica era um dos momentos de uma pesquisa de doutorado. Segundo, o espaço de trabalho do pesquisador e do entrevistado, a Universidade (mesmo que pública) e a escola pública, respectivamente.

Entretanto, vale salientar que, apesar dessas dissimetrias, compreende-se, assim como Rey (1999, p. 39), que a relação investigador-investigado é uma condição e uma dimensão essencial do processo de produção do conhecimento, uma vez que as respostas dos sujeitos não estão prontas, mas são construídas no momento e no espaço da entrevista, a partir da vinculação estabelecida com o entrevistador.

A pesquisa desenvolveu-se junto ao professor formado em Licenciatura Plena e que atua em escolas públicas estaduais do município de João Pessoa. O primeiro aspecto justifica-se, já que, enquanto uma das relações sociais estabelecidas pelos

⁷ Tradução da autora.

sujeitos, a Universidade é espaço de apropriação, sistematização e reprodução ou produção do conhecimento; e por a pesquisadora atuar em uma instituição pública dessa natureza, de forma que este estudo pode contribuir para uma reflexão sobre o seu papel na construção da concepção do professor. O segundo aspecto justifica-se na medida em que a concepção do professor parte do olhar acerca de sua própria prática.

Participaram da pesquisa dez professores: cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades entre 25 e 55 anos, três naturais de João Pessoa, cinco do interior da Paraíba e dois de outros Estados; quatro deles com formação profissional na área de Humanas, quatro na de Exatas e dois na de Biológicas ou de Saúde, seis cursaram na UFPB, dois na UEPB e dois em outras instituições, cinco concluíram na década de 1980, dois na de 1990 e três na década de 2000; o tempo de serviço variou de 4 a 26 anos, sendo seis Estatutários, dois na condição de Pró-tempore e dois na de Prestador de Serviço⁸, com sete atuando somente em escola pública e três em escola pública e em escola privada (Apêndice G).

No intuito de preservar o sigilo acerca de alguma informação que os identificasse, os sujeitos foram denominados (P), da palavra professor, seguido de (M) ou (F), conforme o sujeito seja do sexo masculino ou do sexo feminino, respectivamente, e de um número atribuído aleatoriamente.

Para a realização da pesquisa foram utilizados três instrumentos que se complementam: o questionário, a observação não-participante e a entrevista semi-estruturada aprofundada.

O questionário foi construído com questões fechadas acerca de: sexo, idade, naturalidade, formação profissional, ano de conclusão do curso, instituição em que estudou; nível de instrução, tempo de serviço, natureza da instituição em que leciona (pública ou pública e privada), regime de trabalho (Estatutário, Pró-tempore, Prestador de Serviço); e duas questões abertas: motivo(s) da escolha da profissão e os pontos da formação profissional que considera relevantes para a prática como professor (Apêndice C).

⁸ O professor Pró-tempore e o Prestador de Serviço não possuem vínculo empregatício estável com o Estado, como o Estatutário. O primeiro tem contrato, matrícula e direitos trabalhistas, como 13^o e férias, e recebe contracheque. O segundo tem contrato, mas não tem matrícula, não recebe contracheque e o salário é pago pelos dias trabalhados, podendo ser afastado das funções a qualquer momento.

O questionário foi aplicado em três escolas estaduais de três bairros do município de João Pessoa e possibilitou levantar algumas características preliminares acerca dos professores, bem como realizar as primeiras aproximações com as escolas e os sujeitos da pesquisa.

A observação não participante atravessou toda a pesquisa, visto que tanto o questionário, quanto a maioria das entrevistas foram desenvolvidos na escola. Nesse tipo de observação, destaca Richardson (1999, p. 260), o investigador “atua como espectador atento. Baseado nos objetivos da pesquisa, e por meio de seu roteiro de observação, ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho”.

A observação favoreceu uma compreensão mais ampla acerca do espaço em que os sujeitos desenvolvem suas atividades, possibilitando o conhecimento, tanto da estrutura física e do aparato instrumental das escolas, quanto da inserção dessas escolas nos respectivos bairros e a dinâmica e as relações que permeiam o contexto escolar.

A entrevista semi-estruturada aprofundada seguiu um roteiro (Apêndice D). Entretanto, considerando a natureza da pesquisa e seu objetivo, a entrevista transcorreu de forma relativamente livre, e a ordem das intervenções seguiu o raciocínio do entrevistado, o que possibilitou o acesso a outras informações, além das sugeridas nesse instrumento.

A esse respeito, compreende-se, assim como Rey (1999), que a entrevista é uma ferramenta interativa que somente adquire sentido no espaço dialógico entre entrevistador e entrevistado, cujo vínculo determina a construção das respostas e a qualidade dos indicadores empíricos produzidos.

A partir do exposto, e considerando os objetivos da pesquisa e os pressupostos epistemológicos e teóricos assumidos pela pesquisadora, entre eles, que as contradições das e nas sociedades capitalistas, refletidas na concepção dos sujeitos, impedem que a realidade apareça de forma imediata, elaboraram-se alguns indicadores que possibilitassem a aproximação com o objeto de estudo. São eles: naturalidade, escolha da profissão e a universidade; profissão docente e política educacional; teoria educacional e prática docente; a prática do professor e a comunidade escolar; e o professor e a educação no Brasil. Esses elementos foram, por sua vez, subdivididos em outros elementos.

A entrevista desenvolveu-se em local e horário definidos antecipadamente pelo próprio entrevistado e teve, em média, uma hora e trinta minutos de duração. Durante o processo de entrevista utilizou-se um aparelho de gravador de voz (MPF3). No início da entrevista com cada um dos professores foi apresentado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa⁹, que foi assinado por todos os sujeitos.

O processo metodológico da pesquisa empírica teve início com a definição das escolas estaduais em que o questionário seria aplicado. Para a seleção das referidas escolas tomaram-se como critérios: primeiro, se ofereciam ensino da 5ª série ao Ensino Médio, de forma a garantir que os professores possuíssem Licenciatura Plena; segundo, a sua localização, em três Bairros distintos ou três contextos diferenciados, de forma a contemplar a diversidade nas situações objetivas vivenciadas pelos professores.

A visita à escola foi programada através de ligação telefônica, e o contato com a direção das escolas deu-se através de uma Carta de apresentação (Apêndice A) emitida pela orientadora e apresentada pela pesquisadora. No mesmo dia da visita foram aplicados os questionários.

Além das informações registradas anteriormente, a utilização do questionário serviu de instrumento para a seleção da amostra dos sujeitos que iriam participar da entrevista. Nessa primeira fase, 32 professores participaram de forma espontânea da pesquisa, entretanto, 2 questionários foram desconsiderados por conterem respostas em branco.

A seleção da amostra baseou-se tanto nas questões fechadas, quanto nas questões abertas do questionário. Inicialmente foram selecionados para a entrevista 20% da amostra, 6 professores 50% (3) do sexo feminino e 50% (3) do masculino. Com o desenvolvimento das entrevistas esse número foi ampliado até atingir o número de 11 professores, na busca do ponto de saturação, ou seja, o momento em que as respostas não trouxessem mais elementos novos às respostas anteriormente obtidas. Portanto, tendo em vista esse ponto de saturação, uma das entrevistas foi desconsiderada por não trazer elementos que já não estivessem presentes em outras entrevistas.

⁹ A pesquisa seguiu recomendações da Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde, e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS e aprovada por unanimidade, protocolo nº 1323/07 (Anexo 1).

A partir da análise das respostas ao questionário, a seleção da amostra seguiu a seguinte ordem de prioridade em relação às questões fechadas: sexo, tempo de serviço; nível de instrução; formação profissional; regime de trabalho; idade; naturalidade; instituição em que se graduou; ano de conclusão do Curso; e natureza da instituição em que leciona.

Em relação ao sexo, dos 30 professores, apesar de 70% (21) serem do sexo feminino e 30% (9) do sexo masculino, optou-se pela divisão equânime do número de homens e mulheres na pesquisa que ficou assim representada: 50% (5) homens e 50% (5) mulheres, de forma que as respostas não tendessem para um ou outro sexo.

O tempo de serviço variou entre 3 e 28 anos de serviço: 50% (15) dos professores com 20 anos, ou mais, e 50% (15) com menos de 20 anos, sendo selecionados 50% (5) professores de cada segmento. A prioridade na eleição do tempo de serviço, enquanto segundo critério de seleção, justifica-se, uma vez que a tese baseia-se na concepção dos sujeitos acerca de sua prática pedagógica.

Quanto ao nível de instrução, 63,3% (19) possuíam Graduação, 36,7% (11) Pós-Graduação (dos quais 90,9% (10) *lato sensu* e 9,1% (1) *stricto sensu*). Nesse sentido, a amostra ficou assim representada: 70% (7) professores graduados e 30% (3) pós-graduados, incluindo o professor com pós-graduação *stricto sensu*. A exigência no exame desse elemento deu-se por haver somente um professor com pós-graduação e a sua seleção, *a priori*, passou a influir na seleção baseada nos critérios anteriores e na seleção dos demais sujeitos da amostra.

Em relação à formação profissional, o maior número de professores é de Humanas, 53,3% (16) dos professores, seguidos de 30% (9) de Exatas e 16,7% (5) de Biológica ou de Saúde. Esse aspecto ocasionou certa dificuldade na seleção da amostra de professores do sexo masculino nas demais áreas e do sexo feminino na área de Exatas. Entretanto, optou-se por igualar a amostra, 40% de Humanas (4) (75% (3) do sexo feminino e 25% (1) masculino) e 40% de Exatas (4) (75% (3) do sexo masculino e 25% (1) feminino) professores, e 20% (2) de Biológica ou Saúde (50% (1) do sexo feminino e 50% (1) do sexo masculino).

Relacionando a formação profissional ao sexo dos professores, tem-se que: dos 70% (21) dos professores do sexo feminino que responderam ao questionário, 71,4% (15) são da área de Humanas, 19,1% (4) da área de Exatas e 9,5% (2) da área Biológica ou de Saúde. Entre os 30% (9) professores do sexo masculino, 11,1%

(1) são da área de Humanas, 77,8% (7) de Exatas e 11,1% (1) da Biológica ou de Saúde. A presença maciça de homens na área de Exatas, 77,8% (7), aliada à presença de 71,4% de mulheres na área de Humanas só vem reforçar a visão dominante da área de Humanas como uma área predominantemente feminina e a de Exatas como predominantemente masculina.

Quanto ao regime de trabalho, 66,6% (20) são Estatutários, 16,7% (5) são Pró-tempores e 16,7% (5) Prestadores de Serviço, tendo sido selecionados 60% (6) Estatutários, 20% (2) Pró-tempores e 20% (2) Prestadores de Serviço. Devido ao elevado número de professores Estatutários a eleição do regime de trabalho como critério, nesse momento, tornou-se imprescindível de forma a assegurar a presença de professores Pró-tempores e Prestadores de Serviço na amostra.

Relacionando regime de trabalho, ao tempo de serviço, dos 66,6% (20) de Estatutários, 65% (13) têm até 20 anos de serviço (30,8% (4) têm mais de 25 anos) e 35% (7) menos de 20 anos. Há apenas 28,6% (2) com menos de 10 anos de serviço. Entre os Pró-tempores tem-se professores com 23 (2), 17, 5 e 4 anos de serviço. Portanto, há pelo menos 20 anos o Estado contrata Pró-tempores. Entre os Prestadores de Serviço têm-se professores com 9, 6, 4(2) e 3 anos de serviço, ou seja, a prática do Estado de contratar "PS" (como são denominados) tem pelo menos 9 anos, concentrando-se mais nos últimos anos.

Em relação à idade, 73,3% (22) têm entre 59 e 40 anos e 26,7% (8) entre 39 e 25 anos, sendo selecionados 70% (7) professores com até 40 anos de idade e 30% (3) professores com menos de 40. A eleição da idade, nesse momento da seleção, deveu-se, também, ao elevado número de professores acima dos 40 anos e à tentativa de assegurar a participação dos professores com menos de 40 anos na amostra.

Relacionando a idade ao regime de trabalho, dos 66,6% (20) Estatutários, 90% (18) têm até 40 anos de idade e 10% (2) têm menos de 40 anos; dos 16,7% (5) Pró-tempores, 40% (2) têm até 40 anos e 60% (3) têm menos de 40 anos; e dos 16,7% (5) Prestadores de Serviço, 40% (2) têm até 40 anos e 60% (3) têm menos de 40. Portanto, entre os Estatutários a grande maioria tem até 40 anos de idade, entre os Pró-tempores e os Prestadores de Serviço parece haver uma tendência para idades abaixo dos 39 anos.

Em relação à naturalidade, 36,7% (11) professores são de João Pessoa, 50% (15) do interior da Paraíba e 13,3% (4) de outros Estados. Foram selecionados 30%

(3) professores de João Pessoa, 50% (5) do interior da Paraíba e 20% (2) de outros Estados. A partir desse critério a amostra começou a ser definida a partir dos professores já selecionados e dos critérios que ainda não haviam sido atendidos na seleção.

Em relação à Instituição em que se graduou e ao ano de conclusão do Curso, na primeira, 53,3% (16) professores estudaram na UFPB, 16,7% (5) na UEPB e 30% (9) em outras Instituições, sendo selecionados, 60% (6) da UFPB, 20% (2) da UEPB e 20% (2) de outras instituições. Na segunda, 43,3% (13) professores concluíram o curso na década de 1980, 26,7% (8) na década de 1990 e 30% (9) na de 2000. A amostra ficou assim representada 50% (5) na década de 1980, 20% (2) na década de 1990 e 30% (3) na de 2000.

Dentre os professores que concluíram o curso em 2000, incluiu-se um professor recém-formado com o intuito de observar a influência, e se há diferença, dessa formação recente e, particularmente, na UFPB na construção da concepção do professor acerca da ação pedagógica, em relação aos professores que concluíram, há algum tempo, o seu curso. Essa opção vai ao encontro da primeira justificativa acerca dos sujeitos da pesquisa, ou seja, que a escolha de professores com Licenciatura plena ampara-se no fato de a pesquisadora ser professora de nível superior.

Por fim, em relação à natureza da instituição em que leciona: 80% (24) dos professores lecionam apenas em Escola Pública e 20% (6) em Escola Pública e Privada, tendo sido selecionados 70% (7) e 30% (3) de professores, respectivamente.

A seleção dos entrevistados, considerando as respostas às questões abertas, seguiu os seguintes critérios: levantaram-se, inicialmente, as respostas atribuídas ao(s) “motivo(s) da escolha profissional”, as quais foram agrupadas quanto à sua proximidade e em ordem decrescente de incidência: primeira, “gosta de ensinar” ou “adora lecionar” 26,6% (8); segunda, “vocação”, “aptidão”, “família de educadores” 16,7% (5); terceira, “falta de” ou “melhor opção de trabalho”, “necessidade financeira” 16,7% (5); quarta, “troca de experiência” (3); quinta, “gosta da matéria que leciona” 10% (3); sexta, “acaso”, “acidente de percurso”, “número de vagas no curso que escolheu” 10% (3); sétima, “gosta de lidar com” crianças, adolescentes, jovens e adultos 6,7% (3); oitava, “brilhantismo acadêmico- profissional” 3,3% (1).

Optou-se, como critério de seleção, não considerar os sujeitos que emitiram a primeira e a sétima respostas, uma vez que gostar de ensinar e adorar lecionar é um critério vago e que já está presente, de forma mais explícita, na quarta e na quinta respostas; e gostar de interagir com os alunos também está presente no discurso de outros professores, mesmo que não o tenham nomeado para a sua escolha profissional.

Quanto aos “pontos da formação profissional que considera relevantes para sua prática como professor”, 70% (21) das respostas apontaram para pontos que consideram obstáculos ao bom desenvolvimento de sua prática. Assim como a prática é apontada como espaço de sua formação profissional, e não os cursos de formação: “na atividade diária, o pouco que temos nos deixa a desejar”; “aprendi a ser professora, sendo professora, isto é: na sala de aula”; “a formação profissional não me foi oferecida na Universidade, aprendi no contato com os meus educandos”.

Esses aspectos, como os anteriores, serão abordados na análise das entrevistas. Vale destacar que, apenas 6,7% (2) dos professores não conseguiu alcançar o objetivo da pergunta. Nesse sentido, considerando as respostas às questões abertas, a amostra selecionada seguiu o seguinte critério: 70% (7) professores que destacaram os pontos de sua prática e 30% (3) que destacaram os pontos de sua formação profissional.

Vale salientar que, para a seleção dos sujeitos à entrevista, a análise das respostas às questões abertas ocorreu *pari passu* à análise das questões fechadas do questionário.

A entrevista iniciou-se a partir das respostas às questões do questionário, uma vez que as mesmas já haviam sido elaboradas pelo sujeito. Após esse primeiro momento, a entrevista baseou-se no roteiro.

Todo o processo de pesquisa foi efetuado de forma a garantir o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como as respostas foram analisadas considerando que as concepções e práticas do professor, ao mesmo tempo em que expõem as ansiedades, as angústias, as esperanças e as alegrias do fazer docente, revelam as contradições do contexto histórico em que esses sujeitos estão inseridos.

A análise desenvolveu-se a partir de cinco categorias: identidade profissional; inserção político-profissional; prática pedagógica; dinâmica escolar; e função social docente, construídas na relação pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Por fim, a organização dos capítulos seguiu o movimento dialético exposto anteriormente. Além desta *Introdução*, o segundo capítulo, *A Educação Ativa no Século XX e a Escola Nova no Brasil*, trata da chegada ao Brasil do movimento da educação ativa no século XX, através do transplante dos princípios deweyanos e piagetianos que norteou a Escola Nova. O objetivo desse capítulo é levantar o processo histórico do referido transplante no contexto educacional brasileiro e apontar os princípios que caracterizam o pensamento de Dewey e Piaget acerca da relação educação e sociedade, bem como o papel do professor no processo de aprendizagem.

O terceiro capítulo, *A Educação Crítica no Século XX e seus reflexos no Brasil*, trata da chegada ao Brasil das idéias marxiana e marxista, também no século XX, e, mais especificamente, do pensamento de Gramsci e Vigotski, os quais, enquanto autores marxianos do início do século XX, representam os ideais de uma educação crítica. O objetivo desse capítulo é analisar o transplante e a inserção dessas idéias no contexto educacional brasileiro, assim como apontar os princípios que caracterizam o pensamento de Gramsci e Vigotski acerca da relação educação e sociedade, bem como o papel do professor no processo de aprendizado.

O quarto capítulo, *A Educação no Século XXI: perspectivas e contradições*, aborda a concepção do professor de escolas públicas no tocante à relação que estabelece entre educação e sociedade, bem como o seu papel no processo de ensino, na atualidade. O objetivo desse capítulo é, à luz do referencial gramsciano e vigotskiano, investigar essa concepção e apontar as suas contradições.

No quinto Capítulo, *A “negação da negação”: condição pedagógica objetiva necessária à compreensão da relação educação e sociedade e à elaboração do papel do professor no processo de aprendizado*, as teorias apresentadas nos capítulos anteriores e as contradições presentes na concepção dos professores são apontadas como possibilidade pedagógica na concepção e na prática do professor. O objetivo desse capítulo é apresentar a práxis, como negação da negação, enquanto condição pedagógica para que a educação crítica possa vir a tornar-se realidade pedagógica, e o professor crítico possa assumir o seu papel no processo de aprendizado.

Por fim, a Conclusão, *A função social do professor: para além das concepções idealistas*, tem por objetivo tecer algumas considerações finais sobre o presente trabalho e apontar novas possibilidades de estudo.

2 A EDUCAÇÃO ATIVA NO SÉCULO XX E A ESCOLA NOVA NO BRASIL

A análise das concepções de educação passa, necessariamente, pela análise da relação sociedade e educação, ou seja, o processo de desenvolvimento econômico, político e social de uma dada sociedade, e a forma como, a educação é chamada a desenvolver o seu papel naquele contexto.

No Brasil, o desenvolvimento cultural e, especialmente, o educacional não se pautou pelo desenvolvimento de pesquisas voltadas para a realidade brasileira, mas pelas pressões e pelos interesses econômicos e políticos externos e internos, em um momento histórico, com a importação ou o “transplante”¹⁰ de bens culturais, materiais, e espirituais.

Entre esses bens encontram-se modelos de escola e teorias educacionais que atravessaram o ideário educacional e, mesmo não sendo fruto das inquietações e do amadurecimento dos educadores frente aos desafios encontrados no fazer pedagógico, imprimiram modelos de atuação ao próprio educador.

Entretanto, esse transplante não deve representar somente momentos de ruptura e contradição, mas também de retomada da discussão sobre a função da educação, da escola e do professor frente aos desafios que a sociedade lhes impõe; assim como do Estado e das políticas públicas em relação à educação. A Escola Nova assim como os ideais de uma educação crítica (como veremos no próximo capítulo) representam bem tal momento.

Neste estudo ao compreender, como Karl Marx (1978) e Antonio Gramsci (1995), que a estrutura econômica de uma sociedade determina as relações sociais de produção da vida material e as relações político-ideológicas e culturais de uma dada sociedade, tomam-se como base de análise as mudanças econômicas que vieram se processando no Brasil e no mundo, e foram determinando mudanças no contexto político e educacional brasileiro.

Nesse sentido, tratar da educação ativa no Brasil é falar da Escola Nova e da educação ativa, que se desenvolvia no século XX na Europa e nos Estados Unidos, dos princípios teóricos que nortearam a Escola Nova no Brasil e seu transplante

¹⁰ Cf. FREITAG, 1986; RIBEIRO, 1986; ROMANELLI, 1986.

para a realidade educacional brasileira e, finalmente, falar do desenvolvimento da educação ativa no Brasil enquanto possibilidade educacional.

2.1 A ESCOLA NOVA E SUA INSERÇÃO NO BRASIL

As sementes da Escola Nova (ou renovada) já estavam presentes em alguns representantes da escola tradicional, mas é somente no séc. XVIII com Rousseau (1712-1778), seguido por Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852)¹¹, que o centro do processo educativo desloca-se do professor (“magistrocentrismo” – característica da escola liberal tradicional) para o aluno (“pedocentrismo”¹²). Esse deslocamento foi considerado uma “revolução copernicana” na educação.

Nesse processo, o papel do professor se transforma, e ao professor cabe organizar o espaço escolar de modo a favorecer a espontaneidade da criança e despertar a sua atenção e a sua curiosidade. O objetivo da educação passa a estar centrado no desenvolvimento do homem integral constituído não só de razão, mas também de sentimentos, de emoções e de ação, através de uma metodologia ou pedagogia da ação, a escola ativa. A “natureza psicológica” infantil torna-se uma grande preocupação.

O “aprender a aprender”, característico dessa Escola, encontra-se em consonância com o momento de grandes transformações econômicas, políticas e sociais que marcam o final do séc. XIX e o início do séc. XX, tendo em vista a necessidade de preparação de um novo homem para uma sociedade industrial em constante e rápida transformação, o que exige um grande movimento de democratização da educação.

No questionamento dos modelos utilizados na e pela escola tradicional, desenvolve-se o ideal liberal. Nos Estados Unidos da América surgem os ideais pragmatistas com Peirce (1839-1914), James (1842-1910) e Dewey (1859-1952), segundo os quais a experiência se constrói na relação homem-meio.

¹¹ Uma análise sobre o pensamento e a obra de Pestalozzi e Froebel e o contexto histórico vivido pelos mesmos pode ser encontrado em Arce (2002).

¹² Manacorda (1990, p. 75) destaca que, em Gramsci, a espontaneidade, enquanto ideologia pedagógica rousseauiana, deve se limitar à primeira infância e ser negada nas idades sucessivas, evitando-se o “puerocentrismo” (idolatria à criança).

Em Dewey (1979), na nova escola ou educação ativa, o professor, as idéias, as teorias, os métodos e as técnicas tornam-se instrumentos para a solução dos problemas, e a ênfase recai sobre o processo, sobre a ação, e não mais sobre o produto e sua transmissão.

Por sua vez, as teorias construtivistas defendem uma orientação interacionista em que o ser humano se desenvolve pela interação entre os homens e pela sua ação no mundo. Piaget (1978a)¹³, como expoente maior dessa tendência, declara que a inteligência nasce da ação do sujeito, ação essa sobre os objetos.

O interacionismo, sob a influência da psicologia biológica e do experimentalismo, atravessa essas duas tendências: não há um sujeito e um objeto já constituídos *a priori*, mas sujeito e objeto só se constituem através de uma interação. Por sua vez, a origem do conhecimento não está no sujeito, nem é dado pelo objeto, mas vai sendo construída, se formando e se transformando na interação entre sujeito e objeto. Portanto, as dicotomias presentes em outras concepções como homem-mundo, sujeito-objeto, professor-aluno, encontram-se, para o interacionismo, inter-relacionadas.

O ideal liberal da Escola Nova chega ao Brasil com o término da Primeira Guerra Mundial e o ingresso do Brasil na era urbano-industrial.

As idéias advindas dos Estados Unidos e da Europa são apropriadas e reunidas sob o título de Escola Nova. Os professores que foram estudar nos Estados Unidos da América trazem para o ideário educacional brasileiro a educação progressiva ou escola ativa em Dewey. Os professores que vão estudar na Europa trazem as idéias de Piaget e sua teoria construtivista é apropriada como o alicerce psicológico de sustentação da Escola Nova¹⁴.

Esse modelo de escola, necessariamente relacionado à construção de uma sociedade democrática, passa a influenciar o ideário educacional brasileiro até os dias atuais. Entretanto, vale salientar que as “novas idéias” já vinham sendo gestadas anteriormente ao referido período, tanto com a introdução das idéias iluministas nas Reformas Pombalinas¹⁵, no Brasil colônia, quanto na segunda metade do século XIX, com a introdução dos ideais liberais no Manifesto Liberal e as

¹³ A esse respeito ver também Piaget (1978d; 1985).

¹⁴ Segundo Duarte (2003, p. 19), a epistemologia genética piagetiana, de natureza claramente biológica, pode ser definida como um “modelo epistemológico interacionista-construtivista”.

¹⁵ O Brasil sofre os reflexos das pretensões de Portugal de passar do colonialismo mercantil ao capitalismo industrial, devido à decadência econômica frente a outros países industrializados como a Inglaterra e a Alemanha.

escolas para os filhos de norte-americanos que tinham como orientação pedagógica a educação ativa.

O ensino liberal tradicional, que dominava até então, vai aos poucos diminuindo a sua influência e dando lugar a um ensino voltado à industrialização, com importação de tecnologia, e à necessidade de maior expansão do ensino¹⁶. No discurso oficial, as idéias democráticas são reforçadas e incluem os ideais de solidariedade e cooperação associados ao pensamento liberal.

A chegada dos ideais da Escola Nova ao contexto brasileiro favorece a crença, até hoje aceita, de que a educação é o fator determinante de mudança social e, para tanto, tornava-se necessário difundir e reestruturar a educação tendo em vista o regime republicano e democrático em vigor. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico caracterizam o movimento escolanovista.

Como sinaliza Saviani (1985)¹⁷, a uma *pedagogia da essência*, da *escola tradicional*, se contrapõe uma *pedagogia da existência*. O “otimismo pedagógico” ou a “ilusão liberal” que se anunciava na escola tradicional liberal surge de forma mais intensa na Escola Nova.

O início da industrialização no Brasil, na década de 1920, começa a produzir mudanças políticas, no aparelho de Estado e no poder político, e mudanças sociais com o aumento da exigência por educação de forma a suprir os recursos humanos necessários à economia. Antes da década de 1920, segundo Romanelli (1986, p. 55), a educação escolar “carecia de função importante a desempenhar junto à economia”.

Essa mudança se possibilitou à educação enfrentar os novos desafios advindos do desenvolvimento do capitalismo, também gerou inquietações e questionamentos acerca do fazer docente. Os professores são chamados a atuar visando à construção do novo homem, preparado para o novo, com autonomia e visão crítica. O aluno passa a ser o centro do processo educativo e o professor deve

¹⁶ Cabe ressaltar a semelhança do discurso quanto à mudança de orientação da educação no início do século XX, com base na ênfase do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e na transformação da sociedade, e o discurso pós-moderno acerca dos novos desafios trazidos à educação, novamente considerando as mudanças sociais e econômicas advindas do desenvolvimento das novas tecnologias. Entretanto, a ênfase, na atualidade, recai sobre a necessidade de construção de um novo homem, um novo cidadão, capaz não só de manusear, mas também de consumir as novas tecnologias. A esse respeito ver Takahashi (2000a; 2000b).

¹⁷ A esse respeito ver também Saviani (1986).

ser capaz de orientar a aprendizagem a partir do conhecimento da personalidade do aluno.

Na década de 1930, o Brasil em vias de industrialização estava começando, com um século de atraso em relação aos países “desenvolvidos”, o seu caminhar rumo a uma sociedade capitalista e democrática.

A Revolução de 30, início da Era Vargas, constitui o marco para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. A nova realidade passou a exigir uma mão-de-obra especializada e investimento na educação. A mudança na orientação econômica e a disputa entre as formas conservadoras, baseadas no modelo agrário-exportador; e a moderna, no modelo urbano-industrial, refletem-se na luta entre conservadores e renovadores.

No ano de 1932, alguns educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Francisco Campos, entre outros, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo, na defesa de uma educação e uma escola leiga e gratuita, e da abolição do dualismo escolar em todo território nacional. Esse documento é fruto dos embates entre os educadores católicos defensores do ensino tradicional e os educadores defensores das “idéias novas” que questionavam os princípios que deveriam nortear a educação nacional.

A Constituição de 1934 reflete a vitória do movimento renovador, e a educação passa a ser direito de todos e responsabilidade da família e dos Poderes Públicos, inclusive com a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (RIBEIRO, 1986, p. 104).

Em novembro de 37, Vargas dá o Golpe de Estado (Estado Novo) e institui o regime totalitário. É promulgada a Constituição essencialmente de tendência fascista e ditatorial. Em seu texto fica explícita a orientação político-educacional para o mundo capitalista com a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Apesar de manter a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, retira do Estado o dever com a educação e aprofunda a distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, com ênfase no ensino profissional para as classes menos favorecidas.

O desenvolvimento da indústria nacional e o encaminhamento mundial, durante a Segunda Grande Guerra, contrário aos regimes que se contrapunham à liberdade e à defesa dos preceitos democráticos fazem com que Vargas se

“aproxime das massas” (RIBEIRO, 1986, p.122-134), mas é deposto por um golpe militar em 1945.

A Constituição de 1946, de orientação ideológica liberal-democrática, em essência, não difere da de 34, em relação ao espírito democrático, ao garantir direitos e liberdades individuais e a intervenção do Estado como forma de assegurar esse direito e essa liberdade a todos, em uma clara referência à filosofia deweyana. Entretanto, difere da de 1934, uma vez que, segundo Romanelli (1986, p. 171), “fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Nisso ela se distancia também da ideologia liberal-aristocrática”

O retorno à normalidade democrática favorece o renascimento dos princípios liberais em educação e a retomada do preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No final da década de 1940 e início da década de 1950, as lutas ideológicas entre reformadores, inspirados nos educadores da geração de 1930, defensores do ensino público, obrigatório e gratuito, e de responsabilidade do Estado, e conservadores, defensores da escola particular (principalmente das escolas religiosas), que defendiam mais verba pública para instituições privadas de ensino, intensificam-se e favorecem a criação de vários órgãos e de uma comissão, em 1948, para discussão e elaboração do ante-projeto das diretrizes e bases da educação nacional.

Em 1950, Vargas retorna ao poder e, em 1954, suicida-se. Segue-se um conturbado período político. Em 1956, Juscelino Kubitschek assume a presidência e, em 1961 (treze anos após a constituição da primeira comissão), é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em que prevalecem as reivindicações dos donos de estabelecimentos particulares de ensino contrários ao monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Romanelli (1986) aponta que esse percurso teve como ponto negativo a defasagem entre o texto e a realidade concreta e como ponto positivo a grande mobilização e a luta nacional propiciadas pela conscientização dos problemas relacionados à realidade educacional (ROMANELLI, 1986, p. 171-172).

Freitag (1986), por sua vez, afirma que a LDB traduziu toda a seletividade do sistema educacional, tanto verticalmente (do ensino primário ao universitário),

quanto em relação à origem de classe dos alunos e o PNE, ao dar às “classes subalternas a ilusão de poderem ascender” socialmente, através de um sistema educacional que garantiria formalmente chances iguais, cria “uma alta motivação para o estudo, que é sistematicamente frustrada” (FREITAG, 1986, p. 59; 69).

Com o golpe de 1964, o Estado Militar imprime à educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo. A Constituição de 1967 elimina vários direitos constitucionais adquiridos anteriormente. No fim do Período Militar (1985), a discussão sobre as questões educacionais perdem o sentido pedagógico e adquirem um viés político.

Na década de 80, há um retorno da teoria de Piaget e do Construtivismo ao ideário educacional brasileiro. Entretanto, em pleno processo de reabertura política a responsabilidade do Estado burguês com a educação, ideal defendido pelos escolanovistas, recebe fortes críticas de educadores, principalmente, de orientação marxista.

Saviani (1986, p. 12; 20) afirma que a defesa da “tutela” do Estado em relação à educação, como forma de “garantir o atendimento das necessidades educacionais do conjunto da sociedade” (décadas de 1930 e 1950), constituía uma “ilusão liberal”, uma vez que pressupunha “um Estado neutro que pairava acima das diferenças de classe”. Assim como conclama a sociedade civil a “exercer o controle da educação em geral”, apontando como aporte teórico que justificaria a retirada da educação da tutela do Estado o conceito gramsciano de Estado ampliado¹⁸.

A Constituição de 1988, apesar de alguns avanços na área educacional como o caráter do direito público subjetivo ao ensino obrigatório¹⁹, acentuou o papel da sociedade e da família frente à educação de seus filhos, minimizando o papel do Estado quanto à qualidade dos serviços prestados à população (“Estado mínimo”).

A nova LDB aprovada em 1996, onze anos após de ter sido cogitada a sua efetivação na V Conferência Brasileira de Educação em 1985, caracteriza-se pelo forte cunho liberal dos “primeiros tempos”, nos moldes de Dewey.

A partir do final da década de 1990, a responsabilidade do Estado com as políticas sociais, entre elas, a educação, retorna à discussão nacional como

¹⁸ Gramsci (1991, p. 212), assim como Marx, compreende o Estado integral ou ampliado enquanto correlação de forças, e a cada indivíduo como elemento do Estado, rejeitando a “estadolatria”. Este aspecto será aprofundado no Capítulo 3.

¹⁹ Constituição Federal (Título VIII, Capítulo III, Seção I, art. 208, inciso VII, parágrafo 1º) e LDB (Título III, art. 5).

enfrentamento ao Estado mínimo neoliberal (liberal). As reformas na educação investem na formação aligeirada e a distância, e na tecnologização da educação (um novo transplante!), deixando à mostra o avanço da mercantilização da educação e a ineficiência do Estado em arcar com a educação pública e de qualidade.

2.2 A EDUCAÇÃO ATIVA EM DEWEY E PIAGET: TEXTO E CONTEXTO

A Escola Nova no Brasil, como abordado, pautou-se na educação ativa em Dewey e Piaget. Entretanto, para compreender o pensamento deweyano e piagetiano, mais do que para relacioná-los à educação ativa, requer-se situar em que tipo de sociedade o pensamento desses autores se desenvolveu, o que implica repensar a sua história de vida.

Dewey e Piaget viveram e morreram em contextos democráticos e capitalistas. Dewey nasce em Burlington, no estado de Vermont, no ano de 1859, na região conhecida como Nova Inglaterra, localizada na ponta nordeste dos Estados Unidos da América. O estado de Vermont é conhecido por sua política liberal e pensamento político independente. Piaget nasce em Neuchâtel, na Suíça, no ano de 1896, um dos 25 Cantões do Estado Suíço em que se fala a língua francesa, uma das quatro línguas oficiais do país. Entretanto, na Suíça, assegura Piaget (1973, p.132), “apesar da diferença considerável das línguas, culturas e interesses, o laço federal representa para cada pessoa um enriquecimento moral e intelectual”.

Dewey, além de sua formação familiar na igreja congregacionista protestante²⁰, entra em contato, durante seus estudos na universidade, com as teses darwinistas²¹ através do pensamento de Huxley (1825-1895). Ao concluir o curso de bacharel em artes, começa a interessar-se por filosofia e doutora-se com uma tese a

²⁰ O Congregacionalismo tem origem no Calvinismo. Seu regime de administração é um sistema onde cada igreja local possui autonomia para sua própria reflexão e prática. Os Congregacionistas foram os pioneiros da colonização inglesa na América do Norte. As primeiras universidades dos Estados Unidos, como Harvard, Yale e Dartmouth foram fundadas pelos congregacionais (2006, wikipedia)

²¹ No mesmo ano em que Dewey nasceu, Darwin publicou *A origem das espécies* e Marx *A Crítica da economia política*.

respeito da psicologia de Immanuel Kant²² (1724-1804). Inicia também os estudos de Hegel (1770-1831), na Universidade Johns Hopkins, e vive o ambiente democrático da Universidade de Michigan onde começa a lecionar em 1884.

As idéias críticas de sua esposa Alice acerca das injustiças sociais também exercem influência em seu pensamento. O contato com as idéias de Mead (1863-1931) acerca da função instrumental da mente enquanto instância de mediação entre o organismo e o meio social e com James (1842-1910) e Peirce (1839-1914) forjam o pensamento pragmático no final do século XIX nos EUA.

Por sua vez, Piaget, além do ambiente cultural suíço, da formação familiar na igreja protestante²³ e da ligação com a maçonaria, é influenciado pela psicologia francesa, compartilhando do interesse pelos processos sensoriais e afirmando a ligação entre a Psicologia e a Filosofia. Estuda biologia e filosofia e doutora-se em Biologia. Além da biologia e da filosofia, seu pensamento recebe influência da matemática, da lógica e da física.

No ano seguinte ao seu doutoramento, muda-se para a França e é convidado a trabalhar no laboratório de Binet (1857-1911) e começa a combinar os métodos formais da psicologia experimental com métodos informais, entrevistas e conversação com os pacientes, o que veio a constituir o método de suas investigações – o método clínico piagetiano.

Inicia estudos experimentais sobre a mente humana e começa a pesquisar também sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Seu conhecimento de biologia leva-o a compreender “o desenvolvimento cognitivo de uma criança como uma evolução gradativa”²⁴. Além das idéias de Hegel, Piaget também sofre a influência de Freud (1856-1939), Blondel (1861-1949) e a sua “filosofia da ação”, e Levy-Bruhl (1857-1939).

De volta à Suíça, Piaget começa a estudar crianças brincando, entre elas, seus três filhos. Desses estudos, desenvolve sua análise sobre o pensamento da

²² Em 1884, Dewey escreve um artigo intitulado *Kant e o método filosófico*, que parece trazer algum material sobre a sua tese não publicada *A psicologia de Kant*. A esse respeito ver Cunha (1994); e Ecker (1997).

²³ A religião protestante da Suíça está vinculada ao Calvinismo e ao Puritanismo. O Calvinismo, além de propor reformas nos métodos de ensino e no estabelecimento da universalidade da educação elementar, funda escolas e influencia o desenvolvimento de idéias democráticas de autogoverno. O Puritanismo baseia-se na responsabilidade moral do indivíduo e constitui uma característica comum às comunidades calvinistas. Na Suíça, o Puritanismo vinculou-se ao protestantismo e influenciou o desenvolvimento de uma mentalidade democrática.

²⁴ Para mais detalhes ver Oros Vázquez (2006) e Zacharias (2006).

criança, ou seja, sobre a gênese e o desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas. Dewey morou durante toda a sua vida nos Estados Unidos da América. Piaget, além da Suíça, trabalhou também na França, onde veio a falecer.

Ambos têm uma crença na experimentação científica e nas teses darwinistas no tocante à relação homem-meio, ou seja, às mudanças visando a uma adaptação do homem ao meio e do meio ao homem.

Dewey (1970a)²⁵ compreende o desenvolvimento social a partir da relação homem-meio, e defende a manutenção da sociedade democrática, através do aprimoramento de suas instituições, principalmente da escola, e, conseqüentemente, do homem, através da experiência e da educação. Suas idéias ajudaram a divulgar as benesses do modelo democrático de sociedade e de educação para outros países, inclusive para o Brasil, contribuindo com suas críticas para a reformulação (não a transformação) do sistema capitalista. Nesse processo, algumas “bandeiras” marxistas são apropriadas, fortalecendo o projeto democrático de sociedade e o próprio sistema capitalista.

Por sua vez, Piaget (1976a; 1976b) compreende o processo de desenvolvimento e a aprendizagem como processo de adaptação do homem ao meio, através dos processos psicológicos de assimilação e da acomodação. Nesse sentido, as diferenças de aprendizado e a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso escolar se restringem ao meio imediato do indivíduo²⁶. Piaget torna-se um dos representantes da escola ativa.

As reflexões de Piaget acerca do desenvolvimento intelectual e da aprendizagem não têm por objetivo problematizar o contexto histórico em que o indivíduo se desenvolve, uma vez que a influência da transmissão cultural no desenvolvimento da estrutura mental do indivíduo é considerada um dos quatro fatores do desenvolvimento. Nesse sentido, Piaget (1973, p.131; 172) centra seu estudo no desenvolvimento do sujeito epistêmico em direção à socialização, e é nessa perspectiva que a questão democrática pode ser encontrada em sua obra.

²⁵ Ver também Dewey (1979; 1958).

²⁶ Historicamente, compreende-se que a psicologia deu um salto qualitativo, ao passar de uma análise individualista de seu objeto de estudo a uma análise social. Entretanto, ainda percebe-se que essa análise, na maioria das vezes, “mascara” a análise histórica. Se, a análise individual negligencia o aspecto social, reduzindo diferenças sociais a diferenças individuais; a análise social parece reduzir as questões históricas ao meio social mais próximo ao sujeito, ou seja, à família, à escola, ao bairro, ao que a pesquisadora denomina “individualização do social”.

A aproximação entre Dewey e Piaget, enquanto defensores da utilização do mesmo modelo de interação entre o organismo e o meio-ambiente de perspectiva biológica e enquanto representantes da escola ativa, favoreceu a apropriação da psicologia piagetiana pela Escola Nova, ou melhor, da teoria piagetiana pelo modelo liberal e neoliberal de educação em vários contextos, inclusive no Brasil²⁷.

Ambos morrem com idade avançada e em plena atividade mental. Dewey aos 92 anos e Piaget aos 84 anos de idade.

2.3 INSTRUMENTALISMO E A CONCEPÇÃO LIBERAL DE EDUCAÇÃO EM DEWEY

O instrumentalismo de Dewey nasce tanto do embate aos ataques marxistas à democracia, como da crítica ao “liberalismo dos primeiros tempos”, assim definido pelo próprio Dewey.

Em *Liberdade e Cultura* e em uma provável alusão a Karl Marx (1818-1883) e ao seu “milagre democrático”²⁸ na *Crítica ao Programa de Gotha*, Dewey (1970b, p. 184) aponta que a teoria marxista tem sustentado que o governo nos Estados democráticos é “apenas um órgão de classe capitalista”. Entretanto, segundo o autor, o que os críticos da democracia não compreendem é que “a ação política é apenas um fator no jogo de numerosos fatores culturais”.

Nessa mesma obra, sua crítica aos liberais recai sobre a ausência de construção de uma nova organização social. A sociedade democrática não nasce com Dewey, assim como o liberalismo. No entanto, Dewey (1970a, p. 90) propõe reconstruir o “liberalismo dos primeiros tempos”, de forma que, sem abandonar seus princípios mais fundamentais, seus “valores duradouros”, a liberdade, a individualidade e a inteligência, este possa contribuir para o fortalecimento da

²⁷ Esse aspecto é minuciosamente desenvolvido por Duarte (2000a).

²⁸ Segundo Marx (1875), “todo o programa, apesar do seu badalar democrático, está infectado duma ponta à outra pela servil crença da seita lassalliana no Estado, ou, o que não é melhor, pela crença no milagre democrático; ou antes, é um compromisso entre estas duas espécies de fé no milagre, igualmente afastadas do socialismo”.

sociedade democrática, e deve fazê-lo, como sinaliza o próprio autor, sob pena de que “os ideais democráticos possam desaparecer por negligência ou falta”²⁹.

Com o desenvolvimento econômico, a crescente exclusão social nas sociedades capitalistas e os freqüentes ataques à democracia, afirma Dewey, a manutenção da sociedade democrática passa a necessitar de uma reconstrução e atualização do próprio liberalismo frente aos novos desafios. A democracia, segundo o autor, “tem sido uma fé combativa. Não é possível que, agora, quando seus ideais se vêem reforçados pelos do método científico e da inteligência experimental se sinta a democracia incapaz de despertar ardor e espírito de disciplina e organização” (1970a, p. 90).

Dewey³⁰ afirma que a causa do “caos e conflito social continuamente crescente” deve-se à inversão meio e fim, e explica: a ação criadora tem como força necessidades, carências e desejos, entretanto, quando essas carências se concentram na “obtenção dos meios de subsistência”, o meio passa a ser o fim, ou seja, as carências não levam à ação criadora, mas à própria sobrevivência. A resolução dessa inversão, segundo o autor, só será possível com a “reconstrução social organizada” que proporcione abundância aos indivíduos.

A política adotada pelo recente liberalismo, enfatiza Dewey³¹, de promover “legislação social”, adicionando as funções do governo às de serviços sociais, indica um abandono do liberalismo do *laissez-faire*³², requer a educação da mentalidade pública de forma a compreender as possibilidades do “controle social organizado” das forças econômicas de produção e a ajudar no desenvolvimento de técnicas “necessárias para uma economia socializada”.

Dewey, apesar de denunciar a concentração de muito nas mãos de poucos (acumulação capitalista), não admite relação entre a filosofia do liberalismo primitivo e a manutenção do *status quo*. Entretanto, considerando os efeitos dessa acumulação para o livre desenvolvimento dos indivíduos e a construção de uma

²⁹ Nesse aspecto, vale salientar a diferença do pensamento deweyano em relação ao pensamento marxista: primeiro a sociedade socialista não era algo já historicamente construído que necessitasse ser aprimorado, como a sociedade democrática, mas estava em construção; segundo, em Dewey, o capitalismo gera digressões que devem ser corrigidas e não contradições, portanto, tal reflexão foge a seus objetivos.

³⁰ DEWEY, 1970a, p. 88.

³¹ Ibid., p. 87.

³² Say e Tracy, pioneiros do termo "laissez-faire", defendem a "harmonia" do mercado (Wikipédia).

nova organização social, o autor defende uma análise crítica dos costumes e das instituições.

Portanto, é nesse sentido da defesa e da continuidade do projeto democrático de sociedade (e a manutenção do próprio capitalismo) e da construção dessa nova organização social que o pensamento e a obra de Dewey se desenvolvem, advertindo contra os riscos da divisão entre os liberais, e chamando a atenção para a necessidade de mudança no meio social, enquanto “força educativa”, “força modeladora”, assim como para a necessidade de educação da mentalidade pública³³.

2.3.1 Liberalismo e instrumentalismo³⁴

Imbuído na defesa da reformulação do liberalismo e da importância dessa reformulação para a manutenção, continuidade e aprimoramento da própria sociedade democrática, Dewey (1970a) desenvolve uma análise crítica ao liberalismo desde o seu nascimento até as tendências em voga na sociedade estadunidense do início do século XX.

O liberalismo tem sofrido ao longo de sua existência vários ataques, explica Dewey³⁵, a princípio, foi considerado um inimigo e atacado pelos que se opunham às mudanças sociais e pretendiam manter o *status quo*; em outro momento, foi atacado pelos que desejavam mudanças sociais “drásticas” e apostavam na “derrubada violenta das instituições existentes” como forma de assegurar as mudanças necessárias.

Aos primeiros, explica Dewey³⁶ que ser liberal era ser progressista e portador de todas as qualidades; aos segundos, interessava mudar as velhas crenças e instituições. Frente a esses ataques e à crise mundial, que, ainda segundo o autor, em tempo de guerra, coloca em cheque a defesa do liberalismo, Dewey busca uma “espécie de fé liberal” que possa ser defendida por um liberal.

³³ Brickman, citado por Cunha (1994, p. 23), destaca que Dewey foi acusado de “bolchevique e vermelho” ao publicar, por ocasião de sua visita à Rússia soviética (1928), uma série de artigos reunidos em um livro sob o título *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world* (*Impressões da Rússia Soviética e o mundo revolucionário*).

³⁴ A filosofia deweyana baseia-se na experiência e recebe do próprio Dewey (1980, p. 3) a denominação de “naturalismo empírico, ou empirismo naturalista, ou, tomada ‘experiência’ em sua significação habitual, humanismo naturalista”.

³⁵ DEWEY, 1970a, p.15.

³⁶ Ibid., p. 15-16.

Nesse sentido torna-se imprescindível definir o que é o liberalismo, seu desenvolvimento, e destacar os “elementos de valor permanente” do liberalismo que podem ser mantidos e desenvolvidos.

A origem da palavra liberal remonta ao pensamento grego na Antiguidade. No entanto, o liberalismo, enquanto filosofia social, só surge na primeira década do século XIX, mas suas raízes podem ser encontradas no Humanismo. O termo humanista, na atualidade, é consequência do racionalismo do iluminismo do século XVIII e do livre-pensamento do século XIX. É durante o Iluminismo que surgem os movimentos considerados como “verdadeiramente liberais”, na Inglaterra, na França e na América Colonial. Estes movimentos, ligados à Igreja protestante, foram os primeiros a formular os conceitos de direitos individuais e do primado da lei (Fonte Wikipédia).

John Locke, segundo Dewey (1970a, p. 17), estabelece duas idéias liberais fundamentais: liberdade econômica, direito de possuir e usufruir da propriedade, e liberdade intelectual, desenvolvidas a partir da idéia de lei natural e de direitos individuais (ou “naturais”): vida, liberdade e propriedade³⁷. A liberdade toma-se, portanto, a base fundamental dos direitos políticos e mais tarde do próprio Estado.

Para Dewey³⁸, outra característica herdada desse primeiro liberalismo, refere-se à forma como Locke trabalhava com a concepção de propriedade, designando-a, em sentido amplo: possessões, “propriedade de si mesmo, de sua vida e de suas atividades”, cabendo à sociedade política o dever de protegê-la. Esse “antagonismo” entre governante e governado marcou o desenvolvimento do liberalismo. O autor destaca que, para Locke, caberia à sociedade política o dever de protegê-la, o que se justifica pelo risco de confisco da propriedade pelo governante. Portanto, como a propriedade era mais importante do que os direitos de participar no governo e no processo público de decisão, Locke não defendia a democracia (poder do povo), considerada uma ameaça à propriedade privada.

Nesse sentido, o direito de propriedade passa a influir na concepção do liberalismo como uma doutrina econômica. No século XVIII, na figura de Adam Smith (1723-1790), o liberalismo se transforma e a liberdade adquire um significado prático, subordinando a atividade política à atividade econômica, explica Dewey

³⁷ A idéia de direitos naturais desempenhou um papel chave na sustentação ideológica na Revolução Inglesa, Francesa e Americana e, um século mais tarde, passa a fazer parte da Declaração Americana da Independência.

³⁸ DEWEY, 1970a, p. 18-19.

(1970a, p. 20). Smith, apesar de não aderir incondicionalmente à idéia do *laissez-faire*, afirma que o indivíduo satisfaria suas “necessidades naturais” devido a uma “tendência ‘natural’ ou nativa” de melhorar sua condição pessoal através do esforço, do trabalho.

Assim, conclui Dewey³⁹, as concepções de Locke do governo enquanto “inimigo da liberdade individual”, e as de Smith, da ação governamental “como interferência na liberdade natural”, possibilitaram aos economistas, desenvolver o “princípio da livre iniciativa econômica dos indivíduos”, resultando o liberalismo do *laissez-faire*, em que liberdade se identifica com ausência de ação governamental.

As críticas de Dewey ao liberalismo do *laissez-faire* são de suma importância para a compreensão do instrumentalismo deweyano e dos embates no Brasil desenvolvidos pelos reformadores da Escola Nova, que defendiam a responsabilidade pública com a educação nacional.

Considerando os ideais da nova economia política e o momento econômico vivido pela Inglaterra com a expansão industrial e comercial (Revolução Industrial), Dewey⁴⁰ aponta que as leis naturais passam a ser identificadas com “as leis da livre produção industrial e da livre troca comercial”. Smith, ao deslocar o foco de atenção da natureza física do trabalho (indústria, comércio ou terra)⁴¹ para a natureza humana, influencia a escola clássica da economia e a escola utilitarista de Bentham (1748-1832), Mill (1773-1836) e Mill (1806-1873), respectivamente, pai e filho.

Bentham, segundo Dewey⁴², lança um movimento de reforma jurídica e política, “mediante ação legislativa”, e analisa a consequência do sofrimento e da limitação do prazer que a lei e o processo judiciário podem causar sobre a “felicidade dos indivíduos”; e os Mill desenvolvem “os fundamentos psicológicos e lógicos, implícitos nas teorias da economia clássica e na de Bentham”.

Dewey⁴³ afirma que Bentham se destacou por ter combatido com rigor a concepção do primeiro liberalismo acerca dos direitos e liberdades naturais, pela idéia de que “costumes, instituições, leis, ordenações sociais devem ser julgados na

³⁹ DEWEY, 1970a, p. 23.

⁴⁰ Ibid., p. 21-23.

⁴¹ Marx (1978b, p. 119), apesar de suas críticas à economia política, considera um avanço A. Smith ter rejeitado toda determinação particular da atividade criadora de riqueza, considerando apenas o trabalho em geral. Nesse sentido, a essência de riqueza passa a não estar no dinheiro em si, mas na atividade subjetiva, no trabalho em geral.

⁴² DEWEY, 1970a, p.23.

⁴³ Ibid., p. 28.

base de suas conseqüências, na medida em que se efetivam nos indivíduos que compõem a sociedade” e pela sua crença no governo representativo, baseado no sufrágio universal⁴⁴.

O atraso na legislação social nos Estados Unidos, em relação à Grã-Bretanha, segundo Dewey (1970a, p. 29-30), deve-se à influência do liberalismo de Locke, uma vez que sua filosofia da liberdade individual condizia com a passagem de uma nação agrária a uma industrial; suas idéias também possibilitavam aos indivíduos fazer suas carreiras nas condições pioneiras em que se encontravam; “por fim”, não havia as condições feudais que justificassem uma reforma administrativa e legislativa que possibilitasse a supremacia do interesse nacional sobre o regional (como os princípios defendidos por Bentham do maior bem para o maior número na Grã-Bretanha⁴⁵).

Por sua vez, na Grã-Bretanha, segundo Dewey⁴⁶, a história das escolas do liberalismo tornou-se “a história da crescente divergência” entre a escola economista e a utilitarista, até a “ruptura final”. O princípio do julgamento pelas conseqüências de Bentham levou-o a clamar a favor da educação e da saúde pública, assim como, ao rejeitar a doutrina dos direitos naturais inalienáveis do indivíduo, eliminou o obstáculo à ação do Estado na promoção do bem-estar geral, estimulando políticas legislativas coletivistas e os estudos, pelo método experimental, das conseqüências advindas das instituições existentes.

Aos poucos, avalia Dewey⁴⁷, o liberalismo vai dissociando-se da crença no *laissez-faire* e integrando-se ao “movimento pelo uso da ação governamental na ajuda aos desfavorecidos economicamente e no alívio de suas condições”, passando a definir a “fé liberal” nos Estados Unidos. Além do utilitarismo, destaca o autor, também contribuíram para mudar o liberalismo os responsáveis pela legislação social: o partido liberal, aliado ao romantismo e à caridade evangélica, as reuniões trabalhistas e o movimento socialista, representado por Robert Owen⁴⁸

⁴⁴ O conseqüencialismo marca as doutrinas do utilitarismo e do pragmatismo.

⁴⁵ A última causa apontada por Dewey exprime a causa primeira dessa influência, ou seja, não havia condições econômicas necessárias a que as novas idéias se manifestassem. No Brasil a passagem de uma economia agrária à industrial foi influenciada pela dependência econômica e política da metrópole até a Independência (1822); pela dependência do capital estrangeiro; pelo coronelismo; e pela importação tecnológica e intelectual, inclusive dos ideais liberais.

⁴⁶ DEWEY, 1970a, p. 30. Liberalismo econômico do *laissez-faire* ligado à Escola de Manchester.

⁴⁷ *Ibid.* p. 31.

⁴⁸ Owen, filósofo socialista utópico, considerado o pai do movimento cooperativo, fundou nos EUA, em 1825, a colônia socialista de Nova Harmonia na Pensilvânia (2006, Wikipédia).

(1771-1858); e o idealismo orgânico que surge na Alemanha e é introduzido na Inglaterra por Thomas Hill Green (1836-1882).

Green, segundo Dewey (1970a, p. 34-35), defendia que os seres humanos só poderiam “realizar suas individualidades e se tornarem verdadeiramente livres”, na medida em que, livres das restrições econômicas e políticas, se tornassem partícipes na inteligência e propósito comum em seu trabalho para o bem comum. O idealismo orgânico, portanto, serviu para destruir a idéia da liberdade como algo que os indivíduos já possuísem em si mesmos, mas, pelo contrário, a liberdade devia ser conseguida junto aos meios institucionais, cabendo ao Estado “a responsabilidade da criação de instituições, pelas quais os indivíduos pudessem efetivamente realizar as potencialidades”.

Essas mudanças, explica Dewey⁴⁹, conduziram a uma ruptura interna no liberalismo: os que defendiam o liberalismo laissez-faire e eram inimigos da “legislação social” e a maioria dos liberais “comprometidos com o princípio de que a sociedade organizada deve usar os seus poderes para estabelecer as condições sob as quais a massa dos indivíduos tenha real – em oposição à meramente legal – liberdade”. Ao final do século XIX, a crise “deixou de se apresentar como um conflito entre governo e liberdade individual” e tornou-se um problema de estabelecer toda uma ordem social “possuída de autoridade espiritual para nutrir e dirigir tanto a via exterior, quanto a via interior dos indivíduos”.

O estabelecimento do sufrágio universal e do governo representativo havia resolvido apenas externamente o problema da democracia que, enquanto forma de organização social, “requer muito mais educação do que a da escola comum”, sinaliza Dewey⁵⁰, “requer da ciência muito mais que as aplicações técnicas externas” e “requer que o método de pesquisa, de discriminação e de prova pelas conseqüências verificáveis seja o mesmo das ciências naturais em todos os assuntos, de grande e de pequeno alcance, que surjam para julgamento”.

O liberalismo dos primeiros tempos, segundo Dewey⁵¹, não conseguiu encontrar a forma de organização social porque foram agregados aos “valores duradouros” (liberdade, individualidade, inteligência), “elementos adventícios”, o que os tornou impotentes frente aos problemas de organização social. Entre eles

⁴⁹ DEWEY, 1970a, p. 36; 39.

⁵⁰ Ibid., p. 40.

⁵¹ Ibid., p. 40-41.

destaca-se a falta de “senso” e “interesse histórico” que, se em um primeiro momento tiveram seu “valor pragmático” na “luta contra os reacionários”, posteriormente, cegaram-nos para o caráter histórico de suas interpretações sobre esses valores.

Analisando o primeiro valor duradouro, a liberdade, esclarece que a falta de percepção da “relatividade histórica” levou-os a identificar a liberdade com apenas um fator, o econômico, e a não prever o controle privado dos meios de produção e distribuição dos bens industriais e culturais sobre a liberdade das massas (DEWEY, 1970a, p. 42-44).

Em relação ao segundo valor, a individualidade, aponta que a filosofia e a psicologia do liberalismo inicial não a concebia como algo “em movimento, algo que apenas se realizava por contínuo crescimento” e não se preocuparam com a “estrutura da associação humana” e como poderia afetar “negativa e positivamente o desenvolvimento dos indivíduos”⁵².

Em relação ao terceiro valor, a inteligência, destaca que a idéia de inteligência como “algo que nascia da associação de elementos isolados” (sensações e sentimentos) não possibilitou “desenvolver e sustentar uma concepção adequada da inteligência, que a integrasse aos movimentos sociais e a fizesse um fator capaz de lhes dar direção”; e arremata que a inteligência é o processo de “refazer o velho por meio de sua união com o novo”⁵³, ou seja, de “converter a experiência passada em conhecimento e projetar esse conhecimento em idéias e propósitos que antecipam o que está por vir no futuro e indicam como realizar o que é desejado”⁵⁴.

Nesse sentido, Dewey utiliza-se do liberalismo e da inteligência como instrumentos para a transformação da sociedade democrática (leia-se: aprimoramento), através da construção de uma nova organização social.

Além do “individualismo” da escola liberal, Dewey⁵⁵ aponta a filosofia materialista de Herbert Spencer (1820-1903), a doutrina idealista de Hegel e a dialética econômica da história de Marx, como responsáveis pela ausência de uma concepção que favorecesse a construção de uma nova organização social; assim como o nível de desenvolvimento da ciência no final do século XIX, as ciências da sociedade (consideradas de importância apenas teórica), que refletiu em dois

⁵² DEWEY, 1970a, p. 46; 48.

⁵³ Vale salientar que, Dewey não trabalha com a contradição o novo e o velho.

⁵⁴ DEWEY, 1970a, p. 51; 55.

⁵⁵ Ibid., p. 50-52.

campos em que “a inteligência devia estar mais alerta e continuamente ativa: a educação e a formulação de políticas sociais pela legislação”:

A crise do liberalismo, afirma Dewey (1970a, p. 53), foi um produto de determinados acontecimentos históricos em que os princípios liberais se tornaram verdades absolutas, passaram a ser instrumentos dos interesses adquiridos e opostos a novas mudanças sociais. Todavia, para o autor, “a tarefa do liberalismo é a de afirmar esses valores, de modo a mostrar sua importância intelectual e prática, em face das atuais forças e necessidades”.

Vale salientar que, assim como Marx, Dewey questiona a apropriação dos recursos materiais, culturais e espirituais por poucos, e afirma a importância da segurança material como pré-requisito para os fins liberais. Entretanto, enquanto para Marx sua efetivação depende da união de todos os oprimidos, Dewey afirma que tal segurança adviria dos ideais liberais que requer “uma organização social que torne possível a liberdade efetiva e a oportunidade de crescimento individual da mente e do espírito de todos os indivíduos”⁵⁶.

Nesse sentido, considerando a natureza e a função social da inteligência, o liberalismo deve, segundo Dewey⁵⁷, assumir que a inteligência é “um bem, um ativo social” e que os indivíduos têm o direito de “se apropriarem e responderem à inteligência, ao conhecimento, às idéias e aos propósitos integrados” no meio social em que vivem e em cujas instituições devem estar “encarnados” os conhecimentos, idéias e artes da humanidade para que o indivíduo médio possa alcançar a “inteligência social e política”.

Conforme afirma Dewey⁵⁸, apenas uma classe relativamente pequena constituída pelos empresários industriais apropriou-se do usufruto das revoluções científica e industrial, comprometendo não só a aplicação da ciência e da tecnologia, mas também sua expansão. Entretanto, justifica que essa apropriação não foi criminosa, mas sancionada pelas instituições jurídicas, uma vez que a instituição da propriedade privada é anterior aos tempos feudais.

Nesse sentido, Dewey⁵⁹ defende o “método da organização inteligente”, em oposição à luta de classes, como forma de produzir as mudanças necessárias nas

⁵⁶ DEWEY, 1970a, p. 60.

⁵⁷ Ibid., p. 69; 71.

⁵⁸ Ibid., p. 76-77.

⁵⁹ Ibid., p. 81-82.

instituições e nas suas práticas e nas idéias morais existentes⁶⁰. Uma vez que as mudanças sociais advindas com as modernas forças de produção (tecnologia científica) não se devem ao capitalismo, mas à “demonstração em larga escala da inteligência organizada em ação” e que a coerção e a opressão existentes não são “produtos da ciência e da tecnologia, mas da perpetuação de velhas instituições e de moldes de ação não tocados pelo método científico”⁶¹.

Dewey (1970a, p. 63-65) conclui que o novo modo de vida e a segurança, advindos de uma era de “crescente abundância potencial”, tornam imperiosa a necessidade de instituição de uma “nova ordem industrial cooperativa”, o que só poderá ser efetivado através da educação, “primeiro objeto de um renascente liberalismo”. Para tanto, o liberalismo deve “fazer-se radical” (radical como “percepção da necessidade de mudanças nas instituições e nas atividades correspondentes destinadas a operar as alterações necessárias”) e tem como tarefa primeira a educação que consiste em “ação que efetue mudança real nas instituições” e na “formação de hábitos da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais”.

Nesse sentido, o liberalismo, sem se afastar de seus “valores duradouros”, fortalecidos pela compreensão do caráter histórico de suas interpretações deve desenvolver e sustentar uma concepção adequada da inteligência, não nativa, mas ativa, que “a integre nos movimentos sociais e a faça um fator capaz de lhes dar direção”, e também organizar as novas forças e os indivíduos “em uma nova ordem social coerente e possuída da capacidade de se dirigir intelectual e moralmente”, conclama Dewey⁶² movido pela sua crença na manutenção e consolidação da sociedade democrática⁶³.

⁶⁰ Como se pode observar, há uma grande semelhança entre o método da organização inteligente, em Dewey, e o método do agir comunicativo em Habermas. Ambos não trabalham os efeitos da estrutura econômica que permeia as relações de poder na sociedade. No entanto, Dewey diferencia-se de Habermas, ao afirmar que a sua filosofia está voltada à sociedade democrática.

⁶¹ A crítica de Dewey aos marxistas exclui o fato de que há uma classe dominante (os capitalistas) que se apropria da “inteligência organizada” (do conhecimento), aumentando o seu lucro, ou seja, essa inteligência passa a ser propriedade do capital. Tratar o conhecimento científico ou tecnológico sem considerar essa apropriação é falar de um conhecimento a-histórico, de um conhecimento neutro. Entretanto, travar essa discussão exporia a relação histórica entre liberalismo e capitalismo, enquanto pilar da sociedade democrática.

⁶² DEWEY, 1970a, p. 51; 58.

⁶³ Dewey e Gramsci buscam igualmente a construção de uma determinada organização social, entretanto, a partir de ideologias e de projetos de sociedade diferenciados.

2.3.2 Experiência e educação

A reconstrução do liberalismo voltada para a construção de uma nova organização social, em Dewey, é permeada pela experiência e pela educação.

A experiência, assim como a liberdade, a individualidade e a inteligência não constituem algo dado, como supunham os primeiros liberais, afirma Dewey (1970a, p. 75; 54), mas se constroem na relação homem-meio. Assim, na construção de uma nova organização social deve-se, primeiramente, “apreender o mais importante do presente” e, então, voltar-se “para o passado”, de forma que os “valores da experiência velha” tornem-se os “instrumentos de novos desejos e de novos fins”.

Na concepção deweyana, destaca Ghiraldelli (2006), a noção de experiência, interação ou relação, amplamente influenciada por Hegel (idealismo alemão) expressa tanto “vivência ou experiência psíquica”, como também “experiência ou o experimento de um povo, de uma cultura ou de um indivíduo nele inserido”.

Nesse sentido, ao analisar o lugar da razão na experiência, Dewey (1958, p. 94; 96)⁶⁴ desenvolve uma crítica ao racionalismo (filosofia tradicional), aos empiristas dos primeiros tempos, mas também ao racionalismo kantiano. Os racionalistas consideravam a experiência “defeituosa”, um obstáculo que separava o homem da natureza. Assim, a única certeza estaria em um “poder” que se encontra “acima da experiência”, na razão. Para os empiristas, como não existe uma Razão Pura, dever-se-ia tirar o melhor proveito do que realmente existe, a experiência, que, apesar de suas deficiências, escreve Locke, fornece “a luz necessária para guiar, com algum acerto, os passos dos homens na vida”.

A concepção desses empiristas, afirma Dewey⁶⁵, é produto da experiência acessível ao homem naqueles tempos e está em consonância com o método de aprender por “tentativa e erro” e não por idéias. Atos, sofrimentos e emoções, a princípio isolados e particulares, passavam a ser, através da memória, preservados e acumulados, os traços comuns “apreendidos, reforçados e combinados” deixando as experiências intactas e sem retificação.

Apesar de concordar com os racionalistas que a experiência, assim apreendida, torna-se prejudicial ao desenvolvimento da ciência, uma vez que as

⁶⁴ Ver ainda Dewey (1980, p. 27).

⁶⁵ DEWEY, 1958, p. 95.

sensações⁶⁶ não são “elementos verdadeiros do conhecimento”, mas “estímulos à ação”, Dewey (1958, p. 101-104; 108) também discorda do idealismo racionalista em Kant⁶⁷, segundo o qual, ao “atomismo das sensações” dever-se-ia recorrer à Razão, a “uma faculdade sintética de razão superempírica”, e afirma que essa razão é “supérflua”, uma “criação desnecessária do homem”, em referência aos costumes e crenças das antigas instituições.

Essa concepção, analisa Dewey⁶⁸, apesar de necessária ao enfrentamento dos resultados da filosofia empírica, conduziu à irresponsabilidade e à negligência intelectual por admitir que os conceitos de razão são auto-suficientes e superiores em relação à experiência e por tornar o homem desleixado em relação às observações e experiências concretas. E conclui que a ciência, a razão é “empregada, através da faculdade da invenção, em milhares de modos para expandir e enriquecer a experiência”. Entretanto, a filosofia tem oferecido ao mundo moderno apenas alternativas arbitrárias, divergentes e opostas ao manter a oposição “experiência e razão” (entre outras).

Nesse sentido, Dewey (1979, p. 367) propõe reconstruir a filosofia e a educação a partir de duas novas forças da moderna teoria do conhecimento: a psicologia baseada na biologia (incluindo a fisiologia e suas descobertas sobre a função intermediária das atividades cerebrais) e o método científico experimental.

O desenvolvimento da psicologia baseada nas idéias evolucionistas em biologia⁶⁹, segundo o autor⁷⁰, possibilitou questionar a psicologia que influenciou a filosofia nos séculos XVIII e XIX, que privilegia os sentidos e as sensações, e afirmar que, se há vida, há ação “contínua e adaptada” ao meio. A fisiologia também contribui ao mostrar que o cérebro e os demais órgãos motores participam ativamente do processo do conhecimento, recebendo os estímulos do meio e coordenando as reações a esse ambiente.

⁶⁶ O “sensorialismo” (as idéias têm como “elementos” originários as sensações) caracteriza o materialismo vulgar francês do século XVIII. Aspecto que será analisado no Capítulo 3.

⁶⁷ Segundo Dewey (1958, p. 110; 1979, p. 102; 331), a concepção empírico-racionalista kantiana busca fazer uma síntese entre o racionalismo e o empirismo, porém, o relativismo conceitual em Kant, diferentemente do relativismo pós-moderno, garante a certeza objetiva, apesar de temporal, daquilo que se conhece.

⁶⁸ DEWEY, 1958, p. 107; 111-112.

⁶⁹ O interesse de Dewey sobre a evolução, segundo Cunha (1994, p. 15-16), surge a partir de seu ingresso na Universidade de Vermont, nos Estados Unidos da América, quando entra em contato com o darwinismo (através de Huxley). Mais tarde, os estudos sobre Hegel propiciaram elementos para que compreendesse o universo como uma “unidade orgânica”.

⁷⁰ DEWEY, 1979, p. 371.

Assim como, o desenvolvimento do método experimental, segundo Dewey (1979, p. 371, 377-378), possibilitou descobrir e verificar a veracidade de um conhecimento. O uso da inteligência, o “método experimental de pensar” permite observar, produzir mudanças e prever situações futuras; e a “teoria experimental de conhecer”, denominada “pragmática”, possibilita que o conhecimento nos capacite “a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos”.

Essas constatações rompem com o dualismo anterior, afirma Dewey (1958, p. 101), uma vez que o organismo age sobre o meio ambiente e este, uma vez transformado, age sobre o organismo. A experiência significa, portanto, a “interação do organismo e do meio, resultando nalguma adaptação que assegura utilização deste mesmo meio”, e o conhecimento deriva desse processo. Na psicologia deweyana, caracterizada pelo funcionalismo, há uma continuidade entre o biológico e o cultural, assegura Cunha (1994, p. 30).

Nesse sentido, e tendo em vista a construção de uma nova organização social, Dewey (1970a, p. 71-72) define a educação, como o processo através do qual o indivíduo transforma as experiências passadas, “os conhecimentos, idéias e artes da humanidade”, de forma a atingir “a inteligência social e política, e se pergunta: “pode a inteligência atualmente existente e potencialmente disponível estar encarnada no meio institucional em que o indivíduo pensa, deseja e atua?”.

A educação em Dewey, assim como a experiência, encontra-se amplamente influenciada pelas teses darwinistas e pelo método experimental. Os seres humanos, assim como os demais seres vivos, também se reproduzem para a perpetuação da espécie⁷¹, através da renovação e transmissão de sua cultura (crenças, hábitos, idéias e instituições) de uma geração a outra.

Portanto, a educação, em seu sentido lato, afirma Dewey (1979, p. 2-3), é “o instrumento dessa continuidade social da vida”, e é através dela que a vida do grupo

⁷¹ Dewey (1979, p. 1) mostra toda a influência do darwinismo em suas teses quando analisa a relação entre os seres vivos e a natureza. O autor afirma que a coisa viva, ao não conseguir “converter as energias, que sobre ela atuam, em elementos favoráveis a sua existência ulterior [...], não se fragmenta em pedaços menores (pelo menos nas mais elevadas formas da vida), mas perde sua identidade como coisa viva”; ou a vida persevera, pois se “se extinguem algumas espécies surgem outras mais aptas a se utilizarem dos obstáculos contra os quais as extintas lutaram em vão”. Nesse sentido, cabem as seguintes perguntas: o ser humano, ao não conseguir reverter as situações adversas com as quais se depara, perde a sua identidade de coisa viva, de humano? A luta cotidiana dos homens, mesmo aquelas que não surtem o efeito imediato sobre os que lutam, pode ser denominada uma luta em vão?

social continua a existir. Os seres, ao nascerem “inscientes dos objetivos de seu grupo”, precisam “conhecê-los e interessar-se ativamente pelos mesmos”, e somente a educação pode fazê-lo. O autor ainda afirma que “a rejeição da filosofia e prática da escola tradicional levanta, para os que acreditam em um novo tipo de educação, um novo tipo de difícil problema educacional” (DEWEY, 1971, p. 13).

Educar, em Dewey, reflete Cunha (1994, p. 38), não é um mero procedimento de instrução das crianças para a reprodução de determinados conhecimentos, mas é “pôr o indivíduo em contato com a cultura a que pertence” e “prepará-lo para discernir situações que exijam reformulações e para agir em consonância com estas necessidades de transformação”.

A sociedade é, em Dewey (1979, p. 4), transmissão e comunicação que não se reduzem ao repasse de informação, mas se constroem na identificação de ideais, objetivos e crenças comuns considerados valiosos para todos. Portanto, a comunicação dentro de um grupo, cuja prática é “vitalmente social”, é educativa: o que comunica a experiência modifica aquele que recebe a comunicação e é modificado pelo relato da própria experiência⁷².

Entretanto, Dewey (1979, p. 5) afirma sentir-se “forçado a reconhecer” que existe ainda um grande número de relações que “se encontra no plano das peças das máquinas. Os indivíduos utilizam-se uns dos outros para obter resultados desejados, sem atender às disposições emocionais e intelectuais e ao consentimento⁷³ daqueles de quem se servem”, e arremata, afirmando que, enquanto assim for: “as relações entre pais e filhos, professores e alunos, patrões e empregados, governantes e governados, não formarão eles verdadeiro grupo social, por mais estreitamente que se toquem suas respectivas atividades” (grifo nosso).

O processo educativo, para Dewey (1978, p. 42), não se restringe à educação formal, mas envolve toda a relação comunicativa entre os membros da sociedade e consiste na adequada interação entre “os elementos fundamentais do processo educativo”: “um ser imaturo e não evolvido – a criança, – e, de outro, certos fins, idéias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto”.

⁷² Mais uma vez, a concepção deweyana aproxima-se do “agir comunicativo” em Habermas. A esse respeito, Freire (2004, p. 27) afirma que aquele que comunica também aprende [“é modificado”] pelos questionamentos daquele [“que recebe a comunicação”] que está entrando em contato com um novo conhecimento.

⁷³ Dewey compreende a importância do consentimento, para a unidade do grupo social. Para Gramsci (1989, p. 10-11) o consentimento é a hegemonia exercida pelo grupo dirigente sobre o conjunto do corpo social.

Há diferença entre a educação não formal, “casual”, “natural”, “econômica, doméstica, política, legal e religiosa” que, apesar de voltada a motivos práticos, ajuda a “ampliar e aperfeiçoar a experiência”; e a educação formal, intencional, institucionalizada, voltada aos mais novos, cujo fim “é habilitá-los a participar da vida em comum”, assinala Dewey (1979, p. 6-7; 9). Entretanto, adverte que, na cultura adiantada, como o conhecimento se encontra “isolado” da experiência, ou seja, longe de sua aplicação prática como nas sociedades inferiores, os símbolos⁷⁴ presentes na educação formal podem torná-la “abstrata e livresca”, distanciando-a dos “interesses permanentes da sociedade”.

A abrangência do pensamento de Dewey acerca da educação, em íntima relação com um projeto democrático de sociedade, leva-o a trabalhar a educação em três vertentes: como função social, como direção e como crescimento.

A função social da educação dá-se através da vontade de “êxito” e de aprovação, nas relações com o outro, fazendo com que o indivíduo adote “gradativamente certo modo de proceder, certas disposições mentais para a ação”. Entretanto, Dewey⁷⁵ salienta que, como boa parte dessa educação ainda pertence à educação não formal, o que o ensino pode fazer é, “no máximo, libertar as aptidões assim formadas para um mais amplo desenvolvimento, purgá-las de algumas de suas rudezas e fornecer objetos que tornem sua atividade mais rica de significação”.

A ação dos adultos sobre a educação das crianças, portanto, deve estar voltada para a organização do meio em que elas agem, pensam e sentem não deixando que o mesmo aja de forma casual, como ocorre na educação indireta, alerta Dewey⁷⁶. Se o lar influi casualmente no desenvolvimento da criança, a escola é “o exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que a freqüentam”.

Entretanto, constata Dewey⁷⁷, a escola tem sido um meio superficial de formação e só virá a ocupar seu verdadeiro lugar na sociedade quando os “métodos de ensinar e aprender” forem centralizados nas “condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento”. Nesse sentido, a educação formal, enquanto ação compartilhada, dirigida à formação democrática

⁷⁴ Os símbolos tais como: inteligência, linguagem, formas políticas, instituições parlamentares “somente têm sentido em conexão com as realidades que os suportam”, como meio de contato com elas, e não em substituição a elas, alerta Dewey (DEWEY, 1970a, p. 73-74).

⁷⁵ DEWEY, 1979, p. 11-13; 18-19.

⁷⁶ Ibid., p. 20.

⁷⁷ Ibid., p. 168; 39-42.

exige uma mudança no “meio escolar”, nos “métodos de instrução e administração”, aparelhando-a com “instrumentos para a atividade cooperadora ou conjunta”.

Dewey (1979, p. 21-22) atribui à escola três funções especiais, visando à transformação da qualidade da experiência: “proporcionar um ambiente simplificado”, de modo a conduzir a criança progressivamente⁷⁸ dos elementos adquiridos inicialmente às “coisas mais complexas”; criar um “ambiente purificado para a ação”, eliminando a “galharia seca do passado” e transmitindo as realizações “que importam para uma sociedade futura mais perfeita”; e “dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu e entrar em contato vital com um ambiente mais amplo”, de forma que o indivíduo compreenda que ele não pertence apenas a um grupo, a uma sociedade, mas que “a sociedade moderna se compõe de muitas sociedades mais ou menos frouxamente entrosadas entre si”⁷⁹.

Quanto à educação como direção social, essa direção não ocorre apenas do exterior; os estímulos que vêm do ambiente provocam respostas que “procedem das tendências já possuídas pelo indivíduo” destaca Dewey⁸⁰. Portanto, toda tentativa para dirigir é “inútil”, se não se conhecem “as energias que já se acham a operar”; se não se conhece o ambiente social em que o “imaturo convive”. Esse ambiente é o “intermediário” da influência mútua entre os seres humanos e “o meio mais constante e duradouro de dirigir a atividade dos mais novos”, ajudando, através de um *ato mental*, a dar significação às coisas presentes no mundo, que o autor denomina educação⁸¹.

Nesse sentido, Dewey⁸² afirma a importância, no processo educativo, da “imitação dos meios” que é “ato inteligente” e subentende observação e seleção⁸³, diferenciando-a da “imitação dos fins” que remete a “ratificações inconscientes” e não projeta “luz sobre o porquê de assim procederem”.

⁷⁸ Dewey em *Experiência e educação* destaca que “o movimento progressivo” parece estar “mais de acordo com o ideal democrático de nosso povo do que os métodos da escola tradicional, que têm muito de autocrático” (1971, p. 24).

⁷⁹ Nesse sentido, tenta-se enfraquecer a ideologia dos indivíduos unidos em classes na luta por seus direitos. Dewey escreve esse livro *Democracia e educação* em 1916, portanto, no ano anterior à Revolução Russa e quando os ares sobre a condição e a luta de classe impregnam o ideário político internacional.

⁸⁰ DEWEY, 1979, p. 27-31.

⁸¹ Gramsci, ao contrário de Dewey, compreende que as relações humanas não ocorrem livremente, mas que são pautadas por relações de poder ora coercitivas, ora na busca de consentimento.

⁸² DEWEY, 1979, p. 37-38.

⁸³ Vigotski (2000a) dá um destaque especial à questão da imitação para o desenvolvimento intelectual das crianças.

Em relação à terceira vertente, a educação como *crescimento*, Dewey (1979, p. 44; 48) enfatiza que a ação ou a direção dos adultos sobre a atividade dos mais novos determina o futuro e a natureza da própria sociedade; a essa “marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior”, denomina crescimento. Nesse sentido, a primeira condição para que haja crescimento é a imaturidade, entendida como “capacidade e aptidão para desenvolver-se” (e não como “ausência” de aptidão⁸⁴). Nesse processo, o ser humano vai experimentando novas situações, fazendo combinações, aprendendo com a prática de um ato e, progressivamente, “*adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender*” (grifo nosso).

Dewey⁸⁵ distingue o hábito passivo (adaptação passiva ou acomodação) do hábito ativo (adaptação ativa)⁸⁶. Embora em ambos ocorra “mudança do organismo”, no segundo, essa mudança “consiste na aptidão para efetuar subseqüentes modificações no ambiente”, conduzindo “tanto a adaptação do meio à nossa atividade, como a de nossa atividade ao meio”, enquanto no hábito passivo não ocorre modificação no meio, entendido como algo fixo.

Entretanto, constata Dewey⁸⁷, os educadores estão longe de compreender “a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor, de compreender que ela não só representa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será constituída por eles”, uma vez que a concepção de educação, enquanto processo e função social, tende a variar de acordo com “a espécie de sociedade que temos em mente”.

Portanto, pode-se concluir que uma educação voltada para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, como a proposta por Dewey, o educador, pais ou professor deve ter em consideração não os próprios objetivos, mas os objetivos de sua função.

Entretanto, apesar de esses objetivos serem “indefinidamente variados” e de não haver um receituário pronto, Dewey⁸⁸ arremata declarando que há algumas características que devem constar em “todos os bons objetivos educacionais”:

⁸⁴ Piaget (1972) ao tratar dos “erros” da criança na escola ou no lar, assim como Dewey, atribui-lhes uma conotação positiva, pois são indicadores da etapa em que se encontra o seu desenvolvimento intelectual, ou seja, a estrutura de seu pensamento.

⁸⁵ DEWEY, 1979, p. 50-51.

⁸⁶ Enquanto Dewey trabalha a adaptação na modificação do homem e do meio, Piaget (1976a; 1976b) trabalha as duas vertentes da adaptação psicológica, a assimilação e a acomodação, necessárias à aprendizagem.

⁸⁷ DEWEY, 1979, p. 86; 104.

⁸⁸ Ibid., p. 116-119.

“alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas” do educando sem deixar de considerar o contexto mais amplo dos adultos que dão significado às atividades infantis; “converter-se em método de cooperação com a atividade daqueles que recebem a instrução”, favorecendo a “expansão e organização de suas *aptidões*”; “por-se em guarda contra os fins que se alegam serem gerais e últimos” (exteriores e fixos), uma vez que a escolha dos fins deve estar orientada a partir de experiências concretas, dos vários meios e recursos possíveis e das perspectivas de futuras realizações.

Sobre o “ofício do professor”, Dewey (1971, p.54-55; 77)⁸⁹ esclarece que “o problema do educador na escola progressiva é mais difícil do que o do professor da escola tradicional”, uma vez que, como “membro mais amadurecido do grupo”, além de conhecer a matéria, concentrar sua atenção na “atitude mental e nas reações” do aluno com a matéria, afirma o autor, cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade.

A escola progressiva deve ser capaz de gerar situações que favoreçam a reflexão e o pensamento investigador, assegura Dewey (1979, p. 171; 169). O primeiro estágio do “ato de pensar” é a experiência, portanto, a escola deve oferecer “um acervo de experiências em que os problemas surjam naturalmente, por si mesmos”, uma vez que o próprio ato de pensar e o aprendizado dependem da “qualidade do problema” implicado na experiência.

Além da experiência, o professor deve ser capaz de fornecer dados, recursos, que favoreçam a atividade, e não a inibam. Esses recursos devem ser buscados não no pensamento, mas nas ações, nos fatos, nos acontecimentos e nas relações entre as coisas, e em experiências anteriores, ou seja, deve-se propiciar material ao estudante de forma que ele “haja de adaptar e aplicar por si mesmo à questão a resolver”⁹⁰.

O terceiro elemento do “ato de pensar” refere-se às idéias. Os dados da experiência “despertam as sugestões”, assim, todo o ato de pensar é original, criador. Cabe aos pais e ao professor fornecer as condições de forma que o educando encontre seus próprios caminhos: “em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem o saber, um professor [e] melhor será que

⁸⁹ Ver também Dewey (1979, p. 202).

⁹⁰ DEWEY, 1979, p. 173.

[ambos] tenham o menos consciência possível de seu papel” (DEWEY, 1979, p. 176).

Dewey⁹¹ aponta a necessidade de aparelhamento das escolas, de forma que o trabalho ativo reproduza “importantes situações sociais” e adverte que as dificuldades a serem enfrentadas não devem servir de desculpa para que o professor persista em métodos que “tornam inúteis os conhecimentos escolares”.

O autor ressalta que a democracia não poderá florescer enquanto os principais critérios para a escolha das matérias educativas são os “fins utilitários” para as massas e a “instrução mais elevada” de uma minoria. A educação deve ser “primeiramente humana e só depois profissional”, preparar o educando para alguma ocupação é “reduzir as possibilidades do desenvolvimento atual” e “prejudicar a adequada preparação para o futuro trabalho”⁹².

Em suas reflexões, Dewey sempre parte da experiência do indivíduo para a construção do social. O desenvolvimento permanente do indivíduo ocorre a partir da atualização de suas potencialidades inatas, das capacidades individuais que, através da experiência, da relação com os adultos na educação indireta ou direta, favorecida pela organização do ambiente de forma democrática, possibilita o desenvolvimento permanente da própria sociedade.

Assim, a mudança, a reorganização do ambiente, do meio escolar, através da escolha de materiais e métodos apropriados à ação, à experiência – escola ativa –, garantirá o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, da própria sociedade. Nesse processo, os indivíduos devem ocupar-se de atividades que levem ao bem-estar alheio e à solidariedade.

Para tanto, Dewey⁹³ arremata, afirmando que o trabalho livre e inteligente deve estar relacionado às aptidões dos indivíduos: “o triunfo ou o mau êxito nessa realização depende mais da adoção de métodos educativos apropriados a efetuar essa transformação, do que de qualquer outra coisa”. Portanto, se deve “criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais

⁹¹ DEWEY, 1979, p. 179.

⁹² Ibid., p. 212. A esse respeito, Gramsci (1991, p. 259) também apresenta sua “dúvida” sobre os métodos e, principalmente, os fins adotados na Rússia soviética, de que “acelere artificialmente a orientação profissional e falsifique as inclinações das crianças”.

⁹³ Ibid., p. 349-350.

recalcitrantes aspectos da sociedade adulta”. Aqui se encontra a origem do questionamento quanto ao “otimismo pedagógico” da Escola Nova.

Piaget (1976b) também segue essa linha de raciocínio do individual para o social e afirma que a interação da criança com o adulto, apesar de necessária, a “coação espiritual” do adulto interfere no desenvolvimento espontâneo da criança⁹⁴.

2.4 PSICOLOGIA GENÉTICA E EDUCAÇÃO EM PIAGET

A psicologia do século XX, conforme afirma Piaget (1972, p. 147), foi “uma afirmação e uma análise da atividade” e, para tal contribuíram, além dos pragmatistas James e Dewey, o filósofo Bergson (1859-1941), o pedagogo e psicólogo Binet (1857-1911), o filósofo Janet (1823-1899), o psicólogo Édouard Claparède (1873-1940) e outros, para os quais “a vida é uma realidade dinâmica, a inteligência uma atividade real e construtiva, a vontade e a personalidade criações contínuas e irreduzíveis”.

Entretanto, Piaget (1978d, p. 8-12), assim como Dewey, questiona o que ele denomina “epistemologias estáticas”, as empiristas e racionalistas, para as quais o conhecimento é compreendido como estado, assim como as epistemologias para as quais o conhecimento é compreendido como processo, uma vez que não há uma verificação mais efetiva sobre as “posições psicológicas” implícitas nessas teorias⁹⁵.

Diferentemente das duas primeiras epistemologias, Piaget (1978a, p. 6), assim como Dewey, conclui que “o conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho” entre um sujeito e um objeto e que, por não existirem inicialmente nem sujeito, no sentido epistemológico, nem objetos, o instrumento inicial é, portanto, a própria ação.

Piaget (1978d, p. 12; 14) destaca que, se “todo conhecimento é sempre vir a ser e consiste em passar de um conhecimento menor para um estado mais completo e mais eficaz”, logo, o estudo desse caminho em psicologia, desse método do mais

⁹⁴ Assim como Freud, para quem a socialização da criança seria a causa de várias neuroses ainda na infância.

⁹⁵ Em *Psicologia e Pedagogia*, Piaget (1972, p. 141-146) reafirma essa posição afirmando que faltava a de Herbart (epistemologia empirista) e as de Rousseau, Pestalozzi e Froebel (epistemologias processuais) “uma psicologia do desenvolvimento mental” para constituir-se em “uma pedagogia científica”.

simples ao mais completo, da origem e do desenvolvimento do conhecimento de forma a atingir o real⁹⁶, enfim, essa “psicologia genética”, esse processo de desenvolvimento, necessita de uma epistemologia genética que tem como primeira e principal regra a colaboração entre psicólogos, lógicos, matemáticos, físicos e outros, de forma que noções como validade, número e espaço, tempo e velocidade, permanência, identidade e conservação dos objetos, e o acaso possam ser trabalhados.

Nesse sentido, o autor, mostrando o aspecto biologizante de sua psicologia, estabelece primeiro, uma analogia entre a embriologia (embriogênese) e a psicologia da criança (psicogênese), enquanto descrição dos estágios e estudo do mecanismo do desenvolvimento do indivíduo; segundo, uma relação de ambas com a teoria da evolução, relação ontogênese-filogênese⁹⁷; concluindo que: “a psicologia genética é ciência cujos métodos são cada vez mais semelhantes aos da biologia” (1978d, p. 30-32).

Para Piaget (1976b, p. 107; 95), toda pesquisa em psicologia deve partir do desenvolvimento, uma vez que “a formação dos mecanismos mentais na criança é o que melhor explica a natureza e o funcionamento desses mecanismos no adulto”⁹⁸; e questiona a teoria do desenvolvimento, que caracteriza como “menos elaborada que a da aprendizagem”⁹⁹, quando apresenta apenas três “fatores do desenvolvimento”: “a hereditariedade, o meio físico e o meio social”, dissociando “os fatores internos (maturação) dos fatores externos (ações do meio)”, a exemplo das “doutrinas freudianas”.

Piaget (1978d, p. 58), tentando fugir à dicotomia interno-externo, afirma que o estudo do desenvolvimento das funções mentais deve possibilitar a classificação dos fatores do desenvolvimento em quatro espécies, conforme as “relações entre o indivíduo e o meio social”: os biológicos, os de equilíbrio, os sociais de

⁹⁶ Vigotski (2000a, p. 347-349), ao analisar o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, afirma haver diferença nesses desenvolvimentos, a partir do caminho percorrido por ambos e na relação que estabelecem. Entretanto, se há um processo do simples ao complexo, esse ocorre no desenvolvimento do conceito espontâneo, mas não no do científico, como se pode observar no Capítulo 3.

⁹⁷ Em Vigotski, *Manuscrito de 1929*, a relação ontogênese-filogênese, no desenvolvimento orgânico, mostra-se diferente no desenvolvimento cultural (2000b, p. 27), como se poderá observar no Capítulo 3.

⁹⁸ Compreende-se que, em Piaget, a “anatomia do homem [não] é a chave da anatomia do macaco”, máxima defendida por Marx (MARX, 1978, p. 120), e adotada por Vigotski ao sugerir o “método inverso” (VIGOTSKI, 1999b, p. 206).

⁹⁹ Vigotski também questiona a concepção de desenvolvimento de sua época. Aspecto que será desenvolvido no próximo Capítulo.

coordenação interindividual e os fatores de transmissão educativa e cultural ou social que se interligam entre si, salientando a importância do fator de equilíbrio como um quarto fator.

Os fatores biológicos estão ligados à “maturação interna do organismo e do sistema nervoso” (“sistema epigenético”) e não recebem influência da sociedade. Implicam a existência de estágios sequenciais e de uma tendência ao equilíbrio (“homeose”) e essas características possibilitam certa “constância e uniformidade” no desenvolvimento da inteligência (PIAGET, 1978c, p. 281).

Os fatores de equilíbrio das ações, ligados aos fatores biológicos no sentido da “auto-regulação”, mostram certa dependência em relação às atividades do comportamento como a experiência ou a ação sobre o meio, mas uma possível ligação dessas atividades com a “vida social devem ser reservadas”. As operações da inteligência podem ser consideradas “formas superiores dessas regulações” ou “equilíbrios cognitivos” (PIAGET, 1978d, p. 53-55; 1976a, p. 11).

Ligados a esses fatores estão os fatores sociais de coordenação interindividual ou das “interações ou coordenações sociais”, relativos a “certas condutas de intercâmbio” (informação, colaboração, discussão ou oposição) que não se alteram independentemente da sociedade em que ocorram¹⁰⁰.

Vale salientar que, apesar de descartar, a princípio, a influência do meio social sobre esses fatores, ou seja, a ligação dos fatores com a vida social e com a sociedade, Piaget levanta uma possibilidade de estudo comparativo em outros meios e em outros países de forma a verificar qualquer influência cultural ou educativa sobre os mesmos.

Além desses fatores gerais e comuns a todas as sociedades, sincrônicos, existem os fatores de transmissão educativa e cultural ou social (entre outros a lingüística)¹⁰¹, diacrônicos, que “variam de uma sociedade a outra ou de um meio social restrito a outro”. Piaget conclui que “é nessas pressões sociais diferenciais que se pensa, em geral, ao falar de “fatores sociais”, e afirma que foi “apenas” sobre esse processo que “durante muito tempo se baseou a escola tradicional”, enaltecendo a ação do adulto e negligenciando de certa forma “a existência de

¹⁰⁰ PIAGET, 1978d, p. 55.

¹⁰¹ Enquanto, para Piaget, esse é um dos quatro fatores do desenvolvimento, em Vigotski ele é o fator determinante, ou seja, é nessa transmissão que ocorre “o processo histórico-social de humanização do gênero humano” (DUARTE, 1999, p. 102).

instrumentos de assimilação sem os quais não haveria compreensão” (PIAGET, 1972, p. 41; 57).

A partir do exposto, e para efeito desse estudo, apresentar-se-á a psicologia genética piagetiana em dois de seus aspectos: os estágios do desenvolvimento intelectual, a partir da relação ação e desenvolvimento; e a relação desenvolvimento e aprendizagem e o contexto escolar.

Antes, porém, vale salientar que Piaget (1978c, p. 212; 1972, p. 140), apesar de se intitular “psicólogo e não educador”, ao tratar dos novos métodos de educação, estabelece uma relação entre educação e sociedade ao afirmar que os mesmos “se definem pela atividade verdadeira que postulam na criança e pelo caráter recíproco da relação que estabelecem entre os indivíduos educados e a sociedade para a qual os destinam”.

2.4.1 Estágios do desenvolvimento intelectual

Se a ação, em Dewey (1978, p. 61), é “reação, adaptação, ajustamento. Atividade pura, isolada, é coisa que não existe. Toda atividade se efetiva em um meio, em uma situação, nos limites de suas condições”. Piaget (1976b, p.74) busca justamente compreender como essa ação possibilita o desenvolvimento mental do indivíduo, como essa ação transforma-se em operação mental, assim como a relação desse desenvolvimento com a educação. Esse processo exprime o que o autor busca com a sua psicologia genética: “estudando meus próprios filhos, compreendi melhor o papel da ação e, em especial, que as ações constituem o ponto de partida das futuras *operações* da inteligência”.

Nesse sentido, Piaget¹⁰² afirma que até o final da primeira infância, a operação é uma “ação interiorizada” e, portanto, requer um período “pré-operatório ou “pré-lógico”. Somente, a partir dos 7 ou 8 anos começam as operações propriamente ditas que se constituem em duas etapas sucessivas: a primeira etapa “concreta” dos 7 aos 11 anos, “mais próxima da ação”; e a segunda “formal” ou “lógica” após os 11 ou 12 anos, em que as operações “começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das idéias, através de qualquer linguagem (palavras ou símbolos matemáticos).

¹⁰² PIAGET, 1976b, p. 74; 63.

Essa ação parte inicialmente, segundo Piaget, de um interesse ou uma necessidade intelectual que se traduz em uma pergunta ou em um problema¹⁰³. Portanto, uma ação (movimento, pensamento ou sentimento) corresponde a uma necessidade que é “sempre a manifestação de um desequilíbrio”. Quando esta é satisfeita, o equilíbrio é restabelecido¹⁰⁴ e a “ação se finda” (PIAGET, 1976b, p. 12).

Nesse sentido, a ação do indivíduo sobre o seu meio e a forma como esse meio responde a essa ação resulta no amadurecimento das estruturas cognitivas e, por conseguinte, no desenvolvimento mental.

Portanto, do ponto de vista epistemológico, para Piaget (1978c, 260-263; 1978d, p. 12), as estruturas lógicas são aprendidas e não devem ser interpretadas “como formas *a priori*, pois a aprendizagem e a experiência¹⁰⁵ são necessárias à sua elaboração”, em uma crítica ao caráter passivo que o empirismo atribui ao conhecimento. Entretanto, o autor diferencia a experiência física da experiência das estruturas lógicas que consiste “em exercer ou diferenciar estruturas lógicas ou pré-lógicas anteriormente adquiridas”, buscando, como já destacado, explicitar as “posições psicológicas” de sua epistemologia.

Do ponto de vista funcional, enfatiza Piaget (1976b, p. 12-15), há “funções invariáveis” a todas as idades (tais como as funções do interesse¹⁰⁶, da explicação, entre outras) e “estruturas variáveis”. O aparecimento das estruturas variáveis dá-se ao longo de quatro estágios ou períodos do desenvolvimento: *Período sensório-motor* (até um ano e meio ou dois anos de idade), *Período pré-operacional* (de dois até sete anos), *Período das operações concretas* (de sete a onze ou doze anos) e *Período das operações formais* (adolescência).

Os estágios, para Piaget¹⁰⁷, correspondem a uma “hierarquia das condutas” da infância à fase adulta, do nível mais elementar ao mais elevado, uma vez que, a cada estágio do desenvolvimento, ocorrem diferenças no nível da conduta, tendo em vista a necessidade de uma melhor “organização da atividade mental”, ou seja,

¹⁰³ Em Dewey (1979, p. 169), assim como em Piaget, o ato de pensar e o aprendizado dependem da “qualidade do problema” implicado na experiência que conduzirá à ação.

¹⁰⁴ A necessidade só é satisfeita quando ocorre o equilíbrio entre o “fato novo, que desencadeou a necessidade e a nossa organização mental, tal como se apresentava anteriormente”

¹⁰⁵ Dewey (1979, p. 171), como Piaget, afirma que o primeiro elemento do ato de pensar é a experiência, e que a escola progressiva deve oferecer um “acervo de experiências” em que “os problemas surjam naturalmente, por si mesmos”.

¹⁰⁶ Piaget diferencia as funções do interesse, assim como a de explicar, dos interesses e das explicações particulares, uma vez que esses últimos dependem do nível mental ou do grau de desenvolvimento intelectual e, portanto, variam e assumem formas diferentes.

¹⁰⁷ PIAGET, 1976b, p. 12-14.

aparecem “estruturas originais” que nos próximos estágios passam a constituir “subestruturas” e algumas características “momentâneas e secundárias” que são modificadas pelo “desenvolvimento ulterior”.

Cada estágio, em si mesmo, segundo Piaget (1976b, p. 14; 11 p. 14; 11), constitui “uma forma particular de equilíbrio” que caminha no sentido de uma equilibração “sempre mais completa. O desenvolvimento é, portanto, “uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”.

Ainda no sentido de uma “melhor organização da atividade mental”, Piaget¹⁰⁸ afirma que, ao longo de todo desenvolvimento mental (cognitivo) e orgânico (biológico), as necessidades e interesses comuns a todas as idades tendem à incorporação e ao reajustamento. Incorporação no sentido da “assimilação” do meio ambiente (coisas e pessoas) e reajustamento no sentido de que nessa assimilação os objetos, a ação e o pensamento passam por um processo de “acomodação”. Ao equilíbrio dessas assimilações e acomodações dá-se o nome de “adaptação”, O desenvolvimento mental, em sua organização progressiva, aparece, como uma “adaptação sempre mais precisa à realidade”, reafirmando a tendência biológica de sua teoria.

No primeiro estágio do desenvolvimento, período sensório-motor, aponta Piaget¹⁰⁹, a inteligência é totalmente prática e motora (manipulação dos objetos), e os sentimentos encontram-se ligados à própria atividade. Com o desenvolvimento da inteligência, o “progresso das condutas inteligentes”, os sentimentos se diferenciam em função da objetivação das coisas e das pessoas (os objetos são concebidos como exteriores e independentes do eu), originando os “sentimentos interindividuais”.

Nesse processo de desenvolvimento, o surgimento da linguagem na criança, no segundo estágio, período pré-operacional, e sua influência sobre o pensamento e a conduta, tanto no aspecto afetivo, quanto no intelectual, recebe especial atenção de Piaget, uma vez que torna a criança “capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal”¹¹⁰.

¹⁰⁸ PIAGET, 1976b, p. 15-16.

¹⁰⁹ Ibid., p. 18; 22-23.

¹¹⁰ Ibid., p. 23.

O aparecimento da linguagem, segundo Piaget (1976b, p. 23-25), conduz a “três conseqüências essenciais”: uma “socialização da ação” (possível troca entre os indivíduos); “uma interiorização da palavra” (“aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos”) e “uma interiorização da ação” (que, de puramente perceptiva e motora até então, pode se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”).

Piaget¹¹¹ mantém nesses três aspectos a base para justificar a sua teoria sobre o egocentrismo infantil. O desenvolvimento da linguagem influencia o desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, o social¹¹². Nesse caminho, a fala interior torna-se social, o que irá possibilitar a sua “verdadeira” socialização e a criança, além do universo físico anterior, entra em contato com “dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o das representações interiores”¹¹³.

Em relação à socialização da ação, Piaget¹¹⁴ afirma que as relações interindividuais de troca e comunicação entre os indivíduos se limitavam, na segunda metade do primeiro ano, à “imitação de gestos”. Entretanto, nesse estágio, a imitação de sons associados a determinadas ações “prolonga-se como aquisição da linguagem” e, com a palavra, a “vida interior” é posta em comum e se constrói “na medida em que pode ser comunicada”. Portanto, apenas a partir do segundo ano de vida a criança é capaz de se comunicar realmente com o seu meio, ou seja, a fala interiorizada torna-se fala social.

Entretanto, as primeiras condutas sociais ainda permanecem a “meio caminho da verdadeira socialização”, sinaliza Piaget¹¹⁵, uma vez que o indivíduo “permanece centralizado em si mesmo”. Este egocentrismo, frente ao grupo social, estabelece “a primazia do próprio ponto de vista”, e nem a “coação espiritual” exercida pelo adulto sobre a criança, e às vezes a “material”, exclui este egocentrismo¹¹⁶.

¹¹¹ PIAGET, 1976b, p. 24.

¹¹² Essa análise sobre o egocentrismo é considerada, por Vigotski, “a pedra angular de todo o edifício teórico de Piaget” e fortemente criticada e utilizada pelo próprio Vigotski na construção da psicologia marxista, como será observado no Capítulo 3.

¹¹³ Torna-se mister apontar que Piaget, além de assinalar que o contato com esses “dois mundos” só ocorre após o aparecimento da linguagem, situa esses mundos como solidários e não como relacionais. Esse aspecto será mais bem desenvolvido nos próximos capítulos.

¹¹⁴ PIAGET, 1976b, p. 24-25.

¹¹⁵ Ibid., p. 27.

¹¹⁶ Em Dewey (1978; 1979), essa relação é indicativa das idéias e dos valores do meio ambiente que estão representados na experiência do adulto. Dewey preocupa-se em analisar a importância da ação do adulto sobre a criança para o futuro da sociedade democrática, uma vez que essa ação deve estar voltada para a organização desse meio.

Em relação à gênese do pensamento, Piaget (1976b, p. 27-29) afirma que essas modificações da ação, sob a influência da linguagem e da socialização, conduzem a uma transformação da inteligência de prática em “pensamento propriamente dito” e à interiorização da palavra. Entretanto, como o ponto de partida desse pensamento é o pensamento egocêntrico ocorre “uma assimilação deformada da realidade ao eu”, e a linguagem intervém nesse pensamento enquanto “signo individual”. Entre essa e a segunda forma encontra-se o pensamento espontâneo da criança, ainda egocêntrico, que se apresenta nas falas e perguntas sobre “onde”, “o que é” e os “porquês”.

Na segunda forma do pensamento, que conduz, segundo Piaget¹¹⁷, à terceira conseqüência do aparecimento da linguagem ou à interiorização da ação (pensamento mais adaptado ao real ou pensamento intuitivo), os “esquemas senso-motores” (perceptivos ou de ação) são “interiorizados por representações” (ou “imitações da realidade”), “a meio caminho entre a ‘experiência efetiva’ e a ‘experiência mental’”. Entretanto, essas representações somente se tornarão operatórias e se transformarão em “sistema lógico”, no período seguinte, no estágio das operações concretas.

Nesse sentido, se no primeiro estágio a ação da criança sobre o objeto é uma ação externa, e no segundo estágio é uma ação internalizada ou pensamento, no terceiro estágio, período operacional, “as ações interiorizadas ou conceptualizadas com as quais o sujeito tinha até aqui de se contentar adquirem o lugar de operações, enquanto transformações reversíveis que modificam certas variáveis e conservam as outras a título de invariantes” (PIAGET, 1978a, p. 18).

Nesse sentido, o começo da escolaridade no estágio das operações concretas marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental no nível da inteligência, da vida afetiva, das relações sociais e da atividade individual. Ao analisar os progressos da conduta e da socialização, Piaget (1976b, p. 43) destaca que, nesse período, a criança já é capaz de “concentração individual, quando o sujeito trabalha sozinho e colaboração efetiva quando há vida comum”. No entanto, por serem aspectos complementares e resultarem da mesma causa, torna-se difícil dizer se “é porque a criança se tornou capaz de uma certa reflexão que consegue

¹¹⁷ PIAGET, 1976b, p. 36-37.

coordenar suas ações com as dos outros, ou se é o progresso da socialização que faz com o pensamento seja reforçado por interiorização”.

Portanto, pode-se perceber que em Piaget (1976b, p. 28; 43-44) o pensamento e a conduta humana derivam prioritariamente do desenvolvimento interno, uma vez que, em relação à formação do pensamento (no segundo estágio), a criança mergulha no sistema de pensamento coletivo apenas quando “maneja a palavra” e não a partir do contexto sócio-lingüístico onde o pensamento surge e lhe dá sentido. Com o progresso dessa conduta (no terceiro estágio), apesar de apontada pelo autor como “social e individual”, o acento recai sobre o declínio das “formas egocêntricas de causalidade e de representação do mundo”, que demonstram a capacidade do indivíduo de adaptação às novas exigências do meio.

Piaget¹¹⁸ conclui que é somente no quarto período, estágio da adolescência, que o indivíduo é capaz “de idéias gerais e de construções abstratas”, com a passagem para o pensamento “formal”. Enquanto o pensamento concreto, próprio da criança em idade escolar, é “a representação de uma ação possível”, o pensamento formal na adolescência é “a representação de uma representação de ações possíveis”.

A grande novidade da adolescência em relação à infância é que o pensamento formal “torna possível a construção dos sistemas”, enquanto um “novo poder”, e a “livre atividade da reflexão espontânea”, e aqui, mais uma vez, Piaget¹¹⁹ apóia-se no egocentrismo (“onipotência da reflexão”) para explicar as transformações no pensamento do adolescente¹²⁰.

A partir do exposto, pode-se afirmar que, Piaget atribui o desenvolvimento intelectual do indivíduo às capacidades que estão amadurecidas ou em vias de amadurecer. Enfim, o desenvolvimento é compreendido a partir da evolução do indivíduo cujas ações demonstram capacidade de adaptação às novas exigências do meio, ou seja, em Piaget, a aprendizagem caminha a reboque do desenvolvimento mediatizada pela experiência.

¹¹⁸ PIAGET, 1976b, p. 62-64.

¹¹⁹ Ibid., p. 64.

¹²⁰ Vigotski (2000a) trabalha com a sistematicidade dos conceitos, mas esse não é considerado um resultado da superação do egocentrismo infantil, como em Piaget. Vigotski parte justamente da falta de sistematicidade dos conceitos na infância para, através da generalidade, chegar a uma sistematização que seria a simplificação do caos inicial, em um movimento dialético.

2.4.2 Desenvolvimento e aprendizagem

A aprendizagem, enquanto um dos fatores do desenvolvimento caracteriza-se, segundo Piaget (1976b, p. 95), como “modificação duradoura (equilibrada) do comportamento, em função das aquisições devidas à experiência”. Essa modificação tem origem em um processo de equilibração (“central” para Piaget como já visto anteriormente) em que três aspectos merecem ser destacados, considerando o desenvolvimento e a formação do conhecimento.

Primeiro, esse processo implica “desequilíbrios” e “equilibrações e reequilibrações” que podem levar tanto a “retornos ao equilíbrio anterior”, quanto a “formações de um novo equilíbrio” ou de um “melhor equilíbrio” ou a falar de “equilibrações majorantes”, o que levanta a questão da “auto-organização”. Para Piaget, os desequilíbrios¹²¹ são um fator motivacional; sem os desequilíbrios “o conhecimento permaneceria estático”, mas “a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração” ou no “melhoramento obtido”¹²².

Os sistemas cognitivos são abertos no sentido de “trocas”, e fechados, no sentido de “ciclos”. O segundo aspecto desse processo de equilibração refere-se às “trocas com o meio”. O equilíbrio, enquanto “compensação das perturbações exteriores”, depende da fase de desenvolvimento mental em que se encontra o indivíduo. No período sensório-motor e no pré-operacional, em que predominam “as formas inferiores de equilíbrio”, as atividades compensatórias do sujeito respondem de forma instintiva; no período em que predominam “as estruturas superiores ou operatórias”, essas atividades respondem imaginando e antecipando as transformações ou perturbações (operações reversíveis)¹²³.

O terceiro aspecto desse processo refere-se aos “ciclos epistêmicos e seu funcionamento” relacionados a “dois processos fundamentais que constituirão os componentes de todo equilíbrio cognitivo” e devem estar necessariamente em equilíbrio: a assimilação, “incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento etc.) em um esquema sensório-motor ou conceitual do sujeito” que seja “compatível com sua natureza”; e a acomodação, “a necessidade em que se

¹²¹ Os “desequilíbrios duradouros”, para Piaget, (1976b, p. 94), “constituem estados patológicos, orgânicos ou mentais”.

¹²² PIAGET, 1976b, p. 11; 18-19.

¹²³ Ibid., p. 104-105.

acha a assimilação de levar em conta as *particularidades* próprias dos elementos a assimilar”, sem perder “seu fechamento enquanto ciclo” (PIAGET, 1976b, p. 13-15).

No primeiro, o objeto é transformado, ou seja, o sujeito seleciona os elementos do objeto a serem assimilados, no segundo o sujeito se transforma, ou seja, transforma as estruturas que já possui.

Vale salientar que, em Piaget (1978c, p. 211-212), a aprendizagem ocorre através de dois aspectos no desenvolvimento cognitivo da criança: o espontâneo e o psicossocial. O desenvolvimento espontâneo ou psicológico é “o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas o que ela deve descobrir sozinha” e que despende tempo. O desenvolvimento psicossocial é “tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral”. O primeiro constitui, para o autor, “a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar”, uma vez que o desenvolvimento psicossocial está subordinado ao desenvolvimento espontâneo e psicológico.

O desenvolvimento da criança, para Piaget¹²⁴, é um “processo temporal”¹²⁵. O tempo é necessário como “duração” (“formar uma lógica”) e como “ordem de sucessão” (desenvolvimento dos estágios). Quanto às “variações na velocidade e na duração do desenvolvimento”, o autor explica-as a partir dos fatores do desenvolvimento, principalmente do fator de equilíbrio (“fundamental”). Assim, a aceleração possível não deve “romper o equilíbrio”: “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo *aprender a aprender*, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (grifo nosso).

Nesse sentido, Piaget (1972, p. 152) trabalha a questão dos novos métodos na educação escolar moderna, no sentido da atividade do aluno, da estrutura do pensamento infantil, da relação entre a mentalidade da criança e a do adulto e da relação entre os próprios alunos, em contraposição à educação tradicional.

A educação moderna só poderia, portanto, ser compreendida em seus métodos e suas aplicações tomando-se o cuidado de analisar em detalhes os seus princípios e de controlar o seu valor psicológico pelo menos em quatro pontos: a significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil.

¹²⁴ PIAGET, 1978c, p. 213-214; 225.

¹²⁵ Bem ao gosto dos bethamistas.

Enquanto na escola tradicional a atividade do aluno tinha origem na pressão exercida pelo professor¹²⁶, afirma Piaget (1972, p. 152-153), na escola moderna apela-se “para o trabalho espontâneo baseado na necessidade e no interesse pessoal” (educação ativa). Educar é “adaptar o indivíduo ao meio social ambiente” utilizando “as tendências próprias da infância como também a atividade espontânea inerente ao desenvolvimento mental, e isto na intenção de que a própria sociedade será enriquecida”¹²⁷.

Em relação à estrutura do pensamento infantil, Piaget¹²⁸ destaca que, enquanto na escola tradicional a criança era tratada como um “pequeno adulto” e a tarefa do educador era a de equipar o pensamento através das matérias escolares, na escola moderna, “a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituir a si mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade”.

A preocupação acerca da relação entre o aluno e o professor já pode ser encontrada nos criadores da “escola ativa” que apontam as diferenças estruturais entre a criança e o adulto, destaca Piaget¹²⁹. Entretanto, a diferença entre a mentalidade infantil e a do adulto, que determina essa relação, requer cautela quanto à aceleração da aprendizagem que, sem considerar os estágios do desenvolvimento e os limites impostos pelo desenvolvimento mental infantil, pode limitar a elaboração do aluno acerca das experiências vividas em seu meio: “métodos sãos podem, portanto, aumentar o rendimento dos alunos e mesmo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez”¹³⁰.

A escola tradicional, prossegue Piaget (1975, p. 63; 1972, p. 175), que conhece apenas “a ação do professor sobre o aluno” também não atribui importância à relação entre os próprios alunos. A escola moderna e os novos métodos de educação, além de acentuar a importância de um certo exercício “essencialmente

¹²⁶ Piaget (1972, p. 153) cita Dewey e Claparède para quem “o trabalho obrigatório é uma anomalia antipsicológica e que toda atividade fecunda supõe um interesse”.

¹²⁷ A sociedade em Piaget, como abordado anteriormente, refere-se ao desenvolvimento do sujeito epistêmico em direção à socialização.

¹²⁸ PIAGET, 1972, p. 161.

¹²⁹ Ibid., p. 161-167; 174.

¹³⁰ Esse é um dos pontos principais da discordância de Vigotski em relação à aprendizagem na concepção piagetiana, que aponta para a zona de desenvolvimento próximo.

relacionado à ação sobre os objetos e à experimentação”, também reserva “um lugar essencial à vida social entre crianças”.

Piaget (1972, p. 175-177) destaca, em referência às experiências de Dewey, que o “trabalho em equipes” e o “self government tornaram-se essenciais na prática da escola ativa”. Entretanto, para Piaget, para se chegar a esse nível de colaboração, a vida social infantil procede de “um estado puramente individual”. Essa socialização “progressiva e que nunca termina”, essa “evolução social da criança”, procede, portanto, “do egocentrismo à reciprocidade, da assimilação a um eu inconsciente dele mesmo à compreensão mútua constitutiva da personalidade, da indiferenciação caótica no grupo à diferenciação baseada na organização disciplinada”.

Nesse sentido, a escola moderna ou escola ativa, segundo Piaget¹³¹, defende a pressão do adulto, baseada no respeito que o adulto adquire frente à criança, e a cooperação entre as crianças, enquanto processos complementares de forma a “suprir as insuficiências da disciplina imposta de fora por uma disciplina interior, baseada na vida social das próprias crianças”. Portanto, os novos métodos de educação, salvo em casos extremos, não tendem a “eliminar a ação social do professor”, mas a reduzir “a pressão deste último para transformá-la em cooperação superior”.

Esse aspecto denota que Piaget, assim como Dewey, compreende a escola como espaço de formação de indivíduos capazes de contribuir através da cooperação mútua e da deliberação coletiva para a democracia. Contudo, em Piaget (1973, p. 172-196) a democracia não é entendida como produto final, mas como tentativa constante de conciliação, o que só se torna possível com a superação do egocentrismo e processos contínuos e sucessivos de reequilíbrio, cabendo ao professor o papel de coordenador e colaborador ciente (“mestre-animador”) desse processo.

Em relação à profissão de educador, Piaget (1972, p. 11-12) aponta que, na escola tradicional o professor aparece como “transmissor de um saber”, possuidor de “uma cultura geral elementar e algumas receitas aprendidas”, entretanto, o ensino envolve “três problemas centrais” que só podem ser solucionados com a sua colaboração: a definição do objetivo do ensino; a escolha dos ramos para atingir tal

¹³¹ PIAGET, 1972, p. 180-182.

objetivo; e o conhecimento do desenvolvimento mental. O autor também sinaliza que, nas nossas sociedades, essa profissão “não atingiu ainda o *status* normal a que tem direito na escala dos valores intelectuais”. Um professor (“mestre-escola”) não é considerado, nem por si mesmo, “um especialista, quer do ponto de vista das técnicas, quer do da criação científica” (pesquisa).

Quanto aos “problemas centrais” do ensino, referidos acima, as críticas à Piaget parecem não ter fundamento em pelo menos três pontos. Primeiro, em não havendo um questionamento sobre a sociedade democrática, os “três problemas centrais” começam e terminam no interior da própria escola. Segundo, considerando que a educação, a escola e o professor estão voltados para o desenvolvimento do indivíduo epistêmico (operatório) e a democracia não é entendida como produto final (como em Dewey), não há por que incluir, entre esses “problemas centrais”, a definição da sociedade para a qual os objetivos do ensino e os da educação estariam voltados.

O terceiro ponto, dialeticamente relacionado aos dois anteriores, refere-se à formação do educador. Como essa formação constitui a “questão-chave” de todas as questões ligadas à educação, afirma Piaget (1972, p. 123-124), os fatos e os conhecimentos adquiridos pela psicologia infantil “não atingirão jamais a escola se os professores não os incorporarem até traduzi-los em realizações originais”.

Nesse sentido, para Piaget (1975, p. 29), assim como para Dewey, o “ofício do professor” torna-se mais penoso¹³², quanto “melhores são os métodos preconizados para o ensino” que pressupõe “o nível de uma elite” em relação aos “conhecimentos do aluno e das matérias, como também uma verdadeira vocação para o exercício da profissão”.

A problemática educacional e, de forma mais ampla, o problema da formação dos indivíduos “úteis à sociedade de amanhã”, recai, em Piaget (1972, p. 130), sobre o despreparo do professor no que tange à dissociação entre ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores: “é na pesquisa e através dela que a profissão de professor deixa de ser uma simples profissão e ultrapassa mesmo o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda profissão”.

Esse é um dos aspectos sobre o qual recaem as críticas à escola ativa, ou seja, ao atribuir à educação a responsabilidade pelo *status quo* e a possibilidade de

¹³² Dewey (1971, p. 54-55) também aponta que, na escola progressiva o “ofício do professor”, como membro mais amadurecido do grupo, é mais difícil.

sua superação, deixando intocável a discussão sobre a relação educação e sociedade¹³³. Entretanto, essa e outras críticas à educação defendida pela Escola Nova parecem não considerar o modelo de sociedade ao qual essa educação está voltada, ou seja, à sociedade democrática e capitalista.

Uma delas refere-se ao não questionamento da filosofia que inspira tal proposta e sua relação com um determinado projeto de sociedade, assim como ao não questionamento dos valores burgueses presentes em tal filosofia e que favorecem a reprodução do sistema.

Entretanto, a filosofia liberal democrática, em Dewey (1970a), coaduna-se à sociedade capitalista, e suas críticas à acumulação capitalista ocorrem no sentido de que a reconstrução social organizada, liberal-democrática em essência, deve proporcionar abundância aos indivíduos de forma a satisfazer suas necessidades e liberar sua criatividade. Em Piaget (1973), a educação está voltada ao desenvolvimento do indivíduo epistêmico rumo à socialização (democracia), e como a democracia não é entendida como produto final, não há por que incluir a definição da sociedade para a qual os objetivos do ensino e os da educação estariam voltados.

Outra crítica está relacionada ao custo com a instituição desse tipo de ensino e à inviabilidade de sua extensão às escolas públicas, uma vez que a qualificação dos professores e o aparelhamento das escolas oneraria os gastos públicos com educação ficando essa pedagogia restrita às escolas privadas.

Entretanto, esses aspectos são imprescindíveis na educação ativa, de forma que o trabalho ativo reproduza “importantes situações sociais”, sinaliza Dewey (1979, p. 179). Por exemplo, ao tratarem do “ofício” do professor, Dewey e Piaget afirmam a importância do conhecimento da matéria, do aluno, da relação aluno-matéria e, por fim, das interações no grupo “que constituem a própria vida do grupo como comunidade” (DEWEY, 1971, p. 54-55). Essa crítica, portanto, não deve recair sobre a educação proposta pela Escola Nova, mas sobre o contexto em que ocorre essa educação, ou seja, sobre a política econômica e social de um determinado país e seu investimento em educação.

Ainda outra crítica refere-se aos efeitos advindos com a implementação da educação ativa: descuido em relação à transmissão do conteúdo (aligeiramento do

¹³³ A esse respeito ver Cunha (1980, p. 55-59).

conteúdo), menosprezo em relação à importância do estudo dos clássicos (esvaziamento do conteúdo ou teórico), e questionamento sobre a importância do professor no processo educativo (minimização do papel do professor, não reconhecimento da assimetria da relação professor-aluno, inclusive mascarando a relação de poder, e ausência de disciplina).

Essa crítica aponta para o desconhecimento dos princípios da educação ativa, e esse desconhecimento deve-se ao processo de transplante dos princípios defendidos por Dewey e Piaget para o contexto brasileiro e ao desenvolvimento histórico desse mesmo contexto.

Enfim, esses aspectos inviabilizaram que o professor, em sua grande maioria, tomasse ciência do projeto liberal democrático para a educação e seus reflexos na reconstrução da sociedade democrática, presente em Dewey, e dos estudos de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo do indivíduo em relação aos métodos de aprendizagem, como pode ser observado no Capítulo 4 referente à concepção do professor acerca da educação no século XXI.

A esse respeito, Nidelcoff (1982, p.19), no livro *Uma escola para o povo*, anuncia que “a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares. Entretanto, pode-se afirmar que a escola que o povo recebe é a escola que o professor consegue organizar, considerando as determinações material e ideológica a que a educação, a escola e o professor estão submetidos.

A educação crítica, portanto, materialista histórica e dialética, cujos ideais estão presentes em Gramsci e Vigotski, apesar de contemporânea das “novas idéias”, traz uma orientação oposta aos princípios que nortearam a Escola Nova e a educação ativa. Essa orientação propõe que a educação, enquanto superestrutura, se não responsável por todas as mazelas sociais, é o fator determinante do processo de humanização e um dos elementos necessários à transformação da sociedade capitalista em socialista e aponta as relações no processo educativo (professor e aluno, aprendizagem e desenvolvimento) como formadoras do gênero humano.

3 A EDUCAÇÃO CRÍTICA NO SÉCULO XX E SEU REFLEXO NO BRASIL

Antes de tratar da educação crítica no século XX e seu reflexo no Brasil, vale salientar a dimensão que a educação crítica assume neste trabalho.

Essa educação, segundo Manacorda (2006, p. 312) situa-se na “grande estação do ativismo pedagógico”, que se estendeu a vários países desde o século XIX, inclusive à Rússia soviética no século XX, ainda que sob condições e orientação diferente das desses outros países¹³⁴. Assim como, distingue-se dos estudos atuais sobre tecnologias da educação, de diferentes origens ideológicas¹³⁵, intitulados educação crítica.

Enquanto crítica, essa educação apresenta a si mesma, e a toda e qualquer educação, como situada no campo da superestrutura, aponta para a importância da elevação cultural de um povo e privilegia a atividade do aluno, entretanto, em sentido contrário ao empregado pela educação ativa, uma vez que, nessa atividade, o professor tem o papel fundamental de inserir o outro no gênero humano, de participar na construção do homem “omnilateral” capaz de refletir sobre a sua prática, através da apropriação do conhecimento historicamente acumulado (inclusive da velha “galharia do passado”) e da produção de um novo conhecimento.

Nesse sentido, a educação crítica refere-se à educação que está orientada, através da prática, para o desvelamento das contradições nas relações sociais de produção capitalistas, a divisão do trabalho em manual e intelectual e, conseqüentemente, a divisão da educação em prática-manual e teórico-intelectual, e para a construção de uma sociedade socialista em que a ação do sujeito (e não a do cidadão da “pólis” nas sociedades capitalistas: diga-se consumidor) volta-se para o questionamento e a transformação das relações sociais. Portanto, uma educação pautada nos princípios do materialismo histórico e dialético¹³⁶.

¹³⁴ A relação pedagógica entre professor e aluno é uma relação ativa, aponta Gramsci (1995, p. 37), que não se restringe ao espaço escolar, mas se estende às relações existentes em toda sociedade e entre nações e continentes como “relação de ‘hegemonia’”.

¹³⁵ Pós-modernas, “hard” ou “soft”, neomarxistas que trabalham na perspectiva da pedagogia crítica, e os que se dedicam aos estudos culturais e aos discursos feministas, pós-colonialistas e multiculturais (GUR-ZE'EV, 2002).

¹³⁶ A “vantagem” da escola única intelectual e manual, segundo Gramsci (1989, p. 142), é a de “colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das ‘coisas’, sob o controle do professor”.

Nesse sentido, tratar do reflexo dos ideais de uma educação crítica no Brasil é falar do materialismo em Marx, enquanto filosofia que orienta tal educação, de Gramsci e Vigotski, autores marxianos cujos escritos caracterizam com propriedade esses ideais, do transplante dessa filosofia e desses autores para o Brasil e, finalmente, falar desses ideais no contexto educacional brasileiro enquanto possibilidade educacional.

3.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO E SUA INSERÇÃO NO BRASIL

O materialismo, como doutrina filosófica, tem sua origem nos pré-socráticos (séculos VII a V a.C.), chamados "da physis" porque o interesse filosófico estava voltado para o mundo da natureza, e suas investigações giravam em torno do mundo material, físico, exterior, em seus elementos, sua origem e constantes mudanças.

No século XIX, com Marx (1818-1883), o materialismo filosófico desenvolve-se a partir de suas críticas ao materialismo de Feuerbach (1804-1872): "os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo" (MARX, 1978c, p. 53). Anos depois, juntamente com Engels (1820-1895), Marx funda o materialismo histórico e dialético que se desenvolve na figura de Plekhanov (1856-1918) e Lenin (1870-1924)¹³⁷.

Em Marx e Engels, o materialismo funda-se sobre a influência das três principais correntes filosóficas do século XIX: a economia política clássica inglesa de cunho liberal e idealista de Smith e Ricardo (1772-1823); o socialismo utópico francês de Fourier (1772-1837) e Saint Simon (1760-1825); a dialética da filosofia clássica alemã do idealismo de Hegel; e do materialismo subjetivo, intuitivo e não-revolucionário, sem a práxis, de Feuerbach.

Entretanto, ultrapassa essas correntes pelo menos em dois aspectos: primeiro, ao denunciar que, se o liberalismo constituiu uma ruptura com a crença nas

¹³⁷ As atuais críticas a um determinismo histórico na "cultura do marxismo" (Guimarães, 1998), após Marx, não diminui a contribuição dessa cultura para a constituição do materialismo histórico e dialético, considerando as condições objetivas em que essa concepção do mundo tem se desenvolvido. Parafraseando Dewey (1970, p. 40) ao comentar as ações dos primeiros liberais, pode-se afirmar que essa cultura "teve o seu valor pragmático".

antigas tradições e nas autoridades constituídas, findou por cristalizar-se¹³⁸ enquanto crença ou culto à propriedade privada, à acumulação de capital e ao mercado regulador, enfim, ao individualismo e às novas autoridades agora constituídas sob a égide do capitalismo, sem que os alicerces da própria sociedade fossem questionados. Segundo, ao esclarecer, através da máxima do materialismo filosófico, que a idéia, o movimento do pensamento é o reflexo do movimento do real transposto para o cérebro do homem.

No Brasil, as primeiras idéias socialistas de influência liberal chegam ainda na primeira metade do século XIX, em plena sociedade pré-capitalista e colonial, com os primeiros incentivos à industrialização e o aumento da mão de obra. Após a Proclamação da República (1889), o socialismo desenvolve-se através de intelectuais inspirados em princípios liberais e socialistas trazidos da Europa por imigrantes anarquistas.

O início da industrialização, na década de 1920, propicia uma série de conflitos na base material e mudanças na correlação de forças nacional, declínio das oligarquias, surgimento da burguesia e do proletariado, e de uma camada social urbana (ligados ou não aos militares) que favoreceu o transplante tanto dos ideais liberais, quanto dos ideais socialistas marxistas.

A esse respeito, Del Roio (2002, p. 13) sustenta que, no Ocidente capitalista, o positivismo surge “como elemento estabilizador da ordem sociocultural do capital”. No Brasil, o positivismo foi a “arma de luta” utilizada pelas camadas emergentes brasileiras contra o liberalismo oligárquico e a acumulação pré-capitalista, com vista à “construção de uma nova ordem social”.

Em relação ao ideário socialista no Brasil, o autor destaca que a leitura de Marx, transportada para o país, é resultado do “eclipse da dialética histórico-crítica que informava a reflexão de Marx” e da “incidência do neokantismo e do positivismo no movimento socialista que iria redundar no reformismo” [social-democrata]; concluindo que esse ideário “se compôs, desde as origens, de acordo com uma orientação reformista e, portanto, subalterna [...] numa forma social na qual a modernidade capitalista e a classe operária industrial eram apenas um vislumbre”¹³⁹.

¹³⁸ O próprio Dewey (1970a, p. 40) acusa o “liberalismo dos primeiros tempos” de falta de “senso” histórico.

¹³⁹ DEL ROIO, 2002, p. 13-14.

No Brasil, a revolução socialista, no Oriente (1917), favorece a movimentação operária contra o Estado liberal oligárquico, e iniciam-se os primeiros questionamentos acerca da relação capital e trabalho, que se materializa na Internacional Comunista (IC), em 1919.

Em 1922, ocorre a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), considerado um marco do socialismo de tipo bolchevique no Brasil. De acordo com a orientação política da IC, defendiam a construção da frente única proletária e a reconstrução do movimento sindical. O PCB rompe com o anarquismo e é permanente subjugado à repressão política.

Nessa mesma década, começam a circular as primeiras referências a Gramsci na América Latina. No Brasil, seu nome é mencionado, pela primeira vez, na década de 1930. Primeiro por Rosini, que convive com Gramsci no cárcere e, ao ser libertado, foge para o Brasil e se liga ao PCB. Depois em 1935, quando o ensaio de Rolland *Os que morrem nas prisões de Mussolini* circula no Brasil, trazendo dados biográficos de Gramsci e a sua trajetória no PCI (SIMIONATTO, 2004, p. 95-96).

Na década de 1930, o marxismo, conforme aponta Del Roio (2002, p. 43-45), é marcado pelo conflito, por um lado, com o positivismo e o liberalismo e, por outro lado, com o “prestismo” (aliança do PCB com a Coluna Prestes), devido à ingerência do movimento comunista internacional na direção e na condução do PCB pela Internacional Comunista. Esse período traz o reconhecimento do “atraso” da sociedade brasileira, em relação à orientação econômica e à dependência econômica externa, e a necessidade de mudança.

No mesmo ano em que é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, surge o Partido Socialista Brasileiro que, apesar de não se definir como um partido marxista, ajudou a divulgar a filosofia marxista. A Intentona Comunista, em 1935, conduz a um confronto direto com o Estado e o seu fracasso atingiu a esquerda e o movimento operário, criando condições para a implantação do Estado Novo, em 1937 (PSB/RN).

O combate a Vargas mobiliza tanto setores da direita, latifundiários e empresários ligados ao capital estrangeiro, quanto da esquerda, liberais e socialistas que se unem para formar a Esquerda Democrática, mais tarde Partido da Esquerda Democrática (apoiado pela União Nacional dos Estudantes – UNE), e, em 1947, o PSB. A década de 1940 é marcada pelo fim da Segunda Guerra Mundial e da era

Vargas. Após a derrubada de Vargas, em 1945, a esquerda divide-se ideologicamente entre o socialismo do tipo bolchevique e o do tipo democrático.

Em 1947, as análises críticas de Gramsci a Benedetto Croce são divulgadas na revista *Literatura* ligada ao PCB e, na década de 1950, a atriz Lélia Abramo, ao retornar da Itália para o Brasil, é portadora das *Cartas* e dos volumes publicados dos *Cadernos do Cárcere*. Entretanto, a inserção concreta do pensamento gramsciano na realidade latino-americana dá-se a partir de 1950 com a publicação, na Argentina, das *Cartas e Cadernos do Cárcere*¹⁴⁰.

Vargas suicida-se, em 1954, e, em 1956, Kubitschek assume a presidência. A mudança na orientação econômica e o descontentamento da população frente às discrepâncias entre o modelo econômico e as medidas educacionais propostas, por um lado; e, por outro lado, as discussões orientadas pela crítica marxista à sociedade e à educação na América Latina e no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1950, levantam a questão da luta de classes enquanto cerne da contradição do sistema capitalista, modificando as análises acerca dessas discrepâncias e pondo em cheque os ideais da Escola Nova.

O país vive um momento de crescimento econômico e de participação política no governo liberal de Kubitschek. Surgem os Movimentos de Educação Popular¹⁴¹ motivados tanto pelos debates a favor da educação pública e de qualidade em toda a América Latina, como pelas idéias de Paulo Freire¹⁴² e de autores que, influenciados pelo pensamento social cristão, defendem a participação ativa da população adulta na vida política do país.

A radicalização do movimento social, na década de 1960, favorece a expansão do Partido Operário Revolucionário (POR), de trotskistas, criado em 1952, e a participação do movimento estudantil na criação da Organização Revolucionária Marxista - Política Operária (ORM-POLOP), em 1961, primeira organização marxista a propor um programa socialista para o Brasil, e na criação da Ação Popular (AP), em

¹⁴⁰ A esse respeito ver Simionatto (2004).

¹⁴¹ Nesse período são criados: o Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, liderado por Paulo Freire, que deu origem aos Movimentos de Cultura Popular (MCP) e ao Plano Nacional Alfabetização (PNA); os Centros Populares de Cultura (CPC) ligados à UNE (União Nacional dos Estudantes); e o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à CNBB e ao governo da União (RIBEIRO, 1986, p. 154-158).

¹⁴² Em Recife, Paulo Freire desenvolve o projeto de combate ao analfabetismo e propõe alfabetizar, em 40 horas, adultos analfabetos. Vale salientar que a proposta de Paulo Freire não se esgota na construção de um método “rápido” de alfabetização, deve-se buscar por trás do método a filosofia que o orienta (como diria Vigotski), a sua intencionalidade, ou seja, a sua vinculação à construção do sujeito crítico, à sua humanização, através da leitura da palavra e do seu mundo.

1962, no Brasil e em toda América Latina, que propõe uma síntese entre marxismo e a esquerda católica. Vários militantes da AP ou Ação Popular Marxista-Leninista do Brasil (APML) abraçam a idéia do partido único do proletariado e a identificam no Partido Comunista do Brasil (PC do B), criado em 1962, a partir da ruptura com o PCB¹⁴³.

Esses Movimentos se caracterizam pela tentativa de superação do transplante cultural que dominava o cenário educacional. Entretanto, esse momento de crescimento econômico, político e cultural é atingido com o golpe militar, em 1964, e a expansão do capitalismo internacional. Nesse período, os escritos de Gramsci¹⁴⁴ começam a ser traduzidos para a língua espanhola e portuguesa, a exemplo do livro *Americanismo e fordismo*, publicado no Brasil.

A Constituição de 1967 elimina vários direitos constitucionais, e a relação educação e desenvolvimento é reforçada pelos acordos MEC-USAID que atingem todo o sistema de ensino. Desenvolve-se uma concepção tecnicista em educação com ênfase nos métodos e técnicas e na formação profissional, mais adequada aos princípios da empresa capitalista: maior eficiência e produtividade.

A exigência de qualificação, com a chegada de novas tecnologias ao Brasil, e o surgimento de novos postos de trabalho favorecem as manifestações estudantis que pressionam o sistema educacional¹⁴⁵. A formação dos professores recebe atenção especial na LDB de 1971 (Lei 5.692), que normatiza o ensino de 1º e 2º graus, uma vez que eles seriam os responsáveis pela implementação das reformas.

Ao assumir as reformas, o Estado isola o fenômeno educativo dos fenômenos econômicos, políticos e sociais e articula-se ao grande capital. O Estado assume, segundo Freitag (1986, p. 107), a função de reprodução “da estrutura de classe, da estrutura de poder e da ideologia”, e “da força de trabalho”, contribuindo para a formação de “um exército industrial de reserva”¹⁴⁶.

Durante o período militar, os socialistas passam a atuar no Movimento Democrático Brasileiro (MDB), nos partidos de esquerda, organizados de forma

¹⁴³ A esse respeito ver Mattos (2002) e Ridenti (2002).

¹⁴⁴ Para uma maior compreensão da introdução do pensamento gramsciano na América Latina, ver Badaloni (1993) e Siminonatto (2004).

¹⁴⁵ Neste período, o Estado toma várias medidas, entre elas, a expansão das universidades e a instituição do vestibular classificatório, visando acabar com os "excedentes" (aprovados que não conseguiam vaga), e a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em substituição ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

¹⁴⁶ O Ministro da Educação, citado por Freitag (1986, p. 83), visando “disciplinar o estudantado”, declara: “os estudantes devem estudar e os professores ensinar” (não fazer política).

clandestina, entre eles o PCB, e em espaços de política progressista e de mobilização popular, como Igrejas e Sindicatos (PSB/RN).

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a população brasileira volta-se para a reconstrução nacional e o enfrentamento dos problemas econômicos (dívida externa e crise fiscal), políticos (luta pela redemocratização da sociedade) e sociais (aumento do analfabetismo e do desemprego) agravados ou herdados com a ditadura.

O processo de reabertura política favorece a reconquista das liberdades democráticas, possibilidade de participação para os movimentos sociais de base e o crescimento dos movimentos sindicais. Os trabalhadores começam a se organizar incorporando a história do PCB, da esquerda marxista e da AP, que retorna à cena política na década de 1980 com as pastorais e comunidades eclesiais de base.

Reinicia-se o debate sobre o pensamento gramsciano, e começam a chegar ao Brasil as primeiras obras de Vigotski, traduzidas, principalmente, do inglês. Essas traduções favorecem uma apropriação da obra de Vigotski, ora pela via da linguagem, aproximando-o dos lingüistas, ora pelo viés interacionista, aproximando-o de Piaget, ora pelo viés marxista, afastando-o de Piaget.

Duarte (2000a, p. 278), em seu livro intitulado *Vigotski e o “Aprender a aprender”*, representa essa terceira apropriação e afirma que, diferentemente de Piaget que “é sociointeracionista” (o próprio construtivismo ou interacionismo é sociointeracionista), em Vigotski o social tem uma “conotação efetivamente historicizadora do ser humano, uma concepção marxista do homem como ser social”.

Para muitos que atualmente procuram em Vigotski uma psicologia que legitime uma pedagogia voltada prioritariamente para a interação entre pares, como sendo uma interação tão importante quanto a relação professor-aluno, ou até mais importante que ela, em termos de favorecer a construção do conhecimento, recomendamos [...] que deixem de lado Vigotski e voltem a ler Piaget, pois é bem provável que nele encontrem tudo o que esperariam encontrar em Vigotski¹⁴⁷.

Duarte¹⁴⁸ acusa a superficialidade com que os livros *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente* foram “traduzidos” para o português, denominando-os

¹⁴⁷ DUARTE, 2000, p. 277-278.

¹⁴⁸ Ibid., p. 171; 168.

“versões resumidas, reescritas e censuradas dos textos originais de Vigotski”, que buscam “descaracterizar a conotação fortemente crítica do texto de Vigotski em relação não só ao pensamento de Piaget como também ao idealismo presente em boa parte das teorias psicológicas” e tornar “o pensamento de Vigotski mais *soft*, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano”¹⁴⁹.

Apesar de estar se referindo às obras de Vigotski, as reflexões de Duarte bem poderiam ser atribuídas às traduções e interpretações de outros autores marxistas a exemplo de Gramsci, cujo pensamento é desvinculado do pensamento de Marx e apresentado, como um “teórico da superestrutura” ou “teórico da política”, negando, por vezes, a determinação da estrutura econômica e a perspectiva da luta de classes presentes em toda a sua obra; assim como, considerando o presente trabalho, distanciando-o de qualquer reflexão acerca da educação crítica a que sua obra está voltada.

Em relação à apropriação do pensamento gramsciano, vale salientar a discussão sobre a relação entre democracia e socialismo, presente nos debates há mais de um século e que ressurge através da corrente do eurocomunismo na década de 1960¹⁵⁰. No Brasil, conforme aponta Buonicore (2006), a discussão surge no seio do PCB e divide opiniões entre os que defendem a tese da democracia como valor universal e os que compreendem a democracia como espaço político de luta entre a classe burguesa e a trabalhadora e de concretude dessas lutas, em que ambas as classes avançam e recuam. No primeiro grupo estão C. N. Coutinho, F. Weffort e M. A. Garcia e, no segundo, A. Genro Filho, M. Naves, C. N. Toledo, J. Q. Moraes e D. Saes.

Em 1985, a V Conferência Brasileira de Educação acena com a possibilidade de construção de uma nova LDB. O envolvimento de vários movimentos sociais e as intensas discussões em todo país pareciam encaminhar-se no sentido de imprimir

¹⁴⁹ Ao contrário do que sugere Duarte, de que as alterações devem ter “facilitado a aceitação do livro de Vigotski posto que tornaram o texto mais facilmente interpretável à luz de concepções não-marxistas”, a leitura do livro *Pensamento e linguagem*, com 135 páginas, sem o viés marxista que fundamenta o pensamento de Vigotski e com tantos cortes e emendas, tornou-se um amontoado de conceitos que dificultam sobremaneira sua leitura e sua compreensão. A nova tradução da edição espanhola, traduzida diretamente do russo, *A construção do pensamento e da linguagem*, possui 489 páginas.

¹⁵⁰ A esse respeito, a pesquisadora compreende que sob a égide do capitalismo, o funcionamento das instituições democráticas tem contribuído para a legitimação da ordem burguesa e a difusão da ideologia do “Estado neutro”, ou seja, do Estado enquanto representante da população em sua totalidade.

uma nova direção para a educação emancipatória. Entretanto, na sua aprovação, em 1996, prevalecem os interesses privatistas e de mercado.

Na última década dos anos 1990 e início dos anos 2000, a responsabilidade do Estado com a educação volta à discussão. Entretanto, não mais suscitado pelos ideais liberais, mas pelos educadores que, embasados no ideal marxista gramsciano, compreendem o Estado e as políticas públicas, assim como a escola e as demais instituições sociais, como o resultado de correlação de forças em um determinado momento histórico. Diferentemente do que apregoa a ideologia neoliberal da inexorabilidade do aqui e do agora.

Nesse sentido, Gramsci e Vigotski situam-se entre os autores marxianos que representam com propriedade os ideais de uma educação crítica baseados na relação estrutura e superestrutura e na materialidade da ideologia, das concepções do mundo, e no desenvolvimento dos processos mentais a partir da realidade concreta e da dialética que orienta o desenvolvimento intelectual.

Esses autores desenvolvem uma concepção marxista de sociedade, de educação e de homem e a sua importação (“transplante”) para o Brasil, apesar das várias interpretações sofridas, favorecem a retomada da discussão sobre a função da educação, da escola e do professor frente aos desafios que se impõem à sociedade brasileira.

3.2 A EDUCAÇÃO CRÍTICA EM GRAMSCI E VIGOTSKI: TEXTO E CONTEXTO

Para compreender o pensamento gramsciano e vigotskiano, mais do que relacioná-los ao marxismo e à educação crítica, requer compreendê-los a partir do projeto de sociedade que defendem: a sociedade socialista, o que implica (assim como ocorre com os defensores da escola ativa) repensar a sua história de vida.

Gramsci nasce na ilha da Sardenha, na Itália, no ano de 1891, e Vigotski nasce em Orsha, na Bielorrússia, no ano de 1896. Um ano depois do nascimento de Vigotski a família muda-se para Gomel, onde residiam os russos de ascendência judia. Ambos seguem os estudos. Gramsci, em meio à prisão do pai e à necessidade da mãe e dos filhos de trabalharem para o sustento da casa; e Vigotski, em meio à

exclusão a que os judeus estavam “condenados” no *Pale of Settlement*¹⁵¹ e à limitação da cota de estudo e trabalho fora dessas áreas como, por exemplo, na Rússia.

Ambos vivem intensamente, assim como os demais marxistas, as expectativas frente ao processo de construção das sociedades socialistas. Vigotski vive a Revolução Russa de 1917 e ajuda a criar a psicologia marxista na Rússia soviética. Por sua vez, Gramsci, nos anos anteriores aos que se seguem à Revolução Russa de 1917, trabalha incessantemente na construção da sociedade socialista na Itália, através da fundação do Partido Socialista (PSI) e, mais tarde, do Partido Comunista (PCI) diretamente ligado às orientações da Internacional Comunista.

Vigotski, ainda na infância, entra em contato com o mundo das artes e da ciência, através da educação familiar, e recebe orientação de um tutor particular, o matemático Ashpiz. Nesse período, segundo Muller (1997), tem acesso às discussões acerca da relação pensamento e linguagem, através do livro escrito por Potebnya (1835-1891), lingüista ucraniano, para quem a linguagem é “a intermediação entre o mundo dos fenômenos objetivos e o mundo interior do ser humano”.

Na universidade, cursada na Rússia, Vigotski estuda simultaneamente medicina; e história e filologia, graduando-se nas duas e retornando a Gomel, em 1917, durante a Revolução Russa anti-czarista. Em seus estudos mantém contato com a filosofia marxista, através de edições ilegais, e autores como Spinoza, e tem acesso à revista liberal *O Pensamento Russo*, que publicava artigos sobre filosofia pragmática americana, entre outros, e à revista *Problemas de Filosofia e Psicologia*, que informava sobre o 6º Congresso Internacional de Psicologia ocorrido em Genebra em setembro de 1909.

Gramsci ainda na infância entra em contato com o jornal socialista *Avanti!* (enviado de Turin pelo irmão Gennaro), envolve-se em movimentos socialistas e grupos juvenis que discutiam os “problemas econômicos e sociais” em sua ilha e tem

¹⁵¹ O Pale of Settlement era uma região em que os judeus podiam viver. O Pale incluía o que hoje é conhecido como Letônia, Lituânia, Bielorrússia, Polônia, Ucrânia, e partes do oeste da Rússia (menos Moscou e São Petersburgo). O Pale foi criado em 1791, e há, pelo menos, duas razões para sua criação: razão econômica e nacionalista, assegurar o crescimento de uma classe média nativa eliminando emergência de uma classe média judia; e razão religiosa, tentativa de conversão dos judeus para a Ortodoxia Russa. Com a Revolução Russa de 1917, o Pale foi abolido (Sites sobre o Pale) (Tradução da autora).

acesso a obras de Marx. Dando continuidade a seus estudos, em Turim, desenvolve uma intensa produção jornalística e militância política, e passa a escrever artigos nos jornais *Il Grido del Popolo* e *Avanti!*. Em 1917, assume a direção de *Il Grido del Popolo* e exalta a figura de Lenin, o que mostra a influência de Lenin em seu pensamento.

Nessa construção, e frente à desconstrução da ideologia liberal democrática de sustentação do modelo capitalista, ambos questionam as idéias e as instituições burguesas, principalmente o naturalismo e a “neutralidade científica” expostos em seus métodos e técnicas de compreensão do homem e do mundo.

Ambos são acometidos de tuberculose. Gramsci, ainda na infância, contrai o vírus, que se aloja na coluna (“mal de Potts”), causando-lhe uma deformidade física, que, aliada a outros fatores durante os anos de Cárcere (1926-1937), o leva à morte aos 46 anos. Vigotski contrai a doença, devido ao clima, à escassez alimentar e à insalubridade em todo território russo, durante a Guerra Civil por um Estado Bielorrusso independente, em 1919, o que o leva à morte aos 37 anos.

O contexto vivido e a influência do materialismo histórico e dialético em Marx possibilitam compreender a importância que esses autores atribuem à educação e, mais especificamente, à formação da consciência. No *Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike*, Vigotski (1998, p. 177) escreve que, para além de toda atividade, deve-se buscar compreender “quais rodas devem fazer girar quais mecanismos”. Portanto, faz-se mister voltar à velha pergunta: Educação por quê? Para quê? A quem serve? Para formar que consciência?

Ambos estabelecem a importância da relação teoria e prática na educação. Em Gramsci, essas perguntas remetem a uma educação que possibilite a formação de uma nova cultura, de uma concepção do mundo mais integral, mais coerente, mais organizada, enfim, mais filosófica, através do abalamento das “fortificações” das sociedades capitalistas, através da educação entendida como “luta cultural”, visando à construção de sujeitos sociais críticos e engajados na luta por transformação social.

A construção de uma nova sociedade implica, para Vigotski (1999b), a construção de novas idéias e instituições, enfim, de uma nova Psicologia. Em *O significado histórico da crise da Psicologia* analisa o desenvolvimento e a necessidade de esta ciência fazer uma opção entre a psicologia científico-natural, materialista, e a espiritualista, idealista.

Portanto, em Vigotski (1998, p. 279), essas perguntas remetem à importância da educação para a “progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento”, a partir da relação dialética entre os conceitos espontâneos (concretos) e a formação de conceitos científicos (abstratos). Essa tomada de consciência passa necessariamente pela apropriação da cultura historicamente acumulada e pela sua produção na constituição do gênero humano.

Vigotski (1999b, p. 396) assinala que a Psicologia não pode prescindir do contato com a prática, com a vida, o que, para o autor, implica a compreensão de que a Psicologia “não conta com vias de desenvolvimento independentes: é, pois, preciso buscar por trás dessas vias os processos históricos reais que as condicionam”¹⁵².

Os escritos de Gramsci e Vigotski chegam ao Brasil em momentos históricos diferenciados, mas de intensa efervescência política e cultural, a década de 1960 e a de 1980, respectivamente. Ambos têm suas obras censuradas. Em Gramsci, devido à censura do governo fascista de Mussolini, seus escritos no Cárcere (*Cartas e Cadernos do Cárcere*) só começaram a ser publicados no ano de 1947. No Brasil, as primeiras publicações datam de 1960. Em Vigotski, devido, entre outros fatores, à censura de suas obras pelo governo de Stalin, os estudos de Vigotski só se tornaram conhecidos no Ocidente em 1958 e, no Brasil, em 1984.

3.3 FILOSOFIA DA PRÁXIS¹⁵³ E A CONCEPÇÃO CRÍTICA DE EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

A primeira nação capitalista foi a Itália. O fim da Idade Média feudal, o limiar da era capitalista moderna, é assinalado por uma figura colossal: um italiano, Dante, ao mesmo tempo último poeta da idade Média e o primeiro poeta dos tempos modernos. Hoje, como em 1300, perfila-se uma nova era histórica. Dar-nos-á a Itália o novo Dante, que há de assinalar a hora do nascimento desta era proletária? (ENGELS, 1998).

¹⁵² Marx (1978a, p. 13) nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* destaca que a psicologia não poderia tornar-se uma “ciência efetiva, provida de conteúdo real”, enquanto não concebesse a alienação a que a essência humana está submetida, ou seja, as forças essenciais objetivadas do homem haviam se tornado objetivo da indústria e, conseqüentemente, objetos estranhos e úteis.

¹⁵³ A utilização do conceito filosofia da práxis ao invés de materialismo histórico e dialético ou marxismo, além de evitar a censura às Cartas e aos Cadernos escritos no Cárcere, reafirma a importância atribuída por Gramsci ao marxismo, enquanto filosofia da ação consciente dos sujeitos protagonistas no mundo, enquanto concepção do mundo.

Este *Prefácio à edição italiana de 1893*, do Manifesto do Partido Comunista, escrito por Engels, bem poderia ser considerado um presságio da influência de Gramsci na consciência e na prática do proletariado italiano.

Apesar do materialismo histórico e dialético e da intencionalidade na construção de uma sociedade socialista não nascer com Gramsci, este, sem abandonar, como diria Dewey, os “valores duradouros” do materialismo em Marx, a determinação econômica e a luta de classes, aprofunda-os na análise acerca da relação infra e superestrutura, desenvolvendo uma filosofia da práxis¹⁵⁴ em toda a sua plenitude.

A definição comumente aceita de Gramsci como teórico da superestrutura constitui um esvaziamento e uma tentativa de separar a relação que o autor estabelece entre o político e o econômico, aliás, entre o econômico, o político, o social e o cultural. Enfim, constitui uma tentativa de afastá-lo do materialismo histórico e dialético em Marx, e do próprio Marx.

A partir da década de 1970, começa a ganhar força na Europa e no Brasil uma tendência, que se mantém até os dias atuais, assentada no binômio democracia e socialismo, ou seja, de compatibilizar os fundamentos entre marxismo e democracia, a partir do pensamento gramsciano, negando a influência da cultura do marxismo na ação, no pensamento e na obra de Gramsci¹⁵⁵, o que significa, em última instância, negar o projeto de sociedade para o qual Gramsci estaria voltado: a sociedade socialista.

A esse respeito vale ressaltar que os conceitos elaborados por Gramsci, como o conceito de democracia, se desenvolvem a partir das transformações ocorridas no próprio contexto histórico, reafirmando a dinâmica de seu pensamento na construção estratégica de uma via para a sociedade socialista.

Em 1919, motivado pela experiência soviética e também pelas contingências históricas na Itália pós-guerra, quando estavam postas as condições objetivas e subjetivas necessárias a um acontecimento revolucionário, e trabalhando com o

¹⁵⁴ No texto *O que é o pragmatismo?* Ghiraldelli (2006) destaca que os termos gregos *práxis* e *pragma* vêm de *prasso*, mas que em seu desenvolvimento *práxis* tendeu a indicar “a prática”, enquanto *pragma* “a ação, o feito” e que “essa peculiaridade semântica se adaptou bem às conotações utilizadas por algumas filosofias. O marxismo, por exemplo, adotou a noção de *práxis*, e o pragmatismo ficou com a noção de *pragma*”. No entanto, para além dessas “adaptações”, essas noções traduzem a linha filosófica e a opção teórica, adotada por essas correntes, ou seja, a existência de um “telos” (imaginação, planejamento, enfim, intencionalidade) ou não.

¹⁵⁵ A esse respeito ver Guimarães (1998) e Simionatto (2004).

conceito estrito de Estado, Gramsci escreve o artigo *Democracia operária*, em alusão aos conselhos de fábrica, “centros de vida proletária” e futuros “órgãos de poder proletário” (Cronologia da vida).

Nesse artigo, Gramsci, apesar de reconhecer o papel histórico dos sindicatos e dos partidos, afirma que o sindicato, devido à sua própria natureza, não poderia apontar para uma sociedade nova (comunista). Segundo Buey (2005), para Gramsci, o sindicato “não pode ser a base do poder proletário, não pode ser instrumento para a renovação radical da sociedade”¹⁵⁶.

A respeito desse mesmo artigo, Del Roio (2001, p. 3) cita passagens de Gramsci em que afirma que o Estado socialista “existe já potencialmente nas instituições de vida social características da classe trabalhadora explorada” e que a “ditadura” do proletariado seria a “instauração de um novo Estado, tipicamente proletário, no qual confluem as experiências da classe oprimida, no qual a vida social da classe operária e camponesa surge como sistema difuso e fortemente organizado”.

Pannekoek (2003) ressalta que a expressão “Conselhos operários” refere-se ao “princípio da autogestão operária das empresas e da produção [...] trata-se unicamente de um fio condutor para a longa e dura luta de emancipação que a classe operária ainda tem diante de si”, luta de classe, ação revolucionária, contra o aparelho de dominação capitalista; contra o aparelho de Estado.

No final da década de 1920 e início da de 1930, já na prisão, Gramsci volta a abordar a questão da democracia, mas agora considerando o novo momento político na Itália e na Rússia. Nesse momento, já trabalhando com o conceito de Estado em seu sentido amplo e governo como correlação de forças, Gramsci prevê, de forma estratégica¹⁵⁷, uma fase “democrática” e sugere “uma Assembléia Constituinte” (Cronologia da vida).

Mais adiante, por ocasião do IV Congresso do PCI, Gramsci retoma a discussão sobre a possibilidade de uma revolução comunista na Itália e reafirma “a necessidade de uma fase democrática, ‘capaz de operar em profundidade nas estruturas do Estado monárquico e de abalar até os fundamentos as velhas

¹⁵⁶ Tradução da autora.

¹⁵⁷ Gramsci, citado por Buci-Glucksmann (1990, p. 317-318), ao tratar da guerra de posição, destaca que na política, assim como na guerra, há a necessidade de uma “estratégia de grande fôlego” que envolve avanços e recuos.

instituições” (Cronologia da vida), as suas “fortificações”. A base dessa “fase democrática” seriam a filosofia da práxis e a ação estratégica.

Se, ligar marxismo e democracia pode, por um lado, conduzir à compreensão da práxis humano-social como ação consciente, objetiva e intencional do homem sobre os objetos e construção histórica de sujeitos sociais, de forma que essa ação (trabalho) não se converta em “um poder estranho e a ele oposto, que o subjuga ao invés de ser por ele dominado” (MARX e ENGELS, 1996, p.47); por outro lado, pode-se estar incorrendo no erro de tomar a democracia burguesa como modelo, já que, no ideário liberal, democracia significa governo de todos, para todos.

Portanto, partir de um conceito universal de democracia e compatibilizá-lo com o marxismo, tomando como fundamentação teórica a concepção praxiológica de história em Gramsci, pode conduzir a uma leitura reducionista de seu pensamento e a uma série de erros, como o de não tomar a democracia em Gramsci como estratégia política, e o de desvincular a sua produção teórica, do sonho de Marx e dos demais marxistas, de construção de uma sociedade socialista. O que na época de Marx era possibilidade real abstrata, na de Gramsci transforma-se em possibilidade real concreta, considerando as condições objetivas postas.

A obra de Gramsci, escrita antes, durante e após a Revolução de Outubro de 1917, ou seja, em um contexto atravessado pela luta de classe e pela possibilidade de ascensão do povo ao poder, é marcada pela certeza de uma sociedade socialista vir a se tornar também uma realidade na Itália. Este foi o motor das reflexões de Gramsci nos anos anteriores e posteriores à prisão. A forma de como conseguir chegar a essa sociedade, uma verdadeira estratégia revolucionária, foi o que inspirou os escritos gramscianos.

Nesse sentido, a educação na concepção gramsciana só poderia estar voltada para a transformação da concepção do mundo dos sujeitos, através de uma filosofia capaz de abalar as “fortificações”, de transformar as mentalidades e de permitir a elevação cultural, ou seja, através da filosofia da práxis!

3.3.1 Materialismo e filosofia da práxis

Em sua concepção materialista de história, Marx (1978b), em *O Capital*, afirma que a estrutura econômica determina o perfil de uma sociedade e aponta a existência

de uma superestrutura dialeticamente necessária e indispensável à dominação e à direção de uma classe sobre a outra, enfim, à manutenção dessa estrutura.

Assim, as diferentes idéias e instituições políticas, em diferentes períodos da história da sociedade, se explicam pelas diversas condições da vida material da sociedade das quais são um reflexo. Para o materialismo histórico, essas condições têm como força principal o modo de produção dos bens materiais: “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual” (MARX, 1978b, p. 129).

Um dos elementos indispensáveis e determinantes do modo de produção são as forças produtivas (instrumentos, experiência e hábitos de trabalho), necessárias à produção dos bens materiais. O outro elemento são as relações de produção, as relações entre os homens no processo de produção (sempre social) que podem ser de colaboração e solidariedade ou dominação e exploração. Segundo Marx¹⁵⁸: “a totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”¹⁵⁹.

A análise das forças produtivas indica com quais instrumentos de produção os homens devem produzir os bens materiais e a análise das relações de produção mostra com quem se encontram os meios de produção, de transporte, de comunicação etc., se a disposição de toda a sociedade ou de determinados indivíduos, grupos ou classes.

No regime capitalista, os meios de produção se encontram na posse privada dos capitalistas, e os trabalhadores assalariados são forçados a vender a sua força de trabalho, a sofrer a exploração. A característica essencial do capitalismo é, portanto, a luta de classes entre exploradores e explorados. Lenin (2006, p. 21) escreve que, em Marx, o desenvolvimento da tecnologia “deixou a nu” esses aspectos da produção.

Para o materialismo histórico e dialético, as transformações e o desenvolvimento da produção começam sempre pela transformação e pelo desenvolvimento dos instrumentos de produção, ou seja, das forças produtivas. Só

¹⁵⁸ MARX, 1978b, p. 129-130.

¹⁵⁹ Gramsci (1995) e Vigotski (2004) tratam dessa determinação da consciência, e seu efeito na manutenção das relações de produção nas sociedades capitalistas, e da importância da educação, enquanto desvelamento dessa determinação e acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, para o desenvolvimento e a emancipação social e humana.

depois é que se modificam as relações de produção entre os homens, as suas relações econômicas. Entretanto, esse processo não ocorre sem conflitos.

As novas forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes (dentro das quais começaram a existir), e vive-se uma época de “revolução social”. As antigas relações de produção são suprimidas pelo papel imprescindível das novas idéias sociais, das novas instituições políticas e do novo poder político, uma vez que a transformação da base econômica gera (com formas e ritmos variados) a transformação da superestrutura.

Nesse sentido, devem-se distinguir as transformações materiais (as condições econômicas da produção) das ideológicas (as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas), uma vez que é através dessas últimas que os homens tomam consciência do conflito. Entretanto, afirma Marx (1978b, p. 130), a transformação em uma época não pode ser julgada “a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção”.

A diferença entre o materialismo e as outras filosofias assenta-se, portanto, na análise da determinação, se da consciência (pensamento ou idéia) sobre a realidade (as coisas cópia das idéias); se da realidade sobre a consciência (o movimento do real se reflete na consciência ou no cérebro do homem). Enfim, se a idéia cria a realidade e a realidade só existe a partir da ação do homem, metafísica e idealmente como em Hegel e o idealismo, ou se é o ser social que cria a consciência, como aponta o materialismo.

Marx, apesar de concordar com Hegel que o devenir ultrapassa a visão linear da evolução da natureza e da sociedade, juntamente com Engels diverge de Hegel afirmando que a dialética tem origem na matéria, na natureza, e que esta é contraditória. A contradição é a base da dialética marxiana: compreender o real significa compreendê-lo através do movimento contraditório dos fenômenos e sua essência, inclusive da consciência, dando-lhes um caráter provisório e superável.

Assim, as rupturas, os saltos e as revoluções são explicados a partir da contradição. Conforme Cury (1986, p. 32) é na luta entre os elementos contraditórios de um determinado fato histórico, e não nas idéias, que Marx busca encontrar o elemento responsável pela transformação. Reconhecer o real como histórico implica

reconhecer a tensão das contradições na totalidade: “a consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real”.

A contradição é, para o marxismo, a categoria que melhor possibilita compreender a sociedade, e nela, todo o universo do trabalho humano, toda a atividade humana, e que as relações com o mundo e com os outros homens são determinadas por sua realidade em seu devir. Nas sociedades capitalistas, as contradições têm como base a luta de classes em busca da transformação social. As relações de classe permeiam a sociedade em seu todo, e é através da exploração e da dominação que a totalidade fica impossibilitada de aparecer como algo articulado.

A mudança é, portanto, inerente à contradição, na medida em que a contradição é destruidora e também criadora. A realidade, na sua dinâmica de constante movimento e superação, é sempre esta tensão entre a realidade (uma possibilidade realizada) e a possibilidade (realidade potencial), e é esse movimento que torna possível o novo.

No âmbito da sociedade, aponta Cury (1986, p. 43), negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, é representá-lo como estático, imutável e a-histórico: “é naturalizar o histórico pela conversão em permanente do que não é senão passageiro”.

Gramsci (1995, p. 263), sem abandonar o papel determinante e dominante da infra-estrutura econômica e a luta de classes presentes no materialismo histórico e dialético marxiano e marxista, e considerando o contexto histórico de sua época, acentua a relação dialética entre a estrutura econômica e a superestrutura.

Nesse sentido, Gramsci, (1989, p. 49) aponta que o desenvolvimento de uma classe depende tanto de uma formação “no terreno econômico [quanto] o desenvolvimento paralelo nos terrenos ideológico, jurídico, religioso, intelectual e filosófico”, necessário a uma guerra de posição que exige uma hegemonia e uma reorganização permanente de forma a manter essa hegemonia, e não uma guerra de movimento em que primeiro toma-se o Estado, e os problemas apareceram após a tomada do poder.

Nos países capitalistas desenvolvidos, devido à sua estrutura e em função da nova conjuntura da luta de classes, a guerra de posição corresponde a uma “nova fase histórica”, a uma “nova maneira de ‘fazer política’”, uma vez que na ideologia, assim como na prática, não há uma separação entre o econômico e o político e essa aparente separação é um efeito do modo de produção capitalista, sustenta Buci-

Glucksmann (1990, p. 317-318). Ao marxismo, na concepção gramsciana, coube afirmar essa unidade¹⁶⁰.

Em Gramsci, sustenta Buci-Glucksmann¹⁶¹, a relação entre a ideologia (as idéias) e a estrutura econômica está no fato de que a função hegemônica de classe, as práticas ideológicas aparecem desde o aparelho de produção, desde a fábrica, integrando um sistema social. Portanto, as ideologias, que se enraízam na base e nas relações sociais, partem das iniciativas privadas da classe dominante (sociedade civil) para repercutirem enquanto “ideologias de Estado”. Logo, Gramsci, assim como Marx, afirma que é a realidade social (em sua infra-estrutura produtiva) que cria as ideologias e não as ideologias (a superestrutura) que criam a realidade social.

A ideologia, para a filosofia da práxis, é “todo o conjunto da superestrutura” e é no terreno da superestrutura (das ideologias) que “os homens tomam consciência da sua posição social”. A própria filosofia da práxis, enquanto superestrutura, “é o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devenir”. Contudo, esse conjunto complexo das superestruturas é “contraditório e discordante”, uma vez que reflete “o conjunto das relações sociais de produção”, também contraditório (GRAMSCI, 1995, p. 262; 270; 52).

Para uma melhor compreensão dessa relação ideologia e fatores econômicos torna-se necessário entender o conceito de “bloco histórico”¹⁶², considerado um dos conceitos-chave do pensamento gramsciano. O bloco histórico, segundo Gramsci¹⁶³, é formado por uma estrutura social (as classes diretamente relacionadas às forças produtivas) e uma superestrutura ideológica e política (o reflexo do “conjunto das relações sociais de produção”). Uma classe que se torne dominante exerce um poder hegemônico sobre a outra, não somente através das relações sociais de produção no nível econômico, mas também de uma “hegemonia”¹⁶⁴ ideológica e política no nível da superestrutura.

¹⁶⁰ Para um maior aprofundamento sobre “guerra de movimento” e “guerra de posição” ver Gramsci (2001).

¹⁶¹ BUCI-GLUCKSMANN, 1990, p. 93; 104.

¹⁶² Esse conceito surge com G. Sorel (1847-1922), mas é ampliado por Gramsci. A esse respeito ver Gramsci (1985, p. 263) e Simionatto (2004, p. 41).

¹⁶³ GRAMSCI, 1995, p. 52.

¹⁶⁴ Apesar de Anderson (1986) apontar que os conceitos de Estado, sociedade política e sociedade civil passam por três versões nos Cadernos do Cárcere, essas “antinomias” permanecem imprescindíveis seja para a explicação de sua gênese, seja para a compreensão do papel dessas instâncias nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Gramsci (1989, p. 10-11) identifica dois planos na superestrutura: o da “sociedade civil” e o da “sociedade política”. A princípio, a sociedade civil é analisada como o conjunto dos organismos chamados de “privados” (igrejas, escolas, sindicatos), cuja função é a hegemonia exercida pelo grupo dirigente sobre o conjunto do corpo social (consentimento), e a sociedade política, Estado ou governo (exército, polícia, administração, burocracia), cuja função é a dominação direta ou comando exercido pelo Estado e o poder jurídico (coerção). A classe dirigente utilizaria uma e outra no exercício de sua hegemonia, esclarece Buci-Glucksmann (1990, p. 172).

No cárcere, amplia o conceito de Estado, de modo que este passa a envolver tanto as funções da sociedade civil, quanto as da sociedade política, denominando-o Estado integral. Buci-Glucksmann¹⁶⁵ comenta que caberia ao Estado, segundo Gramsci, além de uma função coercitiva e econômica através do aparelho de Estado (sentido estrito), também um “papel adaptativo-educativo”, hegemônico, adequando o aparelho produtivo à “moralidade” das massas populares (sentido amplo): “não compreender o Estado no sentido integral significa subestimar o adversário no plano político e na arte militar”.

A ampliação da concepção de Estado pressupõem, por um lado, a ampliação do próprio aparelho de Estado que passa a compreender o “aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”, afirma Gramsci (2000, p. 254-255). Nesse sentido, o Estado e o aparelho governamental não devem ser reificados ou personificados, ou mesmo, compreendidos como juiz ou regulador, de acordo com o modelo liberal¹⁶⁶, mas como correlação de forças contraditórias.

Por outro lado, essa ampliação possibilita a Gramsci defender uma “tese anti-economicista e anti-liberal”, destaca Buci-Glucksmann (1990, p. 132-133), uma vez que na sua luta por um Estado de tipo novo (soviético) rejeita a separação entre o econômico e o político, entre sociedade civil e sociedade política, entre a infraestrutura e a superestrutura, próprios do liberalismo; assim como uma tese anti-ideologicista, dado que o ideologismo como o economicismo não se atém à relação entre a infra e a superestrutura.

¹⁶⁵ BUCI-GLUCKSMANN, 1990, p. 128; 317.

¹⁶⁶ Gramsci (1985, p. 225) aponta que, se o termo “liberal”, na Itália no século XIX assumiu, a princípio, um caráter oposicionista frente à ideologia da Igreja, tempos depois, em toda Europa, havia se tornado um partido, uma ideologia política imediata, um instrumento de hegemonia: “um novo partido conservador nascera”.

A ampliação da concepção de Estado e, conseqüentemente, a de hegemonia e de seu aparelho, conduz, necessariamente, à ampliação do conceito de intelectual. Essa ampliação, no mundo moderno, deve-se, segundo o autor: às exigências históricas (sociais e técnicas) criadas pelo modo de produção capitalista e às forças produtivas modernas (a indústria); ao desenvolvimento do aparelho escolar; e ao sistema social democrático-burocrático dos intelectuais urbanos (GRAMSCI, 1989, p. 11).

Gramsci¹⁶⁷ passa a definir como intelectuais os grupos sociais que, apesar de não formarem uma classe, operam no nível superestrutural e têm por função organizar a hegemonia de um grupo. Nesse sentido, por intelectual passa-se a entender os produtores de ideologia, os intelectuais modernos, técnicos, engenheiros, os funcionários de Estado, os organizadores da cultura, os dirigentes de um partido, em suma, “um grande número daqueles que se poderia [sic] agrupar nas ‘classes médias’”¹⁶⁸ (BUCI-GLUCKSMANN, 1990, p. 52).

Em *A Questão Meridional*, Gramsci (1987, p. 155) havia afirmado que a predominância de um tipo de intelectual sobre o outro não dependia da origem, mas do grau de desenvolvimento capitalista. Assim, a existência de diferentes tipos de intelectual, na Itália (o tradicional rural e o moderno), dever-se-ia ao desenvolvimento cultural desigual. Entretanto, no primeiro Caderno escrito no cárcere, propõe um novo conceito de intelectual definido a partir da sua função de “organizador” em todas as esferas da vida social (GRAMSCI, 1989, p. 8).

O lugar do intelectual não deriva, portanto, somente das superestruturas, mas também do aparelho de produção. Os intelectuais dão “homogeneidade e consciência da própria função”, no campo econômico, no político e social, ao grupo social que os criou. Os intelectuais são, portanto os “comissários” do grupo hegemônico e exercem “funções subalternas da hegemonia social e governo político”, assegurando a expansão dos diferentes aparelhos de hegemonia da classe dominante¹⁶⁹.

Entretanto, ao longo de toda a sua militância política, Gramsci¹⁷⁰ defende que, nas sociedades capitalistas, o proletariado, assim como a burguesia, pode e deve

¹⁶⁷ GRAMSCI, 1989, p. 3-4.

¹⁶⁸ Gramsci (1980) enfatiza que “classe média” é “uma expressão que muda de um país a outro”, mostrando que esse conceito, assim como outros, deve ser analisado historicamente.

¹⁶⁹ GRAMSCI, 1989, p. 3; 11.

¹⁷⁰ Ibid., p. 139; 146.

criar seus próprios intelectuais orgânicos, tendo condições de poder assumir a direção das outras classes, na luta pela tomada do poder¹⁷¹; e adverte que os intelectuais representantes da classe dominante podem suscitar uma atração (“transformismo”) nas demais camadas de intelectuais, levando à criação de um “bloco ideológico” ou intelectual, como forma de anular a tentativa de sobrevivência dos grupos rivais e da antiga classe dirigente (BUCI-GLUCKSMANN, 1990, p. 52).

O controle ideológico exercido por um grupo de intelectuais sobre outros grupos tende a enfraquecer o papel da sociedade política (coerção), reduzindo-a a um papel auxiliar e integrando-a parcialmente à sociedade civil. Portelli (1977, p. 67) sinaliza que o bloco ideológico é fator de hegemonia “por um lado, em seu próprio seio, na medida em que os representantes da classe dirigente orientem os de outros grupos sociais e, sobretudo, por outro lado, a nível do bloco histórico, permitindo a classe dirigente controlar, por intermédio do bloco ideológico, outras camadas sociais”.

Entretanto, em Gramsci, a hegemonia é em si contraditória, uma vez que se estabelece um consenso sobre o conjunto da sociedade. Portanto, quanto mais uma classe é hegemônica, maior possibilidade ela dá às classes adversárias de “se organizarem e de se constituírem em força política autônoma”, o que torna os efeitos da hegemonia contraditórios (BUCI-GLUCKSMANN, 1990, p. 81-82).

A partir do exposto, pode-se vislumbrar a questão social em Gramsci. Nos países capitalistas desenvolvidos, as transformações econômicas e políticas foram acompanhadas por transformações sociais profundas. Sob o manto da nova ideologia, surge um novo tipo de trabalhador, um homem novo e uma cultura de massas, destinada a criar atitudes e comportamentos adequados à ordem capitalista¹⁷².

A esse respeito, Buci-Glucksmann¹⁷³ sinaliza que Gramsci, ao tratar do americanismo, aponta que, no modelo europeu, devido ao desenvolvimento histórico do modo de produção anterior, o desenvolvimento capitalista necessitou de “um

¹⁷¹ Na burguesia, o intelectual desempenha um papel direto na constituição de classe; no proletariado, desempenha um papel essencial na organização política de classe. No artigo *Para uma renovação do Partido Socialista*, Gramsci desenvolve uma forte crítica ao PSI (Partido Socialista Italiano) quanto à sua representatividade junto ao operariado (Cronologia da vida).

¹⁷² Isso ocorre, segundo Buci-Glucksmann (1990, p. 116), através da força (destruição dos sindicatos) e do consenso econômico (altos salários criando uma aristocracia operária) e ideológico (uso da psicologia social e dos métodos de adaptação).

¹⁷³ BUCI-GLUCKSMANN, 1990, p. 116.

desenvolvimento complexo das superestruturas”; ao contrário no modelo americano em que a infra-estrutura domina mais, uma vez que havia uma “base sã”, e a hegemonia como nasce na fábrica “não necessita de tantos intermediários políticos e ideológicos”¹⁷⁴.

Vale salientar que, a hegemonia que nasce na fábrica não pode existir sem hegemonia fora da fábrica, ou seja, a fábrica e a sociedade (o trabalho e a vida) não estão separadas. A hegemonia na fábrica foi acompanhada de um sistema crescente de limitações ideológicas e morais fora do trabalho, de um “novo modo de vida”, uma “moral dos produtores capitalistas” (puritanismo, familiarismo, sexualismo), que serviu de cimento ideológico para a função produtiva¹⁷⁵.

No sistema capitalista, afirma Cury (1986, p. 47; 29), essa construção ideológica deve tender a assegurar a exploração e a divisão de classes, a divisão social, e deve negá-las através “de um discurso pretensamente universal, igualitário, e, portanto, falsamente idêntico e homogêneo”. Portanto, como a construção de uma nova concepção do mundo só pode se dar a partir da conceituação e da problematização do movimento do real, fica o problema: “como a classe subalterna pode vir a se tornar hegemônica no contexto das relações de classe, na sociedade de classes”.

Posto o problema, pode-se afirmar que, se as relações sociais são dialeticamente contraditórias e a concepção dos sujeitos, como reflexo do movimento do real, não pode ser apresentada como estática ou como algo já determinado, que não contenha elementos de sua própria negação, compreender a concepção do mundo dos sujeitos, no conjunto das relações sociais, incluindo a educação como uma dessas relações, possibilita compreender a essencialidade do real, suas contradições, e abrir espaço para a superação dessa concepção e do próprio real.

3.3.2 Concepção do mundo e educação

Para que se possa compreender a abrangência do pensamento gramsciano acerca do conceito educação, torna-se necessário compreender tanto o papel que a

¹⁷⁴ Dewey (1970, p. 28-30) aponta que, nos Estados Unidos, diferente da Grã-Bretanha, não havia as condições feudais que justificassem uma reforma administrativa e legislativa, perdurando o liberalismo de Locke (não o de Benthan) e atrasando a legislação social dos Estados Unidos.

¹⁷⁵ A esse respeito ver Gramsci (2000)

educação desempenha no nível de uma direção política que permita a elevação cultural de um grupo ou de uma classe, quanto o papel que desempenham as organizações culturais e políticas, “aparelhos de hegemonia” (partidos, escolas¹⁷⁶, igrejas, jornais, revistas), na construção e manutenção de uma concepção do mundo. Nesse sentido, Gramsci, conforme citado por Manacorda (1990, p. 208), se pergunta: “Pode-se realizar uma reforma cultural, isto é, a elevação cultural dos elementos oprimidos da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma transformação do teor econômico da vida?”

Considerando que o problema da relação entre educação e sociedade norteia as reflexões de Gramsci e que esta relação se define na relação entre reforma intelectual (formação do homem novo, partícipe ativo na construção de um novo modelo de sociedade, a socialista) e reforma econômica (“revolução proletária” como fonte de inspiração), vale salientar a importância atribuída por Gramsci à ideologia, uma vez que esse é o conceito central quando se refere a uma reforma ou luta cultural, a uma hegemonia política, no seio da sociedade capitalista, imprescindível na construção de uma guerra de posição.

Entretanto, o conceito de ideologia não surge com Gramsci, e em seu desenvolvimento foi assumindo significados diferentes¹⁷⁷. No mundo moderno, três definições merecem destaque por constituírem momentos de ruptura, em que o conceito assume um novo sentido, e por permanecerem sendo utilizados. O primeiro surge no ano de 1801, com Tracy (1754-1836), filósofo liberal francês, em sua obra *Eléments d'Idéologie*. A ideologia é compreendida como estudo científico das idéias que têm como “elementos” originários as sensações (“sensorialismo”) e derivam dos sentidos, ou seja, da percepção sensorial estabelecida na relação do organismo vivo com o meio ambiente.

Na segunda metade do século XIX, Marx (1845), em sua obra *A Ideologia Alemã*, define ideologia como falsa consciência ou concepção idealista de que são as idéias que movem o mundo real. Para Marx, essas idéias não surgem de forma autônoma na cabeça dos homens, pelo contrário, a consciência é determinada por fatores materiais, principalmente econômicos, em uma determinada época histórica: “as idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes” (MARX,

¹⁷⁶ Para Jesus (2005, p. 117), a escola em Gramsci não se restringe à instituição escolar e, como ocorre com os conceitos de Estado e de intelectual, mas sofre uma ampliação, e passa a ser definida como “toda a organização que desenvolve cultura”.

¹⁷⁷ A respeito da evolução histórica do conceito de ideologia, ler Gramsci (1995) e Lowy (1996).

1996, p. 72). A compreensão da ideologia como “falsa consciência” ganhou, na atualidade, contornos pejorativos negativos designando uma concepção que se quer que os outros aceitem como verdadeira, enfim, uma mentira.

No início do século XX, Gramsci (1995, p. 16) nos *Cadernos do Cárcere* atribui outro significado ao conceito de ideologia. Ideologia é “uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. Nesse conceito a concepção do mundo é uma categoria fundamental.

Nessa obra, aprofunda a análise marxiana sobre ideologia e desenvolve uma teoria sobre a sua materialidade e o seu modo de inserção nos aparelhos de hegemonia. Aponta que um dos erros sobre o valor das ideologias está em tratá-la como puro reflexo, ocultando um terreno estratégico da luta de classes. O processo desse erro está, por um lado, em negar a relação dialética entre a base material da sociedade (infra-estrutura) e a ideologia (superestrutura); por outro, em afirmar que toda ideologia é “pura” aparência, inútil.

A ideologia assegura a adesão e o consentimento das grandes massas, permitindo que uma classe ou um grupo exerça uma hegemonia, uma dominação e uma direção sobre a outra classe ou o outro grupo. Gramsci¹⁷⁸ aponta que existem ideologias “orgânicas” e ideologias “arbitrárias”. As “ideologias historicamente orgânicas” são “necessárias a uma determinada estrutura” e as “ideologias arbitrárias”, “racionalistas”, “não criam senão ‘movimentos’ individuais, polêmicas etc., porém, mesmo não sendo essenciais, como as ideologias orgânicas que estão vinculadas à classe dominante, as ideologias arbitrárias também são úteis, uma vez que funcionam como contraposição à verdade, o que termina por afirmá-la.

Na filosofia gramsciana, a ideologia ou concepção do mundo é o que faz com que os sujeitos pertençam a um determinado grupo, cujo modo de pensar e de agir pode ser compartilhado, distinguindo quatro níveis de concepção do mundo em ordem decrescente de rigor e articulação intelectual: “filosofia”, “religião”, “senso comum” e “folclore”. Para Gramsci¹⁷⁹, o estágio mais elaborado é a filosofia, que é uma “ordem intelectual” e tem sido a expressão cultural da classe dominante, possibilitando que influencie a concepção de mundo e a vida de todas as camadas sociais. Este é o papel essencial da filosofia no bloco ideológico.

¹⁷⁸ GRAMSCI, 1995, p. 62.

¹⁷⁹ Ibid., p. 14.

O senso comum (“folclore da filosofia”) é um “amalgama” de diversas ideologias tradicionais e da ideologia da classe dirigente, é uma concepção fragmentada, incoerente, inconseqüente. Vinculados a esse nível de concepção estão a religião (incluindo religiões contemporâneas, crenças passadas, superstições)¹⁸⁰ e o folclore que “não podem constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e coerência” nem na consciência individual nem na coletiva. O senso comum e a religião são nomes coletivos, pois “não existe um único senso comum e uma só religião” (GRAMSCI, 1995, p. 14; 143).

O senso comum é o tipo de concepção absorvida “pelos vários ambientes sociais e culturais”, sem disso ter-se uma consciência crítica; e o “bom senso” é outro tipo de concepção do mundo que superou o senso comum, elaborada de forma crítica e consciente, ainda que dentro de limites objetivos restritos, e que participa ativamente e conscientemente na “produção da história do mundo”. Neste sentido, “bom senso” e filosofia coincidem, uma vez que ambos se contrapõem ao “senso comum”¹⁸¹.

Vale salientar que, mesmo os indivíduos não atingindo o bom senso, eles participam da história. Entretanto, é somente através da formação de uma concepção do mundo, crítica e consciente, que esse sujeito compreende a sua posição no grupo social e se compreende enquanto protagonista na produção da história. A formação dessa concepção estaria basicamente ligada ao trabalho, à vida e à ciência. Daí o papel fundamental que a educação (em sentido amplo e incluindo a escola) desempenha nessa formação.

A elevação política de um grupo social implica, segundo Gramsci¹⁸², trabalhar na construção de uma nova filosofia (uma “ordem intelectual”), ou seja, definir sua própria filosofia e combater o senso comum, visando à formação de uma nova concepção do mundo, mais unitária e autônoma, em todos os aspectos da existência. Esse é um trabalho filosófico que deve ser concebido como “luta cultural”.

A filosofia da práxis, segundo Gramsci (1989, p.49), tem papel fundamental nesse processo, pois exige uma clareza sobre os problemas filosóficos, jurídicos, religiosos e morais, o que torna necessária uma luta de hegemonias políticas, nos campos da ética e da política, até se atingir

¹⁸⁰ GRAMSCI, 1995, p. 226. Em *A filosofia de Benedetto Croce*, Gramsci parece incluir no conceito religião a crença em uma concepção do mundo dominante “que se apresente como uma moral”.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 12-14; 143.

¹⁸² *Ibid.*, p. 14; 36.

uma elaboração superior da própria concepção do real: a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1995, p. 21).

Portanto, a filosofia da práxis, conclui Gramsci¹⁸³, enquanto filosofia de massa capaz de possibilitar o pensar filosófico da camada dominada, como instrumento de uma “reforma intelectual e moral”, uma concepção integral da vida, implica “polêmica com as filosofias tradicionais [e] não pode se concebida senão em forma polêmica, de luta perpétua”.

Esse aperfeiçoamento da consciência é, segundo Vázquez (1968, p. 12), a própria história do pensamento humano, é a história da passagem de uma consciência ingênua ou empírica da práxis à consciência filosófica que capta sua verdade, não uma verdade fixa e imutável, mas em constante movimento e transformação. Para o homem comum as coisas apenas são e existem na medida em que satisfazem necessidades básicas e imediatas de sua vida cotidiana; o prático para ele corresponde à dimensão do prático-utilitário: “o prático é o produtivo, e produtivo, por sua vez, é o que produz um novo valor ou mais-valia”.

Vázquez¹⁸⁴, assim como Gramsci, considera que o homem comum não compreende que esses seus atos práticos contribuem “para escrever a história humana”. Por sua vez, a filosofia da práxis, vincula “práxis e revolução, isto é, a prática produtiva (transformação da natureza mediante o trabalho humano) com a prática revolucionária (transformação da sociedade mediante a ação dos homens), como duas formas inseparáveis da práxis total social”.

O trabalho passa a ser compreendido enquanto expressão e produção, enfim, como ação do homem no mundo que também se circunscreve no âmbito da apropriação e da produção cultural. A práxis insere-se, portanto, como forma de distinguir a ação consciente do homem da ação do homem prático, que termina por traduzir-se em uma ação alienada.

Contudo, vale salientar que o homem comum não vive em um mundo ateu. Entretanto, sinaliza Gramsci (1995, p. 147), “referir-se ao senso comum como prova de verdade é um contra-senso”, uma vez que o senso comum é um “conceito

¹⁸³ GRAMSCI, 1995, p. 145.

¹⁸⁴ VÁZQUEZ, 1968, p. 15; 37.

contraditório” e o seu cotidiano encontra-se condicionado historicamente, ou seja, sua consciência e, conseqüentemente, seus atos (individuais) refletem a forma como sua consciência tem sido formada através de idéias, valores e juízos que determinam uma concepção de mundo apolítica e que o afasta de uma práxis revolucionária.

A práxis social (produção), para os marxistas, encontra obstáculos provenientes da propriedade privada, do dinheiro e do Estado, o que torna imprescindível um “grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização” das classes perante o Estado. Em Gramsci, afirma Buci-Glucksmann (1990, p. 125), esse momento relaciona-se, inicialmente, à passagem do momento econômico (o reconhecimento das condições materiais de sua ação) para o ético-político (elaboração superior da infra-estrutura em superestrutura complexa na consciência dos homens). Segundo, ao atingimento da hegemonia, ou seja, “a relação integral entre classe/Estado/sociedade”.

Em Marx (1978b, p. 129-130) esse é o momento em que se reconhece na “estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”.

A cultura, como crítica da civilização (*civiltà*) e a consciência de classe do proletariado fazem parte das reflexões e atividades políticas desenvolvidas por Gramsci, ainda na universidade. A esse respeito, o autor enfatiza o valor gnosiológico da superestrutura, ou seja, a importância da filosofia do marxismo, enquanto superestrutura e, portanto, crítica dos aparelhos de hegemonia e das “fortificações” da classe dominante; assim como “a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na elaboração e difusão das concepções do mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas” (GRAMSCI, 1995, p. 22).

Nesse sentido, Gramsci¹⁸⁵ apesar de tecer várias críticas aos partidos¹⁸⁶ e apontar a importância dos Conselhos de fábrica para a formação da consciência política do proletariado, o autor insiste em que os partidos são “a pedra-de-toque da unificação de teoria e prática, entendida como processo histórico real”.

¹⁸⁵ GRAMSCI, 1995, p. 22.

¹⁸⁶ Manacorda (1990, p. 189) salienta que nos *Cadernos Gramsci* denuncia que os partidos “fazem agitação e não propaganda”, ou seja, “renunciam a uma atividade teórica, cultural, formativa, e isso traz consigo a formação inadequada de dirigentes, a miséria da vida cultural e política, a erudição em vez da cultura, a superstição em vez da religião, o jornal e o panfleto em vez das revistas e dos livros, o facciosismo em vez da política”.

Portanto, na concepção gramsciana, todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo e construir uma nova “ordem intelectual” deve trabalhar vastas camadas populares na luta por uma filosofia de massa, a filosofia da práxis, capaz de fazer de cada homem um intelectual, e trabalhar na criação de “elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos” (GRAMSCI, 1995, p. 27).

Esse interesse de Gramsci sobre a formação de intelectuais de novo tipo vai ao encontro da IIIª tese contra Feuerbach, de Marx (1978c, p. 51), sobre os educadores: “a doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado”.

Além dos partidos políticos e dos sindicatos, Gramsci analisa as diferentes organizações culturais e políticas, “aparelhos de hegemonia”, “instituições educativas de consenso”, que congregam esses intelectuais, tais como escolas, igrejas, jornais, revistas, associações de cultura, bibliotecas etc.

A escola, para Gramsci, deve necessariamente desenvolver os direitos e deveres como “elementos primordiais” de uma “nova” concepção do mundo. Em sua militância política, afirma Manacorda (1990, p. 183), Gramsci fez da atividade educativa um compromisso constante, por um lado, denunciando o caráter classista da escola (e de outras instituições educativas) que se reflete em seu esquema dualista: uma escola elementar e profissional para o povo e uma escola clássica para as classes dirigentes, conforme a divisão social; e, por outro, reconhecendo “a conformidade histórica entre a formação humanística e as exigências da formação do intelectual tradicional”.

Na prisão, Gramsci vivencia algumas experiências educacionais que o mantêm dividido em relação a duas opções pedagógicas: o espontaneísmo e o voluntarismo. A esse respeito, Gramsci (1991, p. 128) desenvolve uma analogia entre a educação e os cuidados com uma planta que ele cultivava na prisão, e se pergunta se deve “agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa, ou se ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade”.

Manacorda (1990, p. 71-73) esclarece que, nesse mesmo ano, preocupado com o desenvolvimento intelectual do filho Délio com cinco anos, resolve sua dúvida,

definindo que a espontaneidade deve limitar-se à primeira infância sem, contudo, cair em uma idolatria em relação à criança (“puerocentrismo”), mas “adequar-se a suas novas possibilidades lógicas e forçá-las o quanto possível”, e ser negada nas idades sucessivas.

Gramsci, segundo Manacorda (1990, p. 74-75), “capta perfeitamente a contradição do espontaneísmo” da pedagogia idealista, em que a exaltação da espontaneidade, o “respeito pela criança”, traduz-se, na prática, na “renúncia a educar”, no “abandono completo da criança ao autoritarismo, ou seja, à pressão exercida objetivamente pelo ambiente”, uma vez que o homem não é “um dado natural em si mesmo”. O homem, afirma Gramsci (1991, p.145) é “toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não apenas no sentido brutal e de violência externa)”.

Manacorda (1990, p. 79-81) destaca que a concepção do *ambiente* como constituidor de juízos morais, de ideologias, como “um dado que o homem sofre e em relação ao qual, ao mesmo tempo, reage”; da *educação* como “uma relação permanente onde toda geração educa a nova geração”; da *vida* e da *educação* como luta “contra os instintos”, luta “contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem ‘atual’ com relação à sua época”¹⁸⁷; e do *homem*, como “formação histórica”, fazem parte da “concepção educacional e política de Gramsci”, enfim, da relação que ele estabelece entre pedagogia e política (relação micro e macro educativa).

Gramsci (1991, p.165), ao tratar a educação como luta contra o ambiente, explica: “parece-me que toda a nossa vida tem sido uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas ainda e especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele”.

Ao aprofundar e ampliar o conceito de Estado, Gramsci, citado por Manacorda (1990, p. 95; 220-221), também rejeita a “estadolatria” e afirma que “todo elemento social é Estado [na medida em que] “adere a seu programa”. Em uma carta à esposa, Gramsci (1991, p. 212) escreve que ela, enquanto elemento do Estado, tem o dever de “representar e exercer o poder de coerção, em determinadas esferas, para modificar molecularmente a sociedade e em especial para tornar a geração nascente preparada para a nova vida”, ou seja, “de praticar em determinada esfera aquelas ações que o Estado pratica de modo concentrado sobre toda a área social”.

¹⁸⁷ GRAMSCI. 1989, p. 142.

Segundo Manacorda (1990, p. 221), “o paradoxo (se podemos dizer assim) da pedagogia gramsciana” está em que “a personalidade faz-se tanto mais livre e mais rica, quanto mais, subtraída aos influxos casuais do ambiente, é obrigada a disciplinar-se; a liberdade individual é tanto mais ampla e real, quanto mais o indivíduo age como elemento do Estado”. Portanto, em Gramsci, quando se confunde o Estado com a burocracia estatal, como se fosse um organismo exterior aos indivíduos, demanda-se do Estado “a tarefa educativa que, ao invés, cada indivíduo deveria exercer na sua própria esfera”.

Nesse sentido, Gramsci (1989, p. 121; 132; 136) atribui à sociedade, a separação entre vida produtiva e vida política as razões da aparente crise escolar e reivindica, para o mundo moderno, uma “escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral”, entendida não apenas como capacidade de pensar e estudar (como no sentido humanístico tradicional), mas também capacidade de “dirigir ou de controlar a quem dirige”. Para Gramsci, conclui Manacorda (1990, p. 112), o grau mais elevado de cultura constitui “a capacidade de colocar a si mesmo crítica e historicamente e do mesmo modo os outros e todos os objetos de nossa própria reflexão”.

Para o materialismo histórico e dialético, a história do homem é a história da produção da própria cultura (produção de bens materiais e espirituais). O homem produz e reproduz a cultura por uma necessidade existencial, para se apropriar dela, para expressar e criar a realidade (processo de hominização). Assim, o sujeito e a cultura se constroem na relação histórica que estabelecem. Entretanto, com a estruturação social, o homem em vez de apropriar-se da cultura, de produzi-la, de dominá-la, pode vir a alienar-se dela, transformando-a em uma realidade acima dele, reificando-a.

Esse processo ocorre com o desenvolvimento da divisão do trabalho e o surgimento das classes sociais, ocorrendo o processo de alienação, ou seja, o alijamento na propriedade dos bens culturais. A cultura deixa, assim, de ser um bem consumido e produzido por todos (propriedade comum do grupo) para tornar-se privilégio de alguns, deixa de ser um bem coletivo e passa a não estar à disposição de todos. Segundo Vieira Pinto (1979, p. 129): “a falta de propriedade jurídica, social, dos bens de produção termina por se converter numa ‘propriedade’ existencial do

trabalhador, que, por isso, aparece ‘inculto’ aos olhos dos que detêm o usufruto da cultura”.

Por ser um processo histórico, conclui Vieira Pinto (1994, p. 40): “nas sociedades divididas em classes, a cultura tem necessariamente base de classe”: “onde existem classes em antagonismo, as concepções ideológicas e os produtos materiais da arte não podem deixar de refletir a situação individual de quem os produz”.

Gramsci (1989, p. 124), ao apontar a educação e a cultura como produtos da divisão social e a escola como um dos espaços de elaboração de uma nova concepção que possibilite a construção de uma nova sociedade (a sociedade socialista), procura romper com o caráter classista da escola e propõe dois níveis na escola unitária, metodologicamente distintos: no primeiro, na “escola ativa (não de tipo libertária), busca-se disciplinar, atingir uma “coletivização” do tipo social; no segundo, na escola criadora, busca-se “criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral” necessários a uma posterior preparação “de caráter científico (estudo universitário)” ou “de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização de trocas etc.)”.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo¹⁸⁸.

Nesse sentido, a fase criadora, segundo Gramsci¹⁸⁹, indica “um método de investigação e de conhecimento”, indica “que a aprendizagem corre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade”. Gramsci propõe, enfatiza Manacorda (1990, p. 163), “escola unitária, na base, e academias e universidades, no vértice”, buscando evitar o salto de continuidade entre eles.

A academia, seguindo o modelo dos círculos e das associações, seria “a forma de organização cultural para aqueles que, após a escola unitária, passarão à

¹⁸⁸ GRAMSCI, 1989, p. 125.

¹⁸⁹ Ibid., p. 124-125.

atividade profissional”, e manterá a colaboração com “as universidades e as escolas superiores especializadas” de modo a “dar um impulso inaudito à cultura em todo o território nacional” (MANACORDA, 1990, p. 164).

A esse respeito, Gramsci (1989, p. 125; 137) denuncia a independência entre universidade e academia, conseqüência da separação “entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo” e também a preocupação da escola “profissional” em “satisfazer interesses práticos imediatos”. Esse tipo de escola para o povo, apesar de “louvada como democrática”, “não tende mais nem sequer a conservar a ilusão” de que, para além da mera qualificação, “cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’”.
Primícias de uma democracia política!

A ampliação do Estado e de seus aparelhos, entre eles a escola, e dos intelectuais, em Gramsci¹⁹⁰, conduz necessariamente a propostas de ampliação da função do Estado no campo da educação: fixação da idade escolar obrigatória, construção de edificações apropriadas, investimento em material didático, ampliação e preparação do corpo docente, medidas necessárias à eficiência da escola; assim como, ampliação do orçamento com a educação nacional e a função pública da educação, de forma a “envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou de castas”.

Vale salientar que Gramsci não compreende o professor como elemento individual, destaca Manacorda (1990, p. 97, 246), mas como “conjunto dos elementos do estado [sic] destinados a educar as jovens gerações”, consciente da situação objetiva que envolve o corpo docente e tentando superar qualquer “atitude individualista na consideração da relação educacional”. Nesse sentido, afirma Gramsci (1989, p. 131), a unidade entre escola e vida, ou seja, entre instrução e educação na escola

somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

¹⁹⁰ GRAMSCI, 1989, p. 121.

Nesse sentido, faz-se mister refletir sobre a função social do professor, enquanto elemento do Estado, considerando o projeto de sociedade e de educação a que se encontra voltado.

Ao propor a construção de uma nova sociedade (ou de uma nova organização social), não cabe tratar apenas da ação em si mesma, como desprovida de conteúdo ideológico, mas de uma ação específica, em um contexto histórico, em relação a um objetivo ou a um fim que se pretenda alcançar. Enfim, de uma ação intencional, portanto, essencialmente política. Essa é a proposta adotada por Vigotski, quando define a sua psicologia como marxista, ou seja, uma psicologia em que a realidade objetiva, o ser social (econômico, político, social e cultural) determina a consciência.

3.4 PSICOLOGIA MARXISTA E EDUCAÇÃO EM VIGOTSKI

Sabe-se que o desenvolvimento da consciência não tem história independente, que ele é determinado no fim das contas pela evolução da existência. Esta concepção marxista geral conserva naturalmente todo o seu valor em relação ao desenvolvimento da consciência individual (LEONTIEV).

Em Vigotski, assim como em Luria (1902-1977) e Leontiev (1854-1838)¹⁹¹, a atividade humana é imprescindível para explicar o desenvolvimento da consciência e “a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade” (LEONTIEV, 2004, p. 115) e, assim como em Piaget¹⁹², esta é satisfeita quando encontra um objeto.

Entretanto, diferentemente de Piaget¹⁹³, a atividade não pode existir sem ações que satisfaçam as necessidades, e estas se encontram relacionadas a objetivos. Portanto, mesmo que idealmente o sujeito consiga definir um objeto que satisfaça uma necessidade, ele precisa definir ações para satisfazer tal necessidade, e essas ações apresentam tanto um aspecto intencional (a intencionalidade), quanto

¹⁹¹ Os três criam a “Troika”, grupo de investigação científica que surge no interior do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, sob a direção de Vigotski, e começa a desenvolver as bases e os princípios da tese sócio-histórica.

¹⁹² No desenvolvimento intelectual, a ação parte inicialmente, segundo Piaget (1976b, p.12), de um interesse ou uma necessidade intelectual que se traduz em uma pergunta ou em um problema.

¹⁹³ Segundo Piaget (1985, p. 77), “as operações lógico-matemáticas derivam das próprias ações, pois são o produto de uma abstração procedente da coordenação das ações, e não dos objetos”.

operacional (a forma) e, portanto, irão depender das condições históricas concretas em que o sujeito se encontra inserido.

Assim, diferentemente de Dewey e de Piaget, para quem a ação do homem sobre o meio e desse meio sobre o homem define a experiência e, conseqüentemente, a educação, para Vigotski, Luria e Leontiev a realidade concreta é que delimita, define a ação humana que, por sua vez, modifica essa realidade e, nela, a educação. Leontiev (2004, p. 103) explica que, “num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”.

No homem a ação que se caracteriza inicialmente como uma adaptação biológica ao meio, à realidade, e cujo reflexo psíquico é indispensável (assim como em todos os organismos vivos), transforma-se, ou seja, o homem toma consciência de sua ação, o que o diferencia de outros animais. Leontiev¹⁹⁴ afirma que “de um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato”.

O primeiro ato histórico do homem é, portanto, a produção de meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, para a sua sobrevivência, tendo em vista os desafios que o meio lhe impõe. Nesse processo de hominização ele cria uma realidade humana, o que implica a transformação tanto da natureza, quanto do próprio homem, produzindo, portanto, não apenas objetos físicos, mas, segundo Duarte (2000, p. 118), também produtos “como a linguagem, as relações entre os homens, o conhecimento, etc.”. Enfim, o homem se objetiva.

Essa ação sobre a realidade gera abstrações de nova ordem, abstrações que levarão a uma ação nova sobre a realidade, em um constante movimento e em um eterno devenir. Mesmo a produção de algo já existente pode suscitar o aparecimento de novas formas de utilização, que possibilitarão o seu desenvolvimento.

Vigotski também se diferencia de Piaget¹⁹⁵ quanto ao método de estudo do desenvolvimento em psicologia, uma vez que ambos também diferem na compreensão sobre o próprio desenvolvimento. Vigotski (1999b, p. 206), assim

¹⁹⁴ LEONTIEV, 2004, p. 103.

¹⁹⁵ Para Piaget (1985, p. 107) “a formação dos mecanismos mentais na criança é o que melhor explica a natureza e o funcionamento desses mecanismos no adulto”, utilizando-se do método clínico.

como Marx (1978, p. 120), para quem a “anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, defende o “método inverso”¹⁹⁶, uma vez que

só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz. Trata-se unicamente, é claro, de transferir num plano metodológico categorias e conceitos fundamentais do superior para o inferior e não de extrapolar sem mais nem menos observações e generalizações empíricas (VIGOTSKI, 1999b, p. 207).

Portanto, Vigotski (2000a, p. 21-22) critica a teoria e o método adotados por Piaget em seus estudos sobre a relação pensamento e linguagem, e situa os estudos piagetianos na “crise essencialmente profunda que envolve a psicologia atual”, uma crise dos “fundamentos metodológicos da ciência” que decorre da contradição entre o material factual e os fundamentos metodológicos da própria ciência. Essa crise teria suas raízes na própria história da psicologia, “na luta entre as tendências materialistas e idealistas”.

Vigotski¹⁹⁷ afirma que Piaget, ao tentar evitar essa ambigüidade, fecha-se “em um círculo restrito de fatos”¹⁹⁸, e conclui: “quem examina fatos o faz inevitavelmente à luz dessa ou daquela teoria. Os fatos estão inseparavelmente entrelaçados com a filosofia, sobretudo aqueles fatos do desenvolvimento do pensamento infantil que Piaget descobre, comunica e analisa”.

Em decorrência dessa crítica, busca a “pedra angular”, o “elo central” de toda a “construção teórica” da teoria piagetiana e os princípios que a determinam, a qual “permite resumir numa unidade todas as peculiaridades do pensamento infantil”, localizando-a no “egocentrismo” do pensamento infantil¹⁹⁹.

Em Piaget, do ponto de vista genético, afirma Vigotski²⁰⁰, o pensamento egocêntrico é um “ponto intermediário” entre o autismo e a lógica, e suas raízes encontram-se na “a-sociabilidade” (origem na psicanálise) e na “natureza original da atividade prática” da criança; assim, a natureza egocêntrica do pensamento infantil

¹⁹⁶ Marx (1978b, p. 116) em *Para crítica da economia política*, ao tratar do método da economia política, defende o “modo inverso” para se chegar a “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”.

¹⁹⁷ VIGOTSKI, 2000a, p. 23; 24.

¹⁹⁸ Esse aspecto, apontado por Vigotski, pode ser confirmado em Piaget (1978a, p. 63).

¹⁹⁹ VIGOTSKI, 2000a, p. 26-27

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 32-33.

relaciona-se com a natureza egocêntrica de sua atividade atingindo todo o desenvolvimento da criança, mantendo-se estável e independente da experiência infantil até os oito anos.

Essa relação com a experiência, Vigotski (2000a, p. 36) define, por um lado, a “diretriz metodológica” de Piaget que “tenta estudar a substância psicológica da criança, substância essa que assimila as influências do meio social e as deforma segundo as suas próprias leis” devido ao egocentrismo; e permite, por outro, vislumbrar a filosofia de toda a sua pesquisa, ou seja, “o problema das leis sociais e biológicas no desenvolvimento psicológico da criança, a questão da natureza do desenvolvimento infantil em sua totalidade”.

Ainda em relação à experiência, vale salientar que Vigotski e Piaget concordam que a experiência é ação, é prática. Entretanto, ao tratar dos conceitos científicos, Vigotski discorda tanto de Piaget, quanto do próprio Dewey, uma vez que em Piaget (1978a; 1976b) a operação mental que o adolescente efetua no estágio formal não é prática e está distante da experiência. Em Dewey (1979, p. 6-9) os signos, na educação formal, estão distantes da experiência, e a idéia não é prática. Em ambos o pensamento abstrato (ou conceito científico) não dá para ser ação.

Vigotski (2000a, p. 349), ao trabalhar a relação entre conceitos científicos e espontâneos, afirma que os conceitos científicos, mesmo não estando vinculados diretamente à experiência, e o seu ponto forte ser a abstração, o desenvolvimento do conceito científico dá início ao processo de transformação dos conceitos espontâneos de cima para baixo, e a criança começa a dominar as operações em que se manifestava a fraqueza do conceito espontâneo, ou seja, a experiência é fortalecida da análise conceitual abstrata que, por sua vez, enriquece os conceitos científicos.

Diretamente relacionado às críticas de Vigotski a Piaget, há uma tendência que surge, nos anos 90, no Brasil e também na Europa e nos Estados Unidos da América acerca da diferença entre Vigotski e Piaget e, mais especificamente, como esses autores trabalhavam a relação desenvolvimento psicológico e escolarização.

Manacorda (2006, p. 324) em seu livro *História da Educação* aponta que esse debate levou a “esquematisações” que colocaram, de um lado, os que se baseavam em Vigotski e reivindicavam uma educação que estimulasse o desenvolvimento, uma adaptação da criança à escola, e de outro, os que se baseavam em Piaget para

reivindicar uma educação que se adequasse ao desenvolvimento, uma escola adaptada à criança.

Nas últimas décadas, também tem havido no Brasil uma tendência de aproximar o pensamento de Vigotski ao de Piaget sob o título de Construtivistas ou Interacionistas²⁰¹. Em relação a esse aspecto, vale salientar as colocações de Vigotski (2000b) em seu trabalho *Manuscrito de 1929* acerca da filogênese e da ontogênese, que traduz, para além do já exposto, a matriz teórica do autor e mostra a diferença profunda entre o seu pensamento e o de Piaget.

Enquanto para Piaget (1978d, p. 30-32) há um paralelismo entre a filogênese e a ontogênese, Vigotski (2000b, p. 27) diferencia o lugar da filogênese e da ontogênese no desenvolvimento orgânico e no cultural. No desenvolvimento orgânico “a filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese”, mas no desenvolvimento cultural há uma “inter-relação real entre filo e ontogenia”: “para o embrião no útero da mãe desenvolver-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento”.

Assim, procurando não cair nem no reducionismo das esquematizações apontadas por Manacorda, nem nas últimas tendências quanto ao pensamento desses autores, a psicologia vigotskiana é analisada aqui a partir da perspectiva materialista histórica e dialética da determinação da estrutura econômica e da luta de classes, ou seja, das relações sociais, e seu reflexo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Aliás, perspectiva defendida pelo próprio Vigotski²⁰² ao longo de toda a sua obra: “para nós [o homem] é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”. No texto *A transformação socialista do homem*, de 1930, Vigotski (2004) escreve: “a completa constituição psicológica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento de tecnologia, do grau de desenvolvimento das forças de produção e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence”.

²⁰¹ Acerca desse aspecto, a autora compartilha plenamente da análise crítica minuciosamente desenvolvida por Duarte (2000, p. 159-211), considerando o estranhamento causado à autora por tais leituras.

²⁰² VIGOTSKI, 2000b, p. 33.

Nesse sentido, a formação de conceitos e, mais especificamente, a formação de conceitos científicos e a Zona de Desenvolvimento Próximo traduzem bem esse enfoque, pois tratam do desenvolvimento de propriedades superiores do desenvolvimento intelectual que estão em processo de maturação; desenvolvimento esse que se encontra diretamente relacionado às relações sociais estabelecidas pelo sujeito na realidade concreta em que vive.

Por fim, vale salientar que somente uma psicologia de perspectiva marxista permite compreender que a formação de conceitos, como desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e sua relação com a educação, como apropriação da cultura historicamente sistematizada, situa-se na questão mais ampla da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, no processo de inserção definitiva da criança no gênero humano, enquanto ser social²⁰³.

3.4.1 A formação de conceitos

A formação de conceitos (“aquisição de sentido através da palavra”), como um dos campos do estudo do pensamento e da linguagem, é, segundo Vigotski (2000a, p. 168), “o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”, e esse momento “determinante” não pode ser reduzido às operações intelectuais elementares²⁰⁴, como afirmado em outros estudos. O surgimento dessa forma de pensamento ocorre na adolescência com a formação dos “verdadeiros conceitos”.

Para a formação dos conceitos ou “aquisição de sentido através da palavra”, contribuem a colocação do problema, o surgimento da necessidade e o objetivo a ser alcançado pelo adolescente (momento funcional) uma vez que a “força motivadora que determina o desencadeamento do processo, [...] não está radicada dentro, mas fora do adolescente”²⁰⁵.

²⁰³ Porquanto age como homem: porque o que o indivíduo recebe (bens materiais e espirituais) é dado como produto social, assim como seu modo de existência é atividade social, pois o que faz é para a sociedade e com a consciência de si enquanto um ser social (MARX, 1978a, p. 10).

²⁰⁴ Tais como: associações, pensamento, representação, juízo, tendências determinantes (a tendência dominante explicaria, segundo Ach, os atos voltados intencionalmente e conscientemente para a solução de um problema) (VIGOTSKI, 2000a, p. 168).

²⁰⁵ VIGOTSKI, 2000a, p. 171.

Onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso.

Entretanto, apesar da importância desses fatores, o “novo emprego significativo da palavra” é a “causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência”. Esse processo deve ser compreendido enquanto “função sócio-cultural do desenvolvimento do adolescente”. O estudo da formação de conceitos deve, portanto, envolver esses dois momentos (VIGOTSKI, 2000a, p. 172).

Vigotski²⁰⁶, ao entender a formação de conceito como processo de “aquisição de sentido através da palavra”, propõe, para o estudo das relações entre pensamento e linguagem, o método da “decomposição da totalidade complexa em unidade” e aponta o significado (o aspecto interno da palavra) como essa unidade que “não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade”.

Como o significado é ao mesmo tempo linguagem e pensamento, Vigotski defende o estudo do pensamento em seu aspecto semântico e fonético, em sua relação com a linguagem em seu aspecto semântico (significado) e fonético (verbal). Portanto, defende o método do “significado da palavra” como via para o estudo da relação entre pensamento e linguagem, uma vez que o significado da palavra “tem na sua generalização um ato real e complexo de pensamento”²⁰⁷.

Assim como, destaca que o estudo da relação entre pensamento e linguagem possibilita vislumbrar que, além de uma unidade do pensamento, o significado da linguagem é uma unidade das funções comunicativa e intelectual da linguagem. A linguagem humana que surgiu “da necessidade de comunicação no processo de trabalho” é o protótipo de um sistema de meios necessários à comunicação “estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências”²⁰⁸.

Nesse sentido, conclui Vigotski, o significado da palavra é “unidade do pensamento e da linguagem”, “unidade da generalização e da comunicação” e

²⁰⁶ VIGOTSKI, 2000a, p. 8.

²⁰⁷ Ibid., p. 10.

²⁰⁸ Ibid., p. 11.

“unidade da comunicação e do pensamento”: “só começamos a entender a relação efetiva entre o desenvolvimento do pensamento da criança e o desenvolvimento social da criança quando aprendemos a ver a unidade entre comunicação e generalização”. O significado da palavra está, portanto, diretamente relacionado às relações entre pensamento, palavra, generalização e comunicação (VIGOTSKI, 2000a, p. 13).

Entre os equívocos cometidos pela psicologia tradicional no estudo do pensamento e da linguagem está a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva, em sua relação, destaca Vigotski²⁰⁹. Assim, o método da unidade permite “revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar, de modo frutífero, a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares”.

A partir do exposto, pode-se afirmar que Vigotski atribui importância fundamental ao papel da realidade no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no que se refere à relação entre o pensamento e a linguagem e, em seu campo específico, ao estudo do processo de formação de conceitos.

Assim, enquanto outros autores, a exemplo de Piaget (1976b), apontam para a observância do desenvolvimento de estágios seqüenciais de desenvolvimento e suas estruturas que determinam a possibilidade de ação no meio, Vigotski (2000a) aponta para a importância da relação (dialética) realidade e desenvolvimento. Primeiro, como condições objetivas e históricas que possibilitam ou não o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; segundo, enquanto método de compreensão da realidade, que parte da própria realidade, o que a criança sabe ou a forma assistemática de apreensão da realidade (síntese) para através da elaboração do conhecimento, através da construção dos conceitos científicos (abstração), retornar a uma nova realidade, o que a criança é capaz de saber por si própria, ou a formação de sistemas que possibilitem a nova apreensão da realidade (uma nova síntese).

O desenvolvimento de conceitos ou dos significados, em Vigotski²¹⁰, pressupõe “o desenvolvimento de toda uma série de funções intelectuais: atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação, discriminação” que não podem

²⁰⁹ VIGOTSKI, 2000a, p. 17.

²¹⁰ Ibid., p. 246.

ser “memorizados” ou “assimilados” e cujo resultado depende necessariamente da relação com a realidade concreta.

Portanto, é somente a partir dessa relação que se pode compreender os estágios básicos e as sub-fases pelos quais passa o desenvolvimento dos conceitos: *Estágio da formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos*; *Estágio do pensamento por complexos*; e *Estágio da abstração, dos conceitos potenciais* (“pré-conceitos”) e *dos verdadeiros conceitos*.

No processo de formação do conceito, em seus estágios, a criança, inicialmente, identifica “os nomes gerais e mais abstratos” (mesmo que ainda não domine o pensamento abstrato), a *posteriori* uma série de atributos é abstraída dos objetos concretos. No entanto, o conceito só se forma quando esses atributos tornam “a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (2000a, p. 234; 226).

Portanto, ao estudar o conceito em ação, o autor questiona a psicologia tradicional que segue a descrição lógico-formal do processo de formação dos conceitos e baseia-se na tese de que a realidade coincidiria com a formação de conceitos, e afirma que o processo de formação dos conceitos, em sua complexidade, “nunca segue esse caminho lógico”, pelo contrário, é um “intrincado processo de movimento do pensamento na pirâmide dos conceitos, processo esse que sempre opera uma transição do geral ao particular e vice-versa”²¹¹.

Nesse sentido, ao expor o caminho da formação de conceito, Vigotski deixa clara a sua opção pelo método dialético, ou “método inverso”, segundo o qual, da realidade complexa abstraem-se os seus elementos, retornando a uma nova síntese complexa, ou seja, em um novo conceito. A formação do conceito seguiria, portanto, não uma lógica formal, mas uma lógica dialética das múltiplas determinações à síntese.

Por fim, vale salientar que, para o autor, é impossível e pedagogicamente estéril o ensino direto de conceitos, visto que um conceito “é um ato real e complexo de pensamento” que só pode ser realizado “quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado”²¹².

²¹¹ VIGOTSKI, 2000a, p. 231; 233.

²¹² *Ibid.*, p. 246.

3.4.2 Aprendizagem e desenvolvimento

O aprendizado, segundo Vigotski, “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (1999a, p. 118), e o desenvolvimento dos conceitos consiste em uma “progressiva tomada de consciência dos conceitos e operações do próprio pensamento” (2000a, p. 279). No primeiro estágio do desenvolvimento, o conceito caracteriza-se pela “não-diferencialidade das funções particulares” e, no limiar da “idade escolar”, apesar do avançado desenvolvimento da atenção e da memória, o conceito permanece “não-conscientizado”, uma vez que a criança “pensa por noções gerais”²¹³.

Assim, a discussão sobre a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos (ou não-espontâneos) se mostra e se insere, para Vigotski, em um estudo muito mais amplo da relação geral entre ensino e desenvolvimento intelectual e, especificamente, em um estudo dos aspectos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar.

Nesse sentido, Vigotski²¹⁴ questiona os estudos que apontam para a ausência de um “processo de desenvolvimento interior dos conceitos científicos assimilados na escola”, assim como aqueles que apontam para a existência desse processo, mas afirmam que ele não se diferencia do processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos.

Assim como questiona os estudos de Piaget acerca do desenvolvimento dos conceitos, uma vez que, apesar de admitir uma nítida diferença entre as idéias das crianças acerca da realidade desenvolvida mediante seus próprios esforços mentais (conceitos espontâneos) e aquelas influenciadas pelos adultos (não-espontâneos), termina por cometer três erros²¹⁵.

Primeiro, ao afirmar que só os conceitos espontâneos da criança servem como “fonte de conhecimento imediato da originalidade qualitativa do pensamento infantil”. Segundo, ao apontar que entre esses conceitos “existe um limite” que exclui “qualquer possibilidade de influência mútua”. O terceiro erro decorre dos dois anteriores e, segundo Vigotski, leva a sua teoria a “uma contradição interior”.

²¹³ VIGOTSKI, 2000a, p. 286-287.

²¹⁴ Ibid., p. 252.

²¹⁵ Ibid., p. 254-256.

Ao afirmar que os conceitos não-espontâneos “não refletem as peculiaridades do pensamento infantil” e que a “essência do desenvolvimento intelectual da criança está na socialização progressiva do pensamento infantil” (uma das “teses básicas” de sua teoria), Piaget, segundo Vigotski, desvincula a aprendizagem escolar, “o processo de socialização do pensamento mais importante para o desenvolvimento da criança”, do próprio “processo interior de desenvolvimento intelectual”.

A socialização, em Piaget, acarretaria, afirma Vigotski (2000a, p. 56), uma “extinção gradual das propriedades do pensamento infantil”, uma vez que o desenvolvimento intelectual da criança constitui o “processo de repressão gradual das qualidades e propriedades originais do pensamento infantil pelo pensamento mais poderoso e mais forte dos adultos”. Essa contradição, segundo Vigotski, tem suas raízes “na concepção piagetiana de aprendizagem e desenvolvimento”, e é o “ponto mais fraco” em toda a sua teoria²¹⁶.

Entretanto, Vigotski²¹⁷ o transforma em “ponto de partida” de sua revisão, ao afirmar que, primeiro: o desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos também permite revelar “todas as peculiaridades qualitativas básicas próprias do pensamento infantil em uma determinada fase da evolução etária”; segundo: o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos conceitos científicos são “processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro”; terceiro, a aprendizagem “*é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança*”²¹⁸ (grifo nosso).

Em relação à originalidade, Vigotski²¹⁹ aponta o que considera mais uma contradição da teoria de Piaget, ou seja, se ele está correto em afirmar que o pensamento da criança é mais original do que a sua linguagem, uma vez que o papel da imitação é menor no desenvolvimento do pensamento do que no desenvolvimento da linguagem, o que dizer das “formas mais elevadas de pensamento, inerentes à formação dos conceitos científicos” que são ainda mais

²¹⁶ Para Duarte (1999, p. 105), essa repressão do desenvolvimento, a que se refere Piaget, não é “inerente à formação da individualidade humana”, mas resulta “do fato dessa formação se realizar sob as relações sociais de dominação, isto é, sob a alienação”; ou seja, o desenvolvimento não é um dado natural em si mesmo.

²¹⁷ VIGOTSKI, 2000a, p. 260-262.

²¹⁸ Duarte (2003, p. 44-45) destaca que esta é “a grande distância existente entre a concepção de desenvolvimento em Vigotski e em Piaget”. Na psicologia vigotskiana “a transmissão pelo adulto, à criança, da cultura construída na história social humana”, não é concebida “apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal”.

²¹⁹ VIGOTSKI, 2000a, p. 265.

originais do que as “formas de pensamento que participam da organização dos conceitos espontâneos”.

Nesse sentido, afirma que o caminho desde que a criança “trava conhecimento com o novo conceito” até o momento em que a criança dele se apropria, ou seja, “o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior” em que o “desenvolvimento dos conceitos não termina mas está apenas começando” (VIGOTSKI, 2000a, p. 250).

Portanto, no momento em que a criança toma conhecimento “do significado de uma nova palavra” vários aspectos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e os dos conceitos científicos se diferenciam: primeiro, em relação ao “curso do seu desenvolvimento”; segundo, na relação que estabelecem com a experiência pessoal da criança (“as motivações internas”); terceiro, em relação à “gestação”, enquanto o desenvolvimento do conceito espontâneo começa pelo “choque imediato” da criança com determinado objeto (do objeto à “consciência dos objetos, do próprio conceito e das operações abstratas com ele”), o desenvolvimento do conceito científico começa pela “relação mediata com os objetos” (do conceito para o objeto)²²⁰.

O trabalho com os conceitos científicos permite que a criança “faça de forma consciente e arbitrária o que faz de forma espontânea e não arbitrária”, enfatiza Vigotski²²¹. No processo de aprendizagem, os conceitos científicos são elaborados pela criança em “colaboração com um adulto” e, em colaboração, a criança pode “fazer mais do que sozinha”. Entretanto, assim como Piaget, Vigotski adverte que, mesmo em colaboração, um conceito científico só pode ser absorvido em seus aspectos mais primitivos e elementares, se o desenvolvimento de um conceito espontâneo tiver alcançado certo nível ou tiver criado uma série de estruturas.

Contudo, ao contrário de Piaget, Vigotski²²² afirma que os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos, o que conduz “à elevação do nível dos conceitos espontâneos, que são reconstruídos sob a influência do fato de que a criança passou a dominar conceitos científicos”, ou seja, “os conceitos científicos começam sua vida pelo nível

²²⁰ VIGOTSKI, 2000a, p. 252; 263; 348.

²²¹ Ibid., p. 340-343.

²²² Ibid., p. 343-345.

que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento”. Em certo sentido “essas vias são inversas entre si”, conclui o autor.

O ponto fraco de um conceito é o ponto forte em outro. Em relação aos conceitos espontâneos o forte é o seu conteúdo empírico, sua base está na experiência, o que é o ponto fraco dos conceitos científicos, cujo ponto forte é a abstração, que é o ponto fraco dos conceitos espontâneos.

Quando a criança apreende um conceito científico, ela começa a dominar as operações em que se manifestava a fraqueza do conceito espontâneo, ela “define facilmente o conceito, aplica-o em diferentes operações lógicas e descobre a relação com outros conceitos”; já o conceito científico continua a revelar sua fraqueza no campo em que o conceito espontâneo se revela forte, “do emprego espontâneo do conceito, da sua aplicação a uma infinidade de operações concretas, da riqueza de seu conteúdo empírico e da sua vinculação com a experiência pessoal” (VIGOTSKI, 2000a, p. 346).

Vigotski ²²³ designa, convencionalmente, como inferiores “as propriedades do conceito mais simples, elementares e que amadurecem mais cedo” e, como superiores “aquelas propriedades mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e à arbitrariedade e que se desenvolvem mais tarde”; e afirma que o conceito espontâneo se desenvolve “de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores”, ao passo que o conceito científico se desenvolve “de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores”. Entretanto, ressalta que, apesar de o desenvolvimento desses conceitos seguir caminhos contrários, eles estão “internamente e da maneira mais profunda inter-relacionados”.

Portanto, se os conceitos científicos atuam melhorando áreas do desenvolvimento não percorridas pela criança, antecipando o caminho do desenvolvimento, transcorrendo em “uma zona em que a criança ainda não tem amadurecidas as respectivas possibilidades”, depreende-se que a “aprendizagem dos conceitos científicos desempenha um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança”²²⁴.

O desenvolvimento dos conceitos científicos não modifica um conceito espontâneo isoladamente, ou seja,, no processo de desenvolvimento dos conceitos

²²³ VIGOTSKI, 2000a, p. 347-349.

²²⁴ Ibid., p. 352.

científicos surge um “novo sistema” que exerce influência transformadora sobre os conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2000a, p. 358).

Nesse sentido, voltando à questão inicial, o cerne do conceito de o aluno escolar permanecer “não-conscientizado” está, segundo Vigotski²²⁵, em que o conceito espontâneo é um conceito não-conscientizado, pois “a atenção nele contida está sempre orientada para o objeto nele representado e não para o próprio ato de pensar”, a criança não está consciente do ato de seu pensamento.

Por sua vez, os conceitos científicos, pela “sua própria natureza, pressupõem tomada de consciência”, ou seja, a criança é capaz de explicar o que fez e como o fez, e não apenas fazê-lo. A tomada de consciência significa “generalização dos próprios processos psíquicos”, o que significa, por sua vez, “formação de um conceito superior” que pressupõe, simultaneamente, uma “sistematização hierárquica” dos conceitos: “assim, generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos”²²⁶.

A partir do exposto, afirma que a causa da não-conscientização e da não-arbitrariedade dos conceitos não está no “egocentrismo”, conforme afirma Piaget, mas “na ausência de sistematicidade dos conceitos científicos”: os conceitos científicos “são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”, e é nesse campo que “o pensamento ultrapassa o limite que separa o pré-conceito dos verdadeiros conceitos”²²⁷.

E conclui que “o ponto central que determina a diferença de natureza psicológica” entre os conceitos espontâneos e os científicos está, respectivamente, na ausência ou na existência do sistema. Como os conceitos espontâneos não estão subordinados a um conceito superior, ou seja, estão fora do sistema, a contradição fica impossibilitada de aparecer²²⁸.

Na formação de conceitos, a contradição, para Vigotski²²⁹, é um “obstáculo ao pensamento” e uma necessidade que só ocorre quando dois juízos opostos são “vistos como casos particulares de um conceito geral único”. Ao transformarem a estrutura dos conceitos espontâneos, os conceitos científicos possibilitam o contato

²²⁵ VIGOTSKI, 2000a, p. 290.

²²⁶ Ibid., p. 291-292.

²²⁷ Ibid., p.295-296.

²²⁸ Ibid., p. 379.

²²⁹ Ibid., p. 381; 384.

com a contradição, o que leva a criança a “um nível cada vez mais elevado” de desenvolvimento intelectual²³⁰.

A metodologia adotada pelo autor no estudo experimental dos conceitos reais da criança²³¹ possibilita, tanto na análise das generalizações que a criança estabelece em cada estágio, quanto na análise das mudanças que ocorrem nesses estágios e de um estágio a outro, a dialética do pensamento vigotskiano. Em relação à generalização, o estudo permite concluir que a “nova estrutura da generalização” só pode surgir “com base na anterior” e, em relação às mudanças, a investigação dos conceitos reais permite “elucidar não só o movimento entre os estágios no desenvolvimento, mas também o movimento dentro do próprio estágio” (VIGOSKI, 2000a, p. 369-370).

Retornando à questão inicial de que o estudo do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos se insere na relação entre ensino e desenvolvimento, Vigotski²³² destaca que as tentativas feitas no intuito de solucionar a questão nos campos do ensino e do desenvolvimento têm falhado, uma vez que todas partem de “uma concepção radicalmente dualista do próprio desenvolvimento”: desenvolvimento como maturação ou como aprendizagem.

A esse respeito, esclarece que: o desenvolvimento é um “processo complexo e uno”; a aprendizagem que ocorre na idade pré-escolar ainda “se apóia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento”; a tomada de consciência e a apreensão são a “base comum a todas as funções psíquicas superiores, cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar”; aprendizagem é um processo que começa antes de as crianças freqüentarem a escola²³³.

Se é correto afirmar que o aprendizado começa antes da entrada da criança na escola, então o desenvolvimento das funções mentais superiores e o próprio aprendizado escolar possuem caráter social e cultural, ou seja, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual

²³⁰ A esse respeito Gramsci (1989, p. 129) destaca que as “noções científicas” entram “em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore [...]”.

²³¹ Vigotski (2000a, p. 269) propõe que o estudo de conceitos ultrapasse o estudo superficial dos conceitos reais e o estudo aprofundado dos conceitos experimentais, modalidades da investigação psicológica moderna, para “uma investigação aprofundada dos conceitos reais”.

²³² VIGOTSKI, 2000a, p. 302.

²³³ Ibid., p. 318; 326.

as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”(VIGOTSKI, 1999a, p. 115). A colaboração e a imitação, nesse sentido, possibilitam à criança ir além de suas próprias capacidades, ainda que dentro de certos limites, uma vez que: “no desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000b, p. 27).

Assim, Vigotski (2000a, p. 326) ressalta o que considera uma “questão nova para a psicologia moderna [que tem] importância central para todo o problema da aprendizagem e do desenvolvimento[:] a zona de desenvolvimento próximo”, uma vez que os estudos psicológicos sobre a aprendizagem têm se limitado a “estabelecer apenas o que a criança já amadureceu”, seu desenvolvimento “atual”, entretanto, o “estado do desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura”.

Nesse sentido, propõe a aplicação de um novo procedimento metodológico aos estudos do desenvolvimento intelectual: a observação dos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual²³⁴, nível das funções mentais que já se completaram e a criança consegue fazer sozinha, e a zona de desenvolvimento próximo, o nível que a criança atinge sob a orientação de um adulto ou em colaboração com crianças mais velhas²³⁵.

A zona de desenvolvimento próximo, por tratar daquelas funções que estão em processo de maturação, é muito mais importante para a “dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento” escolar, do que o nível atual do desenvolvimento, visto que, na escola haverá muito mais diferenças, entre as crianças, “condicionadas pela discrepância entre as suas zonas de desenvolvimento imediato, que semelhança gerada pelo mesmo nível do seu desenvolvimento atual”, conclui Vigotski²³⁶.

O nível de desenvolvimento atual caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ou seja, as funções que já amadureceram, e a zona de desenvolvimento próximo caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente,

²³⁴ Os conceitos, “próximo” e “atual”, (conforme tradução adotada neste trabalho) podem aparecer em algumas traduções como “proximal” ou “imediato” e como “real” ou “efetivo”, respectivamente.

²³⁵ A tradução brasileira do livro *Pensamento e Linguagem* e algumas análises no Brasil sugerem que há além desses dois níveis, um nível potencial, e que a discrepância entre o nível real e o potencial seria exatamente a zona de desenvolvimento. No entanto, Duarte (2001, p.100-102) alerta que a tradução espanhola intitulada *Obras Escolhidas* não confirma essas interpretações, o que pode ser ratificado no livro *A construção do Pensamento e da Linguagem*, tradução direta do russo do livro que o Brasil conhece como *Pensamento e Linguagem*.

²³⁶ VIGOTSKI, 2000a, p. 327-328.

arbitrariedade, abstração e outras funções ainda não amadurecidas. Portanto, aquilo que é a zona de desenvolvimento próximo, hoje, será o nível de desenvolvimento atual, amanhã, aquilo que a criança faz em cooperação, hoje, ela fará sozinha, amanhã: “quando em casa uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja ao seu lado” (VIGOTSKI, 2000a, p. 342).

Vigotski²³⁷ ressalta a importância e a necessidade de um ensino que defina o limiar inferior e o superior da aprendizagem: “só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda”. O bom ensino é, portanto, aquele que seleciona, a cada momento do processo pedagógico, os aspectos do conteúdo que se encontram na zona de desenvolvimento próximo, levando a criança a superar-se.

O ensino que tem se voltado para “a fraqueza e não a força da criança”, não passa de “um reforço dos pontos frágeis do pensamento pré-escolar”, o que significa, em última instância, seguir “a reboque do desenvolvimento da criança quando lhe cabia conduzi-lo”. Dessa forma, “a pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã”, no sentido de criar a zona de desenvolvimento próximo²³⁸.

Portanto, buscar a “educação social” e a “escola do trabalho”, enfatiza Vigotski (1998, p. 177), implica não apenas a descoberta de que o organismo está estreitamente vinculado ao meio, não apenas a descoberta do como (prática), mas também do por quê e do o quê. Assim, “é totalmente necessário que o professor saiba de forma concreta e rigorosa para que canais deve desviar as tendências naturais da criança, quais rodas devem fazer girar quais mecanismos”.

Por fim, torna-se mister, mais uma vez trazer à baila o *Prólogo* ao livro de E. Thorndike (1926) quando Vigotski²³⁹ mostra a historicidade de seu pensamento. O fundamento psicológico do livro, em seu conjunto, aponta Vigotski, “assenta-se em uma prática pedagógica alheia ao sistema escolar”, e a escola “continua sendo preferencialmente um instrumento para desenvolver o intelecto”, assim como o trabalho prático é introduzido “apenas como método auxiliar (trabalho manual, ofícios etc.) e em proporção mínima”.

Concluindo, afirma que esses aspectos denotam que a psicologia de Thorndike “toma por medida o padrão da escola de aprendizagem de inspiração

²³⁷ VIGOTSKI, 2000a, p. 333.

²³⁸ Ibid., p. 333-334.

²³⁹ VIGOTSKI, 1998, p. 155.

norte-americana e não o da escola do trabalho”, e sua pedagogia se distancia “de nossa pedagogia ao conservar clara as marcas do sistema norte-americano oficial. ‘Os ideais de atividade, honra, dever, amor e obediência’ são os ideais desse sistema, utilizando as próprias palavras de Thorndike” (VIGOTSKI, 1998, p. 156).

Esse pequeno trecho demonstra que, para Vigotski, a questão psicológica e a pedagógica, a discussão sobre educação e, conseqüentemente, sobre pedagogia e escola, e a relação professor-aluno se explica e se define a partir da análise de sua inserção em uma dada sociedade, em um dado contexto histórico: em Thorndike, o contexto norte-americano, em Vigotski, o da própria Revolução Socialista. Portanto, é somente a partir da história de sua filosofia que sua obra pode ser compreendida.

O próximo Capítulo desenvolve-se nesse sentido, ou seja, de investigar as perspectivas do professor e as contradições presentes nessas perspectivas, no contexto histórico em que a sua prática se desenvolve, a sociedade brasileira do século XXI. Como afirma Marx e o próprio Gramsci, na *Ideologia Alemã* e nas *Cartas do Cárcere*, respectivamente, “o educador precisa ser educado”, uma vez que, como assegura Gramsci (1989, p. 133), a “participação realmente ativa do aluno na escola [...] só pode existir se a escola for ligada à vida”.

4 A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES

O pensamento, as idéias são “o reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, têm suas leis específicas, as únicas reais [...]. Tome-se o conceito de reflexo sob sua dimensão genética, sociológica ou gnosiológica. Em qualquer dessas acepções está implícita a admissão da existência da realidade objetiva, isto é, uma realidade que existe *independentemente* das idéias e do pensamento. É importante compreender, porém, que o reflexo não é toda a realidade, mas constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva. Ou seja, o reflexo implica a subjetividade (FRIGOTTO).

É a partir desse viés materialista histórico e dialético que a concepção do professor passa a ser analisada, como apreensão subjetiva da realidade objetiva, buscando sua gênese, seu desenvolvimento e sua transformação, ou seja, o seu movimento, suas contradições e suas possibilidades.

Vale salientar que, mesmo compreendendo, assim como Marx (1978b, p. 130), que a transformação em uma época não pode ser julgada “a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e a relações de produção” compreende-se também que esse conflito e essa apropriação deixam, parafraseando Gramsci (1991, p. 212), uma “recordação indelével” que pode e deve ser investigada e suas contradições apontadas, como forma de subsidiar uma prática pedagógica que possibilite a superação do senso comum e a construção de uma nova práxis e uma nova consciência histórica.

Neste trabalho, três aspectos merecem ser destacados, considerando o caminho teórico-metodológico empreendido: este estudo baseia-se na análise gramsciana de enfrentamento das contradições que se refletem nas instituições e nas concepções de seus membros; a concepção do professor encontra-se relacionada à totalidade das relações sociais e, portanto, reflete as contradições dessa totalidade; e “o investigador e o investigado (grupo de alunos, comunidade ou povo) são ambos sujeitos, o objeto é a realidade” (GAMBOA, 1998, p. 38).

Portanto, se entendidas como construção social, tanto a concepção da pesquisadora como a dos sujeitos da pesquisa estão inseridas em uma dada

sociedade, em um dado contexto histórico, no caso, o contexto da sociedade brasileira capitalista no início do século XXI e, portanto, ao mesmo tempo em que se encontram atravessadas pela contradição são passíveis de mudança.

Ao considerar a ciência como produção humana e a presente tese “como *trabalho humano* e não como simples exercício acadêmico [que tem como tarefa fundamental] produzir novos conhecimentos e processos”²⁴⁰ (GAMBOA, 1998, p. 40), este estudo desenvolve-se a partir do estranhamento frente às concepções e às práticas instaladas como consenso social, exercendo sobre as mesmas uma reflexão, e buscando construir a sua mudança frente aos desafios educacionais que se impõem, na atualidade, ao professor.

4.1 A REALIDADE EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR

A análise da perspectiva do professor acerca da realidade educacional, conforme já salientado, desenvolveu-se a partir de cinco categorias: identidade profissional; inserção político-profissional; prática pedagógica; dinâmica escolar; e função social docente, construídas na relação pesquisadora e sujeitos da pesquisa, uma vez que o objeto é construído a partir da relação estabelecida entre o fenômeno empírico (os dados da realidade) e o pesquisador, ou seja, o objeto é uma síntese dos dados fornecidos e a interpretação do pesquisador. Segundo Gamboa²⁴¹ (), “parece que a relação é um acontecimento entre duas entidades incompletas ou inconclusas que sofrem transformações no processo do conhecimento”.

Por um lado, vale salientar que essa divisão não significa que alguns aspectos abordados pelo professor, em uma determinada categoria, não possam aparecer em outra categoria, uma vez que essa divisão tem como objetivo aprofundar a reflexão sobre a concepção do professor, e não trabalhar o seu pensamento de forma isolada e fragmentada, mas como um todo em que as categorias constituem as suas partes.

Por outro lado, as categorias, além de sistematizarem o conhecimento, propiciam o desvelamento da realidade e suas contradições, abrindo espaço para

²⁴⁰ Tradução da autora.

²⁴¹ GAMBOA, 1998, p. 76.

que as possibilidades presentes nessas contradições possam vir a se tornar realidade, mesmo que dentro de determinadas condições.

4.1.1 A identidade profissional

A investigação acerca de como o professor compreende a formação da sua identidade profissional surge a partir das respostas dos sujeitos ao questionário. As informações obtidas acerca da sua origem e, principalmente, do(s) motivo(s) da escolha da profissão, suscitaram, considerando o objetivo do presente estudo, a necessidade de aprofundar a compreensão acerca das relações e das condições objetivas determinantes na construção de sua identidade profissional. Esse aspecto passou a nortear a entrevista e, posteriormente, a presente análise.

O aprofundamento sobre a questão da origem, na entrevista, apontou que a predisposição da família para que os filhos dessem continuidade aos estudos foi um dos fatores determinantes na formação profissional dos sujeitos da pesquisa.

E minha mãe foi a grande mentora de todo esse processo. Meu pai só via, na vida dele só tinha uma coisa, trabalhar, trabalhar e trabalhar na roça. Ele não tinha “agução” nenhuma pra pensar em mudar aquela estrutura. [...] Já minha mãe via essa brecha que se botasse os filhos na educação, nos estudos, teriam uma possibilidade como ela não teve (PM9).

Essa predisposição radica na crença instituída pelos ideais da Escola Nova, ainda na década de 1920, e até hoje aceita pela maioria da população, de que a educação é o fator determinante de mudança social e melhoria da situação econômica familiar. Entretanto, a migração, fato histórico no Brasil que se assenta na busca por melhores condições de estudo e emprego, na concepção dos professores não é percebida como condição objetiva determinante na construção das futuras escolhas.

A esse respeito Marx (1978, p. 14) afirma que “um ser só se considera autônomo, quando é senhor de si mesmo, e só é senhor de si, quando deve a si mesmo seu modo de existência. [...] A criação é, por isso, uma representação muito difícil de eliminar da consciência do povo”.

A entrevista também revelou que a maioria dos professores (PM1, PM4, PF6, PM7, PF8, P.9, PM10) são ex-alunos da própria Escola Pública. Uma das

explicações para essa questão, também histórica, diz respeito à situação de classe, em que a maioria dos sujeitos oriundos da camada popular é excluída dos cursos denominados “nobres” (medicina, direito, engenharia etc.). Esse aspecto tem conduzido ao discurso de que as Instituições Públicas Federais (em que a maioria desses cursos está concentrada) são elitistas, deixando intactas as questões econômicas, políticas e sociais que o justificam.

Outra explicação reside na facilidade com que esses trabalhadores são absorvidos pelos órgãos públicos e privados de ensino, muitas vezes à revelia de ter ou não concluído o curso. Esses sujeitos são absorvidos como mão-de-obra barata, no caso dos sujeitos da pesquisa, através de contratos Pró-Tempore ou como Prestador de Serviço. Este último, por significar uma contratação que onera menos os cofres públicos, tem sido a prática mais utilizada há, pelo menos, 10 anos, como pode ser observado nos questionários. A esse respeito os professores assim se expressam:

[...] eu comecei a trabalhar com escola antes de me formar. O pessoal ia pegar na faculdade professores pra ensinar nas escolas. Então, a minha prática começou já desde a faculdade, nas escolas (PF3).

[...] muitos alunos de [técnico de nível superior] acabam indo pra sala de aula porque tem uma escassez muito grande de professores de [ciência que leciona] [...] Eu ingressei na escola pela carência de profissionais e também pela carência de concursos. Porque não tinha havido concurso quando eu entrei e existe essa possibilidade de você entrar quando aluno da Universidade e você vai tentar uma vaga se uma determinada escola tiver necessitando do profissional, de um professor, então, eles vão e solicitam (PM10).

Em relação ao sexo, o magistério ainda é considerado como uma área eminentemente feminina. Na área de Exatas, a predominância é do sexo masculino. A esse respeito ressalta-se que, para a maioria dos sujeitos do sexo masculino (PM1, PM4, PM9, PM10), a opção inicial não era por cursos de formação de professores, mas por um curso técnico superior como o de Química Industrial, Engenharia Civil, dando prosseguimento aos estudos desenvolvidos em nível de 2º grau, muitos deles na Escola Técnica Federal.

Em relação à qualificação do professor, vale salientar que, considerando a carência nas escolas de professores com a devida habilitação, o professor mesmo sendo contratado para a área em que está habilitado a lecionar, pode “ser aproveitado”, para lecionar em outra área afim com o curso técnico que concluiu em

nível de 2º grau. O professor PF2 afirma que, “na área estadual”, dá aula de uma ciência em nível de 2º grau para a qual não tem Licenciatura e de outra para a qual está habilitado.

A contratação de novos professores também foi objeto de reflexão. O professor PF2 aponta que essa contratação, mesmo de Pró-tempores, como no seu caso, “ajudou a melhorar a situação no quadro de professores nas escolas públicas da Paraíba, porque a gente vem com inovação. Não que os professores efetivos do quadro não façam isso, mas a realidade é que a maioria se acomoda”.

A esse respeito, o professor PM4 afirma que os professores antigos “sempre dizem que os alunos não querem nada [...] nunca vêem que a falha pode ser do professor. Que, às vezes, é o professor que, mesmo tendo boa intenção, não tá sabendo dominar a turma [...] e, às vezes, é o próprio professor que é relaxado”, atribuindo esse aspecto à “falta de compromisso com a educação” porque “todos têm um segundo emprego” e “têm a educação como um bico”.

A posse do segundo emprego é confirmada pelos professores mais antigos do quadro, PM1, PF6, PM7, mas também pelos mais novos, PF2, PF5, PF8, PM10. Portanto, o tempo de serviço não parece ser a explicação mais exata para que esse fenômeno ocorra, mas o salário pago aos professores é que os leva a aproveitarem todas as oportunidades de emprego, fato também histórico no Brasil.

O professor PF5, com 11 anos de profissão, destaca: “minha profissão está desgastante [...]. Eu estou meio cansada dessa profissão”. Entretanto, em sua reflexão aponta: “a gente deveria tá dando incentivo ao aluno, porque o aluno que deixa, larga a escola, não é só com um problema lá fora. A gente tem que ver também aqui dentro. Como é que está a escola? Será que a escola tá fazendo o seu papel?”, excluindo de sua análise o “problema lá fora”. Os professores que arriscam tal análise restringem o “lá fora” às questões relacionadas ao meio sócio-econômico do alunado, como se verá mais adiante.

O professor PM7, com 25 anos de serviço, aponta o seu próprio desestímulo como causa dos problemas enfrentados na escola, “existe também as falhas de nós professores, porque às vezes até desestimula o professor”, o que o leva a um imobilismo: “tem hora que eu não tô nem com vontade de ir hoje pro colégio, pra ver aquilo de novo, fazer aquilo de novo, só fazer aquilo, nem que eu queira mudar eu não posso. Aí eu digo: eu não vou não”.

A entrada dos novos professores parece favorecer um novo olhar sobre a dinâmica escolar. Esse novo olhar, se traz conflitos, também possibilita o surgimento de novas necessidades e ações, e suscita nos professores, antigos e novos, a necessidade de mudança (como se verá mais adiante) e a necessidade de qualificação.

Eles dizem: “o professor precisa se qualificar”, só isso, mas o pessoal não vem pra sala de aula dar aula. Só sabe ir lá jogar idéia. [...] tem que qualificar melhor o professor, hoje as coisas mudaram [...]. Eu falo dos mais antigos e os mais novos, de todos, porque a ciência hoje anda num passo tão acelerado que até quem terminou agora já ficou pra trás (PM4).

A minha formação profissional é muito importante para o meu desempenho como educador. Mas o ensino-aprendizado é uma coisa contínua, tornando-se necessário os cursos de reciclagem, para que possamos estar sempre atualizados. Mas as políticas públicas não investem a contento nesses cursos (PF6).

Eu acho que quando você entra numa função como educação, você tem que estar constantemente se modelando. Porque esse aprimoramento é que leva à dinâmica da questão escolar. E a questão escolar se você deixar ela no marasmo. Você vê que nós estamos num mundo muito acelerado em matéria de novas tecnologias, de muitos conhecimentos e se o professor não acompanhar, entre aspas, esse aceleração dentro de suas condições de estudos, de pesquisa, de estar ali sempre se inovando obviamente você vai ficar ultrapassado (PM9).

A ênfase na qualificação também se justifica na medida em que os professores, em sua maioria, compreendem a prática e as necessidades exigidas por essa prática, e não a formação profissional, como espaço de sua “verdadeira” aprendizagem profissional. A esse respeito, o professor PM9 afirma: “eu trabalhei em escolas boas de João Pessoa [ou seja, que] me projetou a aprender a ser um profissional”, e acrescenta:

a gente que trabalha em instituições públicas, a gente sempre deixa as questões um pouco maleável de ir acontecendo, mas não naquela, naquela busca incessante de estar aprimorado, de estar bem [...]. Então, aí o indivíduo pode muitas vezes se acostumar nisso. Enquanto que, na iniciativa privada, além de você ser concursado, você tem que estar ali em cima, mostrando resultados.

A própria concepção do professor acerca do seu papel no processo educativo define-se a partir das respostas obtidas com a prática cotidiana. O professor PM10 assim se expressa: “eu me sinto satisfeito [com a profissão de educador] pelas respostas que eu tenho ao final de um dia [...] porque satisfação financeira não tem”. Nesse sentido, o aperfeiçoamento constante torna-se imprescindível.

O professor PF6 tece duas críticas aos cursos de qualificação promovidos pela Secretaria de Educação do Estado. Primeiro: que esses cursos, “na sua grande maioria”, terminam sendo uma troca de “experiências”, uma “troca de informação” e não trazem novidades ao fazer pedagógico, “quando a gente vai pra esses cursos a gente vai, cheia de ânimo de ver coisa nova, uma metodologia nova que viesse a nos ajudar na melhoria daquilo que a gente tá fazendo e isso não acontece”. Segundo: destaca que, mesmo quando esses cursos oferecem alguma sugestão, logo surge o questionamento sobre como implementá-la.

Essas críticas baseiam-se no fato de esses cursos, segundo o professor, serem ministrados geralmente por “pessoas recém-formadas da Universidade que não têm o conhecimento do que é a escola pública”; diferentemente de um outro curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que a ministrante “já tinha sido professora da escola pública e repassou alguma metodologia trabalhando com a gente em grupo, que pudesse utilizar na escola”.

O professor PM7, ao comentar um curso realizado através de convênio entre o Estado e a Universidade, segue a mesma expectativa do professor PF6, destacando: “a parte de avaliação, o domínio, como trabalhar com [material didático da disciplina que leciona], aprender a fazer e a passar pra o aluno, e transmitir, foi bastante importante”.

Os professores apontam algumas justificativas para a falta de investimento em educação e na qualificação dos professores:

Eu acho que eles até encaminham alguns projetos, eles têm alguns projetos, nós temos pessoas muito capacitadas pra a coisa realmente, nós temos bons profissionais, mas alguma coisa assim, tipo política, econômica que impede da coisa caminhar. Eu acho que seja da política, porque ótimos profissionais a gente tem (PF3).

Os governos estaduais e federais a gente sabe com clareza que a educação ainda não é prioridade em nosso país. E principalmente no nosso Estado, que a gente ainda tem o “voto de cabresto”. [...] Então, a mudança em termos de Brasil é muito lenta, justamente porque eu acho que toda mudança passa pela questão da educação. [...] Nisso, nós professores, a nossa categoria vai fazer uma aliança com os nossos governantes, que é o que eles querem, uma aliança de captarmos a ideologia do poderio dominante, de não querer mudar. De tá procurando inovar. A questão, só pra você ter uma idéia, citar como exemplo, a questão da multidisciplinaridade na escola, não é trabalhada ainda, porque todo mundo acha que é muito trabalho. Ninguém tem tempo, porque tem que sobreviver dando aula em outras escolas (PF6).

Infelizmente, eu acho que a educação está escanteada ao nível de Universidade, de Estado, de Município. Eu não sei se é porque eles não querem ser pensantes ou realmente porque tá faltando tempo de ver alguma coisa, porque tá gritante, não tá

não? Eu acho que isso reflete aonde, dentro de uma penitenciária bem lotada, marginais se matando, meninos traficando dentro do colégio, que a gente sabe que todo canto tem. Acabou, virou comércio e não que a gente faça alguma coisa pra o aluno (PF8).

A gente não vê assim um espaço pensante para o professor, era pra ter oportunidade nessas redes de comunicação, ter programas que convidassem aquelas pessoas que quisessem apresentar, por exemplo, aqui na Paraíba eu não conheço um programa educacional que fosse sistematizado em que convidasse pessoas que trabalham com Ensino Fundamental, com Ensino Médio, Universidade e promovesse fóruns de debate micro regionalmente. Porque já que a gente não pode pegar uma coisa grande que é o Brasil, pegava pelo menos na Paraíba, discutir aquela questão, como é que você vê, vamos pensar aqui todos juntos e vamos apresentar uma proposta (PM9).

Nesse sentido, parece que a prática traz, mesmo que dentro de certos limites, certa clareza acerca das razões para a qualidade dos cursos e sua continuidade. Entretanto, em outros momentos, os professores parecem não compreender que os projetos educacionais estão voltados, predominantemente, a um projeto de sociedade que se pretende manter ou instituir.

Nesse sentido, a pergunta do professor PF5 sobre se a escola estaria cumprindo o seu papel, torna-se sem sentido, se não se pergunta primeiro qual é esse papel. Ou que ideologia (concepção do mundo) está norteando o projeto educacional em um dado país. O entendimento do professor de que é um elemento do Estado possibilita a compreensão do seu papel nessa relação e aponta para a sua transformação.

Em relação à escolha profissional, o desenvolvimento da entrevista mostrou que a definição profissional e a escolha da ciência a ser estudada não se basearam na identificação com o curso, nem com a profissão ou no número de concorrentes por vaga, como em um primeiro momento afirmaram os professores, mas nas relações estabelecidas pelos sujeitos e nas condições objetivas que os levou a escolher tal ou qual curso, tal ou qual profissão, assim como essa ou aquela instituição de ensino.

Depois de formado eu ainda fiquei em [cidade em que residia], porque eu era funcionário do Estado, eu fiquei dando aula lá, enquanto aparecia alguma vaga aqui em João Pessoa. [...] Na realidade, eu sou da área técnica [...] foi por isso a escolha do curso de [ciência que leciona] (PM1).

A identificação com o curso de [ciência que leciona] foi mais por necessidade, porque lá em [cidade em que residia] no Centro [da área da ciência que leciona], a gente só tem Humanas (PF2).

Porque a minha escolha mesmo seria pra medicina, mas eu me casei muito nova e tive logo o primeiro filho (PF3).

Aí fiz vestibular de novo pra [ciência de nível técnico superior] e não passei, mas fui chamado para minha segunda opção, Licenciatura em [ciência que leciona] (PM4).

Eu acho que [a vocação] é própria minha, apesar da minha mãe ser professora, ela não exerce a função de professora. Ela já trabalhou, mas assim, antes de casar, aí depois que casou começou a ter filhos aí deixou essa profissão, mas eu acho que foi por mim mesma [...]. Ela sempre adorou (PF5).

Aí passei no curso [...], foi meu primeiro vestibular. Aí quando eu casei fui transferida pra João Pessoa. Como o curso [...], aqui em João Pessoa, não tinha vaga, aí entrei pra o curso de [ciência que leciona] que era o único que oferecia vagas na Universidade (PF6).

Eu trabalhava, dava aula num turno e estudava no outro, eu dava aula à tarde e estudava à noite. [...] A minha família a maioria deles é professor de [ciência que leciona]. Eu tenho tio, primo tudo professor de [ciência que leciona]. Eu pegava livro deles e ficava olhando, pesquisando, eu já gostava de [ciência que leciona] (PM7).

Foi um professor do Liceu que me fez escolher [ciência que leciona] (PF8).

Aí houve esse vestibular para o curso em Licenciatura em [ciência que o habilita à lecionar] ganhei uma bolsa e fui me entusiasmando com a idéia da educação. [...] Naquele tempo o que mais me interessava de imediato era ter essa formação e poder ser responsável, ser responsável por mim mesmo porque eu passava muita dificuldade econômica. [...] Eu não queria depender de ninguém (PM9).

Eu não me imaginava como professor, porque na infância ainda cogitei a possibilidade de ser professor [...] mas quando parti pro Ensino Médio, que eu fiz o curso técnico, então eu desprezei totalmente essa possibilidade. Daí foi quando eu fiz a Universidade, entrei no Curso de [ciência que leciona] que não é a Licenciatura [...]. Eu fiz o curso como um tiro no escuro, eu não tinha também a pretensão de fazer [...] (PM10).

O professor PM10, ao referir-se à profissão e à questão financeira, arremata: “quando eu entrei na profissão, eu já sabia muito bem que seria assim. Então, claro que eu acho que cada um deve lutar realmente por aquilo que é seu direito, mas eu também não entrei enganado de esperar fortunas”.

Há nesse depoimento um aspecto positivo e um negativo. Positivo porque a insatisfação financeira não pode ser usada como desculpa para que o professor “cruze os braços” e não exerça o seu papel pedagógico e ético. Negativo, porque pode conduzir ao fatalismo: é e será sempre assim; e à passividade, será assim independente de qualquer ação do professor, ou seja, de que a realidade é inexoravelmente a que ora se apresenta.

A respeito da escolha da profissão, vale também salientar que os professores apontam como um dos pontos relevantes da formação para a sua prática a

descoberta da própria ciência que estavam cursando. Esse fato demonstra outro fato histórico, o desconhecimento dos sujeitos, antes de entrar na Universidade, das características do curso a ser seguido. Contudo, o contato com uma nova concepção de mundo advinda da entrada no circuito universitário leva-os a apreciar o curso.

No início, eu confesso que não tinha muita identificação não, mas com o tempo eu vi a forma como eram trabalhados os conteúdos, tal, despertou o meu interesse [...]. Eu tenho vários alunos que querem fazer [ciência que leciona]. Se identificaram. Eu gosto muito do que eu faço, demais mesmo (PF2).

Eu não tinha nenhuma afinidade com [ciência que leciona] [...]. Então, eu me lembro mesmo que foi no último ano que deu um “insight”, um clique, [...] aí eu fiquei realmente encantada e me apaixonei. [...] É tanto que eu voltei pra fazer como aluna ouvinte algumas disciplinas que eu passei por passar (PF6).

Eu entrei praticamente leigo [...]. Hoje, eu tenho alunos de 3º ano, porque aprendem a disciplina, porque entendem aquilo que a gente vai transmitindo, vão fazer vestibular pra área de [ciência que leciona] [...] eles percebem que eu realmente gosto do que eu faço (PM10).

Entretanto, essa identificação não é regra geral; o professor PF3 afirma não se sentir realizado profissionalmente por ter se desviado da opção inicial devido a certos condicionantes familiares: “eu acho que começou daí já a frustração. [...] Não fiz o curso que, desde a infância, seria minha escolha”.

A relação contraditória, ora de admiração, ora de crítica, dos sujeitos para com a Universidade, também merece ser destacada.

A Universidade foi deficiente. [...] A Escola Técnica me deu um embasamento que foi a minha formatura [...] me preparou mais para a vida do que a Universidade, porque na minha concepção ela ensinou muito mais que a Universidade em todos os sentidos, em programas, em relacionamento, em relação humana, em tudo! Em prática também, era tanto que nós fazíamos prática no campo (PM1).

A Universidade em si foi um grande ensinamento, porque me ensinou a trabalhar da forma que eu trabalho hoje (PF2).

Eu me dedico a esse mundo aqui de fora porque eu vejo que existe uma multidão de pessoas que precisam de mim, adianta você ser uma doutora ficar lá na Universidade, só no seu meio da Universidade e que só tem doutor, mestre, a gente vê uma multidão de pessoas aqui. Se todos os bons saem e vão para a Universidade, e ficam, entre aspas, os mais fracos aqui, pergunto eu, qual é a contribuição que essas pessoas daqui de baixo vão ter se não tem essas pessoas que conversem com eles, que façam uma educação diferenciada, que façam uma relação mais estreitada com o pensamento humano? (PM9).

A Universidade sem dúvida é um dos maiores desafios de todo mundo, porque eu que vim da Escola Técnica, de uma outra realidade, onde existe toda uma estrutura

preocupada com o aluno [...] e na Universidade a gente aprende a andar com as nossas próprias pernas, porque a gente depara com um número muito grande de professores sem didática, claro que outros muito bons, mas alguns sem a menor didática e que a gente encontra hoje um número de alunos muito frustrados na Universidade com algumas disciplinas, com o índice de reprovação e alguns professores não se preocupam com isso, parece que a maior alegria é ver o número de repetentes naquela disciplina e aí que eu fui começando a perceber e saber diferenciar a didática de um professor pra outro, eu vim realmente aprender, ver o que é um professor ruim na Universidade [sorri] (PM10).

Apesar das críticas, o professor PM10, assim como o professor PF6 tentam incentivar a ida dos alunos à Universidade, por um lado, buscando complementar-lhes os estudos e, por outro, como forma de estimular-lhes o desejo de querer estar na Universidade e ser mais um “doutor”, nos moldes de Vieira Pinto (1994).

a gente mostra, nesse trazer eles pra cá, pra dentro da Universidade, para ele estar, inclusive, tendo contato com a Universidade, verificando os objetivos dele [...] pra mostrar um outro mundo, pra ver se eles se abrem e vêem a necessidade de querer, que eles são capazes, pra despertar (PF6).

da importância de uma oportunidade como essa, de conhecer a Universidade [...]. Pra escola, também pra gente, pra mim como profissional também achei interessante porque saiu daquele mundo, daquela realidade de sala de aula, muitas vezes desconfortável, de realidade de quadro, de aluno, de carteira (PM10).

Os professores também apontam que a Universidade ajudou a forjar um olhar mais crítico, como o professor PF6, “mas aí eu fui cursando e ganhei muito porque chegou uma ala nova de professores da [ciência que leciona] [...] que traziam uma visão crítica da [ciência que leciona]”; assim como ajudou a delimitar, a partir da didática utilizada por um e outro professor, a sua própria atuação profissional, como destaca o professor PM10, “aí a gente começa a construir as figuras, a gente começa a construir a estrutura ideal ou pelo menos mais próxima do ideal de um professor, de um profissional daquela área”.

Em relação à formação profissional do professor, pode-se afirmar que a relação pedagógica estabelecida pelos indivíduos desde a mais tenra idade, inicialmente no seu meio social e depois na escola e na Universidade, além de responsável pela formação de sua personalidade, também determina a ação do futuro professor.

Entretanto, apesar da importância atribuída à família, ao contato com profissionais da área e à própria Universidade, o professor não compreende que a sua origem, a migração, o número de vagas oferecido pelo curso escolhido, a opção

de trabalho, assim como a qualificação, o salário, a falta de perspectiva de mudança e a própria prática profissional são relações sociais estabelecidas e condições objetivas que determinaram a sua escolha profissional e participaram da construção de sua identidade profissional.

4.1.2 A inserção político-educacional

A concepção dos sujeitos acerca da especificidade de sua profissão e do seu envolvimento político nas lutas sociais, entre elas, a educacional, possibilita analisar como o professor se compreende em relação à história humana e social, ou seja, enquanto sujeito protagonista ou como expectador externo. Ao considerar, assim como Gramsci (1995, p. 12), que o sujeito participa ativamente, mesmo que não conscientemente, da construção da história, a compreensão acerca desses aspectos é determinante na compreensão sobre a relação que estabelece entre educação e sociedade, às quais é igualmente sujeito.

Nesse sentido, buscou-se analisar como o professor compreende a história e a especificidade da docência, assim como a construção das políticas educacionais, o papel do Estado e dos Sindicatos na definição dessas políticas, bem como a sua participação em movimentos sociais.

Os professores, ao refletirem sobre a especificidade da docência, trazem alguns pontos acerca da sua profissão e da educação que, além de introduzirem a compreensão dos sujeitos sobre a especificidade de seu trabalho, também possibilitam dar continuidade às reflexões desenvolvidas acerca da identidade profissional. Em relação à profissão docente eles assim se expressam:

A minha família sempre estava com alguma atividade de aprendizagem, passando alguma informação, às vezes até sem remuneração (PM1).

[gargalha] Eu acho a profissão de professor na atualidade complicado porque envolve muitas outras coisas da sociedade [...]. Eu acho que pra nós professores a coisa se torna muito difícil (PF3).

Hoje a gente não pode falar de educação sem falar da educação pública que piorou. Eles falam em qualificação do professor. Eu acho interessante, como é que você pode falar em qualificação do professor pagando 15 reais para um professor que tem mestrado e 30 reais pra um professor que tem doutorado. Que estímulo o professor tem de fazer mestrado ou doutorado? Que estímulo o professor tem com esse salário? (PM4).

Isso ainda é profissão? [gargalha] Essa profissão eu desconheço. Na rede estadual de ensino nós temos várias pessoas, não vou dizer que são professor, lecionando sem ter nem o Ensino Médio completo, tem várias escolas aí, tanto aqui na capital como no interior. O professor acabou-se [ri]. Que antes não era nem o professor, era o mestre [ri]. Hoje não existe mais isso não (PM7).

Temos o salário mais defasado de todo o país. Tem que ser por amor, que a gente tem que preparar um aluno, uma pessoa, um ser humano, um cidadão, porque professor não só ensina. O amor que eu digo é que a gente recebe tanto da vida que a gente tem que passar (PF8).

O professor como sendo o grande centro de tudo isso, porque é por ele que vai ser dissipado todas as idéias educacionais. Ele é muito maltratado, ele é como se fosse um elemento, que fosse um intruso pra sociedade brasileira (PM9).

Nesse sentido, a profissão docente é analisada a partir, tanto da (des)qualificação (graduação, capacitação e pós-graduação) dos professores que estão sendo contratados, quanto do retorno financeiro que a profissão propicia à categoria. Vale salientar que o magistério ainda aparece como uma profissão que tem como base o amor à educação e aos alunos. O professor PM9 questiona essa concepção como justificativa para que o professor trabalhe em escolas em péssimas condições estruturais e sem um salário digno.

vamos acabar com certas hipocrisias. As hipocrisias de dizer que o professor tem que trabalhar só por amor. O professor trabalha por amor sim, porque o fato dele estar ali em contato com aquele público, você não pode ser indiferente, você tem que ser pai, tem que ser mãe, tem que ser irmão, então, tudo isso reflete na afetividade. Então, isso é amor, mas o amor no que diz respeito a manter a sua família... Nós vivemos, sim, num país capitalista e a gente faz parte do consumo e consumo tem que ter dinheiro para pagar as coisas. Então, se nós não temos isso, como é que nós vamos ter entusiasmo pra tá aqui com o gogó, como eu sempre costumo dizer, eu dou aula pelo gogó. Não tenho nem um microfone. No final de 15 aulas que normalmente eu dou por dia, eu tô só o bagaço. Então, eu peço a Deus, senhor não permita que eu adoeça, porque se eu adoecer eu tô arrebitado.

Entretanto, o professor PM9, ao mesmo tempo que manifesta a sua indignação frente às condições de trabalho, apresenta o professor como o centro do processo educativo e o continuador dos laços familiares do aluno, fragmentos teóricos ora do professor tradicional magistocêntrico, ora do professor “tio” (FREIRE, 2004). Assim como, ao atribuir ao professor o papel de dissipador das idéias educacionais, apresenta o professor como divulgador de uma determinada concepção do mundo sem que, necessariamente, se exerça sobre ela qualquer reflexão.

Alguns professores atribuem ao aluno e aos políticos a atual condição em que se encontram a profissão docente e a educação. Para o professor PF3, os alunos “vêm pra escola querendo dar uma extensão, uma continuação da casa deles, achando que podem fazer o que bem entendem”. Para o professor PM7, “os próprios políticos acabaram, eles não têm interesse mais em valorizar a educação. Educação, segurança e saúde são o mal do Brasil, é só o pior”.

O que, a princípio, poderia ser visto como descompromisso (até que já se tenha chegado a esse patamar), a fala dos professores indica a insatisfação, o descontentamento e a decepção com a profissão frente ao descaso do poder público com a educação e à falta de perspectiva de mudança.

Também é notório o sentimento de desrespeito e de tempo perdido, na escola pública. Desrespeito do governo estadual, do “Estado”, frente às condições de trabalho e salários, assim como dos alunos e pais. Tempo perdido pela falta de instrumentos materiais e teóricos que lhe possibilitem compreender e reverter, mesmo que dentro de certos limites, a estrutura social. Nesse sentido, a educação é percebida como um “faz-de-conta”.

Não existe isso mais. A educação tá acabada. Tanto da parte dos alunos que não quer mais nada com isso e muito pior pra os professores, muito mal pago, as verbas pra educação muito pouca. E a facilidade que tá tendo hoje, um aluno antes passava 5, 6 anos pra concluir o 2º grau, hoje faz um curso por correspondência, um dia faz uma prova, já tá com o 2º grau na mão. [...] O que importa pra eles é o papel e na hora de um concurso é reprovado. Você vê isso daí, existe emprego, agora não existe pessoal qualificado por causa disso. [...] As Universidades hoje também a mesma coisa. As faculdades, hoje, são num supermercado, num shopping, Em todo canto tem. Então, foi um meio que o governo arrumou de acabar com a educação. Aí diz acabei, não há ninguém mais analfabeto no país. O meio é abrir essa facilidade de faculdade, no Ensino Médio também. Acabou com tudo isso. [...] como se diz, deu a sua aula, se o aluno aprendeu, aprendeu, se não aprendeu, faça de conta que ele aprendeu. E tudo um faz-de-conta (PM7).

o aluno que vem pra aqui à noite, cansado e tudo, a gente não consegue, eu faço o máximo pra cumprir o programa do PSS. Nessa escola mesmo já passaram vários alunos em vestibulares, mas aqueles que se esforçam ao máximo. Então, o que eu acho hoje que a escola, a educação, em geral, infelizmente tá o tal de faz-de-conta (PF8).

Essa imagem sobre a profissão docente encontra-se dialeticamente relacionada não apenas à condição de trabalho e à questão salarial, mas à falta dos cursos de qualificação, que é retomada. A falta desses cursos traz ao professor a percepção de estar fazendo sempre a mesma coisa, sem novidade.

A gente viu muita coisa, viu que há necessidade de se manter esses cursos, só que, pelo sistema de hoje, acabaram com isso. Hoje nós não temos mais tempo pra preparar uma aula. A gente tem que chegar, já tá naquele costume, pegou aquela seqüência. Todo ano é a mesma teoria. Pode pegar um plano de curso do ano de 2000, analisar com o de hoje, que é os mesmos conteúdos, não altera em nada (PM7).

Ato contínuo, a questão da estagnação aparece no conceito de “mesmice”: “a gente não pode [sorri] estar somente naquela rotina, naquela mesmice, dar a mesma aula [...]. Aí os alunos vão perdendo até a graça” (PF5); ou “nossos professores, eles não se sentem atraídos e nem querem, acho que a gente ficou naquela mesmice. Então, na grande maioria, o novo é um entrave. Então, preferimos que a coisa continue como está” (PF6); ou “a gente vem do mesmo jeito passando as coisas do mesmo jeito, o tempo é pequeno, o desestímulo muito grande aí a gente não faz que a dinâmica seja o que é pra acontecer (PM9).

Essa mesmice, segundo o professor PM9, também pode ser encontrada no aluno, “por mais que você lute, relute, você mostre, você oriente, você explique, mas é preciso que tenha vontade e o que falta muito, hoje, no aluno é essa vontade. Eles preferem muito, muito mais a mesmice do que a mesmice mais outra coisa”, terminando por desmotivar professores e alunos.

O professor PF3 destaca que, na atualidade, a educação é “um caos” e acrescenta: “eu nem diria falida, porque falida é alguma coisa que começou e terminou. Eu acho que no Brasil nem começou ainda pra falar a verdade”, propondo, assim como outros professores, uma mudança como solução para a educação.

A educação é algo fundamental em qualquer parte do mundo, sem educação os países não se desenvolvem, não há crescimento intelectual, político, tecnológico. A educação é fundamental, tá havendo alguma coisa errada, precisa fazer uma reestruturação total da educação (PM1).

Tem que ter uma mudança total, eu não sei nem dizer, acho que um cientista mesmo na educação, tem que estudar um projeto e botar isso na prática aqui no Brasil. Porque não tá funcionando a coisa (PF3).

Eu não guardo muita fé nos políticos. Eu acho que os políticos falam demais, mas eu não vejo nenhuma política que vá realmente mudar a educação. Eu acho que a mudança na educação só vai acontecer, quando houver maior empenho, maior participação de todos, todos enxergassem a educação (PM4).

Era preciso sentar-se todo mundo, todos os segmentos, e vamos parar, se tem responsabilidade de Sindicato, vamos parar todo mundo, chamar aqui a Universidade,

a Estado e a Município e vamos discutir o nosso problema de educação e apresentar propostas pra mudanças porque a gente não vê (PM9).

Cabe à sociedade consciente, organizada, os doutores, os mestres, os professores conscientemente ir às ruas e incessantemente. Um movimento consciente por muito tempo mostrando a essas autoridades que eles estão ali, primeiro, porque recebem e quem paga somos nós para que eles estejam ali (PM10).

O professor PM1, ao comparar a Universidade com a Escola Técnica, aponta que, na Escola Técnica fez “mais campo, eu peguei mais em materiais, em ferramentas. Porque [o curso técnico] precisa de um monte de ferramentas, a gente tem várias ferramentas. E a Universidade não, só livros mesmo, teorias, teorias”. Essas reflexões favorecem um ligeiro trocadilho no sentido de afirmar que a Universidade não tem disponibilizado “ferramentas” necessárias ao trabalho teórico-prático que a caracteriza, instrumentos que capacitem o professor a uma leitura de mundo, o que não significa abdicar da prática, nem esgotar-se nela, mas torná-la imprescindível à práxis.

Sem essas ferramentas, os problemas políticos são tratados como pedagógicos e as mudanças são pensadas de fora pra dentro da escola, muitas vezes, idealmente. Entretanto, esses problemas necessitam de ações políticas que extrapolem os muros da escola e não prescindem da ação do professor. Essa ação implica, entre outros aspectos, a compreensão acerca da história da profissão docente e da especificidade da docência.

Vale salientar que os professores PM1, PF3, PF5, PF6, PM7, PM10 apontam que esses aspectos não foram trabalhados na Universidade nem no bacharelado nem na Licenciatura. No curso de Licenciatura, além das disciplinas que fazem parte do currículo obrigatório como Psicologia da Educação, Didática, Estrutura de Ensino e Prática de Ensino, alguns sujeitos recordam de ter cursado também a disciplina História da Educação. Acerca da especificidade da docência, os professores destacam:

qualquer pessoa hoje é professor do Estado. Não precisa nem ter mais formação não, tá cheia, aqui na escola mesmo temos isso. Nós temos aqui, ex-alunos meus, concluíram há pouco tempo, tá dando aula aqui em [ciência que leciona]. Eles não têm condição, porque eles não tão preparados pra isso ainda (PM7).

eu lembro que uma coisa que sempre se bateu na tecla [no curso de Licenciatura] foi exatamente isso, da separação e da qualificação do profissional, como profissional daquela área. Cada um faz um curso, cada um estuda e foi aí quando realmente a ficha caiu em mim, que cada um estuda aquilo pra ser um profissional daquela área,

mas infelizmente hoje acontece ainda muito isso, como aconteceu no meu caso pela necessidade. Se uniu o útil ao agradável e acontece muito isso. E hoje eu vejo que realmente isso não é um bom procedimento porque a profissão, o rosto do profissional não fica bem nítido, porque se você coloca a seleção dos professores de uma determinada escola e pergunta: “qual sua profissão?” “Eu sou médico”. Eu sou isso, eu sou aquilo, mas todos são professores e aí tem um que estudou realmente pra ser professor. Aquele ali é o único profissional e muitas vezes é o profissional mais excluído, é realmente o professor da área e é o mais excluído, porque ele não tem uma profissão de status como muitas vezes as pessoas associam, não é um médico, não é um engenheiro, não é um advogado, é apenas um professor. Eu já escutei muito isso: “apenas um professor”, como se não estudasse da mesma forma (PM10).

Aliado ao desconhecimento acerca da história da profissão docente encontra-se a falta de compreensão relativa às políticas educacionais e sua natureza, uma vez que são percebidas como algo externo e distante ao fazer docente e à realidade educacional. Entre as políticas citadas pelos sujeitos estão: o Programa Bolsa Escola, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A esse respeito os professores afirmam que:

Eu confesso que não tenho conhecimento. O conhecimento que eu tenho é muito pouco. Até porque eu confesso que eu tô, nesse sentido, eu parei sabe, antes, quando era estudante a gente teve disciplina e tal se interessava, eu era bem mais ativa com relação à pesquisa, de tentar me colocar de forma atual, ser um profissional atual, atuante na minha área, saber o que tá acontecendo com a política em si. Só que hoje não, hoje é muito movimentado, muito corrido, vai muito rápido, tem muita coisa a fazer e passa despercebido, eu não me aprofundo, confesso que não me aprofundei (PF2).

Eu tenho conhecimento que tem projetos, mas que eles andem não. Por exemplo, verbas na escola, de aumento para professor, mas ninguém vê nada disso. [...] A mais conhecida é aquela Bolsa Escola que é pra justamente essas camadas mais pobres não deixarem os filhos fora da escola porque recebe parece que é 15 reais por filho. O Bolsa Escola, esse é o mais conhecido e tem que ter uma certa frequência (PF3).

Enquanto o governo diz que o FUNDEB vai ser a panacéia de todos os tempos, outros dizem que o FUNDEB vai ser a mesma coisa vai se repetir, os outros dizem que o FUNDEB não vai mudar em nada, que vai piorar, o governador disse que vai piorar porque, agora, a participação do governo estadual vai ser maior, que a participação do governo federal é menor então, vai penalizar mais os Estados. Quer dizer, que as políticas vão se contrariando, uns dizem uma coisa, outro dizem outra. A gente fica totalmente sem acreditar nessas políticas educacionais (PM4).

Não. Assim, o que eu vi ultimamente foi que, foi aprovado o FUNDEB, mas eu não entendi muito bem ainda, porque eu não prestei atenção, não tô por dentro mesmo. Eu sei o que é, mas não sei quando vai ser. Porque eu acho que toda melhora é bem vinda, mas que ainda falta muito pra se chegar pro professor se sentir satisfeito na sua profissão de professor (PF5).

A gente tem o PDE, que não é uma coisa nova, já tem 5 anos, que fala na questão da ênfase e da necessidade da escola nova e dentro dessa escola nova o trabalho multidisciplinar. Não mais aquele trabalho que cada um faz na sua ilha individual. [...] A coisa tradicional ainda. E a gente vê também ainda, dentro daquele plano, que a coisa começou de cima para baixo, primeiro, era melhorar o 2º grau, hoje que a gente chama Ensino Médio, depois vamos dar ênfase ao Ensino Fundamental e depois alfabetização. Por isso que eu digo, as políticas públicas elas vêm de cima para baixo. [...] Não há um estudo na questão das políticas de pegar aquela escola ver a necessidade dela, implementar alguma coisa que vá mudar, que realmente tenha um efeito naquela escola (PF6).

Não, não tô bem atualizado, primeiro que foi o que eu disse antes, a gente não tem mais tempo pra isso. Professor é só chegar botar o livro debaixo do braço e ir pra sala de aula. O professor trabalha de segunda à sexta, quando chega o final de semana ele vai pegar e vai reviver alguma coisa, não vai. Ele vai só chegar e se divertir (PM7)

Na época da Universidade eu talvez não pensasse tanto por não tá dentro de sala de aula, mas eu acho que não mudou muita coisa não. [...] Infelizmente não é só na educação, mas em muita coisa (PF8).

Eu não vou responder essas perguntas aí, até porque eu não tenho muita base nessa questão, o que a gente houve é aquilo que sai em jornal, revista, televisão, mas eu não tenho assim muitos fragmentos pra discutir essa questão dessas políticas. O que a gente vê é uma falta de consenso, de continuidade de propostas que sejam bem planejadas, que sejam bem executadas, mas as políticas que você tá falando aí, não tenho muitos subsídios pra fazer comentário (PM9).

Eu vou ser muito franco, a gente conhece, a gente escuta falar dos planos, das iniciativas, mas eu não sei se pela minha posição, com relação à escola, por não ser profissional efetivo do quadro, às vezes, isso pode passar a ser desinteressante, desnecessário. Não sei como, às vezes, passa por nós e eu não sei, porque talvez não seja do meu interesse, até com relação aos Sindicatos, essas coisas todas, será que não é do meu interesse? Às vezes passa e a gente não dá importância. A gente ouve falar, sabe que tem e não adentra, porque por não fazer parte daquelas melhorias. Claro que isso é uma idéia ignorante, sem dúvida alguma, porque de uma forma ou de outra a gente tá incluído. Acho que os planos do governo com relação à melhoria da educação se vem a sair, se vem a acontecer, beneficia a todos. Pelo menos deveria beneficiar a todos. [...] mas eu confesso assim que eu não me esforcei mais, eu não procurei mais até hoje, talvez por não se tratar de algo essencial pra mim. O meu mundo, como professor contratado com a escola, muitas e muitas vezes se resumiu à minha atividade profissional, de estar ali, me envolver com a realidade da escola, porque eu procuro me envolver com a realidade dos eventos, das coisas da escola, mas algo que vá além daquilo ali eu confesso que não (PM10).

Esse desconhecimento parece agravar-se com a não participação dos professores em movimentos sociais, entre eles, no órgão de classe. Essa participação restringe-se, quando muito, à adesão aos movimentos grevistas da categoria. Entretanto, em sua maioria, essa adesão não implica, necessariamente, participar das Assembléias.

Eu nunca participei do Sindicato. Eu já trabalhei no Sindicato, mas não tinha nada a ver com ele não (PM1).

Eu sei muito pouco de Sindicatos, à Assembléia de professores nunca vou, eu não me interessei muito não (PF5).

Eu não participo, nem participei de movimento social. Não, tô totalmente fora, duas coisas que eu não suporto é esses movimentos e política, eu tenho pavor! Eu acho nojenta a política daqui, do Brasil. É só escândalos, eu não quero me envolver com essa parte não. Nem tenho conhecimento das coisas que rolam pelo Sindicato. Eu sou muito passiva nisso aí (PF6).

Não eu costumo dizer que sou apolítica. [...] Não participo do Sindicato dos professores, agora claro, quando tem greve a gente vai pra lá [...]. Eu vou sim ser sindicalista pra quando precisarem de mim, mas não pra movimento, meu movimento é sala de aula (PF8).

Não, nunca participei. [...] A minha confissão está exatamente nisso, achar que muitas vezes eu não seria beneficiado, não iria diferenciar em nada a minha atividade. E aí, muitas vezes, a gente deixa pra segundo plano e o segundo plano [sorri] não acontece. [...] Porque eu realmente nunca participei de nenhuma Assembléia maior dos professores, toda a minha realidade sempre foi dentro da própria escola (PM10).

A esse respeito, alguns professores afirmam que a Universidade ainda tem sido um dos poucos espaços de participação política. Os professores PM1, PF2, PM4, PM7 e PM9 destacam que, enquanto estudantes, participaram, mesmo que de forma desinteressada, dos Diretórios Acadêmicos (DA) e das Assembléias de aluno. Entretanto, assim como ocorre em relação às políticas públicas e aos Sindicatos, a participação política, no espaço universitário, também é percebida como algo estranho e externo ao fazer docente. O professor PF5 compartilha dessa concepção ao afirmar que: “na Universidade, quando eu estudava, o único movimento social que tinha era no DCE. Então, eu acho que ficava meio que distante dos meus interesses. [...] o meu interesse era fazer o curso, só terminar o meu curso, era simplesmente isso”.

Além dos aspectos levantados, vale salientar que a não participação no órgão de classe é justificada, por alguns sujeitos, pela incredulidade e insatisfação em relação aos encaminhamentos e ganhos do Movimento Sindical e pela insatisfação com o comportamento da própria categoria, ou seja, com o envolvimento político dos demais professores.

Você vê a luta que a gente tá enfrentando desde o ano passado, foi greve de professor. [...] Aí muito acordo que fazem e o aumento de muito pouco pra o professor. Então, é todo mundo trabalhando mesmo insatisfeito (PF3).

Eu acho que participaria do Sindicato se eu fosse estatutário, se eu visse algum resultado também. Participar vendo algum resultado. Porque às vezes a gente acha que o Sindicato vai fazer e o Sindicato recua (PF5).

Quando eu digo o Sindicato, eu nem culpo, enfim, “os cabeças”. Eu diria que a categoria mesmo. Se a gente tem uma categoria que não se alimenta e que não dá importância só quer greve por greve, quando você fala em greve acha que greve é pra ficar em casa (PF6).

O sindicalismo acabou desde quando o Lula assumiu a presidência [gargalha]. Depois que ele se elegeu a presidente, acabou-se o Sindicato. Deflagrou a greve aqui, o homem chega e diz: “tem que ser isso aqui”, aí todo mundo obedece. Não existe mais Sindicato pra isso aí não. A força sindical, hoje, acabaram, tiraram o poder de todas elas, os próprios políticos tiraram, porque não tem mais força pra isso, principalmente funcionário público (PM7).

Eu acho professor a classe mais desunida de todas as que existem, você vê pela própria greve. O IBAMA [Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis] entra em greve só volta com todo mundo, mas aí é aquela questão, quando aperta no nosso bolso o pouco que a gente ganha. Então, o que falta é exatamente, na própria educação, como em São Paulo que eles passam 2, 3 meses cortando salário mesmo, mas eles têm fundo de campanha quando tem greve (PF8).

Eu questiono o trabalho desses sindicalistas que desde quando começou atuar como professor que entrou nesse Sindicato, nunca saiu [...], e você sabe que até os governantes, quando não tem mudança nesses quadros, eles já sabem quais são as idéias dos sujeitos. A bem da verdade, eu acho interessante o Sindicato, desde que ele não seja “pelego”, mas eu pergunto qual é o que não é? [...] É Interessante porque representa uma classe. Uma classe de trabalhador, seja de médico, de advogado, do professor, é preciso que tenha uma entidade que lide com os seus interesses. Agora, um interesse que ligue, não só pela questão de melhoria salarial, mas em melhoria de condições de trabalhar nas escolas (PM9).

Eu pela minha posição [Prestador de Serviço], eu sinto assim, eu até poderia fazer número, mas muitas vezes me senti uma peça pequena, não tenho um peso forte, uma influência forte, visto que outros profissionais efetivos que são peças mais importantes nesse contexto, muitas e muitas vezes se comportando até pior do que eu, acham que as greves, as paralisações, são feriados, dias pra resolver qualquer outra coisa. Eu tenho percebido isso e como muitas vezes eu digo, pra mim não vai fazer muita diferença (PM10).

A esse respeito, vale também salientar a relação dos professores Pró-tempore ou Prestador de Serviço com os Sindicatos: “nunca participei do Sindicato porque eu não podia nem votar, porque a gente era pró-tempore” (PM4); “eu não participo do Sindicato porque eu me vejo como um Prestador de Serviço. [...] não é que o Sindicato seja mais pro efetivo, mas a gente fica até com o pé atrás, em se envolver em alguma coisa do Sindicato porque a gente não tem muita força” (PF5); além do professor PM10, que se sente “uma peça pequena”. Já o professor PF2 Pró-tempore, com 4 anos de serviço, arremata: “eu tinha interesse até de ir pra

conhecer e até me associar também. [...] Eu tenho interesse em saber. Eu até que acredito, porque o Sindicato luta pela melhoria dos associados e da classe em si, independente de ser associado ou não”.

Enfim, pode-se afirmar que, independente do vínculo empregatício, os professores não participam de seu órgão de classe, o que favorece a não compreensão acerca do papel do Estado e dos Sindicatos na definição das políticas educacionais.

O Estado é o mais importante. [As políticas], deveriam ser criadas mais pelo lado específico da teoria, deveriam ser mais guiadas pelos discursos de mudança nas políticas de base da educação. [...] A realidade em si, toda política educacional do nosso país, como a maioria das coisas, ficam somente no papel, em palavras bonitas sendo jogadas pra aquela classe ali apreciar, aquela clientela que tá ouvindo. [...] Talvez, só criando Sindicato pra ser mais atuante, intermediário entre o Estado e a escola. É difícil de falar porque eu não tenho conhecimento com relação ao Sindicato dos professores do Estado da Paraíba; mas o Sindicato, de modo geral, sem dúvida nenhuma, é fundamental, porque eles fazem o discurso e mostram como poderia ser feita a mudança. Eu acredito que tem muitos projetos em defesa da realidade das escolas. Nesse sentido aí, o Sindicato realmente é de grande importância (PF2).

Não, eu não tenho conhecimento dessa parte não. Eu sou muito professor, eu sou muito sala de aula, meus alunos, cumprir meus horários e passar os conhecimentos dentro daquilo que eu me formei e tô fazendo pra sempre. Essa parte aí de estrutura, de organização, de educação no país eu não tenho conhecimento não sobre isso. Só acho que aqui no nosso país as coisas não andam muito nesse setor de educação. Se andasse professor teria altos salários porque é uma profissão, um profissional que merece respeito, merece dignidade. O professor não tem um salário digno (PF3).

Os Sindicatos servem justamente para fazer valer, reivindicar melhoria, lutar pela classe, lutando pela melhoria, conscientizando o governo, ou seja, eu acho que o Sindicato luta mais pela qualidade da educação do que o próprio governo. [...] Quer dizer, eu acho que eles lutam pela melhoria da gente. [...] Então, eu acho que o Sindicato tem o dever de zelar pela educação de qualidade, lutar pela reforma nas escolas, por melhoria salarial, principalmente melhoria salarial, por melhorar a gestão na escola, eleição de direção nas escolas. Tem também a função de lutar, de preservar o aluno, de garantir também, porque também luta pelo aluno, de garantir a vaga do aluno. [...] O papel do Estado é justamente cumprir a Constituição, cumprir a lei, a educação ela é gestora, cumprir o direito de que a educação é pra todos, a educação tem que ser de qualidade, tem que aplicar verba, fiscalizar, contratar recursos humanos, fazer pesquisa pra ver como é que está, avaliar o ensino como um todo. Avaliar o ensino desde a educação básica até o ensino superior (PM4).

Eu acho que o papel do Estado é apoiar a sociedade fazendo com que ela cresça e fazendo com que as pessoas menos favorecidas tenham chance de crescer como toda e qualquer pessoa que tem chance. O papel do Estado na educação é dar apoio ao aluno em todos os sentidos. Toda escola devia ser bem estruturada, ter psicólogo, ter coordenador, ter tudo. [...] Eu acho que o papel do Sindicato é exigir do governo isso aí. Esse amparo às escolas. [...] mas a gente vê tantas falhas, se fosse, pelo menos, se ele fizesse esse papel que eu estou falando, a gente via algum resultado, mas tem muito a desejar ainda (PF5).

Desconheço qual é o papel do Estado nisso aí. Só porque o Estado não é responsável pelo Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental é responsabilidade do Município, isso eles colocam. Então, até o Fundamental existe, mas o Ensino Médio e esses outros ao nível de Ensino Médio que inventaram aí o Estado não participa em nada. Não tem ajuda em nada, nem ajuda pra manter a escola, isso daí não existe. Não tem política educacional no Estado, no Município existe, mas no Estado não tem. [...] O Estado só sabe determinar. [...] Condições de executar nós não temos nenhuma. O que antes existia, em governos anteriores, mas no de hoje não dão mais condições (PM7).

O papel do Estado, a meu ver, é observar a necessidade, perceber a deficiência, perceber a carência. Abrindo aspas, ontem à noite passou uma reportagem chocante no Fantástico de como ainda estão algumas salas de aula e falando que o FUNDEB foi de não sei quantos reais e a escola não funciona, não tem energia na escola e o poste fica a 50m e a escola não funciona à noite porque não tem energia. Então, eu vejo que é função do governo observar a necessidade [...]. Claro que, pra isso, existe a questão Federal, Estadual e Municipal pra que possa realmente ser mais preciso na necessidade daquela localidade [...]. E eu vejo que o papel do Sindicato é também um papel de fiscalizar, de observar se há o cumprimento daquilo que se foi proposto e também não só por parte do governo, porque às vezes a gente também vê muitas escolas não cumprindo, não fazendo. [...]. Então, eu vejo que o Sindicato ele teria esse papel de fiscalizar, de ver se realmente está sendo cumprido, de observar a necessidade pra fazer essa ponte (PM10).

Nesse sentido, tanto o Estado como o Sindicato são compreendidos de forma idealizada e como instâncias alheias aos sujeitos. Em relação ao Estado, ocorre o que Gramsci denomina estadolatria, ou seja, demanda-se do Estado, como se fosse um “organismo exterior aos indivíduos, a tarefa educativa [que] cada indivíduo deveria exercer na sua própria esfera” (MANACORDA, 1990, p. 221). Nesse caso, pode-se afirmar que o mesmo ocorre em relação ao Sindicato, uma vez que a “tarefa” política deve ser exercida nos espaços do qual o indivíduo participa.

O professor ignora que, mesmo ao manter-se afastado dos Sindicatos e das discussões sobre as políticas públicas, as suas ações, os seus atos práticos, segundo Vázquez (1968, p. 15) contribuem “para escrever a história humana”. Gramsci (1995, p. 21) adverte que a “consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”.

Vale salientar que, assim como ocorre com a Universidade, os professores apresentam uma relação ora de admiração, ora de crítica em relação ao Sindicato. O professor PM9, que participou de movimentos sociais (Universidade, ONG, Sindicato) e o professor PF2, que não possui uma história sindical, divergem quanto aos rumos do movimento sindical a partir de uma maior participação do professor.

O Sindicato poderia ser o espaço onde dois ou mais pensam parecido e tão junto. Encontro de opiniões. Onde são formulados e tentados por em prática e assessorados. Assim, se reúnem, põem no papel e tentam que seja executado, e tem o apoio do governo evidentemente. Aí que tá a barreira, porque ele não vai poder atender tudo a gente trabalha, pensa, mas a execução, o executar... Mas a gente vai mudar! (PF2).

Eu nunca vi umas pessoas tão capazes como o pessoal do Sindicato daqui. [...] se você tiver dúvida não vá na administração do Estado que eles não sabem informar nada. Você procura o Sindicato que eles dizem tudo, quer dizer, eles aconselham, eles sabem tudo. [...] Agora, tem gente que é política. É claro que lá também é política (PM4).

Eu participei [dos Sindicatos] de forma atuante, quando a gente tinha uma ideologia mais ferrenha. Hoje as ideologias esmoreceram, acabaram e ficou por conta dos conchavos e arrumadinhos políticos. E os Sindicatos também perderam, vamos dizer assim, o seu ponto central, seu foco central e virou na verdade umas ilhazinhas de interesses individuais (PF6).

Eu quero entrar no SINTEP [Sindicato dos Trabalhadores de Ensino Público], quero ser sindicalizada. Porque o pessoal batalhou muito pelos Prestadores de Serviço. O governo que ainda tem 400 pra serem chamados (PF8).

Entra em greve, aí chega o período, tem reunião do Sindicato, eu não vou. Sabe por que eu não vou? Eles quando começam a reunião já definem, fulano, é você quem vai pedir a palavra, você, você, você e você. Então, eles escolhem as pessoas porque têm medo de que eu chegue sem eu seguir com nada, pegue o microfone e diga um monte de coisas que não seja o que eles estejam pensando e aí, eu levar uma multidão a pensar como eu. Eles não deixam, aí eu vou tá ouvindo um bocado de “papa choco” lá repetindo as mesmas coisas, eu prefiro muito mais tá aqui lendo um livro (PM9).

Nesse sentido, a falta de um aprofundamento teórico-prático ainda na Universidade acerca das políticas públicas, aliada à não participação no órgão de classe, impossibilita que os professores conheçam o contexto e as lutas através das quais essas políticas são construídas, assim como o papel do Estado e das entidades de classe, enfim, do seu próprio papel nessa construção.

Portanto, os professores são diariamente atingidos pelo que não compreendem. Por um lado, políticas educacionais como o FUNDEB, que permeia vários discursos, mas poucos compreendem o que significa, e a EJA, em que um ano letivo é ministrado em um semestre, ou seja, três ou quatro meses, atravessam o fazer docente mudando toda a orientação educacional. A própria denúncia dos professores quanto à falta de capacitação, para que o “enxugamento” do ano letivo seja desenvolvido com certa qualidade, já denota que essas políticas são aplicadas na escola sem uma discussão mais aprofundada do professor, principalmente via Sindicato.

Por outro lado, as informações sobre as políticas educacionais chegam até o professor através dos meios de comunicação, o que minimiza a importância de sua participação nos órgãos de classe na formação de sua concepção do mundo. Entretanto, esse é um meio extremamente tendencioso quando se trata de informações acerca das lutas e reivindicações em prol da educação, uma vez que são veículos de informação de massa e um dos meios de divulgação ideológica da classe dominante.

Por fim, vale salientar que os sujeitos atribuem a mesma significação aos conceitos de “Estado” e de “governo”, porquanto as suas reflexões sobre o Estado restringem-se ao “Estado” ou ao “governo” da Paraíba, o que se deve tanto à exterioridade em relação a esse organismo, quanto aos embates com o governo do Estado frente à realidade educacional que vivencia em seu dia-a-dia. A esse respeito, Buci-Glucksmann (1990, p. 99), analisando a concepção de Estado em Gramsci, destaca que a ampliação dessa concepção levou-o a incorporar o “aparelho governamental” e o “aparelho ‘privado’ de hegemonia, ou sociedade civil”.

Outro aspecto, relacionado ao anterior, refere-se à compreensão da política (educacional) enquanto filosofia ou enquanto partido, uma vez que os professores, ao refletirem acerca da política educacional, aproximam-na mais da política partidária que também se encontra mais próxima da sua realidade, e não a compreendem como filosofia de governo.

Nesse sentido, voltando à questão inicial a respeito da participação do professor na história humana e social, compreende-se que vários aspectos dificultam essa participação: as condições de trabalho, a situação salarial e a ausência de qualificação fomentam uma imagem negativa da educação e da própria profissão e despertam no professor sentimentos de decepção, desrespeito e a sensação de estagnação e tempo perdido na escola pública. Esses sentimentos parecem ser compensados por outro sentimento, o do amor à profissão e aos alunos, e pelo papel de continuador, na escola, dos laços familiares.

Aliados a esses aspectos, encontra-se a falta de instrumentos teórico-práticos que, se advindos da formação profissional e da participação nos órgãos de classe, poderiam facultar uma leitura crítica da história da docência e das lutas políticas em defesa da educação. De uma forma ou de outra, esses aspectos impedem que a história e a educação sejam compreendidas enquanto construções humanas, e o

professor se compreenda enquanto ser social e assuma o seu papel político-profissional.

4.1.3 A prática pedagógica

A prática pedagógica, enquanto relação social, enquanto relação pedagógica entre professor e aluno, conforme aponta Gramsci (1995, p. 37), é uma relação ativa que não se restringe ao espaço escolar, mas se estende às relações existentes em toda sociedade e entre nações e continentes como “relação de ‘hegemonia’”.

A prática pedagógica é, portanto, uma relação hegemônica permeada, entre outros aspectos, pela concepção do professor acerca do seu papel no processo de ensino. Gramsci (1991, p. 212) adverte que o professor se torna mais livre quanto mais se compreende enquanto elemento do Estado, com a função de dirigir as novas gerações e “praticar em determinada esfera aquelas ações que o Estado pratica de modo concentrado sobre toda a área social”.

Nesse sentido, compreende-se que essa concepção é determinada pelo projeto que uma determinada sociedade tem para com a educação e se define a partir das relações estabelecidas pelo sujeito, entre elas, a Universidade e a forma como foi facultado ao professor elaborar as teorias educacionais. Porquanto, buscou-se analisar como o professor compreende a influência da teoria educacional na sua formação profissional e na sua prática pedagógica, assim como a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento historicamente elaborado e entre desenvolvimento e aprendizagem.

A influência das teorias educacionais na formação e na prática do professor passa, necessariamente, pela sua compreensão acerca dessas teorias. O professor PM4 afirma não ter uma clara recordação acerca das teorias trabalhadas na Universidade: “teorias educacionais... lembro pedacinho de uma, pedacinho de outra”; assim como o professor PF5: “eu vi, mas não me lembro. Eu não lembro muito bem, o que eu vi sobre educação, porque o curso de [ciência que leciona] é muito amplo e faz 10 anos que eu terminei”.

Os demais professores afirmam que as disciplinas pedagógicas cursadas na Licenciatura como Didática, Estrutura, Psicologia e Prática, foram importantes para a sua formação e, em relação às teorias educacionais, ora lembram as teorias, ora os

autores. Entre as teorias estão a “rogeriana”, a Gestalt e o Construtivismo, sendo esta última a mais lembrada. Entre os autores estão Montessori, Paulo Freire e, efeito contínuo, o mais lembrado: Piaget.

Várias teorias. Por exemplo, a Paulo Freireana que a gente trabalhava muito. Piaget também e outras que eu não me lembro mais. [...] Ninguém pode ir contra Paulo Freire. E tá voltando tudo de novo, Educação de Adulto, foi Paulo Freire que criou esse método, tá voltando de novo, porque os governantes eles querem números estatísticos pra satisfazer a sociedade mais letrada. Não é que segue Paulo Freire. Eles estão fazendo o que Paulo Freire sempre imaginou. Então, tão empurrando aí de “goela a baixo” (PM1).

Teoria da História, Prática Pedagógica, Psicologia. As teorias são responsáveis pelo profissional [...] são a base de tudo, São elas que preparam você pra situações futuras que você tem que se basear. Lembro um pouco de Paulo Freire, trabalhado na Prática Pedagógica. [...] A gente via mais prática pedagógica do que essas teorias (PF2).

Na parte de Psicologia a gente vê aquelas linhas de aprendizagem, de métodos. Eu vi História da [ciência que leciona] ligada ao curso de [ciência que leciona]. Olha em Didática a gente vê muito isso, teoria da educação, até porque é muito interligado. Eu me lembro muito da parte da Psicologia, eles puxam muito essa parte, é muito enfatizada a Psicologia na nossa área. Porque a gente trabalha muito com [aspectos da ciência que leciona]. Então, a gente tem que aprender muito bem cada fase da criança, do adolescente e do adulto. Então, a gente vê muito essa parte de Psicologia. Então, tem muita parte da teoria da educação que são autores assim como aquele Piaget, aqueles métodos, fase do desenvolvimento. Então, a gente vê alguns autores que trabalham com a educação e interligam na [ciência que leciona]. Na Psicologia a gente também vê muito a parte Gestaltica, aquela parte Rogeriana. De Freud a gente dá muito pouco, analítica, porque não interessa muito pra gente. A gente trabalha muito assim essa parte do comportamento, essas linhas assim mais modernas, que é o que a gente pode aplicar com nossas crianças, nossos adolescentes, no trabalho que a gente faz na escola. [...] Os que tiveram mais importância na [ciência que leciona], que fazia mais um trabalho interligado com [aspecto relacionado à ciência que leciona], no caso Montessori, essa linha Montessoriana. Piaget era muito interdisciplinar com a [ciência que leciona], com [aspectos relacionados à ciência que leciona], aí a gente viu mais do que os outros mais arcaicos (PF3).

[silêncio] Olha, o Construtivismo. [...] Eu vi o Construtivismo em um curso pequeno que eu fiz aqui na universidade, onde trabalhar as aptidões. Fazer o aluno começar a elaborar o seu pensamento, a construção do pensamento. Então, essa elaboração do conhecimento, que passa pelo Construtivismo, ela é muito importante porque ela trabalha as aptidões. [...] Então, ainda não é aquela aula que diz vamos ver o que é que o aluno tem tendência, o que ele gosta de fazer pra ir de pouquinho em pouquinho trabalhando aquela aptidão do aluno. [...] trabalhar tudo, mas puxando pra aquilo que o aluno gosta (PF6).

Prática de Ensino que era a parte quando a gente fazia cadeiras que ensinavam o aluno exatamente a pensar em relação à política, a tentar fazer alguma coisa. [...] Eu gosto muito de Psicologia. Eu estudava, pelo menos na época. Até nesses cursos de EJA agora que a gente discute muito, às vezes, quando ele dá textos de Piaget. Eu sou contra a grande liberdade. Eu acho que a liberdade tem que ter um limite. Liberdade do aluno dentro de sala de aula e até a gente, como tem certas teorias que

pregam que o aluno é quem deve decidir. Eu acho que até nós quando somos criança, se a gente não tiver a nossa mãe, uma pessoa ao lado pra ensinar a gente como é que você deve andar, como é que você deve proceder, a gente não consegue fazer as coisas certas. E do mesmo jeito dentro de uma sala de aula. Eu acho que eu sou ainda um pouco mais no tradicional. Agora, eu não sei se você entende, eu queria ser e, às vezes, eu sou um tradicional diferente. Eu acho que surtiria muito mais efeito (PF8).

Na verdade, quando a gente sai da universidade, a gente aprende muitas coisas boas, por exemplo, você estudar Psicologia da Educação V, pra mim foi uma coisa encantadora, a professora dizia como proceder em sala de aula. A melhor forma de poder verbalizar todo um processo de conteúdo que você viesse a trabalhar em sala de aula. [...] Eu trabalhei, por exemplo, na [em uma instituição educativa particular] nós trabalhávamos na linha construtivista. Achava fantástico, até porque quando você permite que o aluno construa a sua idéia do que você está vendo e ele mesmo depois vai elaborando o conceito a respeito daquilo, isso é formidável, pois o fato de você pensar, de você escrever, você já exercita o seu próprio aprendizado. O que acontece, na maioria dos casos, na educação de hoje, é que nossos alunos não estão pensando, eles não estão exercitando, eles não estão elaborando. [...] Pra mim, se o aprendizado não passar por aí não é aprendizado não (PM9).

Das teorias que eu aprendi a Gestalt que a gente usa bastante, pelo menos eu tenho usado bastante na sala de aula, a questão da percepção, a questão comportamental que a gente vai vendo que é uma grande verdade a questão de comportamento gerar comportamento. Isso a gente vê na sala de aula, o espaço que o professor dá ao aluno, a resposta, o espaço que o aluno vai dando ao professor, eu tenho sofrido isso e se eu não tivesse voltado para fazer Licenciatura isso iria passar despercebido. [...] Didática foi uma disciplina muito rica. Uma das coisas que eu achei super interessante que nós trabalhamos o texto as “inteligências múltiplas”, foi muito bom, porque aí a gente aprendeu a diferenciar os jogos, de se fazer uma dinâmica na sala de aula (PM10).

Entretanto, essa lembrança não implica, necessariamente, a apropriação dos princípios que orientam tais teóricos e teorias ou a compreensão da importância desse conhecimento para as suas atividades.

O professor PF8, ao referir-se a Piaget, relaciona a sua teoria a uma apologia à “liberdade” do aluno, o que, segundo o professor, comprometeria o processo educativo. O professor PM9, apesar de ter trabalhado em uma escola particular na “linha construtivista” e achar “fantástico” o processo de construção do aluno, ao tratar da profissão docente, no sub-capítulo anterior da *Inserção político-profissional*, aponta o professor como o “grande centro de tudo isso [do processo educativo]” e, ao tratar do papel do aluno em *A dinâmica escolar*, no próximo sub-capítulo, considera que o “querer” do aluno submete o professor e, como afirma o professor PM7, compromete o processo educativo.

Esses depoimentos reforçam o retorno das concepções construtivistas baseadas na teoria piagetiana, a partir da década de 1980, deslocadas dos

princípios da educação ativa, da Escola Nova. Vale salientar que todos os sujeitos dessa pesquisa concluíram o seu curso a partir do ano de 1980.

Porquanto, a teoria piagetiana sofre um reducionismo teórico, passando a ser concebida por alguns professores como que um manual sobre “cada fase do desenvolvimento”, ou enquanto textos que pregam “grande [...] liberdade do aluno dentro de sala de aula” (PF8) e, juntamente com o Construtivismo, passam a ser entendidos a como “certas teorias que pregam que o aluno é quem deve decidir” (PF8) e “o professor tem que agüentar tudo do aluno” (PM9). Nessa mesma linha de raciocínio, a “escola nova” é lembrada pelo professor PF6, como que justificando o uso de uma certa perspectiva “multidisciplinar”, em oposição à “tradicional: “a gente tem o PDE, que não é uma coisa nova, já tem 5 anos, que fala na questão da ênfase e da necessidade da escola nova e dentro dessa escola nova o trabalho multidisciplinar. Não mais aquele trabalho que cada um faz na sua ilha individual” (PF6).

Ao relacionarem as teorias abordadas na sua formação profissional à sua prática, os professores afirmam a distância entre a teoria e a prática, apontando como causa ora a estrutura escolar, que não possibilita o emprego da teoria (ou de uma nova metodologia), ora a própria teoria, “um sambinha do crioulo doido”, inadequada à realidade educacional. Essa adequação deve, segundo os sujeitos, ser efetivada pelo professor em sua prática cotidiana.

Tudo que eu vi na faculdade a gente utiliza e é pra utilizar. Só que muitas vezes a gente não tem espaço. Por causa das falhas que existe na estrutura de uma escola. A gente muitas e muitas vezes, muda o objetivo das aulas por causa da estrutura da escola (PF3).

O Construtivismo é uma das teorias que eu trabalhava mais porque, na verdade, é realmente, um sambinha do crioulo doido. Porque a gente não consegue seguir uma teoria específica (PF6).

Eu acho que eles querem complexar, mostrar serviço e a prática do dia-a-dia é muito mais simples (PF8).

É porque a gente muitas vezes quando sai da Universidade com aquela idéia do ensinamento dos sonhos. Ah, bom seria se assim fosse, se tudo constituísse como verdade aquilo que a gente discutiu e aprendeu. [...] Então, quando a gente chega aqui, a gente vê que as estruturas educacionais que a gente tem pra poder atuar, ela diverge muito e muitas vezes fica faltando elementos pra que você possa implementar todo aquele aprendizado que você teve dessas teorias, dessas tendências e tudo mais. Agora, o que fica muito do que a gente vê lá pra cá, é a vontade do professor de querer superar esses desafios, de querer, embora encontrando uma escola entre pedaços ou fragmentos, você querer construir uma escola mais cheia de consistência,

ou seja, no seu trabalho, na prática que você faz em sala de aula, no exercício que você tem com o aluno, buscando da teoria, a prática, mostrando a compreensão dos valores humanos que estão inseridos dentro daquele aprendizado (PM9).

O professor PF8 aponta que a prática traz, mostra desafios que, em sua maioria, não poderiam ser pensados *a priori*, o que não implica deixar à mercê da prática o conhecimento necessário ao desenvolvimento dessa prática. De forma não consciente²⁴², o professor aponta para a ausência da reflexão sobre a prática ainda na Universidade, “um gado novo jogado numa boiada”, e sua importância na formação do professor.

Eu digo a você que eu aprendi, eu fui um gado novo jogado numa boiada quando eu entrei pra sala de aula. A parte teórica, não, foi maravilhosa, mas a parte prática, apesar de que eu fiz Prática de Ensino I, II, III, Didática, Psicologia do Ensino, no próprio [curso de pós-graduação] eu estudei também cadeiras pra isso, mas é aquela questão desde lá já vinha essa defasagem só que eu não conhecia. Hoje eu vejo, hoje eu sei que a prática vai mais no decorrer da vida, mas mesmo assim você tem que tá preparada.

O professor PM10 também destaca a importância dessa reflexão. Entretanto, diferentemente do professor PF8, essa reflexão ocorre no seu retorno à Universidade para cursar a Licenciatura, quando já se encontrava trabalhando como professor. Igualmente, aponta a importância de ter aprendido a utilizar “recursos do dia-a-dia” em sua disciplina.

A [disciplina da graduação] para o ensino de [ciência que leciona] e a disciplina de Prática, na Licenciatura, me ajudaram muito a buscar recursos no dia-a-dia, coisas que a gente tem em casa. [...] Apesar dessa prática não suprir a necessidade de [espaço e material apropriados] na escola, mas ajuda didaticamente a gente a explicar um conteúdo, a transmitir, porque fica mais fácil até eles observarem coisas. Antes eu dizia: vão imaginando como se isso tivesse acontecendo e ainda faço isso, mas hoje já existe uma maior possibilidade de dinamizar a aula com instrumentos, com coisas [...] Então, ajudou bastante a disciplina de Prática também porque foi colocar em prática aquilo que a gente estudou na Universidade.

A utilização desses recursos remete a uma analogia com os brinquedos e os instrumentos musicais destinados à camada popular que são fabricados a partir da sucata. A questão é: quando se trata da camada popular, os artefatos utilizados na

²⁴² A expressão não consciente refere-se ao que o professor ainda não tomou consciência, ou seja, à formação material que a consciência humana ainda não se apropriou, e não ao inconsciente freudiano.

disciplina, assim como os brinquedos e os instrumentos musicais parecem ater-se constantemente, e tão-somente, aos “recursos do dia-a-dia”!

Vale salientar que, mesmo não tendo sido citada, até porque não figura entre as teorias educacionais trabalhadas nas Licenciaturas, a concepção liberal, nesse caso, utilitarista, encontra-se presente no discurso de alguns professores. Pode-se afirmar que o retorno do Construtivismo desvencilhado da Escola Nova e deslocado do sujeito epistêmico piagetiano, na década de 1980, e a concepção liberal utilitarista apresentada pelos sujeitos, aliados aos interesses privatistas e de mercado, expressos na LDB de 1996, têm caracterizado o projeto educacional brasileiro oficial, na atualidade.

O conhecimento é compreendido, por um lado, como algo útil: “o sistema escolar sempre tá transmitindo também alguma coisa pra que eles usem também em casa (PF3); “o aluno, o professor, eles aprendem muito na escola pra seguir na vida mesmo, pra usar na vida” (PF5); “quando é um assunto que eles se interessam, que eles vêem que aquilo vai precisar pro trabalho deles eles já ficam mais interessados, aí aparecem várias perguntas, mas quando é assunto que eles acham que não vai ter utilidade...” (PM7); “a grande maioria, não vai usar aquele conhecimento de [ciência que leciona] pra outra coisa, a não ser ali pra passar de ano [...] das teorias que eu aprendi a Gestalt que a gente usa bastante, pelo menos eu tenho usado bastante na sala de aula” (PM10).

Por outro lado e dialeticamente relacionado à concepção anterior, encontra-se a concepção do conhecimento como algo que o professor “dá” ao aluno e que se coaduna à concepção magistocêntrica da escola liberal tradicional.

Eu normalmente faço o seguinte: educação é o que o colégio quer que você faça. [...] Aqui não tem livro de 2º grau, aí eu vejo na grade curricular o que o meu aluno vai precisar pro vestibular, porque a finalidade é essa, preparar para as Universidades. Então, eu pego duas, três Universidades e vejo o conteúdo e dou. [...] Eu trabalho o conteúdo de várias formas. Eu trabalho com leituras de mapa, com interpretação de texto, com leituras dinâmicas, com oficina, eu trabalho com itens que não tem mais possibilidades (PM1).

Eu já tenho o conteúdo programado. Há tanto tempo que eu dou aula, já sei quantas aulas eu vou passar com aquele conteúdo. Eu coloco o assunto no quadro, com as definições todas, explico, já dou exemplo, aí já passo lista de exercício com eles. Mando eles fazerem, como eu sei que eles não fazem mesmo, eu vou e faço a correção, eu digo que tô fazendo a correção, mas quem tá fazendo tudinho sou eu porque eles não fizeram, fizeram apenas copiar. Aprendizagem não tem, não aprendem. [...] Poucos ainda têm coragem de perguntar. [...] O conteúdo é pra ser dado porque nós temos uma grade curricular pra ser cumprida (PM7).

Além desse aspecto, cabe ao aluno, como se poderá observar também no próximo sub-capítulo *A dinâmica escolar*, absorver o conteúdo, de forma a conseguir atingir os objetivos propostos. Para que essa absorção possa ocorrer, os professores utilizam recursos metodológicos diferenciados, pautados no exercício para o aprimoramento.

Nesse sentido, a dificuldade na assimilação do conteúdo é atribuída aos próprios alunos e tem como causas: a passividade na assimilação das informações (PF2); o nível de desenvolvimento intelectual (PF3); e o atraso no desenvolvimento escolar e as limitações do próprio aluno (PF6). O professor PF2 conclui: um “vai e não volta”.

Na verdade, a maioria da clientela estuda mais pra passar de ano, pra ter bons resultados nas provas e esse conhecimento, esse aprendizado ele devia ter vindo pela forma mais consciente. [...] Por isso que hoje todos os cursinhos estão cheios, porque essa evolução da primeira fase do Ensino Fundamental até o Ensino Médio eles não tiveram interesse em aprender, eles se preocupam em decorar, em passar de ano, em ter bons resultados [...] O conhecimento, se você não cutucar o aluno ele não fala. Só recebe, só recebe aquelas informações, vão ficando dispersas e vai e não volta (PF2).

A realidade dessa escola, os alunos precisam muito de [desenvolver as atividades referentes à ciência que leciona]. [...] E têm também os determinados níveis de desenvolvimento [...] do aluno, por exemplo, a adolescência aqui de 12 e 13 anos a gente não consegue prender eles numa sala pra mostrar um filme ou fazer um trabalho teórico [...] a gente tem que puxar eles pra mostrar uma coisa ou outra da teoria. [...] Existe o trabalho diferente em determinadas faixas etárias. [...] Isso o professor tem que perceber, que ele tá fazendo um trabalho [...] o professor tem que ter muito cuidado. Porque até a Psicologia condena essa parte, a gente aprende isso. [...] A gente sempre anda muito junto deles, pra incentivar. Quer dizer, tudo é um trabalho dentro das faixas etárias de cada um (PF3).

Eu acho que o processo educativo se processa de forma lenta por causa do nível dos alunos, porque os alunos são muito incapacitados no sentido de não entender o assunto mesmo, a aula. Eles são meio devagar. [...] E eu atuo exercitando muito. Acho que quanto mais a prática, mais exercício, mais a gente vai se aprofundando nos assuntos. [...] Eu dou minha aula, eu explico no quadro, pergunto se o aluno tem alguma dúvida. Aquela maneira até tradicional mesmo. Logo em seguida a gente começa a fazer exercício, depois eu faço a correção. Passo uns 3 dias mastigando aquele assunto, até ver que eles estão entendendo bem. [...] Eu ensino no EJA, então, os alunos são mais velhos, mas mesmo os alunos que têm 18 anos na 5ª, 6ª série, já deviam ter terminado. Então eles, quando eu coloco um exercício, eles não se dão nem o trabalho de ler o enunciado, já pegam um outro ponto: “Quantas linhas professora eu vou deixar pra responder?” Então, isso é coisa de aluno menor, de aluno mais novo, de aluno de 3ª, 4ª série. Fora que eles não entendem nem o enunciado quando a gente tá pedindo alguma coisa. Então, se a gente deixar muito à vontade eles não respondem nada, tem que explicar “tim-tim por tim-tim” (PF5).

A forma como eu trabalho um determinado assunto leva uma discussão e tanto. Uma coisa é você trabalhar com aluno que não seja aluno trabalhador. Minha clientela é aluno e trabalhador. Então, é uma categoria a mais pra você pensar, eles não têm o fator tempo. Então, eles vêm direto, uma jornada imensa de trabalho, muitas vezes sem jantar, pra uma sala de aula. Então, trabalhar pra tornar a aula mais atrativa ou eu pego um pequeno texto e peço pra eles lerem, porque eu vejo que na leitura eles têm um déficit muito grande, e peço pra ele trabalhar a idéia, o que ele achou do texto? Você pega um aluno de 3º ano que não sabe redigir. Eu tenho um aluno que é bom falando, a gente conseguiu já discutir um assunto trazendo um pouco pra realidade. [...] Sempre mostrando a eles relacionar [...]. Procuro trabalhar com eles com gravuras, painéis, sempre que posso um filmezinho. O TV Escola às vezes dá alguns vídeos, eu tento repassar pra eles (PF6).

Vale salientar que o professor PF3, apesar de referir-se a várias concepções psicológicas nas reflexões anteriores, acerca das teorias educacionais, parece restringir-se em sua análise a uma única concepção psicológica: a piagetiana; ou melhor, a uma determinada apropriação dessa concepção.

Portanto, as conseqüências tornam-se a causa, ou seja, a passividade, o atraso e as limitações não são a causa, mas conseqüência, no sentido gramsciano, de uma educação desligada da vida desses sujeitos. O professor, enquanto sujeito coletivo, sujeito social, representa um determinado “tipo de sociedade e de cultura [que contrasta com o] tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos [e, portanto, deve estar] consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior”²⁴³ (GRAMSCI, 1989, p. 131-133).

A respeito dessa luta, vale (re)salientar a concepção de Vigotski (2000a, p. 347-349) acerca do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, a partir da apropriação dos conceitos científicos na idade escolar, possibilitando que os conceitos espontâneos se desenvolvam “das propriedades mais elementares inferiores às superiores” e os conceitos científicos se desenvolvam “das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores”.

Entretanto, vale também salientar que os professores têm buscado desenvolver metodologias de estudo que possibilitem construir um novo relacionamento do aluno com o conteúdo, seja através de aulas práticas fora da escola, seja aproximando o conteúdo da realidade dos alunos.

²⁴³ GRAMSCI, 1989, p. 131

Primeiro, eu faço uma revisão da última aula. Aí pergunto se eles ficaram com alguma dúvida da aula passada, claro que eles têm dúvida, mas não falam porque só tem dúvida quem estuda, como poucos estudam, poucos têm dúvida. Se for um assunto novo eu introduzo o assunto. Faço de tudo pra que eles participem da aula, que eles apontem, que eles perguntem. Então, eu nunca consigo concluir uma aula, porque a minha aula tem muito conteúdo, o conteúdo é tão abrangente que é totalmente desmembrado em vários conteúdos. Então, minha aula não tem como concluir. Minha aula é como se fosse debate. Às vezes, eu escrevo uma palavra e não dá tempo nem de completar a primeira palavra que os alunos não deixam porque eles falam mais do que eu. Por exemplo, eu coloco no quadro, [tema da ciência que leciona], quando eu começo a introduzir eles começam a falar, a discutir, é por isso, é por aquilo. Então, dentro daquele conteúdo deles, dentro do que eles falaram, eu vou fazer a aula, aí eu já vou aproveitar as dúvidas deles, o que eles querem saber pra fazer aquele conteúdo. Praticamente, eles que dizem o que querem aprender. Se o aluno não tem interesse em saber [assunto sobre a ciência que leciona], eu não vou falar, ele quer saber, por exemplo, [assunto que pode ser relacionado à ciência que leciona], então, eu vou aproveitar esse conteúdo pra dar pra ele. [reflexões acerca da ciência que leciona] (PM4).

Na semana passada nós estivemos em [pontos da cidade], até porque eu levei esses alunos pra lá porque eu tô cansado de ficar nessa sala de aula e não ver produção nenhuma. [...] Aí nós fomos pra lá, promovemos uma dinâmica com eles, deixamos os alunos à vontade, talvez quem sabe discutir com o professor, aí foi se falando [...] e isso não deixa de ser uma coisa inovadora. Então, quando você consegue levar um aluno a ter uma praticidade como essa, você consegue resultados bem melhores, porque eles já pensam de uma forma bem mais precisa, tem uma capacidade conceitual bem mais elaborada, que isso é fundamental. E aí é que eu acho que há aprendizado. Quando a gente não restringe a um espaço de sala de aula só (PM9).

Eu tento ser o menos cansativo possível. Claro que nem sempre isso é possível, porque às vezes o conteúdo é teórico e como os nossos recursos são poucos. Então, eu uso, eu exploro realmente o quadro, a questão de copiar. Isso eu confesso que faço até muito, mas eu gosto que eles tenham conteúdo, faço muitos exercícios pra que eles aprendam, façam e refaçam. [...] Se nós vamos começar um conteúdo [...] eu começo com a teoria do conteúdo, mas sempre associando à realidade deles. [...] Então, eu peço pra que eles digam pra ver se eles conseguiram associar. Aí eu peço pra eles especificarem melhor e aí eles participam. A participação é grande e geral da turma. Na grande maioria das vezes, principalmente quando eu estou na parte conceitual é uma aula descontraída, eles participam, eles sorriem e não fogem do controle. Eles participam e acham interessante. [...] É interessante essa interação, essa participação (PM10).

Entretanto, apesar dessa busca e de não desprezarem a importância do conhecimento sobre o conteúdo, como no caso do professor PM10, a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento não é compreendida de forma mais ampla, ou seja, como uma relação em que a geração mais velha educa as novas gerações, buscando inserir o outro no gênero humano.

Nesse sentido, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é compreendida de forma diferenciada pelos sujeitos. Para alguns professores, a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento intelectual; para outros, a

aprendizagem determina o desenvolvimento intelectual; e um terceiro grupo aponta que o desenvolvimento intelectual e o processo de aprendizagem são co-participantes no processo educativo.

Para os primeiros sujeitos, o nível alcançado de desenvolvimento intelectual é o fator que capacita o aluno a aprender. Portanto, a diferença de aprendizagem entre os alunos explica-se a partir do próprio nível de desenvolvimento de cada aluno (capacidade intelectual), da atenção, da origem social e do acompanhamento familiar. Nesse sentido, o processo educativo começa e termina na própria criança e na influência exercida pelo seu meio social.

Eu acho que hoje é mais o desenvolvimento intelectual do próprio aluno que vai... Porque é tanto que numa turma você dá o mesmo assunto, a mesma metodologia e uns tiram 9,0 e outros tiram 6,0. Os dois fazem o mesmo trabalho de pesquisa, na mesma carteira, os dois sentados ao lado, quando você vê o aprendizado de um, o aprendizado do outro... Então, esse desenvolvimento é medido pela capacidade intelectual de cada um e não do aprendizado em sala de aula. [...] Eu atribuo essa diferença eu acho que a atenção e tem muita coisa externa que influencia nesses meninos. Por exemplo, colégio de Estado é o que? A deficiência desde a alimentação até a roupinha pra vir ao colégio. E os particulares, a falta de atenção dos pais que não existe. [...] Hoje, eu digo sempre em sala de aula, hoje é só 25% de sala de aula de aprendizagem pra vida, 25% é família e 50% é mundo, não tem mais (PM1).

Na minha disciplina a gente tem que respeitar muito o desenvolvimento da criança, porque ele não vai alcançar determinadas coisas. Porque isso tudo vai de acordo como desenvolvimento. [...] Existe diferença entre uma criança e outra também, mas a maioria, no contexto geral, eles obedecem assim a uma ordem cronológica. [...] É de acordo com o desenvolvimento da criança que a gente vai colocando os exercícios, mas a gente pode também interligar as coisas, a gente pode lançar também um desafio e fazer com que eles superem aquilo, mas se eles não superar aquilo, não alcançar aquele objetivo é porque não tá na hora. [...] A prática mais normal, é fazer de acordo com o desenvolvimento. [...] A gente vê muito isso em Psicologia (PF3).

A respeito do nível de desenvolvimento alcançado pelo aluno, capacitá-lo ou limitá-lo (conforme apontado anteriormente pelo professor PF3) a aprender, vale salientar a concepção de Vigotski, no início do século XX, acerca da questão da aprendizagem e do desenvolvimento.

Vigotski (2000a, p. 326) afirma que os estudos psicológicos sobre a aprendizagem têm se limitado a estabelecer apenas o nível de desenvolvimento “atual”, entretanto, o “estado do desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura”, e propõe um novo procedimento metodológico aos estudos do desenvolvimento intelectual: a observação do nível de desenvolvimento atual e a

zona de desenvolvimento próximo, o nível que a criança atinge sob a orientação de um adulto ou em colaboração com crianças maiores.

Para o segundo grupo, o conteúdo, a realidade (o problema), as novas experiências, a abertura do próprio aluno, a aprendizagem anterior e o professor são elementos determinantes para o desenvolvimento intelectual do aluno. Para esse grupo, ao contrário do anterior, o processo educativo envolve o aluno, o professor, o conteúdo e o próprio contexto (realidade) em que o processo se desenvolve.

Eu acho que o conteúdo que você vai aprendendo, vai lhe ajudando a se desenvolver. Porque é aquela coisa, cada vez que você tem uma idéia, cada vez que você discute essa idéia e debate essa idéia, o aluno passa a fazer reflexões, ele passa a pensar passa a refletir, aí passa a indagar, contestar, e o desenvolvimento começa daí, nesse momento, porque o desenvolvimento é o pensamento. as idéias que você tem. Pra você ter uma idéia você tem que conhecer os problemas, pra você dar opinião de alguma coisa, você tem que conhecer o problema. Como é que eu posso ter opinião de alguma coisa, se eu não conheço a realidade. [...] Isso só se adquire através do conhecimento, através das idéias. Eu acho o professor fundamental nessa questão de desenvolvimento e aprendizado. Porque o aluno vai desenvolvendo também com suas próprias experiências, mas se o aluno ficar preso a uma determinada área, a um determinado local e nunca for para a escola. Você compara um aluno que foi pra uma escola com um aluno que nunca foi pra escola, na mesma idade morando no mesmo local, você vê a diferença, manda escrever, manda dá idéia de alguma coisa, ele não sabe. Tem aluno que não sabe nem o que é democracia. Já quando estão na escola já tem uma idéia diferente. Já é mais consciente, cidadão. E eu digo pra os alunos, se o aluno vier pra escola e não se empenhar, eles vão ser igual a um aluno que nunca veio pra uma escola, não vai ter diferença entre ter formação e não ter, ter qualificação e não ter é a mesma coisa. É o que tá acontecendo hoje. Eu tenho o Ensino Médio, mas é o mesmo que não ter. A mentalidade de um aluno de 3º ano é a de um aluno de 7ª. Porque não há fiscalização dos conteúdos, os professores não dão o conteúdo que é pra dar, não há planejamento, não há empenho, não há uma avaliação da escola, dos próprios alunos daquela escola, individualmente. Ou seja, tem muita falha (PM4).

Eu acho que é a aprendizagem que vai puxando o desenvolvimento. Porque quando se aprende, quando a pessoa entende, aprende, a pessoa passa a se desenvolver, passa a crescer, produzir. Então ali ele vai se desenvolvendo, se desenvolve com a aprendizagem (PF5).

O que eles vão aprendendo vai puxando, à medida que ele se estimula a, que ele se abre a, porque eles têm muito medo de falar. Então, esse aluno que ele lê um texto, ele consegue dar a ideiazinha dele, mas se for pra escrever é um desastre. Porque esses alunos trabalhadores, na grande maioria, vem dos chamados “acelerados”, tipo EJA, Supletivo, que é uma outra loucura. Eu dou aula desde o EJA até o Ensino Médio. O que eu consigo é à medida que ele se abre, que ele vai sendo tocado, desafiado, motivado, tem que tá dizendo que ele é ótimo, maravilhoso, que ele é “capaz de”. [...] Eu aprendi isso na Universidade, no final do curso e durante os cursos que eu fui fazendo. No despertar mesmo, tipo no final do curso que eu tive esse insight assim, de aprender, tentar ler um texto e sair dele e não ficar nele. E eu quero levar um pouquinho pro aluno. Ousadia (PF6).

O aprendizado vai puxando porque ele já passou a ter aquele interesse mais, quando é um assunto que eles interessam, que eles vêem que aquilo vai precisar pro trabalho deles eles já ficam mais interessados, aí aparece várias perguntas, mas quando é assunto que eles acham que não vai ter utilidade... Isso depende do conteúdo. Eu acho que cada Estado devia ter a sua a grade curricular, mas não a grade curricular é pra todo país. Você quer comparar, o material que recebemos aqui pra trabalhar com os alunos, nunca é o material que a gente solicita. Porque vem de lá. A realidade lá é uma, aqui é outra. Colocasse aqui a realidade do mercado daqui pra os alunos daqui, com certeza a aprendizagem seria melhor, teria mais participação e tudo, mas não (PM7).

Eu acredito que quando você aprende algo você se estimula, por querer saber mais. Então, eu acho que o fato de você aprender alguma coisa desenvolve em você até a capacidade de ir mais além. [...] Então, eu acho que o desenvolvimento ele vem a partir de algo que você aprende. [...] Eu olho por esse lado, se aprende, se desenvolve, se aprende, se desenvolve (PM10).

Por fim, o terceiro grupo, apesar de compreender o processo educativo como determinado tanto pelo desenvolvimento intelectual, quanto pelo processo de aprendizagem, atribui à realidade, à necessidade, ao professor e ao aluno os fatores determinantes desse processo, sinalizando a importância do aprendizado em relação ao desenvolvimento.

Na minha visão é o desenvolvimento que vai determinar a aprendizagem. A gente desenvolve, mas não desenvolve dados conteúdos. A relação é dúbia, tanto o aprendizado motiva o desenvolvimento... É de acordo com a realidade. As dificuldades, a realidade das escolas em si, o ensino, infelizmente, é muito desprazerosa. A gente tem situações que você é barrado, porque tem alunos, por exemplo, que tão numa série e deviam tá em outra. [...] A gente faz o papel, executa o que foi confiado, tenta ter um bom resultado, porém, de acordo com a realidade que já vem de muito tempo, a gente não consegue muita mudança não. Quando o aprendizado toma acento sobre o desenvolvimento a tendência é você expandir. Querer mais, querer mais, querer mais. Só que a primeira reação que é a vigente hoje nas escolas, na maioria das escolas, pelo menos nas públicas (PF2).

Eu acho que tá tão interligado. Eu acho que, primeiro lugar, a aprendizagem. A gente quando não sabe, a gente não pode desenvolver nada. Como é que eu posso desenvolver? Por exemplo, eu sou totalmente leiga em computação e eu tô sendo obrigada [...], porque eu não sei nem ligar um computador. [...] Com certeza, a necessidade de aprender informática vai puxando o meu interesse. Se não tiver aprendizagem o aluno não vai ter interesse de desenvolver alguma coisa (PF8).

Olha eu acredito que as partes elas se concluem. É preciso que haja uma ação contundente do professor e que haja a predisposição do aluno de querer chegar. Eu acho que o professor ele tem que ter a bússola. Ele tem que nortear, mostrar a direção e cabe também ao aluno, ele se inteirar dessa vontade de querer adquirir. Porque onde não há vontade, não há frutos de nenhum trabalho e de nenhuma relação. Adianta, por exemplo, eu estar em sala de aula com 30 alunos, 10 estão atentos ao que a gente está nortear, 20 não está, pergunto eu: será que o somatório depois converge para aquilo que nós pensávamos em chegar? Não vem. Então, é preciso que esses 20 também tenham vontade, se eles não tiverem vontade não chega (PF8).

Pode-se afirmar que, apesar de as teorias facultadas ao professor durante a formação acadêmica apontarem a importância do desenvolvimento no processo educativo, a prática e a realidade da escola pública, enquanto mais uma relação social estabelecida por esse sujeito, possibilitaram ao professor as reflexões acerca da importância da aprendizagem, mesmo que limitada por certas condições como a “realidade” e o “conteúdo”.

A esse respeito, Vigotski (2000a, p. 327-328) ressalta que a zona de desenvolvimento próximo, ao tratar daquelas funções que estão em processo de maturação, é muito mais importante para a “dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento”, uma vez que na escola haverá muito mais diferenças entre as “zonas de desenvolvimento imediato, que semelhança gerada pelo mesmo nível do seu desenvolvimento atual”. Dessa forma, conclui o autor, “a pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã”, no sentido de criar a zona de desenvolvimento próximo²⁴⁴.

Portanto, a questão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem se insere e se define, portanto, a partir da questão que diferencia o materialismo das demais filosofias, ou seja, da determinação da consciência sobre a realidade, ou da realidade sobre a consciência. As idéias, o nível de desenvolvimento intelectual do aluno determinaria, por si só, a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, ou a apropriação da história humana e social e sua objetivação, através da prática pedagógica é que possibilitaria ao indivíduo alcançar um nível de desenvolvimento superior, enfim, a construção da consciência histórica.

É essa anterioridade da história (concreto), a sua apropriação e objetivação (abstração) e o desenvolvimento da consciência histórica que define a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e o papel da prática pedagógica nesse processo.

Nesse sentido, cabe ao professor a compreensão de que o seu papel não se restringe a acompanhar o desenvolvimento do aluno, e sugerir novas metodologias, mas, enquanto elemento do Estado, no sentido gramsciano, “tem o dever, como tal, de representar e exercer o poder da coerção, em determinadas esferas, para modificar molecularmente a sociedade e em especial para tornar a geração nascente

²⁴⁴ VIGOTSKI, 2000a, p. 333-334.

preparada para a nova vida” (GRAMSCI, 1991, p. 212). Enfim, sujeitos históricos em relação construindo a realidade social.

4.1.4 A dinâmica escolar

A compreensão dos sujeitos acerca da dinâmica escolar se impõe no sentido de analisar a relação que o professor estabelece entre a sua prática e o contexto histórico em que essa prática se desenvolve, ou seja, entre o micro e o macro contexto, entre a escola e a vida.

Nesse sentido, busca-se analisar como o professor compreende o papel do professor, do aluno e dos pais, enfim, da comunidade escolar, no processo educativo, assim como a relação entre professor e comunidade, enquanto uma das possibilidades de transformação social, e a relação entre a escola e a vida.

As respostas com a prática cotidiana, conforme abordado anteriormente, define a concepção dos professores acerca do seu papel no processo educativo. Nesse sentido, os professores, principalmente os mais antigos, apresentam sentimentos de estagnação e de tempo perdido na escola pública, uma vez que avaliam não ter crescido nem profissionalmente, nem intelectualmente.

Acrescido a esses sentimentos, os professores também sofrem o choque de gerações não somente entre os próprios professores, como também entre o professor e o aluno, assim como a falta de perspectiva de melhoria salarial: “eu só estou dando aula, por causa de muito tempo que eu já tenho, mas se fosse hoje eu não entraria em educação mais. Muito desgastante tanto com os alunos que temos hoje, como também a questão salarial” (PM7).

Além desses aspectos, os professores tecem uma crítica à política educacional que se instalou nas escolas públicas, como uma nova pedagogia, e questionam o papel do professor e do aluno no processo educativo frente a essa mudança. Portanto, os professores enfrentam mais um choque, entre a educação tradicional que é apresentada como uma concepção ultrapassada, “arcaica”, de ensino e aprendizagem, mas sobre a qual tinham um certo conhecimento, e a educação “democrática” (leia-se construtivista), sobre a qual têm pouca informação acerca de sua filosofia e de seu método.

Esse choque atinge diretamente a postura do professor no processo educativo, ou seja, uma posição magistocêntrica, em que o professor é o centro do processo educativo, ligada à educação tradicional, ou uma posição puerocêntrica, ligada a uma educação “democrática”, cujo centro é o aluno.

Eu chamo a atenção do aluno, eu não deixo o aluno sair e entrar a hora que quer. Eu não deixo o aluno depois de começada a aula entrar. Eu digo assim: eu gostaria que quem quisesse assistir aula comece a assistir, mas se você sair, por favor, não volte mais. Porque o aluno ele gosta de ficar chamando a atenção, entrando e saindo, quando é um caso de necessidade, tudo bem, eu deixo sair. Eu não permito que o aluno converse no telefone, que use chapéu, que saia e entre, eu sei que a pedagogia mudou, não é mais aquela pedagogia tradicional, mas muita coisa da pedagogia tradicional tem que ser repensada. Porque a escola é o ambiente do aluno, a classe é o ambiente do aluno, mas o professor tá perdendo o papel de professor, a escola não tá cumprindo o seu papel social, o professor não tá tendo o papel de educador, nem de instrutor, nenhum papel, tá fazendo apenas uma pessoa que tá ali pra botar uma nota, o que é horrível e passar o aluno (PM4).

O que eu acho que em épocas anteriores não era assim não. O professor dizia você tem a obrigação de ler o livro. É uma educação bem democrática? Talvez não seja, mas aquela idéia de dizer que você em 10 dias tem que ler esse livro, o aluno pelo menos lendo, fica alguma coisa nessa leitura. Agora se você diz “leia esse livro”, aí o aluno diz assim “professor esse livro tem o resumo lá nas páginas finais?” [...] Uma escola tem que ter a sua disciplina, ela tem que ter o seu momento de aprendizado e o seu momento de aprendizado é quando os alunos estão inteirados do processo, e esse processo é quando o professor entra em sala de aula, ele é um comentador daquela idéia do trabalho e ele passa a ser uma pessoa que está orientando e os alunos, ao mesmo tempo, absorvendo o processo de como tem que ser absorvido, ele demonstrar esse envolvimento, por mais que seja lenta, mas que ele tenha que mostrar a sua parte (PM9).

A esse respeito, Manacorda (1990, p. 74-75) destaca que Gramsci desenvolve uma crítica ao “puerocentrismo” e às pedagogias espontaneístas, em que o “respeito pela criança” traduz-se, na prática, na “renúncia a educar”, no “abandono da criança à pressão exercida objetivamente pelo ambiente”, vez que, sinaliza Gramsci (1991, p. 145), o homem “é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não apenas no sentido brutal e de violência externa)”.

O professor PM4 afirma a importância da educação e do professor, de forma que o aluno possa viver e sobreviver na sociedade (“trabalho social”, como veremos no próximo sub-capítulo *A função social docente*) e enfatiza que professores e alunos têm papéis diferentes no processo educativo. A esse respeito, os professores PF5 e PF6 apontam os vários papéis que o professor passou a assumir na prática educativa: “professor”, “psicólogo”, “artista”; “mãe”, “confidente”.

Os professores PF3 e PM10 também apontam algumas características necessárias ao fazer pedagógico: “transmitir os conhecimentos”, usar “uma boa didática pra que o aluno aprenda”, avaliar “os alunos pra ver se tá tendo um retorno do que ele tá passando”, “dominar o conteúdo”, “ter autoridade”. Entretanto, não há, entre essas características, qualquer indício de uma avaliação do professor acerca da sua própria prática, de uma práxis.

Por sua vez, os professores PM4 e PM10, tendo em vista a sua própria prática, defendem que, na atualidade, além de transmitir os conteúdos, cabe ao professor “conscientizar o aluno” através do aconselhamento e da incentivação.

O papel do professor é justamente esse, o papel do professor é conscientizar o aluno, preparar o aluno para a sociedade, aconselhar o aluno pra sociedade, ontem um aluno da gente foi preso com roubo em casa. Orientar o aluno sobre a própria vida, não é só falar de matéria, é falar da vida, é aconselhar, orientar o aluno, instruir, educar e também trocar experiência com o aluno, aprender também, porque você aprende muita coisa com o aluno. O aluno troca experiência com o professor e aquela relação tem que ser harmônica. É claro que não tem que ser uma relação radical, mas tem que ser aquele respeito, o aluno tem que conhecer o lugar dele e o professor tem que conhecer o lugar dele. Tem que ter limite tanto para o aluno, quanto pra o professor, o aluno tem que se tornar pessoa responsável, independente de ser Ensino Médio ou Fundamental, tem que desenvolver no aluno o hábito de responsabilidade. [...] Hoje a maioria tá mudando, a gente tem que ter responsabilidade cada vez mais cedo. O mundo tá cada dia mais difícil de se viver, então, a gente tem que ensinar o aluno a ser responsável, tem que cultivar no aluno, dizer que dois olhos não é suficiente pra ver tudo, dois ouvidos não é suficiente pra gente escutar tudo. Tem que tá preparado pra tudo de ruim (PM4).

O papel do professor, eu acho que ele deve ser um estimulador, um incentivador do aluno buscar mais, querer mais, eu acho que a gente quando está na sala de aula como professor tem que quebrar essa máscara, esse mito de apenas do ser superior naquele momento. Isso aí são didáticas antigas onde o professor é apenas aquele que impunha medo na sala de aula, quando chegava era a figura do maior, daquele que causa medo, frio na barriga do aluno. Eu acho que hoje o professor ele está entrando na sala de aula com outros propósitos. Os alunos eles percebem isso. [...] E eu me sinto um incentivador. Acho que esse é o meu papel, tá com eles incentivando, muito mais do que transmitir aquele conhecimento. Porque pode ser que muitos e, com certeza a grande maioria, não vai usar aquele conhecimento de [ciência que leciona] pra outra coisa, a não ser ali pra passar de ano (PM10).

O professor PF5 considera importante trazer, para a sala de aula, a discussão sobre elementos da vida do aluno fora da escola, uma vez que o conhecimento que o aluno possui não advém somente da televisão, mas também da sua própria “realidade”. Essa discussão, se positiva, visto que amplia o raio de análise sobre o aluno do individual ao social; é também restritiva, na medida em que, na concepção desse e dos demais professores, essa realidade está circunscrita ao meio imediato

em que o aluno vive, à família, à escola, ao bairro, e não abrange a situação histórica, ou seja, a situação de classe do aluno, ocorrendo uma individualização do social.

O papel do professor é tentar levar o interesse do aluno pelos estudos adiante. [...] É ajudar o aluno a compreender o conteúdo, ajudar o aluno a formar uma visão crítica que isso também é muito importante. Ensiná-lo na sua matéria, dar o seu conteúdo, e fazer parte também dessa área de educação do dia-a-dia de ajudar a entender o conteúdo, compreender o que as pessoas falam, de compreender o texto, de assimilar, de fazer uma visão crítica, de ter uma visão crítica sobre as coisas. [...] Ter uma visão crítica é o aluno ter capacidade de questionar o assunto, qualquer assunto, principalmente ligado à área social. [...] Eu trabalho com textos ligados à área social. Sobre a violência, sobre a questão da habitação, eu gosto muito de trabalhar, trazer esses problemas aí pra sala de aula. Porque eu acho que se eles falam mais, eles desenvolvem mais. Que são problemas que a gente fala no dia-a-dia, que a gente vê na televisão no dia-a-dia. Então, eles têm mais conhecimento. E até porque, assim, eu acho bom também porque termina falando, discutindo o assunto. Já que eles têm mais conhecimento. E esse conhecimento eu acho que não vem só pela televisão. Com relação à violência, eu acho que no dia-a-dia deles, na vida diária, o que eles fazem.

Em relação ao papel do aluno no processo educativo, o professor PM4 sinaliza a necessidade de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que auxilie na definição desse papel: “a escola tem que ter o seu Projeto, como a escola não tem Projeto [...] fica difícil de você falar do papel do aluno”. Entretanto, vale salientar que, em nenhum outro momento da entrevista, o professor faz referência à necessidade de um PPP na definição dos demais papéis na escola.

O mesmo ocorre quando os professores dividem o papel do aluno em direitos e deveres, o que também não ocorre em relação ao professor e à comunidade; assim como persuadem os alunos que sejam sujeitos ativos e participativos, de forma a diferenciá-los do aluno da escola tradicional. O professor PF5, entretanto, destaca que essa participação não nasce naturalmente no aluno, mas necessita que o professor “crie” condições.

O aluno não tem ação, ele só faz absorver. Ele não constrói. Às vezes eu mando fazer, por exemplo, ontem eu peguei [...] reportagens que abordem [temas atuais acerca da ciência que leciona]. Rapaz se você ver a dificuldade desses meninos de procurar uma reportagem. [...] Então, eles não são construtores (PM1).

Ele tem que ser conhecedor dos direitos e dos deveres dele que é frequentar, respeitar o professor. O papel do aluno é esse, frequentar e interagir também com o professor em sala de aula, cumprir as metas e os objetivos (PF3).

Eu faço de tudo pra ele não ser um mero receptor, ficar só ouvindo, ouvindo, ouvindo... Eu fico chateado quando eles ficam calados e eu invento uma estratégia pra ele falar.

[...] *A meu ver o papel do aluno é, primeiro lugar, é o dever, a obrigações e direitos. O direito você já sabe a Constituição assegura tudo isso que a gente já sabe: direito à educação de qualidade, não ter aula vaga, ter professores qualificados, ter material didático, tudo pelo governo. Além do mais ele tem que cumprir o papel do aluno, ele tem que ter o papel não de mero repetidor da informação, mas ele tem que ter um papel ativo. Dentro da sala de aula, a minha nota qualitativa eu dou, eu valorizo os alunos que discutem, que reclamam, que perguntam, que duvidam do professor. Então, o papel do aluno é participar da aula, aprender, interagir com os outros colegas, com a direção, participar de todas as atividades da escola, se formar pessoas conscientes, estudar (PM4).*

Eu acho que o papel do aluno é, se matriculou, veio pra escola, é pra ele participar. Não é pra ficar só sentado na cadeira. Não é aquela coisa tradicional, mas eu acho que ele devia dar um pouco dele também. Eu passei uma atividade essa semana, a aluna disse “tem recuperação professora? Eu vou fazer a recuperação.” Aí eu disse: Como é que você vai fazer a recuperação se você nem tentou fazer a prova? Faça isso aqui, tente fazer, leia o texto. Quer dizer, eles também não têm esse ânimo de fazer um pouquinho de esforço por eles mesmos. Eu digo isso muito a eles. Aí vem a questão também do incentivo que é importante. Até pelo aluno da noite mesmo, que é um aluno que trabalha, a maioria trabalha de dia, então a gente tem que buscar um meio de fixar esse aluno na sala de aula (PF6).

Apesar de apontar os direitos, os professores atêm-se aos deveres, ou seja, aos objetivos que o aluno deve cumprir. Entretanto, não há uma reflexão acerca desses objetivos ou das concepções ideológicas presentes nesses objetivos. Enfim, não se estabelece uma relação entre pedagogia e política. A esse respeito, Vigotski (2000a, p. 333) sinaliza que “é totalmente necessário que o professor saiba de forma concreta e rigorosa para que canais deve desviar as tendências naturais da criança, quais rodas devem fazer girar quais mecanismos”.

A questão de quais objetivos e de como alcançá-los pode ser observada no choque entre o papel que o professor atribui ao aluno e o papel que o aluno desempenha na escola e, mais especificamente, em sala de aula. Nesse sentido, entre as técnicas utilizadas para incentivar o aluno estão os exemplos e as exceções.

o aluno tem que aprender a respeitar não é só professor não, mas pelo menos como idoso. Mesmo que o professor esteja cansado, esteja doente, não tenha o mesmo pique, mas o aluno tem que ser consciente, saber que ali é um idoso, tem que respeitar, tem que pedir licença quando entrar na sala, tem que pedir licença pra sair, tem que respeitar quando uma diretora vem dá um aviso, tem que saber ouvir pra depois falar. Ter consciência é você saber da sua função na sociedade (PM4).

Eu acho que a educação sempre foi e sempre será muito importante, só que as pessoas não tão dando tanto valor à educação como deveria dar, entendeu? E na parte dos docentes, eu acho que nós também estamos meio que perdidos em relação ao aluno, porque o aluno hoje vem pra sala de aula ele não quer mais se dedicar às

atividades escolares entendeu? Como seria necessário. Então a educação pra mim hoje deixa muito a desejar. Eu acho que em todos os setores, de todos os lados (PF5).

Eu não entendo porque, por exemplo, se diz que o professor tem que agüentar tudo do aluno. O aluno tem que chegar em sala de aula, ele tem que bagunçar, ele tem que tá ali presente fazendo tudo menos querer assistir aula (PM9).

O papel do aluno é querer, o papel do aluno não é, sem dúvida alguma, ocupar um espaço, ocupar um lugar na caderneta. O papel do aluno é interessar-se, é desejar, é buscar o conhecimento, buscar o conteúdo, sem dúvida alguma, e evoluir. Evoluir como pessoa, evoluir como um cidadão. Entender isso, entender que ele está ali para evoluir. Mas não depende só do aluno, aí é um processo de construção de todo um sistema, de todo o universo, não depende só do aluno, mas a gente sabe que para todas as regras há uma exceção e a gente sabe que existem muitas pessoas que vencem em cima, em lugares, em situações adversas, que tudo convergia para que não desse certo (PM10).

A esse respeito, vale salientar que os professores continuam tendo dificuldade em atender a camada popular, o que se agrava a partir da década de 1970, quando a responsabilidade do Estado com a educação extrapola o Ensino Primário (1ª fase do Ensino Fundamental, na atualidade), ocorrendo a ampliação da oferta de ensino público obrigatório para oito anos (na atualidade, todo o Ensino Fundamental, nove anos). Anteriormente a esse período, essa educação ampliada só ocorria nos Liceus e atendia uma camada social de nível econômico elevado.

Os professores, em sua maioria, apontam a ausência da comunidade de pais ou responsáveis na escola, recorrendo a uma concepção ora de participação baseada no senso comum, de que a família deve participar para ouvir o que a escola tem a dizer acerca de seus filhos, ora na construção de projetos junto à comunidade e ora na fiscalização das atividades implementadas pela escola.

Entretanto, dois aspectos merecem ser destacados: primeiro, é notória a decepção em relação a essa ausência, o que vem a se somar às outras decepções no fazer pedagógico, apontadas anteriormente. Segundo, mesmo quando há a participação da comunidade no dia-a-dia da escola (PM9), não há um processo de reflexão, com os pais ou responsáveis, acerca de questões que envolvam o porquê dos problemas que a escola enfrenta, tanto em relação às questões estruturais (como, por exemplo, a construção de uma horta), como em relação às questões didático-pedagógicas.

A participação da comunidade é mínima. Principalmente na escola do Estado. A comunidade deveria se interessar mais, principalmente essa aqui. [...] Porque ela

normalmente só sabe cobrar do professor. [...] Então, não existe a participação lá de fora aqui dentro (PM1).

A proposta governamental “Família na escola”, a gente até deu uma pincelada sobre isso na Faculdade. [...] Quando há a junção dos três personagens [professor, aluno e pais] de forma amigável e combinatória aí sim o trabalho realmente tem fruto. [...] O papel principal da comunidade no meu entender, com relação a esse respeito individual, está relacionado a acompanhar o filho na escola. Com relação a uma visão abrangente da comunidade na escola essa também é mais uma das teorias que ficam mais de boca do que de papel, Por exemplo, tem um projeto da Rede Globo “Amigos da escola”, a comunidade que ia ajudar o estabelecimento de ensino da sua localidade e que essa contribuição tem que ser de forma sem ser remunerada, porque a comunidade é responsável pela educação, pelo ensino em si na sua localidade. Eu acho muito difícil isso acontecer (PF2).

A comunidade familiar, que eu como professora sou mais ligada, que são os pais do aluno ou tutores, pessoas que são responsáveis por ele, o papel deles não é como nós temos aqui a maioria joga aqui na escola e passa o dia fora no trabalho só vão ver essas crianças à noite. Então, as crianças são educadas por vizinhos, na rua. Não se tem uma educação familiar, esses alunos estão soltos na rua aprendendo o querem, sendo iniciados nas drogas e fica assim muito difícil para um professor dar educação familiar pra esses alunos. [...] A gente tem reunião de pais e mestres, só que a maioria não vem, muitas mães alegam que são empregadas domésticas e que saem de casa de manhã e só chegam à noite, mas a escola é aberta, na realidade (PF3).

A comunidade tem que tá em interação com a escola, tem que tá interagindo com a escola. Primeiro, a comunidade deveria estar a par do que está acontecendo na escola, tem que estar participando dentro da escola. Não é só ir à escola, porque a escola aqui na comunidade faz campanha pra os alunos, faz vídeo, divulga, mas a comunidade nunca vem aqui. Quando eu digo assim a comunidade vir na escola, eu quero dizer a comunidade participar com projetos. [...] Então, quando eu digo a comunidade participar, você bota reunião de pais, vem dois pais. Participar de todas as atividades da escola: gincana, da feira de ciências, dos jogos internos, mas não vêm, não participam. É você apresentar projetos, é você desenvolver idéias junto à direção, como pode ser aproveitada uma área, como não pode, ou mesmo você ser voluntário, vir pra escola, temos vários alunos que gostariam de ouvir alguns temas que os professores não estão habilitados pra falar e nem têm tempo (PM4).

Quando o aluno é de maior é uma história, mas quando o aluno é de menor eu acho que os pais ou responsáveis que moram com eles deviam participar também. Eu acho que devia ter reuniões com os pais, devia haver uma maior participação da família, da comunidade na escola. Isso acontece em algumas escolas, já trabalhei em uma escola que sempre tinha reunião com os pais. É importante os pais estarem a par da situação do aluno. [...] O papel da escola com a comunidade eu acho que é dar um apoio às famílias dos alunos, de dizer a situação do aluno, de pedir até ajuda como: incentive o seu filho ou obrigue o seu filho a ir pra escola. Porque, às vezes, é até uma questão assim de disciplina mesmo. De pedir ajuda nesse sentido também (PF5).

A gente tentou fazer reunião com os pais, porque tem muitos problemas aqui dentro, colocamos carro de som nas ruas, convidá-lo. Não apareceu ninguém. Quando a gente chamou a comunidade na escola era pra a gente orientar os filhos deles como eles tavam se comportando na escola, porque ele vem de favela, porque é de favela, mas não suja, porque é de favela, faz lá, vai vim fazer aqui. Vamos orientar. [...] Vinha uma psicóloga da Universidade, ela se ofereceu de fazer esse papel aqui com a gente. Trazer a comunidade pra escola é o que a gente queria passar pra eles, mas

infelizmente eles não vieram. Não há participação da comunidade com a escola, de acompanhar o filho, de passar os problemas da escola, de conhecer a escola, são pouca gente aqui que sabe que essa escola existe aqui [no bairro], e só tem ela de 2º grau, num bairro como [bairro], mas os alunos daqui estudam em escola particular (PM7).

Na educação, como diretor de escola, eu botava a comunidade para trabalhar, comigo. [...] Aí o que é que eu fazia, levava os pais pra dentro do colégio. “Eu tomei conhecimento que tinha merenda”, não, a senhora está certa, a merenda está aqui, inclusive nós temos aqui um espaço nós vamos fazer uma horta doméstica, vamos fazer, convido vocês a fazerem parte da construção dessa horta. [...] E aqui não é estrelismo meu não, aquilo ali foi competência de todos, foi competência dos pais, foi competência minha, foi competência dos professores que aceitaram a proposta, aquela proposta de ver uma escola melhorada e a gente, quando eu peguei a escola tinha uma faixa de 700 estudantes, quando eu saí a escola tinha 1.100 estudantes. Quer dizer, um aumento de estudantes numa escola é fruto de que, de um trabalho que está sendo bem visto pela comunidade, porque o pai participava até no planejamento que nós fazíamos a cada bimestre: olha pai os assuntos programados que têm pra ser vistos são esses daqui. Aí se discutia rapidamente pra que o pai pudesse ter uma idéia. Aí eu perguntava: e agora, o que é que você como pai, como família, como podemos inserir isso aqui dentro disso aqui? E aí vinha a opinião do pai, vinha a opinião das famílias e a gente conseguia fazer um trabalho bem respaldado (PM9).

É interessante porque hoje eu acho que a gente vê isso como algo mais presente, a comunidade, o interesse da escola em mostrar à comunidade como ela caminha. Porque eu acho que a comunidade ela tem um papel de fiscalizar, de observar, de ver, porque a escola dentro de uma comunidade, ela é de responsabilidade da própria comunidade, porque tem que ser do interesse da comunidade. Que seja uma escola de qualidade. [...] o papel da comunidade não é só de fiscalização, mas também de participação. Participação direta em eventos, na realidade da escola, em reuniões, porque a escola abre, pelo menos na realidade que eu estou, as portas para que a comunidade participe, que veja como está andando. A própria escola é um lugar que abre espaço pra que a comunidade esteja dentro da escola (PM10).

Nesse sentido, os professores apontam o conhecimento como o instrumento de transformação social, seja o conhecimento que a comunidade já possua, seja o conhecimento que advenha da escola para a comunidade, através de projetos. Entretanto, nesse último caso, a comunidade não participa da elaboração do projeto, e a parceria escola-comunidade apenas se efetivaria na execução do mesmo.

A comunidade, se ela tiver conhecimento, coerência e tiver um Projeto pra que aquilo venha a ser benéfico pra os alunos, eu acho que a escola deve abrir as portas como, por exemplo, a gente tem um Projeto Amigos da Escola que algumas pessoas lançam os Projetos e a escola, junto com a comunidade fazem um determinado trabalho, pessoas que vêm pra ensinar uma coisa pra os alunos, eu acho que seja importante. Agora, pra a comunidade sem conhecimento nenhum, de nada, quiser lançar qualquer coisa assim pra usar o espaço físico da escola e aquilo ali não seja algo que vá ser construtivo pra o caráter da pessoa do aluno não deve abrir as portas (PF3).

Eu conheço a realidade de todos eles. Então, a gente sempre trabalha dando exemplo, que a realidade foi feita pra ser mudada. Eles têm potencial de mudar a realidade deles, ou seja, eu tento incentivar eles a não aceitar a sua realidade, as suas condições, a tentar mudar, e você muda isso através do que? Do estudo, através do conhecimento e através do próprio esforço. Não vá esperar que um político chegue e arranje nada pra você (PM4).

A gente vê hoje o professor muito despreocupado em fazer essa associação, apesar de que no início do ano, houve uma tentativa muito interessante por parte de alguns professores lá da nossa escola de fazer esta ligação com a comunidade [mini cursos propostos pela escola]. Eu achei uma idéia muito interessante para a comunidade, mas aí não houve, não se concretizou. Mas eu acho que é interessante, porque isso poderia trazer a comunidade pra dentro da realidade da escola e a escola também pra fora daquele ambiente. [...] A gente ia tá levando a realidade de dentro da escola pra comunidade e a comunidade pra dentro da escola. Então, a gente vê, às vezes, assistindo os vídeos, assistindo alguma coisa dessas ações, algo tão construtivo, algo tão interessante, escolas de realidade que tem a mesma deficiência financeira, a mesma deficiência estrutural da nossa, mas que têm suas iniciativas e têm um proveito, têm uma resposta muito boa (PM10).

Contudo, vale se perguntar: qualquer conhecimento é um instrumento de mudança? Qualquer conhecimento possibilita essa transformação? Além do conhecimento, os professores apontam a importância do trabalho coletivo de professores, alunos e comunidade, e do conhecimento sobre a realidade do alunado na implementação das mudanças, apesar dos limites acerca desse conhecimento apontados anteriormente.

A gente não trabalha [a questão política, econômica] com o aluno porque como é que eu posso falar nisso, porque eu vou ter que pegar outros conhecimentos pra poder falar nele. Eu sozinho não posso falar. Eu posso falar sobre [assuntos relacionados à disciplina que leciona]. [...] tem que ter a participação dos outros nisso aí [...] tudo isso tem que ser comentado, tem que ser planejado com todos os professores. Feito assim, um projeto, um planejamento, pra gente trabalhar isso. Pra gente conscientizar que estão assim não é porque Deus quer. Deus não quer essa situação de miséria pra ninguém. Então, você tem que mudar, mas como é que você vai mudar se não tem emprego? Como é que vai mudar se você não pode pagar colégio particular? Como é que vai mudar se você não tem boa alimentação em casa? Então tudo isso é difícil. [...] Mas essa questão de conscientização, tá faltando a gente pensar junto e fazer outra coisa, porque muitos professores não conhecem a realidade dos alunos. Como é que o professor vem pra uma sala de aula falar de computador? Faça uma pesquisa quantos alunos realmente têm um computador em casa. Muitos deles não têm nem água encanada, nem saneamento básico. [...] Os professores não conhecem a realidade deles [...] Há o preconceito também (PM4).

Eu acho que falta à escola, ao professor, ao aluno, à comunidade se unir para exercer seus papéis. Se unir e dizer vamos fazer. Todo mundo querer fazer e começar a fazer. E as condições necessárias para essa união são primeiro que comece a querer. Precisa todo mundo querer. [...] Pode até partir de mim. Eu posso até começar a conversar com os professores, com a direção, mas, às vezes a gente encontra barreiras. Eu posso começar, mas pra andar tem que ser com mais pessoas, pra

começar, pra fazer alguma coisa, não posso fazer sozinha. Até porque eu trabalho aqui, eu não trabalho sozinha, eu trabalho com um conjunto de pessoas. E trabalhando coletivamente, acho que tudo sai melhor, sai mais bem feito e as chances de fazer são maiores. Porque a força do coletivo é bem maior (PF5).

Eu não sou perfeita, mas tento levar informações novas pra o meu aluno sempre que posso. Tô preocupada com isso, tô preocupada com a interdisciplinaridade, mas, então, a gente não tem muita brecha na escola, porque cada um tá correndo pra o seu lado. [...] Uma minoria dos alunos dá retorno, porque a grande maioria ainda a gente não consegue resgatar. Os frutos são pequenininhos. Porque não há uma sintonia entre todos os professores de trabalhar essa questão dessa maneira (PF6).

É, desde que haja participação. Vai existir muito proveito nisso [trabalho conjunto de professores e pais] aí. Com a participação de ambas as partes há possibilidade, se só um for determinar não vai existir não. Isso levaria a uma melhor aprendizagem, com certeza, pra o aluno, também até um meio de ligação com a família. [...] Isso seria um meio assim de você saber do que se passa com esses alunos. Cada um tem uma cabeça. Isso seria um benefício para o professor e a comunidade, pra ambas as partes (PM7).

Quando a gente chega na escola nós muitas vezes temos primeiro, um círculo vicioso de profissionais que eles não se dispõem a querer fazer mudanças. Às vezes você trabalha isoladamente, você chega com uma idéia muito boa de querer tornar um aprendizado mais dinâmico, mais participativo, mais cheio de crescimento mesmo, tanto para o professor como para o aluno, mas você encontra resistência na escola, a escola começa a dificultar o seu trabalho, você não tem aquela liberdade de acontecer pra você poder realmente praticar. Então, isso inibe a gente tanto com aquela situação. [...] porque se eu faço e fulano faz deixa de ser uma só pessoa e passa a ser duas, depois três, depois quatro, quando a gente nota a escola estaria totalmente cheia de sementinhas e que a gente está fazendo um trabalho muito parecido. Mas não, o que a gente percebe é o seguinte: é que cada um vai fazendo a sua parte, deixando de ficar a coisa interligada pra ficar separado, então, é muito quebrado os trabalhos (PM9).

Quando eu entrei, eu entrei realmente, eu pensei se eu vou viver isso pro resto da minha vida eu não sei, mas se eu estou aqui, eu estou aqui, mas eu vejo que existem outros que estão ali realmente apenas pra ganhar aquele dinheirinho no final do mês. E aí não entendem a profissão, não se preocupam com a profissão, se preocupam apenas porque não estão recebendo dinheiro. [...] e aí não somam muitas vezes limita o nosso trabalho. Eu tenho uma tristeza grande quando eu vejo um aluno dizer que vai sair da escola e ir pra outra escola de mesmo nível e compara os professores dizendo que os professores interessados, que se preocupam com o aluno eles contam nos dedos, pra mim é uma situação triste. Também há os que acham essa escola uma benção, mas outros dizem que os professores não se preocupam em dar aula, não se preocupam com que o aluno aprenda. (PM10).

O professor PF5 chama para si a responsabilidade de dar o primeiro passo nesse processo. Entretanto, essa atitude se, por um lado, demonstra uma insatisfação quanto aos encaminhamentos da escola com vistas a reais mudanças, como sinalizado acima pelo professor PM10, por outro lado, pode conduzir a uma

“atitude individualista na consideração da relação educacional” (MANACORDA, 1990, p. 97).

Vale salientar que a compreensão do professor acerca do coletivo, apesar de limitada pelas condições subjetivas e objetivas, encontra-se entre os fragmentos teóricos que o professor adquiriu na sua prática e não devem ser desprezados enquanto elemento de uma nova postura política acerca da realidade e de sua transformação.

Entretanto, a disposição para a mudança vai de encontro à relação entre a realidade da escola e do aluno. A vida e a escola são vistos, pelo professor, como dois mundos que se relacionam de forma distinta: a ação da vida na escola é percebida de forma negativa e a ação da escola na vida de forma positiva. Assim, a vida interfere negativamente no processo educativo e a escola interfere de forma positiva no alunado e esse, por contigüidade, passa a interferir positivamente na sua realidade, ou seja, no “mundo” da vida. Assim, o conhecimento assimilado na escola, mais uma vez aparece como algo útil “pra ser usado na vida”.

A importância da relação entre a educação e a vida é total. Acho que sem educação não existe vida. Há essa relação educação e vida dentro da escola [...]. As problemáticas... Outro dia uma aluna falou: “professor, eu só tirei 3,0 porque eu sou doméstica”. Eu disse: Não! Você tirou 3,0, porque (olha vida, lá fora pra cá) você não foi preparada, e não está preparada ainda pra fazer 2º ano. Não é porque você é doméstica não. Se você tivesse tempo de estudar, se você tivesse tido uma educação média lá atrás, você hoje não tiraria 3,0 (PM1).

E eu acho que a minha contribuição, com relação a minha função de professora, é exatamente isso! É sempre fazer com que a realidade da escola seja encaixada com a realidade do aluno. [...] quando eu digo que a gente vai preparar cidadãos e profissionais [suspiro], a gente tem a visão que a escola ela é responsável pela formação tanto profissional do futuro estudante que será um profissional, como também a formação do caráter. Deveria ser implantada na escola uma disciplina que trabalhasse comportamento, participação e operacionalizar isso. [...] que tivesse a responsabilidade pela formação do aluno, na formação de pessoas, de trabalhar a questão do caráter, da personalidade, por exemplo. A gente sente falta disso. [...] Porque a sala de aula não é só pra dar o conhecimento elaborado, é uma construção, uma construção em si do ensino e do caráter do aluno (PF2).

Há uma relação total entre escola e vida. Eles fazem aqui, o comportamento que eles vêm pra cá é o que eles vivenciam na casa deles, na comunidade deles. Acho que há uma chance do contrário também acontecer, porque aqui um professor ou outro, o sistema escolar sempre tá transmitindo também alguma coisa pra que eles usem também em casa. [...] Eu acho que as duas estão interligadas, só que a carência da gente aqui na escola é que a gente não tem a parte da família trabalhada. Eles não têm limite, eles não têm educação, eles não têm assistência de mãe, de pai. Falta isso, é a família ser trabalhada. Eu acho que a educação no Brasil ela só vai pra frente mesmo um dia que a família seja trabalhada (PF3).

A relação da escola com a vida é uma relação muito de aprendizagem. Na escola a gente também aprende a viver. Não só a gente aprende o conteúdo como a gente também aprende a lidar com a vida. A experiência diária mesmo em sala de aula. O aluno, o professor, eles aprendem muito na escola pra seguir na vida mesmo, pra usar na vida. [...] Em relação à escola, cada aluno tem uma experiência, já vem com aquela base, com aquela experiência de vida, com a sua história de vida pra escola. Então, essa relação também vai influir no desenvolvimento dele. O professor também traz experiências, o professor ensina experiências da vida na escola. A vida de ambos, de professor e de aluno, da vida para a escola não é a mesma, porque eu acho que são fases diferentes. Às vezes, é complicado, porque cada um tem uma história de vida. Eu acho que isso aí também deve ser levado em conta dentro de sala de aula. Tudo bem que o professor não sabe tudo de todo mundo, mas a gente tem que aprender a conhecer o aluno. Levar em conta a relação do professor com o aluno para ajudar na sua aprendizagem, no seu crescimento. Levar em conta a história de vida (PF5).

Na verdade, a gente, às vezes, entra pensando na escola e esquece a vida. A gente tinha grande agonia de nem tá formando pra o vestibular, nem tá formando pra vida, pra o mercado de trabalho, pra inserir esse sujeito nos chamados temas transversais, preparar esses jovens com temas transversais que falem da entrevista, de que é o mundo aí fora, das transformações que tão ocorrendo muito rápidas. Que eles não se apercebem. Olha a necessidade de vocês aprenderem, antes você com um curso de 3º grau você já teve mais emprego, hoje não, você é testado (PF6).

A vida você sai de um berço e a escola de hoje não é mais berço pra ninguém. [...] porque o aluno quando vem pra escola, ele tá vindo com a intenção de aprender alguma coisa, mas só que quando chega que vê a realidade outra, ele desiste, não há interesse pra ele. [...] Não tem a formação profissional, então, fica mais distante ainda. [...] O conteúdo que eu trabalho com o Ensino Médio aqui não prepara o aluno pra vida, nem pra enfrentar uma Universidade como seria o objetivo (PM7).

A relação entre a escola e vida é muito forte, muito, muito mesmo. Com certeza, a vida determina a escola (PF8).

Eu acredito que sim, porque eu já vi e sei que existe isso, da escola salvar muitas vidas. Eu estou dentro de uma realidade periférica, de subúrbio, de pessoas que vão pra escola sem maiores propósitos e a escola ser este ambiente transformador daquela pessoa. Como existem casos de crianças que onde o seu único sonho era ser o chefe do tráfico do seu lugar onde mora, que não tinha nenhuma proposta de estudar, de famílias totalmente desestruturadas, de jovens e adolescentes que chegaram lá e que eram muito revoltados mesmo e a escola, a princípio, tinha aquele impacto, que não tem como não ter, daquela revolta toda e depois você vai perceber a história daquela pessoa e não tinha como ser diferente. [...] Então, eu acho que existe essa relação. [...] Eu acho que se existir essa participação da escola na vida do indivíduo, a escola em si ela recebe como resposta, porque uma escola que não tem essa preocupação é uma escola morta, é uma escola sem expressão. É um ambiente frio de trabalho, não é um ambiente fervoroso, não é um ambiente interessante de se trabalhar. [...] Então, eu acho que isso é a vida da escola. Uma escola que quando termina o seu expediente ela não fecha simplesmente as portas. Ela continua vivendo, porque as pessoas levam pra dentro das suas casas aquela realidade (PM10).

O professor PM4 aponta a escola como uma parte da vida do aluno e faz uma reflexão acerca do papel que a escola está desempenhando na vida dos alunos e das deficiências da escola nessa relação.

Isso é uma coisa que não tem como você separar. A escola é a vida deles. Assim, eu acho que eles têm a escola com uma coisa muito importante na vida deles. Eles vêm pra escola, o problema é que a escola que não tá ideal [a vida tá mais na escola, do que a escola tá na vida deles] Porque o aluno vem pra escola com vontade, mas chega aqui tem aula vaga, desestimula o aluno, professor que dá nó, professor que não quer ensinar, professor que repete nota, professor que inventa coisa pra não dar aula. Aí o aluno vai desestimulando, desestimulando, desestimulando. Então, o que tá acontecendo é isso: tá faltando a escola assumir o papel dela. É claro que a escola está longe de ser uma escola ideal. [...] eles estão aqui como se fosse uma parte, um pedacinho da casa deles.

Pode-se afirmar que essas reflexões acerca do conhecimento transmitido pela escola, como instrumento de mudança, expõem a concepção de que a escola é, em si mesma, responsável pelas mudanças necessárias à sociedade. Esse discurso assemelha-se à crença liberal da Escola Nova, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, que deu lugar ao entusiasmo pela educação e ao otimismo pedagógico. Entretanto, na atualidade, a educação não é fator de estruturação e consolidação do regime democrático, mas de mudança, ou melhor, de mobilidade social.

Entretanto, vale salientar que, a escola, o conhecimento e o professor, enquanto relações estabelecidas pelo aluno, não são importantes em si mesmos, ou seja, a sua importância advém das apropriações e das objetivações, enfim, do aprendizado que essas relações têm possibilitado aos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A esse respeito, Gramsci (1989, p. 131), por um lado, adverte que o professor é a “expressão do grau de consciência civil de toda a nação”. Assim como a “consciência da criança [...] é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia etc.” Portanto, a “consciência individual” da criança, ou do aluno, é o reflexo de “relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares”.

Por outro lado, Gramsci²⁴⁵ atribui a “crise” escolar a uma separação entre vida produtiva e vida política, e adverte que os “novos programas, quanto mais afirmam e

²⁴⁵ GRAMSCI, 1989, p. 132-133.

teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade”.

Nesse sentido, mesmo que as reflexões acima apontem a escola e a vida como mundos diferentes e a preponderância da escola sobre a vida, a prática possibilita aos professores uma compreensão acerca dessa relação e de sua importância no processo educativo, que não foi apenas sugerida na Universidade, mas advém da relação entre a realidade do professor (a cultura que representa) e a realidade do aluno da escola pública (a cultura que representa); assim como essa prática possibilitou as reflexões anteriores sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, vale salientar que a “participação realmente ativa do aluno na escola [...] só pode existir se a escola for ligada à vida”²⁴⁶.

4.1.5 A função social docente

A reflexão acerca dos aspectos anteriormente abordados permite aprofundar a compreensão do professor acerca do papel político da educação e de sua função no contexto educacional.

Essa análise baseia-se nos seguintes pressupostos: a educação, enquanto luta cultural, implica a elevação política de um grupo social, através da definição de sua própria filosofia e da formação de uma nova concepção do mundo mais unitária e autônoma em todos os aspectos da existência (GRAMSCI, 1995 p. 36); o professor (enquanto ex-aluno da escola pública) pode vir a tornar-se um intelectual orgânico de seu grupo social e “organizador de uma nova cultura” (GRAMSCI, 1989, p. 3); e o professor necessita saber “de forma concreta e rigorosa para que canais deve desviar as tendências naturais da criança, quais rodas devem fazer girar quais mecanismos” (VIGOTSKI, 1998, p. 177).

Nesse sentido, procura-se analisar como o professor compreende a educação enquanto produto ou processo; o professor enquanto sujeito; as possibilidades e os limites da educação brasileira.

Alguns professores apontam a educação como construção ora de saber, ora de “cidadãos”, e ora de ambos. Outros apontam a própria ciência que lecionam, e

²⁴⁶ Ibid., p. 133.

não a educação de forma geral, como formativa, como “trabalho social” entendido como “boa” educação ou como preparação do cidadão para viver em sociedade, misto da educação tradicional e de uma interpretação da educação ativa, assim como preparação para que o aluno tenha uma profissão, resquícios de certa interpretação dos princípios deweyanos. Entretanto, o fim do processo educativo torna-se o mesmo: preparar o cidadão!

Porque cada professor tem a responsabilidade de contribuir pra formação tanto do cidadão em si, como também da questão profissional. [...] contribuir nesse sentido de saber a sua responsabilidade, você tá ali não só sendo transmissora de conhecimento, mas ser uma pessoa consciente no sentido de não só formar, por exemplo, pra passar no vestibular, pra ter uma profissão. A gente é um formador de opiniões e a educação, tanto no sentido do transmissor que é o professor, como no sentido dos alunos, essa relação quando é bem feita, a palavra em si, ela ajuda a transformar. Essa questão da transformação fica em aberta aí, entre aspas. O ensino de [ciência que leciona] é algo que se constrói. É uma construção lenta e evolutiva, porque, por exemplo, a aula de [ciência que leciona], a gente dá o fato, dá o acontecimento e a gente trabalha que nada é pronto e verdadeiro. Como é que posso dar uma roupagem pra o acontecimento? A gente olha um fato em si e, por exemplo, são seis pessoas vendo o mesmo fato e analisando cada um vai ter uma visão diferente sobre o mesmo acontecimento. Então, é uma construção, é uma troca (PF2).

a [ciência que leciona] ela é formativa de caráter, ela é uma ciência que a gente tem objetivos a cumprir. [...] A gente tá ali dando a nossa aula, cumprindo nossas metas, tudo, mas ali tá sendo feito um trabalho social (PF3).

Eu acho que o processo de construção também engloba assimilação de conteúdo. [...] Então, a assimilação de conteúdo está dentro da construção também (PF5).

A educação é pra mim um conhecimento evolutivo, ele evolui, mas ele tem que ter o início. Onde iniciou isso tudo isso como ciência, a ciência pra ela ser confirmada, como ciência, ela tem que ter um postulado, ela tem que ter alguém que define aquilo ali como verdade, que possa comprovar o que ela fez. Então, eu acho que tem que ter um início, mas ela é evolutiva. Ela cresce, ela acompanha, ela avança, ela não pode estagnar. [...] A educação esse processo, dessa forma, desse jeito, serviu até ontem, mas de hoje em diante tem que evoluir, porque não dá. A gente tá percebendo que existem outros meios que educam, a televisão educa da sua forma, mostra as coisas como querem mostrar (PM10).

O professor PF6 afirma que a educação é “algo a ser construído, elaborado, debatido” e questiona o uso das novas tecnologias nessa construção: “essa tecnologia ela gera saber e é importante como ferramenta do conhecimento, mas o computador não é conhecimento, ele é uma ferramenta para a elaboração do conhecimento”.

Na atualidade, a questão das novas tecnologias, como “ferramenta”, além de fomentar o choque cultural entre os professores, conforme abordado anteriormente,

põe em relevo a discussão sobre a utilização desse instrumento em substituição à construção do conhecimento pelo aluno e em substituição ao próprio professor no processo ensino e aprendizagem.

Esse aspecto, aliado à indefinição quanto ao papel do professor no processo educativo e às frustrações com a profissão, terminam levando o professor a questionar a sua importância social. O professor, perdido em seu objeto, compreende a escola e a sua ação, na escola como algo externo e estranho a si próprio.

Olha, em poucas palavras, educador hoje é uma referência para satisfazer a sociedade em termos da educação. [...] Então, o educador é só uma ponte, tem que passar. Passou pelo educador e a escola, então, essa pessoa já é letrado. É como se fosse pra justificar que ele estudou. [...] Como a sociedade bitolou, você vai fazendo aquilo que a Universidade ensinou a fazer (PM1).

O professor, muitas vezes, ele trabalha frustrado, ele trabalha sem motivação nenhuma, porque, justamente, nessa estrutura aí, a coisa não funciona, não anda, não caminha. Professor é pra tá num colégio, numa sala de aula, mas e as outras coisas que depende pra o funcionamento de uma escola, não funciona. Você vê é aluno fora de sala, os professores desmotivados, os professores faltam muito, não ligam, não têm motivação, salários baixos demais (PF3).

Ele deveria tá atuando, só que não tá, ele tá mais passivo pela questão que eu já falei da dupla jornada, tripla jornada de trabalho, da sobrevivência. Não há aquele profissional, eu sou professor da educação, do Estado só. Então, se eu sou eu desenvolvo só essa atividade, então, eu tenho condições de dar coisa melhor, mas se eu tô numa e outra correndo, como é que eu tô produzindo pra dar. Então, onde é que fica o ensino-aprendizagem? Como é que eu tô ministrando essas aulas? (PF6).

Ele tá sendo mais um ator de televisão. Porque ele tá no faz-de-conta. Ele tá vivendo não a realidade, ele tá fazendo uma coisa que ele não queria fazer, mas é obrigado a fazer. Quem tá dando aula não sou eu, é o professor que tá assumindo o papel de professor (PM7).

Em alguns momentos, os professores questionam se realmente há vontade política de que a escola funcione, como que sinalizando a separação entre a escola, considerando a forma como está organizada e os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos, e o que a vida, a sociedade espera da escola. Enfim, a separação entre pedagogia e política. Portanto, aliado do processo e do produto de seu trabalho, o professor permanece contribuindo com essa separação e com a manutenção do *status quo*.

A esse respeito, o professor PF2 sinaliza o seu papel como “formador de opiniões”. Gramsci (1989, p. 11), ao ampliar a categoria de intelectuais, inclui os

vários profissionais que atuam no nível superestrutural e, entre eles, os funcionários do Estado. Assim, essa ampliação passa a envolver também o corpo docente que atua como formador de opiniões e organizador de um grupo social, exercendo função de “hegemonia social e governo político”. Esse é mais um dos fragmentos teóricos de que o professor dispõe, mas, enquanto fragmento, não o capacita na luta por transformação social.

O professor PM10, ao tratar da elaboração de conteúdos em sala de aula parece indicar que a relação entre professor e aluno extrapola uma mera interação entre dois sujeitos, mas implica a relação entre duas culturas que ambos representam.

Eu acho que professor e aluno, os dois, na verdade é um narrador-personagem, ele constrói, ele participa diretamente da sua história. [...] Um professor preocupado com a educação, de um modo geral, ele transmite a mensagem e o aluno ele recebe e responde a isso. Então, aí eu acho que já começou a ser construído um novo conceito de educação. Porque às vezes a gente transmite mensagens, mas não vê resposta. Então, o que é que de concreto aconteceu? Ainda não existe nada concreto, existe talvez uma teoria idealizada por alguém, mas que ainda não houve receptividade. Eu acho que o papel do professor e do aluno é construir educação. Construir juntos. Pra gente quebrar aquela idéia de que sala de aula é apenas um ambiente pra se aprender Português, Matemática, História, Física e ver que vai além de tudo isso. A sala de aula realmente é um universo onde se constrói muitas coisas. Eu acho que cada um de nós, como aluno, constrói a sua vida hoje e construiu com base naquilo que viveu enquanto aluno, todas as experiências. Eu digo assim, sem medo, que a melhor fase da minha vida foi o meu tempo de estudante, especialmente quando eu estudei na Escola Técnica. Porque lá eu construí muitas coisas, construí conhecimento técnico, construí amizades, construí uma cumplicidade com os colegas. Então, aquilo ali, aquele universo construiu muita coisa. [...] Porque se constrói personalidade a partir daquilo ali, daquele meio em que vai vivendo [...]. Eu acho que há essa troca de construção entre professor e aluno.

Entretanto, o professor, se consciente desse contraste e dessa relação enquanto mediadora do processo educativo pode, no processo de apropriação do conhecimento científico, favorecer a objetivação do aluno e de si próprio e a compreensão de sua humanidade, de “sua personalidade social” no sentido vigotskiano, ou seja, enquanto “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000b, p. 33).

Em relação aos limites frente ao quadro nacional da educação, os professores apontam, mais uma vez, para as condições que se apresentam na sua prática: a realidade sócio-econômica dos alunos, o trabalho individualizado do professor, a falta de participação dos pais ou da família, o pouco tempo do aluno na escola, a

centralização das verbas, a falta de acesso dos professores à qualificação, a falta de incentivo ao profissional, a falta de estrutura (recursos didático-pedagógicos e instalações das escolas).

Hoje, os limites da educação vão depender da sociedade em que você tá inserida. Quer dizer, pra um menino que mora na favela, o limite dele é, no máximo o ginásio, o Fundamental II. Os da escola privada, Universidade (PM1).

Os limites é a dificuldade no sentido da realidade educacional. A gente tem (difícil pra mim devido a minha pouca experiência em sala de aula), por exemplo, alunos que têm uma educação domiciliar péssima e, às vezes, a gente reprime um pouquinho pra poder passar, porque não teve uma educação. A educação ela não vem formada, a gente tem que pensar numa forma de trabalhar aqueles alunos, cada um de forma diferente, é meio trabalhoso, aí limita. Às vezes, você se desmotiva, você vê que sozinho é impossível fazer, que os seus colegas poderiam também ajudar, mas aí você se reanima quando você percebe que um já tá começando a perceber que um dos caminhos das mudanças em sua vida, é a educação (PF2).

O fator principal que limita é a falta de participação dos pais. Os pais não estão presentes mais na educação dos filhos. Esse é um problema gravíssimo que vem piorando cada dia mais. [...] Isso não é mérito da escola pública, isso é em todo canto. [...] também tem a questão do tempo que o aluno passa na escola. Eu acho muito pouco tempo o aluno na escola. [...] As pessoas falam muito do ensino tradicional, mas a educação, as políticas atuais, a pedagogia atual, têm surgido grandes homens como no passado? Qual a referência que nós brasileiros temos hoje? [...] Outra limitação é a centralização. As verbas são muito centralizadas. [...] Outra limitação é a falta de qualificação dos professores. Tem professores que ainda são, a maioria, eu acho que 60% ou mais, analfabetos digitais. [...] Eu acho que outro entrave maior que a nossa limitação como professor é a falta de acesso à qualificação. Outro entrave maior de todos que eu acho ainda é a falta de recursos didático-pedagógicos [...]. Outro entrave, as instalações na escola não são boas (PM4).

Os limites, eu acho que a gente pode fazer até aonde as condições da escola suporta ou as condições que o Estado oferece e o Município, no âmbito público (PF5).

Existem, infelizmente, algumas coisas que nos limitam como educador. A falta de estrutura [...]; falta de incentivo ao profissional, eu vejo que quando eu entrei como professor eu entrei nessa vida pra dar tudo que for possível, e eu lutava, eu dizia vou fazer. Hoje eu me sinto mais brando com relação a isso, claro que não totalmente, mas algum desestímulo a gente sofre por causa dos colegas que estão pra se aposentar e muitas vezes não nos estimulam, você quer fazer um trabalho conjunto, um trabalho comum e muitos não têm mais o mesmo interesse, têm suas razões pra isso. Não quero agora colocar aquele profissional que doou tanto tempo da sua vida, tem suas razões pra chegar nesse ponto. Então, às vezes, o trabalho da gente fica limitado por falta de conjunto. Também muitas vezes por falta da participação da família, a família joga a criança na escola como quem diz toma que a responsabilidade é tua e enquanto o aluno está ali ele está num ambiente protegido, chega em casa e não há a continuidade daquele trabalho. [...] Eu vejo e acho que a gente tem que ver, porque senão não tem sentido a gente continuar e eu [...] poderia buscar outra coisa já que eu só vejo caos, se eu não enxergar, se a gente não enxergar perspectiva, acho que não tem sentido (PM10).

A partir dessa análise acerca dos limites educacionais, os professores afirmam as possibilidades para a educação, retomando a questão das mudanças políticas e pedagógicas que, nesse momento, passam a compreender também mudanças “estruturais” na sociedade e na Universidade. Entretanto, essas possibilidades, assim como os limites, encontram-se condicionadas pela sua prática, pela sua cotidianidade, e pela ausência de elementos teórico-práticos, conforme apontado anteriormente, e assentam na crença de que as mudanças prescindem da ação política do professor coletivo.

As possibilidades têm que começar por modificações estruturais da sociedade. Fazer com que o homem seja jogado numa Universidade e tem que ter educação. E dentro dessa Universidade ele trabalhar de acordo com a necessidade da sociedade atual e não uma Universidade voltada simplesmente para atender o desejo de profissão [...] A Universidade devia estar voltada mais pra realidade da sociedade. [...] Existe condições pra isso e muito. Por exemplo, uma costa como essa da Paraíba aqui, nós temos pesca de atum, nós temos pesca da baleia e não tem oceanografia [...] a Universidade Federal tá se expandindo. Não sei se vai atender a necessidade em termos de trabalho, mas que vai atender a necessidade do Estado vai, agora de dar emprego não, pode ter emprego ou não, porque o Estado é pequeno, mas o Nordeste é grande (PM1).

Com relação à possibilidade é, nesse sentido, mínima, se tratando de uma pessoa só, com relação à classe em si, dos professores, dos docentes, se fossem conscientizados desse papel, talvez a possibilidade de mudança da realidade poderia ser diferente, mas tá muito longe de ser. [...] Eu acredito na mudança. Eu digo que há possibilidade de mudar, porém, tá longe ainda, tá muito longe, porque você tem que usar conhecimento que vai depender de todo um conjunto da sociedade em si: Governo, Estado, Comunidade, escola, professor. E essa consciência de mudança não tá impregnada em todos os profissionais, nem em todas as pessoas envolvidas no processo. [...] eu tento fazer a minha parte. Eu gosto do que faço e, reafirmando novamente, a gente não tem muito incentivo pra isso. Não tem muita estrutura pra trabalhar, porém, por me identificar com a profissão eu continuo na batalha. é uma atuação mais individual (PF2).

Eu acho que ninguém tem que desistir, o que deve ser feito é [...] se a gente pudesse formar, por exemplo, através de Estado, pessoas que vissem uma possibilidade melhor de educação do seu povo. Devotar formas, até simples de capacitação dessas pessoas pra gente não ver tanta miséria, nem tanto sofrimento de gente por aí. Hoje eu faço parte do Pró-jovem, programa do governo federal, eu acho muito bom o programa. O programa ele tem nas entrelinhas propostas muito boas, mas tem muita coisa a desejar, por que eu não posso admitir que você diga que alguém está tão capacitado porque quantitativamente você chegou a fazer quatro séries em um ano só [...] Então, eu acredito que a educação tem que ter outras mudanças pra que haja melhoras, porque do contrário a gente não vai muito longe não. [...] eu leio algumas coisas e vejo países que eram mais atrasados, educacionalmente falando, do que o Brasil até nos anos 70, hoje são países de 1º mundo. Porque investiram pesadamente na educação. Então, tudo é uma questão de querer, de vontade política desses Secretários de Educação, Ministro de Educação e governos que são comprometidos com essa mudança de querer ver um país diferente. [...] Então, eu como educador não

tenho porque desistir, apesar de tudo isso. Mas veja eu tenho esperança, eles estão mudando, inclusive hoje tem aí na reta final uma mudança aí de aprovação do FUNDEB que é uma melhora de salário para o professor, em que há no bojo dessa mudança coisas importantes para as escolas que é sobre computadores que nós precisamos (PM9).

A possibilidade, eu posso falar da realidade que eu estou. Eu acho que a primeira coisa interessante é o que acontece, é o desconcerto. Acho que não dá pra construir nada em cima do que não tá legal. Então, a primeira coisa é desconcertar. É ver as coisas que estão erradas, mas que mesmo assim vai se dando continuidade. [...] Porque mexer a gente sabe que desconcerta. [...] Eu penso que a possibilidade seria realmente mudar [...]. Em termos mais amplos, eu acho que nunca foi e talvez nunca seja interesse do governo investir verdadeiramente em educação. Ninguém vai investir em cobra pra depois lhe morder. Eu acho que as únicas pessoas que podem realmente mexer com esse nosso país são pessoas inteligentes, são pessoas que estudaram e que têm conhecimento. [...] Acho que muito mais do que dar bolsa [refere-se ao Bolsa família] é realmente investir numa educação de qualidade, e isso vejo que o primeiro caminho é investir num profissional de qualidade [...] Eu vejo que não tem como, vai ser sempre assim, enquanto o profissional não tiver uma boa qualificação e não for bem remunerado as possibilidades diminuem, mas nada disso é de interesse (PM10).

Os professores PM4 e PM7 apontam a saturação das atuais condições educacionais e a importância de a população estar consciente dessa realidade, de forma que a sua insatisfação venha a se traduzir em mudanças. Entretanto, a insatisfação da população soma-se às soluções anteriormente apontadas e parecem eximir, mais uma vez, o professor de participar desse processo.

Eu acredito nas possibilidades de mudança, porque vai chegar um momento em que não há outra alternativa senão ter que melhorar a educação. As pessoas terem mais consciência de que não basta ter um povo alegre. Porque o brasileiro tá vendo: uma criança morreu de bala perdida; uma ex-miss quase teve a mão decepada por um ladrão, um trem que capota, um avião que cai, o povo todo sofrendo, uma criança que é morta por um promotor, uma mãe que joga dois filhos no rio, tanta coisa ruim aí e o brasileiro não tá nem preocupado com os problemas sociais. Então, só vai mudar pela educação, porque a educação vai fazer as pessoas se preocuparem com os problemas sociais. Não é só um Grupo do MST, Grupo Sem Terra, os Sem Teto, um grupo ali Pastores da Mulher, um grupo carismático, uma Igreja ali, não é apenas lá na ONG, é todo mundo tem que se reunir e dizer: “vamos mudar!” Porque o amor pela vida, o respeito pela vida tá deixando de existir há muito tempo, tá cada vez pior (PM4).

Se ele fosse orientar a esses alunos e passar a realidade dessa educação hoje pra esses alunos, eu acho que a revolução seria muito grande. Se for passar a realidade que tá existindo na educação hoje, como é que tá sendo a educação, por exemplo, o direito que o aluno tem. Biblioteca, agora já com a parte de informática, livro didático, não existe nada disso, e tá pagando os impostos pra ele. Hoje pra você manter a aula só com apagador e giz na mão, o aluno dorme na cadeira. A função do professor depende das condições que ele tem, das condições que oferecem a ele. Se o

professor tivesse boas condições, a sua função seria trabalhar melhor com os alunos. A aprendizagem seria outra, não essa que temos hoje (PM7).

Vale salientar que o professor PM7 propõe como possibilidade para a educação, assim como o professor PM1, uma mudança na orientação da formação profissional oferecida aos alunos, uma educação pontual voltada para as necessidades da realidade nordestina como forma de minimizar as deficiências da escola pública.

No Nordeste só era pra existir o colégio profissionalizante, por que o grupo aqui ou vai pra roça, trabalhar na enxada, ou, então, vai trabalhar em alguma outra empresa que tem aqui pra aceitar o 2º grau [...]. Além do Ensino Médio ele não tá levando nada, ele só tem um papel na mão, é só exigência. Agora, se ele for fazer um curso no SENAC, nessas escolas profissionalizantes que existe, na Escola Técnica também, aí ele vai sair preparado, já tá sabendo. Eu aprendi isso aqui, vou executar isso aqui.

Entretanto, o professor PM10 se contrapõe à idéia de uma escolha apriorística da profissão ou do fato de que a Universidade deveria estar voltada para atender apenas as necessidades regionais e locais: “a gente não pode designar a uma pessoa e dizer: você vai ser um profissional daquilo. [...] Você já distingue no Ensino Médio o que você vai estudar, eu não sou muito a favor disso, pra que estimule, pra que dê direito ao aluno de escolher”. Essa compreensão vai ao encontro do pensamento deweyano e gramsciano, e se contrapõe a uma apropriação reducionista do pensamento desses autores.

Por sua vez, o professor PF5, assim como o professor PF2, apontam para uma ação coletiva e defendem que essas possibilidades devam começar pelo professor: “as possibilidades são muitas, assim, eu acho que o professor, ele, pode ajudar muito nisso aí. Pode ajudar muito nessa transformação. Eu acho que há possibilidade sim. E as possibilidades partem do professor”.

Entretanto, essa ação coletiva é concebida idealisticamente, visto que esse professor é compreendido de forma individualizada e não no sentido gramsciano do sujeito coletivo, “conjunto dos elementos do estado destinados a educar as jovens gerações” (MANACORDA, 1990, p. 97), e essa ação dependeria tão somente da “boa vontade” do professor.

O professor aparece, portanto, como um “cavaleiro errante”, indivíduo que pode gozar de sua liberdade, de sua individualidade e de sua inteligência, princípios mais fundamentais do liberalismo, de forma a promover as mudanças necessárias

ao desenvolvimento do aluno, ou cidadão, mesmo que o professor não esteja consciente dessa ideologia.

Contudo, o professor, de forma alguma, se compreende enquanto elemento do Estado, sujeito coletivo, ser social ou intelectual de novo tipo, capaz de abalar as estruturas da classe dominante, nem de criar condições a uma real e não apenas formal mudança.

4.2 AS CONTRADIÇÕES CONSTITUTIVAS DO FAZER EDUCATIVO

A concepção dos professores acerca da sua prática aponta para contradições que podem e devem ser trabalhadas no sentido de sua superação. Portanto, ao considerar assim como Marx e Engels, que a contradição possibilita compreender o caráter provisório e superável do real, a contradição na e da concepção do professor, construída nesse real, aponta o caráter contraditório e provisório dessa prática e a possibilidade de sua superação.

4.2.1 O professor e o político

A aproximação dos professores com a sua prática, ou melhor, a sua imersão na vida cotidiana, impede-o de compreender a relevância ou a importância política do seu papel na sociedade, ou seja, o de manutenção ou transformação do *status quo*.

Entretanto, o professor PM4, ao retratar, no questionário o motivo da escolha profissional, assim escreve: “preocupação e interesse em colaborar com a sociedade despertando o senso crítico-social e auxiliando na conquista da cidadania”; na entrevista justifica que: “se a gente pudesse saber os direitos da gente, se a gente conhecesse o que são nossos impostos, o que é realmente o papel do cidadão, a gente saberia lutar, reivindicar, reivindicar com paz”. A esse respeito, o professor PM10 destaca:

houve um tempo que eu precisei escolher e como na escola pública eu estava há mais tempo, ia ter um trabalho maior, me sentia mais envolvido com a realidade. Então, eu escolhi a escola pública. Assim, não é a necessidade de ser herói, mas uma necessidade de ajudar pessoas que muitas vezes não estão estruturadas pra dar uma continuidade na vida acadêmica. Eu abraço como um grande desafio. Na escola particular, eu encontrei não uma realidade muito diferente, porque antes a gente dizia que o aluno da escola particular era um aluno muito mais interessado do que um aluno da escola pública e eu encontrei uma situação bem diferente disso, um nível acadêmico muito parecido dos alunos. O aluno da escola particular, por ter um nível social melhor, muitas vezes desprezou o estudo como quem dizia: “no final eu dou um jeito e aí se eu não conseguir entrar na Universidade eu faço numa Universidade particular”, mas na escola pública não. Os desafios são outros. Eles não querem ir pra uma Universidade porque muitas vezes não encontram uma perspectiva. Então, eu na escola, eu tenho tentado mudar esta perspectiva dos alunos, tenho tentado convencê-los a dar continuidade, a fazer uma Universidade, a se esforçar. Falo muito dos exemplos que nós tivemos na escola, quem hoje está na Universidade que foi aluno da escola, que a gente já conseguiu esta resposta. Então, eu sei que já consegui algumas respostas com relação a isso. Então, eu abracei esse desafio pra mim, como profissional, também eu achei mais interessante estar na escola pública do que na escola particular.

Essa fala possibilita, pelo menos, três reflexões acerca dos contrários “professor” e “político”. Primeiro, se o professor, por um lado, não define o seu ato como um ato de heroísmo, por outro, também não consegue vê-lo como um ato político. Aliás, essa é uma palavra não usada pelos sujeitos entrevistados, uma vez que há uma certa ojeriza em relação à palavra “política”, que está intimamente relacionada, na concepção da maioria dos professores, à política partidária, e não a um pensar e agir políticos. No caso desse professor, a um olhar, um sentir, um pensar e um agir comprometidos com a camada popular e com a luta pela transformação social.

Essa concepção sobre a política, vale salientar, não se restringe apenas aos professores, dado que está ligada ao “grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente é tão-somente uma expressão” (GRAMSCI, 1989, p. 131). Entretanto, em relação ao professor, essa compreensão compromete o seu papel no processo educativo. O professor não compreende que, mesmo se afastando da “política” ou do Sindicato, ou ignorando que sua prática pedagógica é também uma ação política, ele vive e respira política, uma vez que o professor é um elemento do Estado destinado a dirigir as novas gerações.

Um segundo aspecto refere-se à tentativa de alguns professores (PF2, PM4, PF6, PF8, PM10) de fazer com que os alunos da escola pública mudem de expectativa, em relação a si mesmos, e se esforcem em buscar a Universidade, já

que os alunos “não acreditam em si próprios [...] a grande maioria tá ali pra terminar um 2º grau [...] eles não se sentem capaz” (PF6) ou “não querem ir pra uma Universidade porque muitas vezes não encontram uma perspectiva” (PM10). O professor PM7 constata que, “a escola no Ensino Médio tem uma faixa de [“n” alunos], esses estudantes todos, se tiver 15 no máximo que vão fazer vestibular...”. Essa tentativa tem se baseado em exemplos de ex-alunos ou de si próprios.

Essas reflexões revelam que, se por um lado os professores não consideram as condições objetivas que possibilitaram a ex-alunos e professores dar continuidade ou não aos estudos e não estão conscientes da dimensão política desse ato; por outro lado, os professores têm buscado possibilitar certas condições de forma que os alunos possam mudar a sua realidade, mesmo que dentro dos limites impostos à escolarização oferecida a esse segmento social.

A esse respeito vale salientar que as entrevistas apontam, em vários momentos, para a questão das “condições”: de trabalhar, de estudar, de pesquisar, de estar se inovando, de dar coisa melhor. Entretanto, essas condições são pensadas como obstáculos à realização dessas ações e não como condicionantes, o que justifica as reflexões acima, ou seja, sem a dimensão política a solução para tais obstáculos restringe-se a criar tais “condições” e não a questioná-las.

Vale salientar também que os professores correm certo risco com a prática do aconselhamento. Há algumas décadas atrás, o choque cultural entre professores e alunos, com a abertura da escola pública à camada popular, gerou uma onda de higienização nas escolas, através de ações como fiscalizar orelhas, unhas e cabelos de alunos, deixando comprometido o processo educativo.

Na atualidade, esse choque tem favorecido uma nova onda, a do aconselhamento, algumas vezes, em detrimento do próprio conteúdo, inviabilizando ao aluno as ferramentas necessárias à apropriação do conhecimento e sua objetivação, assim como a mudança da realidade humana e social. A esse respeito, dois professores assim se expressam:

o professor ele passa instrução, informação, ele não educa na realidade, essa parte aí é com a família e como a gente tem uma família falida [...] Assim, não existe mais aqueles valores de família aqui no Brasil, valores morais, éticos, aquela noção de cidadania, [...] Não tem os limites que eram pra ter, então, vêm pra escola querendo dar uma extensão, uma continuação da casa deles, achando que pode fazer o que quiser. [...] Então, um país que tá acabada a nossa sociedade familiar, tem que começar um trabalho no Brasil, assim, eu acho, muito sério, assim, pela família [...] um

trabalho de base muito na família, controle de natalidade, [...] Mas eu quero ressaltar pra você que a realidade do que eu tô te falando, dessa entrevista todinha, a realidade de uma escola pública é muito diferente de uma escola particular (PF3).

Você vê que a escola aqui tá dentro de uma favela, quantas e quantas vezes a gente já teve aluno drogado aqui dentro. Tem favela aqui perto e muitos dos alunos daqui é da favela. Eles aqui, a gente tem um trabalho com eles, conversamos com eles, orientamos, mostramos como é que deve ser feito, mas quando chegam aqui, o 1º ano é tudo mostrando os poderes. Porque já vem de uma classe baixa, os alunos daqui é filho de empregada doméstica, ou os que estão aqui com 16 anos já trabalham em casa de família, é tudo cheio de querer. Eles estão aqui é só pra pegar o papelzinho, pronto. Se você chegar e dizer pra ele, você fica em casa não precisa nem vir aqui que eu vou dar o certificado a você eles saem mesmo. Não vão ter o que reclamar (PM7).

Vale salientar ainda que, apesar de os professores PF6 e PM10 insistirem em apresentar a Universidade a seus alunos, enquanto o professor PM7 afirma que essa não é uma expectativa dos alunos da escola pública, e de essa insistência apresentar uma perspectiva meritocrática de ascensão via esforço pessoal e elitista sobre a instrução universitária como elevação do status social; o acesso da camada popular à Universidade pode significar um avanço político na luta pela elevação cultural desse segmento social, desde que observados os fins de tal elevação.

Por fim, vale salientar a contradição que atravessa o professor Pró-tempore ou o Prestador de Serviço, uma vez que o fato de não pertencer ao quadro de funcionários do Estado tende a afastá-lo da luta política e de uma compreensão mais ampla acerca das questões que envolvem a educação e o fazer pedagógico.

4.2.2 A teoria e a prática

Desde os primeiros contatos com os sujeitos, ainda na aplicação dos questionários, fica patente que a concepção do professor apóia-se na sua cotidianidade, ou seja, na sua própria prática.

tenho como meta a integração do homem à sociedade em que eu vivo (PM1).

a minha formação profissional tem como ponto central, a possibilidade de poder ser construtora da realidade, de acordo com a minha componente curricular [ciência que leciona], da clientela estudantil a qual me foi confiada. Portanto, tal prática me permite conhecer e ser mediadora dos fatos e conteúdos inseridos na minha disciplina (PF2).

na minha área o ponto mais importante é que a escola funcione como um corpo, um ligado ao outro, principalmente a equipe de apoio, coordenadores, nunca tem

inspetores também, não temos apoio e trabalhamos sozinhos. E com muita falta de material técnico. Então, é muito difícil para nós nas escolas públicas (PF3).

sempre gostei de estudar. [vários estudos sobre a ciência que leciona], mas hoje que importância o governo dá à Educação! Eu sou um pouco castrada quanto ao meu desempenho como professor (PF8).

é gratificante poder contribuir com idéias, pensamentos e construção de valores que propiciam a transformação de cidadãos, seu próprio crescimento como pessoa atuante, crítica e compreensiva do que acontece em torno de si e do próprio mundo. Assim, é o meu trabalho como educador e isso me deixa muito realizado (PM9).

Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas pelo professor no seu fazer pedagógico como a falta de estrutura de trabalho e o choque cultural entre professores e alunos, assim como a desvalorização profissional que se reflete nos baixos salários e nas condições de trabalho, vão dia-a-dia envolvendo o professor e o afastando de uma reflexão teórica acerca dessa prática. Enfim, inviabilizando uma concepção crítica acerca da educação.

O professor PM10, ao retornar à Universidade para cursar Licenciatura, uma vez que já se encontrava atuando na escola, assim se expressa:

tudo o que eu sabia era por intuição. Didaticamente eu tinha as minhas intuições, mas faltava a minha base científica [...] daí eu já consegui associar e perceber que aquilo que já acontecia comigo na prática, existia toda uma base teórica e que se eu não tivesse voltado, certamente eu estaria até hoje na base do “achismo” [...] como hoje eu encaro a vida de professor como a minha profissão e talvez quando eu entrei, talvez não fosse essa a minha intenção, então, eu acredito que é necessário você primeiro estudar, primeiro você ter o conhecimento, depois você partir pra prática.

Entretanto, apesar de positiva a preocupação com os “achismos” na sua profissão, o professor não estava consciente de que, nas aulas da Licenciatura, ele estava refletindo sobre a sua prática, ou seja, ele estava usando a sua prática como princípio educativo: “talvez tenha dado certo eu ter a prática de sala de aula antes pra fazer esse retorno teórico, eu consegui associar e perceber que aquilo que eu estava fazendo tava no caminho, mas se eu não tivesse feito a Licenciatura eu ainda estaria achando”.

O próprio professor anuncia essa práxis no processo de aprendizado, ou seja, as necessidades criadas pela disciplina e pela prática já desenvolvidas: “eu já estava na disciplina, já estava no curso na necessidade de aprender [...]. Então, na medida do possível, eu tentei assimilar, tentei associar ao máximo aquilo ali que a gente tava aprendendo com a minha realidade já em sala de aula”.

A necessidade de aprender destacada pelo professor vai ao encontro da “zona de desenvolvimento próximo” em Vigotski (2000a) em que a apropriação, enquanto ação efetiva do homem sobre a realidade concreta, ao objetivar-se, gera novas funções, novas necessidades, novas faculdades na atividade e na consciência humana, enfim, ação, novas idéias, novas ações, novas idéias, em um eterno devenir.

A reflexão sobre a prática encontra-se tão distante dos cursos de formação de professores que o referido professor (vale salientar, recém-formado), ao manifestar a experiência vivida na aula de Didática, destaca: “os outros alunos sempre perguntavam como era, os mesmos medos de entrar na sala de aula, a diferença de se ensinar na escola pública pra uma escola privada, aqueles mesmos questionamentos”; assim como a professora incentivava os outros alunos a dele se aproximarem, uma vez que o professor já conhecia “o que é a realidade da sala de aula”.

O próprio professor aponta que esse incentivo “foi muito bom porque também foi uma troca de experiência com outros profissionais de outras áreas”. Entretanto, vale se perguntar: será que os alunos de Licenciatura que não têm essa anterioridade da prática também fazem associações? Provavelmente sim, mas associações de que natureza? Esse aspecto pode vir a se tornar objeto de futuras investigações.

Nesse sentido, vale salientar a diferença entre o professor acima e os demais sujeitos da pesquisa cuja teoria foi assimilada para ser aplicada em sua prática na sala de aula. A esse respeito os professores assim se expressam: “a gente tem que aprender muito bem cada fase da criança, do adolescente e do adulto. Então, a gente vê muito essa parte de Psicologia” (PF5); “Prática de Ensino, que era a parte quando a gente fazia cadeiras que ensinavam o aluno exatamente a pensar em relação à política, a tentar fazer alguma coisa” (PF8).

A questão da relação teoria e prática na formação do professor pode também ser observada com o Programa Estudante Convênio - Rede Pública (PEC-RP)²⁴⁷, através do qual a Universidade Federal da Paraíba estabelece convênio com as Instituições Públicas de Ensino visando ao ingresso de professores da educação

²⁴⁷ Resolução UFPB/CONSEPE nº 06/2003.

básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) para a realização de Cursos de Licenciatura.

Entretanto, a prática que os alunos PEC trazem aos cursos, devido à sua experiência no âmbito escolar, tem sido relegada a segundo plano, e as lacunas teóricas reforçadas, minimizando a capacidade dos alunos de apropriar-se do conhecimento historicamente elaborado e, em certos momentos, infantilizando-os.

4.2.3 A universidade e a escola

Os aspectos levantados no ponto anterior remetem à Universidade. A dicotomia entre a teoria e a prática se explica pelo distanciamento da reflexão teórica sobre essa prática e reforça que o professor, durante a sua formação acadêmica, não se apropriou das ferramentas necessárias à compreensão de que a prática pedagógica, enquanto relação de hegemonia, encontra-se inserida em um determinado projeto de educação, por sua vez, determinado por uma dada sociedade.

Igualmente, a Universidade não favoreceu a compreensão acerca dos enfrentamentos pedagógicos e políticos. Como acusava Vieira Pinto (1994, p. 19), ao tratar da reforma universitária na década de 1960, os problemas políticos eram trabalhados como problemas pedagógicos, o que vem a se somar à reflexão desenvolvida acerca da distância entre o professor e o político.

Os cursos superiores de nível técnico ou de Licenciatura têm, historicamente, se centrado no “o quê” e no “como”, em detrimento do “para quê” ou do “porquê”. No curso técnico, o discente deve dominar o “o quê” de uma determinada ciência em sua “pureza” técnica²⁴⁸ e, no caso do curso de Licenciatura, o ensino tem conduzido o discente ao “como”, ou seja, a como fazer um plano de aula específico para cada situação ou a “como” dar uma aula, organizar o quadro, os conteúdos etc. (aula, ano, semestre, bimestre): “quando eu cursei a disciplina de Didática foi uma maravilha, que a gente aprende bem direitinho a fazer o Plano de Aula” (PM10).

O que não significa dizer que os conteúdos específicos de cada curso e as metodologias não sejam importantes para a formação do futuro profissional, seja ele bacharel ou professor. Entretanto, esses aspectos são estudados em detrimento da

²⁴⁸ A pesquisadora leciona Psicologia da Educação há 18 anos nos cursos de Licenciatura.

historicidade, da lógica, do desenvolvimento e da especificidade daquele produto da história social.

Vale também salientar a compreensão dos professores acerca dos vários mundos. O professor PF6 compreende a Universidade como “outro mundo”; o professor PM10 distingue o mundo aqui de fora, o “meu mundo, como professor contratado com a escola” e o mundo da escola, do mundo lá de dentro, o mundo da Universidade; e o professor PM9, destaca o mundo do aluno com o seu “próprio mundo”.

Essa concepção, por um lado, remete a Gramsci (1991, p. 235) e à ideologia dos “dois mundos’ impenetráveis” e incomunicáveis como, por exemplo, o Norte rico e o Sul pobre (ao referir-se à questão meridional na Itália); assim como as sugeridas pelos professores, o bom e o mau aluno, a boa e a má escola, o melhor e o pior colégio etc., são relações dialéticas e necessárias à compreensão histórica tanto de um quanto de outro, enfim, a unidade dos contrários é necessária à compreensão da essência de uma dada formação material, no caso, a estrutura educacional brasileira.

Por outro lado, traduz a separação entre a Universidade e a escola, ou seja, uma distância entre a Universidade, instância do pensamento humano, e a escola, instância da prática. Enfim, entre a Universidade e a vida. A fala do professor PM10 reflete essa questão: “ajudou bastante a disciplina de Prática também porque foi colocar em prática aquilo que a gente estudou na Universidade”.

Os cursos de qualificação solicitados pelos professores, assim como o próprio PEC, além de possibilitar a capacitação, a valorização e o resgate docente, apontam para a importância e a necessidade da ligação entre a Universidade e os egressos dos cursos universitários, sugerindo um novo olhar sobre a sua prática e a própria Universidade.

Por fim, ao deixar de contribuir na construção de uma concepção do mundo mais unitária, a Universidade tem favorecido a concepção, apontada em *A dinâmica escolar*, de que o papel do professor é “criar” condições que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, em detrimento do seu papel de viabilizar práticas político-pedagógicas que possibilitem ao aluno uma leitura do mundo na busca de sua transformação.

4.2.4 O desenvolvimento e a aprendizagem

As reflexões desenvolvidas pelos professores demonstram que, apesar de sua prática, na escola pública, sugerir a importância da aprendizagem em relação ao desenvolvimento, prevalece a concepção de que são as idéias que criam a realidade social, e não a realidade social que cria a consciência. Portanto, o aprendizado é indicado como algo acessível pelas idéias e não pela reflexão acerca da prática social, da realidade. Aliás, realidade que, para a maioria dos professores, se restringe à realidade sócio-econômica do aluno (individualização do social) e possui uma conotação negativa.

A esse respeito, Vigotski (2004) destaca que “a completa constituição psicológica dos indivíduos pode ser vista como diretamente dependente do desenvolvimento de tecnologia, do grau de desenvolvimento das forças de produção e da estrutura daquele grupo social ao qual o indivíduo pertence”. Portanto, a constituição psicológica do aluno não se restringe à estrutura do seu grupo social, o qual é reflexo das relações sociais de produção.

Portanto, pode-se afirmar que o ensino das teorias educacionais deslocadas da prática, durante a formação profissional dos professores, favoreceu uma leitura fragmentada e contraditória da própria teoria e da realidade.

O professor PM9, por exemplo, ao mencionar a disciplina Psicologia V, atribuiu-lhe um conteúdo que não corresponde à sua natureza, e ao tratar do Construtivismo, atribuiu-lhe como característica o exercitar, o que não corresponde a tal concepção teórica. O Construtivismo propõe a elaboração, a descoberta, a partir da ação, enfim, da prática. O professor PM10, por sua vez, relaciona Gestalt, que implica “fechamento”, “compreensão súbita”, “insight”, a comportamento gerando comportamento, que define a teoria comportamental.

Também vale salientar que, apesar de Piaget e de o Construtivismo fazerem parte dos elementos teóricos presentes na concepção da maioria dos professores, há um desconhecimento e uma forte resistência quanto à liberdade do aluno que caracteriza a concepção construtivista defendida por Piaget.

Esses fragmentos teóricos reforçam a compreensão marxista de que o homem comum não vive em um mundo a-teórico, mas que seu cotidiano encontra-se condicionado e a sua consciência e seus atos, contraditórios, refletem a forma

como sua consciência tem sido formada através de idéias, valores e juízos que determinam uma concepção do mundo apolítica, ou seja, “o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica” (GRAMSCI, 1995, p. 20). Portanto, em se tratando de professor com Licenciatura Plena, a Universidade tem ajudado a construir esse homem ativo de massa e seus fragmentos teóricos.

Essa concepção fragmentada, aliada à contradição sobre o político e o professor, impossibilita o professor de elaborar a sua compreensão acerca do processo educativo, ou seja, acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem, o que pressupõe necessariamente uma compreensão acerca da determinação ou da consciência, como em Hegel e no idealismo; ou da realidade, como no materialismo, enfim, da relação educação e sociedade.

4.2.5 Outras contradições

O velho e o novo

A discussão acerca da contratação de novos professores traz à tona a percepção dos professores recentemente contratados sobre os professores mais antigos, em que conceitos, tais como “acomodação”, “falta de compromisso com a educação”, “segundo emprego”, “falta de capacitação”, traduzem um choque de gerações, ou seja, um choque entre o novo e o velho (dialética).

Essa contradição entre os professores surge, entre outros fatores, em decorrência do acesso dos professores mais jovens às novas didáticas e novas tecnologias, assim como a uma linguagem mais próxima dos jovens que os capacita e os aproxima na comunicação com os alunos e favorece a relação professor-aluno.

Entretanto, vale salientar que esse choque não se restringe aos professores, mas a todos os segmentos da sociedade. O uso do computador como instrumento de trabalho, por exemplo, tem sido imposto a vários profissionais, causando um estranhamento e até mesmo uma rejeição devido à pouca intimidade no uso dessa nova tecnologia.

Portanto, com o avanço tecnológico e o acelerado processo de comunicação global, o conhecimento técnico da profissão não é mais suficiente no enfrentamento

dos desafios impostos na atualidade. O professor PM4 recém-contratado enfatiza que,

ser professor não é só dominar conteúdo, você além de dominar conteúdo [...] você tem que estar preparado porque cada aula é uma aula diferente, é um desafio diferente, porque os alunos são um grupo heterogêneo, cada um vai reagir ao professor diferente, de forma diferente, tem que estar preparado para um aluno, preparado pra outro.

Essa questão nos aproxima da categoria nível de instrução, em que dos 30 professores que responderam ao questionário, apenas um professor possui pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, este declara: “eu descobri que vou aumentar 30 reais no meu dinheiro devido a 4 anos que eu fiz [...]. Isso me deu uma revolta tão grande, tá? Que é um pouco humilhante”.

A escola pública e a escola particular

A atuação em escola pública e em escola particular é objeto de reflexão entre os professores. Essa atuação envolve tanto a relação professor-aluno, quanto a relação professor-direção. Os professores PM1, PM4, PM7, PF8 e PM10, por um lado, apontam para uma aproximação entre os alunos da escola particular e os da escola pública em relação aos interesses pelo estudo.

Por outro lado, os professores PF5 e PF3, que não possuem experiência em escola particular, apontam, respectivamente, ora para as diferenças entre a escola pública e particular no que se refere aos alunos, à administração e à estrutura, ora comparam-nas, utilizando como fundamento a escola onde o próprio filho estuda.

Os professores não faltam de jeito nenhum [...] não sei qual é o esquema deles [...] é Coordenadores, é Inspetores nos corredores [...]. Psicólogos quando o aluno tem problema manda chamar os pais. Aqui a direção manda chamar um pai de aluno, às vezes, não vem logo, no outro dia o aluno vem e a gente tem que receber, é assim, uma coisa sem fim, sem retorno (PF3).

O professor PF3 compreende que o problema de aprendizagem e de comportamento, nessas escolas, encontra-se no aluno, o que isenta o sistema educacional e a própria sociedade do “problema”; assim como não desenvolve uma análise acerca das relações trabalhistas na empresa pública e na privada.

Portanto, pode-se afirmar que esses professores possuem uma concepção idealizada e estereotipada da educação como um todo, e se surpreendem com a expressão, por eles mesmos sustentada, de que a educação “virou um comércio”.

Para o professor PF2, que leciona em escola pública e na particular, as diferenças situam-se, na escola pública, na desmotivação salarial, na desorganização administrativa e na má preparação dos alunos, o que obriga o professor a “frear um pouquinho e trabalhar de acordo com a realidade da sala”. Entretanto, acrescenta que “na escola pública, os alunos que querem mudar essa realidade agradecem; com relação à privada não, o alunado são pessoas de classe média alta e aí eles não agradecem”.

Contudo, é mister ressaltar que essas concepções assentam em uma concepção da escola privada e pública como dois mundos separados e incomunicáveis. Portanto, não se compreende a relação dialética entre essas instituições, ou seja, que o desenvolvimento ou a estagnação de uma encontra-se dialeticamente relacionada ao desenvolvimento ou à estagnação da outra, e ambas constituem a essência da estrutura educacional brasileira.

O currículo oficial e o currículo real

Outra contradição refere-se ao currículo. Os professores justificam que ao se depararem com o nível educacional dos alunos e o conteúdo a ser lecionado para todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com a orientação da Secretaria de Educação, fazem uma adaptação do currículo.

Os professores que lecionam no Ensino Regular em séries consecutivas adaptam o conteúdo a ser lecionado de forma progressiva, a exemplo do professor PM10. O professor PF8, que leciona no EJA e no Ensino Médio, procura ensinar “a somar, a multiplicar, dividir e subtrair, o básico”, mesmo no Ensino Médio, o que também é confirmado pelo professor PM7.

Os alunos que a gente recebe no Ensino Médio, não sabem as quatro operações de conta em Matemática, em Português não sabem nem assinar o nome. Houve uma Olimpíada agora de matemática, o aluno não soube escrever o nome dele só porque tava naqueles quadrinhos, teve várias fichas preenchidas erradas, aluno já no Ensino Médio. Essa é a concebida educação que se está tendo agora.

O professor PM4 trabalha o conteúdo proposto para a respectiva série de acordo com a motivação e o interesse do aluno acerca do tema, além do que imprime duas direções diferentes em relação ao conteúdo, uma para o aluno da tarde e outra para o da noite: “à tarde eu trabalho mais com o vestibular, PSS, e à noite eu trabalho mais com temas, é também PSS, mas mais voltado pra aplicações do dia-a-dia”.

Portanto, os professores, através de ações isoladas e pontuais, têm trabalhado com um “contra-currículo”, considerando a modalidade de ensino, as séries e os conteúdos a serem ministrados, os entraves ao desenvolvimento do seu trabalho e as suas próprias limitações.

A presente pesquisa possibilitou, portanto, levantar alguns pontos. Primeiro, a sociedade, necessariamente a democrática, é compreendida como algo já estabelecido que dispensa a ação dos sujeitos.

Segundo, a educação é compreendida como um mecanismo que tem por função formar “cidadãos” ou profissionais úteis a essa sociedade. Cidadãos entendidos mais como um “clichê” do que como sujeitos necessários à reconstrução da sociedade democrática, no sentido deweyano. Entretanto, na concepção dos professores, esse mecanismo não está desenvolvendo a contento essa função.

Terceiro, os professores imbuídos de uma concepção utilitarista de educação, ou seja, do conhecimento como algo útil à aprovação do aluno no vestibular (dado que a escola pública não “profissionaliza”) ou à formação de cidadãos, avaliam que o seu trabalho, considerando as condições em que tem se desenvolvido, não contribui para essa aprovação, nem para a constituição desses cidadãos.

Quarto, os professores têm tentado, individualmente, superar os desafios que se impõem na sua prática pedagógica. Entretanto, ainda presos a um ensino tradicional, lutam contra o paradigma do professor como centro do processo educativo presente nessa concepção de ensino e, nessa luta, passam a enfrentar outro paradigma, o do aluno como centro desse processo.

Quinto, o papel do professor restringe-se ao repasse de conteúdos e à divulgação das idéias educacionais. A exterioridade do fazer pedagógico liga-se à exterioridade em relação à participação política e à definição das políticas educacionais, frente aos desafios que a profissão lhes impõe.

Sexto, o professor não se compreende enquanto sujeito social determinado historicamente, e é atingido cotidianamente por essa determinação.

Conseqüentemente, o professor não se compreende enquanto sujeito das transformações sociais, cuja autoria é atribuída aos políticos, aos intelectuais e à sociedade.

Sétimo, os professores apresentam fragmentos teóricos em relação tanto à importância do coletivo na luta por mudanças, quanto à relevância da aprendizagem para o desenvolvimento do aluno. Esses fragmentos não devem ser desprezados enquanto elementos de uma nova postura política acerca da realidade e de sua transformação.

Portanto, é possível afirmar que os professores não têm conseguido elaborar o seu papel no processo de aprendizado, visto que não possuem uma compreensão acerca da relação entre educação e sociedade.

Entretanto, as contradições levantadas possibilitam compreender que a sociedade e a concepção do mundo dos professores não são estáticas, ou seja, que a sociedade e a essência humana são processos históricos e inconclusos. Entretanto, a superação das contradições na concepção e na prática do professor, mesmo que provisória, deve ter, necessariamente, como ponto de partida não somente a sua prática, mas uma luta cultural, uma tomada de consciência, principalmente quando a realidade, ou melhor, essa prática está mostrando sinais de esgotamento.

Essa consciência, aliada à prática pedagógica e ao conhecimento sobre as possibilidades pedagógicas, pode viabilizar ao professor, no sentido do intelectual gramsciano, criar condições objetivas e necessárias à compreensão acerca da relação educação e sociedade e, conseqüentemente, do papel do professor no processo de aprendizado. Enfim, da sua função social.

5 A “NEGAÇÃO DA NEGAÇÃO”: CONDIÇÃO PEDAGÓGICA OBJETIVA NECESSÁRIA À COMPREENSÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE E À ELABORAÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZADO

Neste capítulo parte-se da compreensão da educação ativa e da educação crítica enquanto possibilidades educacionais, uma vez que os princípios que as orientam não se tornaram realidade na concepção e na prática do professor.

Nesse sentido, o desenvolvimento da presente reflexão aponta para a criação da condição pedagógica objetiva à construção da concepção e da prática do professor crítico, o que, necessariamente, passa pela criação das condições necessárias a que a educação crítica possa vir a se tornar uma realidade.

5.1 A EDUCAÇÃO ATIVA NO BRASIL: UMA POSSIBILIDADE REAL ABSTRATA

Afirmar que a educação ativa no Brasil é uma “possibilidade” significa afirmar que ela não se tornou uma realidade, ou seja, a educação ativa não pode manifestar-se²⁴⁹ na concepção e na prática do professor porque não estavam postas as “condições correspondentes”, uma vez que “a possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas” (CHEPTULIN, 1982, p. 338; 340).

Entretanto, afirmar que a educação ativa no Brasil é uma possibilidade “real” significa afirmar que em países capitalistas e democráticos, como o Brasil, a educação ativa é uma possibilidade real, porque “decorre das ligações e das relações necessárias próprias a essa sociedade” capitalista e democrática, “condicionada pelas leis internas do funcionamento e do desenvolvimento”²⁵⁰ da

²⁴⁹ Em Cheptulin (1982, p. 338) a possibilidade tem efetivamente uma existência real, a possibilidade é um momento da realidade, como existência real, portanto, sua existência real é somente como propriedade, capacidade de, enquanto formação material, “produzir-se, manifestar-se”, em decorrência da “capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras”, em condições correspondentes.

²⁵⁰ Ibid., p. 341.

formação capitalista, o que não significa afirmar que exista apenas um tipo de sociedade democrática ou um tipo de sociedade capitalista.

Por fim, afirmar que a educação ativa no Brasil é uma possibilidade real “abstrata” (CHEPTULIN 1982, p.340), significa afirmar que, apesar de real, as condições necessárias (objetivas e subjetivas) à realização da possibilidade não puderam ser reunidas de forma que a educação ativa pudesse realizar-se no contexto educacional brasileiro.

A história da educação mostra que essas condições não estavam presentes quando da chegada (transplante) dos princípios que norteavam a Escola Nova na década de 1920, prolongando-se na década de 30 e de 50 e nos anos que se seguiram.

Para que a educação ativa se realizasse, ou seja, para que os educadores se apropriassem de seus princípios e estes chegassem a influir na realidade educacional brasileira, o país teria ainda que “transpor vários estágios de desenvolvimento”²⁵¹, uma vez que as teorias educacionais não nascem das idéias, mas refletem o nível de desenvolvimento da estrutura em uma determinada sociedade, imprimindo um determinado desenvolvimento às idéias e às instituições (superestrutura), incluindo a educação.

A mudança do colonialismo ao capitalismo e o início da industrialização na década de 1920, a mudança na orientação econômica, vinculados ao modelo capitalista na década de 1930, e os desafios econômicos postos à educação brasileira não foram suficientes para produzir, no nível educacional, as condições necessárias a que os ideais democráticos, propostos em Dewey, fossem implementados no Brasil.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, é um marco na defesa de que os poderes públicos assumissem a responsabilidade com a educação nacional, por essa defesa são tachados de comunistas. A Constituição de 34, apesar de refletir a vitória do movimento renovador, é um exemplo concreto de liberalismo inspirado na doutrina econômica liberal européia. Portanto, o Brasil necessitava ainda de mudanças na orientação política nacional. A esse respeito, Marx (1978, p. 130) afirma que, “com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez”.

²⁵¹ CHEPTULIN, 1982, p. 343.

O desenho liberal da Escola Nova é interrompido com o Estado Novo e a instituição do regime totalitário que se reflete na Constituição de 1937, de cunho fascista e ditatorial, retirando do Estado o dever com a educação.

Após a Segunda Guerra Mundial, o clamor em defesa da liberdade e dos preceitos democráticos, baseado na luta entre democracia e comunismo, conduz à promulgação em 1946 de uma nova Constituição brasileira de orientação ideológica liberal-democrática. Os ideais da educação ativa influenciam predominantemente os textos de legislação educacional da época.

O retorno da luta entre reformadores e conservadores redonda, em 1948, na criação de uma comissão para a elaboração de um anteprojeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, o debate da elaboração da LDB, aprovada em 1961, é marcado pela discussão: centralização *versus* descentralização, ficando em segundo plano a aprovação de uma lei que servisse de instrumento à democratização da educação em todos os seus níveis (instrumentalismo deweyano).

Ribeiro (1986, p. 136) destaca que, tanto os educadores das idéias novas, quanto os educadores católicos eram contrários à centralização. Os primeiros, devido aos princípios pedagógicos, defendiam que o processo educativo exigia “adaptações às diferenças regionais e individuais”; os segundos, porque a centralização “iria contra a liberdade individual ou da família, ao mesmo tempo que era vista como instrumento de introdução e propagação da ideologia do Estado, que iria contra a Igreja”.

A partir de 1980, o clima de “abertura política” e a influência estadunidense possibilitam o retorno das concepções construtivistas baseadas na teoria piagetiana no cenário educacional, entretanto, deslocadas dos princípios da educação ativa, da Escola Nova. O ideal liberal da Escola Nova, em defesa da responsabilidade do Estado com a educação, passa a ser questionado, o que se justifica considerando-se o ambiente político frente ao Estado Militar brasileiro²⁵².

Por fim, afirmar que a educação ativa no Brasil é uma possibilidade e não uma realidade significa afirmar que, para a quase totalidade dos professores, tendo em vista as limitações impostas pelo próprio contexto histórico, a compreensão acerca desses ideais e, principalmente, dos princípios deweyanos e piagetianos que

²⁵² Marx, citado por Manacorda (2006 p. 298), afirma que “a instrução pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo”.

os orienta, limitou-se a concepções reducionistas e superficiais²⁵³, de forma que, na atualidade, como observado no capítulo anterior, o professor continua tendo grande dificuldade em compreender tal filosofia e a sua importância na construção de uma sociedade democrática.

5.2 OS IDEAIS DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA NO BRASIL: UMA POSSIBILIDADE FORMAL

Se a educação ativa, Escola Nova, não pode se manifestar na concepção e na prática do professor, porque não estavam postas as condições necessárias à sua realização, o que dizer dos ideais de uma educação crítica cujos fundamentos teóricos e metodológicos baseiam-se nos princípios do materialismo histórico e dialético?

Portanto, afirmar que a educação crítica, no Brasil, é uma possibilidade “formal”, significa afirmar que, ao contrário da educação ativa, esse tipo de educação, em uma sociedade capitalista e democrática, depende das “circunstâncias, isto é, da contingência”, ou seja, ela é “tanto possível quanto impossível” de produzir-se. Além disso, para a atividade prática dos homens essa possibilidade é fraca, uma vez que essa atividade baseia-se nas possibilidades reais (CHEPTULIN, 1982, p. 341-342).

Nesse sentido, por não poderem ser reunidas as condições necessárias (objetivas e subjetivas) e por seus princípios não decorrerem da “natureza interna”, nem das “leis de funcionamento e desenvolvimento” de sociedades capitalistas²⁵⁴, os ideais de uma educação crítica não puderam se realizar no contexto educacional brasileiro.

A história da educação, no Brasil, mostra que, no início do século XX, quando o país iniciava o seu processo de industrialização, os conflitos, advindos da mudança na base material e da luta entre as antigas e as novas forças políticas propiciaram os primeiros questionamentos acerca da relação capital e trabalho e instrução e trabalho, baseados nas reflexões marxistas.

²⁵³ A respeito do ideário escolanovista na concepção dos professores brasileiros, ver Saviani (1985, p. 13-14).

²⁵⁴ CHEPTULIN, 1982, p.340-341.

Entretanto, esses conflitos não foram fatores suficientes a que os ideais socialistas marxistas europeus, transplantados para o Brasil, se tornassem dominantes. Como destacado, esse ideário que estava chegando ao Brasil “se compôs, desde as origens, de acordo com uma orientação reformista e, portanto, subalterna”, já que era resultado do “eclipse da dialética histórico-crítica que informava a reflexão de Marx” e da “incidência do neokantismo e do positivismo [...] que iria redundar no reformismo” social-democrata (DEL ROIO, 2002, p. 13-14).

Vale salientar que, o acesso à fundamentação teórica necessária a esse tipo de reflexão e de prática ainda era muito incipiente; além do que, compreende-se que o transplante dessas teorias, em nível ideológico, possibilita uma “lapidação” teórica e a instalação de um “interpretacionismo” do pensamento dos autores que favorece um processo de esvaziamento teórico.

Nesse sentido, a tentativa de ingresso do Brasil na era urbano-industrial na década de 1920; a consolidação da burguesia industrial e do operariado enquanto classes sociais; o acirramento da luta de classe; os primeiros movimentos grevistas; a criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB); a expansão capitalista; o caráter elitizante e dualista do sistema escolar; o questionamento, nos anos 1930, da população acerca de seu “atraso” em relação às “sociedades desenvolvidas”, entre outros fatores, não criaram as condições necessárias a que as críticas marxianas e marxistas acerca da relação entre o modo de produção capitalista e a dualidade do sistema educacional brasileiro pudessem se realizar em nível político, e os ideais da educação crítica viessem se realizar em nível educacional.

A disseminação do ideal liberal (indústria cultural) se impôs dominante frente ao contexto ideológico mundial (capitalismo *versus* socialismo, liberalismo *versus* marxismo) e, particularmente, à influência estadunidense na América Latina e no Brasil.

Por sua vez, a política educacional brasileira passa a estar orientada pelo movimento estadunidense da educação ativa ou Escola Nova, mais “adequado” aos países industrializados ou em vias de industrialização, como se houvesse um único processo de industrialização válido para toda e qualquer realidade. Nesse sentido, tornava-se necessária a criação de um novo homem que, orientado por princípios democráticos, pudesse contribuir para a construção de uma sociedade democrática, sem questionar o modo de produção capitalista que se estava instituindo, e o Estado burguês que legitimava a divisão social em dominantes e dominados.

Enfim, se os ideais da Escola Nova, a educação ativa, já era uma possibilidade abstrata na concepção e na prática do professor, o que dizer dos ideais de uma educação crítica que colocavam em cheque as relações sociais de produção e o Estado burguês.

Os acontecimentos ainda na década de 1930 até o final da década de 1940 também não favoreceram a que os ideais marxistas em geral e, muitos menos os relacionados a uma educação crítica pudessem realizar-se, entre eles: o combate ao “comunismo” (mais um apelido para o que era indesejável e temido, graças à determinação ideológica, do que uma filosofia), o fim da Segunda Guerra Mundial e a luta internacional a favor da liberdade e contra os regimes que pudessem colocá-la em perigo (leia-se fascistas ou “comunistas”).

É somente na segunda metade dos anos de 1950 na América Latina e, em especial, no Brasil, que as discussões orientadas pela crítica marxista à sociedade e à educação trazem a perspectiva da possibilidade de construção de uma nova sociedade, de um novo homem, assim como uma maior compreensão do papel político da educação. Uma nova função social é atribuída à educação, à escola e aos educadores brasileiros. Os ideais da Escola Nova começam a ser questionados. O surgimento de Movimentos de Educação Popular e a radicalização do movimento social são uma tentativa de superação do transplante cultural.

Com o golpe militar, em 1964, o Estado Militar passa a utilizar-se de mecanismos de controle que inviabilizam a visão crítica do sistema produtivo. Nesse mesmo ano, começam a chegar ao Brasil os primeiros escritos de Gramsci. Entretanto, as suas críticas à estrutura econômica capitalista e a sua análise acerca da relação infra e superestrutura (economia e política) e do papel da escola e dos intelectuais nessa sociedade, ainda não puderam se realizar na concepção e na prática dos professores devido, entre outros fatores, à estrutura econômica e à influência dos ideais liberais em toda a América Latina.

Em 1968, a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5) traz de volta as concepções antimarxistas e as publicações com o pensamento gramsciano são interrompidas. Esses aspectos reafirmam que uma possibilidade transforma-se em realidade “não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas” (CHEPTULIN 1982, p. 340).

No final dos anos de 1970, o processo de reabertura política favorece, entre outros pontos, a crítica dos educadores marxistas ao ideal escolanovista no que se

refere à responsabilidade do Estado burguês com a educação. Essa crítica, que se justifica pela própria estrutura de um Estado ditatorial, retornará à cena nacional, na década de 1980, mas como defesa da responsabilidade do Estado nas políticas públicas sociais e como enfrentamento do Estado mínimo liberal.

Na década de 1980, paralelamente à tradução das primeiras obras de Vigotski, principalmente do inglês, dá-se o retorno de Piaget e do Construtivismo ao cenário educacional brasileiro. Essas traduções são uma apropriação de Vigotski ora pela via da linguagem, aproximando-o dos lingüistas; ora pelo viés interacionista, aproximando-o de Piaget, ou pelo marxista, afastando-o de Piaget.

Neste trabalho toma-se como pressuposto que, para além de uma divergência quanto ao modelo que orienta as obras de Vigotski e Piaget ou de um ecletismo ou relativismo teórico²⁵⁵ que busca aproximá-los, há uma divergência em relação aos próprios fins de sua ação e de seu pensamento. Não é demais enfatizar, como diria Vigotski (em sua crítica sobre os “fatos” em Piaget), há que se conhecer a “história da filosofia”, assim não há como ignorar os ideais ou projetos de mundo, de sociedade e de homem, que movimentam tais construções teóricas e a opção epistemológica desses autores.

Por fim, vale salientar que os ideais da educação crítica tiveram e ainda têm sua influência restrita aos círculos acadêmicos ou à apropriação de alguns conceitos considerados “lugar comum”, ou seja, palavras de ordem de uma esquerda marxista ou incorporados pela direita liberal nos embates com a esquerda, dando legitimidade aos discursos e às leis necessários à consolidação da sociedade brasileira; quiçá democrática!

Vale finalizar essa análise com o pensamento gramsciano acerca da necessidade de desenvolver uma crítica à própria concepção do mundo, de modo a “torná-la unitária e coerente [o que significa] criticar também toda a filosofia até hoje existente, na medida em que deixou estratificações consolidadas na filosofia popular” (GRAMSCI, 1995, p. 12).

Portanto, pode-se afirmar que a filosofia da práxis, que dá sustentação à educação crítica, não pode ser até hoje considerada uma filosofia socialmente existente no Brasil, uma vez que ela *não* “deixou estratificações consolidadas na

²⁵⁵ Esse relativismo teórico tende a incorporar os pontos comuns e a desprezar os antagonismos entre os autores.

filosofia popular”, como pode ser observado na reflexão dos sujeitos envolvidos neste trabalho.

5.3 A PRÁXIS: CONDIÇÃO PEDAGÓGICA NECESSÁRIA À REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Afirmar que a educação ativa e a educação crítica no Brasil são uma possibilidade porque não puderam realizar-se, ou tornar-se uma realidade, na concepção e na prática do professor, não significa que ambas não possam, enquanto possibilidade, sob certas condições, vir a produzir-se.

A educação ativa, enquanto possibilidade real, é condicionada pelos aspectos e ligações necessários às sociedades capitalistas e democráticas, o que não significa dizer, como já apontado, que exista apenas um tipo de sociedade democrática ou um tipo de sociedade capitalista.

A educação crítica, para a qual está se chamando a atenção neste capítulo, também pode se realizar, mesmo como possibilidade formal, ou seja, ainda que, como afirma Cheptulin (1982), condicionada pelas relações contingentes e não necessárias às sociedades capitalistas e democráticas e mesmo que sua importância seja fraca para a atividade prática dos homens.

Essa afirmativa baseia-se em dois pressupostos materialistas históricos e dialéticos. Primeiro, nos conceitos gramscianos de luta cultural e hegemonia política em que a escola, no sentido amplo, é concretamente um dos espaços de elaboração de uma nova concepção, entendida como luta cultural, em que o sujeito pode vir a compreender a sua posição no grupo social e se compreender enquanto protagonista na produção da história e, conseqüentemente, participe ativo na construção de um novo modelo de sociedade (reforma intelectual). Enfim, que essa luta cultural é necessária para a hegemonia política (guerra de posição).

Segundo, como a possibilidade é, segundo Cheptulin²⁵⁶, uma “realidade potencial” que pode produzir-se, manifestar-se, ou se transformar em realidade quando existem condições determinadas, pode-se ao conhecer algumas possibilidades, “interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando

²⁵⁶ CHEPTULIN, 1982, p. 340.

artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade”.

Nesse sentido, a educação crítica, mesmo que determinada pelas ligações e relações contingentes e mesmo que fraca para a atividade prática, pode realizar-se, tanto porque a realidade deve ser considerada como a unidade do necessário e do contingente, como porque as ligações e relações contingentes desempenham na vida cotidiana e na história um papel determinado, dado que os ideais da educação crítica são, enquanto possibilidade formal, a indicação da presença do novo, do que pode vir a produzir na consciência a contradição do real e a possibilidade de transformação da prática pedagógica.

Vale reafirmar que, como a educação em seu sentido amplo enquanto superestrutura, sofre a determinação da base material, todo esse processo se dará dentro dos limites impostos pela estrutura sobre a superestrutura. Contudo, não se deve esperar pelas transformações materiais para criar as condições necessárias a que a possibilidade se concretize.

A “negação da negação” é, portanto, a condição pedagógica objetiva necessária à compreensão da relação educação e sociedade e à elaboração do papel do professor no processo de aprendizado, uma vez que a própria prática educativa concreta tem permitido ao professor questionar o modelo educacional em voga e tem apontado para a necessidade de mudança.

Nesse sentido, é oportuno destacar que, se é a partir da prática, da experiência, que a ideologia liberal, de orientação pragmática, analisa, *a posteriori*, os efeitos desse ou daquele modelo e a sua implementação ou continuidade, é a partir da reflexão dessa mesma prática, enquanto práxis, que se pode, conhecendo as contradições, a teoria oculta em sua prática, buscar espaços que apontem para a construção de uma nova prática social nas escolas. Enfim, criar condições necessárias à realização dessa possibilidade²⁵⁷.

Portanto, a partir da análise desenvolvida no capítulo anterior, pode-se afirmar que a própria prática, a própria vida do professor aponta para a construção de uma nova prática. Nesse sentido, a Universidade tem a sua parcela de responsabilidade.

²⁵⁷ Nesse mesmo sentido, Buonicore (2004) retrata as palavras de Gramsci, ao tratar dos Conselhos operários na Itália, em que os operários turinenses haviam compreendido que não bastava “hastear a bandeira vermelha para fazer a revolução” e que a conquista da fábrica não poderia “substituir a luta pela conquista do poder político”, mas que eles sabiam “estas verdades porque conquistaram tais verdades experimentalmente através das discussões e da prática dos conselhos de fábrica”.

Nesse momento, torna-se imperioso, antes de retornar à questão da “negação da negação” e ao papel da Universidade, desenvolver algumas reflexões acerca da motivação que mobilizou esforços na efetivação da presente tese de doutoramento e do desenvolvimento da própria pesquisa.

Este estudo teve como ponto de partida as experiências vividas pela pesquisadora em outros momentos acadêmico-profissionais. As falas a seguir traduzem as angústias e as expectativas de estudantes e professores da UFPB, e o desabafo de um professor nos corredores de uma escola pública estadual de João Pessoa²⁵⁸.

Não achamos que o capitalismo, que esse triunfo possa representar o fim da história. Entretanto, a gente não tem o outro paradigma, uma outra referência pra se contrapor a ela. Então, isso deixou a gente numa certa orfandade, ou seja, perdemos uma certa utopia em relação a um determinado projeto de sociedade [o socialismo do Leste europeu] e não conseguimos ainda construir alguma coisa que se coloque no lugar dela e que seja a nossa resposta em relação a essa situação (Docente do Curso de Pedagogia – sujeito da pesquisa de mestrado).

Eu acho que a escola tá nessa encruzilhada. Saber que o trabalho dela sempre está ligado à realidade, mas aí ela não sabe fazer [...]. O sentido de qualidade aí é nesse sentido de que essa escola, não só da escola, mas de qualquer prática pedagógica que consiga ver essa realidade com mais clareza possível, consiga refletir sobre ela, que consiga ter uma visão mais crítica dela, consiga tirar essa fumaça que tá nos olhos da gente pra não ver a realidade e se consiga ir indicando os caminhos, buscando respostas pra enfrentamento dessa realidade (Docente do Curso de Pedagogia – sujeito da pesquisa de mestrado).

Eu penso o seguinte: que quando eu terminar o curso aqui, se eu não tiver aqui dentro da Universidade, assim, procurando fazer outra coisa, eu vou ficar perdida. Porque, depois que eu sair daqui, a gente vai entrar numa escola, a realidade é totalmente diferente. Aí fica difícil, e a Universidade devia exatamente fazer esse papel E a gente também, quando a gente sair daqui da Universidade, a gente não perder esse vínculo também (Discente do Curso de Pedagogia – sujeito da pesquisa de mestrado).

Na escola que eu estagiei, fiquei triste de ver a realidade das crianças e não compreendia porque ao passar dos anos muitas coisas mudaram na escola, e acho que foi pra pior. Pois o Construtivismo que hoje em dia é tão defendido, criou aspectos negativos e a própria organização dos alunos mudou. Naquele dia comecei a pensar no meu tempo em que estudei no método tradicional, numa escola pública. E tive a felicidade de ter estudado nela e saber que esta escola era melhor do que muitas escolas de hoje (pública ou privada) (Discente do Curso de Pedagogia – Trabalho de Extensão).

Eu comparei a escola com um cemitério. Sem vida. Acho que lembrou um pouco uma máquina, os professores e funcionários pareciam cumprir apenas um papel, repetido ao longo dos anos e os alunos marionetes sem vida. Sacolas vazias, onde se

²⁵⁸ Depoimentos extraídos dos trabalhos de extensão e nos estudos desenvolvidos no mestrado, já apresentados na Introdução,

depositavam “coisas”, sem sentido. Por isto deu-me a impressão que a escola era uma coisa chata, carente de novidades. Tão sem graça quanto suas paredes brancas e seu pátio sem plantas, um jardim de cimento, cal e sol. Deve ser ruim brincar em um lugar assim (Discente do Curso de Pedagogia – Trabalho de Extensão).

Afinal, essa é uma escola pública como qualquer outra! (informação verbal)²⁵⁹.

A partir dessas experiências e de muitas outras falas, gestos, atitudes e momentos vividos pela pesquisadora, buscou-se analisar a concepção do professor acerca da relação educação e sociedade, considerando esta uma compreensão necessária à construção da concepção desse trabalhador acerca da função que desempenha na sociedade.

Esses estudos conduziram a pesquisadora a caminhos ainda não percorridos e a inusitadas experiências considerando que a mesma, enquanto trabalhadora em educação, é também uma das formadoras de opinião de outros trabalhadores em educação como aqueles a que passou a investigar. Entre essas experiências incluiu-se a conversa informal com uma das diretoras das escolas envolvidas na pesquisa que, ao tomar conhecimento da natureza da pesquisa, desabafa: “nós chegamos com os nossos sonhos e encontramos uma outra realidade”. Portanto, a cada passo foi se descortinando nuances desconhecidas, algumas certezas foram confirmadas e, processo contínuo, responsabilidades assumidas.

Logo no início da pesquisa, a lembrança da experiência vivida por um psicólogo russo, Luria (1990), foi inevitável. Luria desenvolvia uma pesquisa no Oeste da URSS, no início da década de 1930, em pleno governo Stalin²⁶⁰, com o intuito de analisar a formação sócio-histórica dos processos mentais, ou seja, de provar experimentalmente a determinação social das funções psicológicas superiores, frente às alterações na atividade social e nas formas de consciência em sociedades que estavam vivendo um período de organização das estruturas sociais.

Nessa pesquisa, o psicólogo, juntamente com a sua equipe, deparou-se com a existência de cinco grupos de sujeitos organizados de acordo com a localização da moradia, o nível de instrução, tipo de atividade econômica, o envolvimento em

²⁵⁹ Depoimento colhido nos corredores de uma escola pública, durante uma discussão entre o professor e uma mãe.

²⁶⁰ Luria escreve a Vigotski que o povo uzbekistão não tinha ilusões, referindo-se às ilusões perceptuais. Esta mensagem causou-lhe grandes dificuldades, uma vez que a KGB interpretou que Luria havia dito que o povo das montanhas não tinha ilusões acerca do poder soviético (WINKLER MULLER).

atividade social moderna (coletivismo, planejamento e controle de produção, distribuição de trabalho).

A maioria desses sujeitos não tinha experienciado nenhum tipo de escolaridade ou de trabalho socializado, mesmo os que haviam freqüentado a escola apresentavam um nível de escolaridade “bem baixo”. Resultado: a tendência durante a pesquisa foi a do predomínio do prático sobre o teórico, ou seja, de reproduzir relações e procedimentos atinentes à vida prática, à experiência diária de trabalho, enfim, às idéias concretas, situacionais e mesmo necessárias (utilitárias).

Retornando ao presente estudo, a fase inicial, de análise dos questionários que serviria de subsídio à seleção dos sujeitos para a entrevista, conduziu a uma experiência profundamente semelhante à daquele psicólogo e sua equipe, apesar das diferenças tanto em relação ao contexto cultural, visto que os sujeitos, professores da escola pública estaduais do município de João Pessoa, tinham nível superior completo com habilitação em Licenciatura plena, quanto em relação ao contexto histórico, a sociedade brasileira do século XXI.

O professor, ao ser solicitado a destacar os pontos de sua formação profissional que considerava relevantes para o desenvolvimento de sua prática profissional, ateu-se à sua prática, ou seja, aos pontos práticos que eram importantes para o desenvolvimento de sua prática profissional.

O desenvolvimento e término tumultuado da quinta entrevista realizada na sala da direção²⁶¹, ou seja, onde *tudo* acontece (principalmente na escola pública), aliado à apreciação, logo após o término da entrevista, de um desfile da Guarda Municipal fizeram aflorar os sentimentos do pesquisador, misto de melancolia, tristeza, indignação. Acontecimentos de sua histórica de vida somados à realidade que vinha sendo encontrada nas escolas, desde o começo da pesquisa, possibilitaram a identificação e a reflexão desses sentimentos.

As recordações da infância foram inevitáveis: os desfiles escolares de 7 de setembro, o hasteamento da bandeira todos os dias no começo de cada turno da escola... Mesmo sem compreender a ideologia que envolvia aqueles acontecimentos em meados da década de 1960, e início da década de 1970, havia naqueles momentos um misto de orgulho e entusiasmo face à dedicação que envolvia a todos na organização daqueles eventos.

²⁶¹ Numa tentativa frustrada de minimizar a interferência física e de áudio na gravação, uma vez que o próprio entrevistado escolhia a data, a hora e o local da entrevista.

Orgulho..., como esse sentimento havia mudado! Não o orgulho idealista e demagógico desses anos idos (Brasil, ame-o ou deixe-o!), mas o orgulho que permite indignar-se frente ao descaso com que, como diria Paulo Freire, a “malvadez neoliberal” tem conduzido a questão da educação, da saúde, das políticas sociais.

Neste momento, vem à lembrança a opção da pesquisadora, há 20 anos, pelo magistério (e não pela Psicologia Escolar, primeira paixão ainda na academia). Primeiro, em nível de Ensino Médio no Curso Normal (formação de professor) e, a seguir, em nível superior. Vale salientar que essa mudança se deu por acreditar que ao atuar na formação do futuro professor, levando-o a conhecer os aspectos do desenvolvimento humano e as teorias da aprendizagem e a questionar a prática escolar, idealmente, poder-se-ia desenvolver um trabalho preventivo e livre das resistências encontradas no desenvolvimento do trabalho institucionalizado na escola.

A partir daquele instante, a educação e, mais especificamente a formação docente, havia se tornado o eixo das preocupações da pesquisadora. O termo preocupação²⁶² denota uma posição de espectadora que se preocupa, mas não compreende, não consegue chegar às determinações e, portanto, à possibilidade de transformação. Ainda não havia a percepção de que a concretude da sala de aula envolve o conhecimento teórico, mas também a relação professor e aluno, a prática desses sujeitos históricos, a reflexão sobre essa prática e a realidade concreta dos que constroem essa relação.

Com o desenvolvimento das entrevistas e das reflexões acima expostas, algumas questões começaram a tomar corpo (além das já propostas no presente estudo): a busca, enquanto professora, pela reflexão teórica não teria levado a pesquisadora a enveredar pelo caminho oposto, o da negação da prática e a afirmação da teoria? Ou pelo caminho da prática em segundo plano, ou melhor, no plano idealista em que a prática é o espaço de aplicação da teoria “apreendida” dentro dos muros da Universidade e não o princípio educativo, o ponto de partida sobre o qual a reflexão teórica deve se debruçar na construção de novos olhares e novas práticas, em um constante devenir? Nesse sentido, a Universidade continuaria sendo, como diria Vieira Pinto (1994) em seu livro *A questão da Universidade*, escrito na década de 1960, espaço de formação dos “doutores”?

²⁶² A esse respeito ver Kosik (1989, p. 59-68).

“Aprende-se a fazer fazendo”. Essa frase pela perspectiva liberal pragmatista que a orienta não caminha no sentido de apontar que é somente e, sobretudo, a partir dessas ações desenvolvidas e das questões que essas ações permitem levantar que se pode refletir, analisar, repensar, propor, mudar. Aprende-se a fazer, principalmente, refletindo sobre o que se fez, ou seja, faz-se, reflete-se e constrói-se um novo fazer coletivamente.

Na modernidade, desde Marx (os efeitos da revolução industrial sobre a mentalidade e as ações da população no século XVIII), passando por Gramsci e Vigotski e o seu desenvolvimento das funções psicológicas superiores, até os dias atuais tem se afirmado que o avanço tecnológico (o novo uso do instrumento) requer dos indivíduos novas necessidades e novas ações. Entretanto, essas mudanças não devem e não podem se efetivar, se não nascem da e na reflexão sobre a prática, ou seja, se elas são apenas fruto de elucubrações teóricas erigidas nos bancos acadêmicos para serem aplicadas na prática.

Portanto, mais uma questão se vislumbra: se a Universidade tem a sua responsabilidade no processo de transformação da prática pedagógica, onde encontrar na Universidade a reflexão, ou onde encontrar a Universidade da reflexão sobre essas escolas reais, “tão sem graça quanto suas paredes brancas e seu pátio sem plantas, um jardim de cimento, cal e sol”, como retrata a discente do Curso de Pedagogia, construídas por sujeitos reais, professor, aluno e comunidade, que vivem situações reais, retratadas pelos professores no capítulo anterior, e que estão sendo absorvidos pela sua prática sem disso ter consciência? Sobre essa questão retornar-se-á mais adiante.

Preso a uma prática, preso à sua vida cotidiana, imerso nessa realidade, que o envolve e arrasta; a uma luta, na maioria das vezes solitária, como “cavaleiro errante”; e em suas tentativas de desenvolver uma prática inovadora, dentro de uma situação extremamente adversa, condições de trabalho desumanas, tanto para o professor, quanto para o aluno; o professor sente vergonha de declarar que não tem todas as respostas, entre elas, a resposta para o descaso do governo²⁶³ com a educação, com a saúde, com a moradia etc., serviços que justificariam, em última instância, a sua existência.

²⁶³ Personificado no governador do Estado da Paraíba.

Prática que, uma vez ou outra, lhe permite lembrar e aplicar alguma técnica ou algum instrumento ensinado por um professor, na Universidade. Aprendem-se na Universidade ou na Faculdade conteúdos de História, de Geografia, de Português ou de uma Língua Estrangeira, de Matemática, de Física, de Química, de Biologia, e a como repassá-los (quando os cursos não são prioritariamente Bacharelados, com “pitadas” de algumas poucas ou isoladas disciplinas pedagógicas optativas)²⁶⁴.

Entretanto, não lhe tem sido acessível em sua trajetória acadêmica e profissional refletir sobre o processo educativo, as exigências, as incertezas e os desafios de sua profissão que, como diz Freire (2004), ao mesmo tempo em que se ensina se aprende, inclusive a refletir sobre as condições em que o trabalho do professor tem se realizado.

Enfim, na sua cotidianidade, ao professor não foram viabilizadas reflexões teórico-práticas que lhe permitam refletir sobre a importância político-pedagógica de sua profissão e de sua prática que, ao ser pensada, e ao ser questionada, pode levar a novas práticas qualitativamente superiores, mesmo que dentro de certos limites, reflexo das contradições do modo de produção capitalista.

Não lhe foi facultado apreender que ensinar é compreender a educação, como diz Gramsci, enquanto luta cultural. Uma luta no sentido da construção da concepção crítica do professor em formação acerca de seu contexto, de sua realidade, de sua situação de classe. Mas como aprender ou ensinar essas coisas se termos como “luta”, “política”, são conceitos que ao “povo brasileiro”, “pacato”, “trabalhador”, foi ensinado evitar.

Por um lado, a comunidade quer evitar, pois não compreende (apesar de sentir e vivenciar em seu dia-a-dia) como “o estudo”, tão necessário ao desenvolvimento de um indivíduo, de um povo, de um país, não é acessível a todos e a todas e se realiza nas péssimas condições de infra-estrutura das escolas, o que se reflete na baixa qualidade de aprendizagem de seus filhos. Talvez a “culpa” esteja em seus filhos ou neles mesmos ao não terem a “competência” ou a “condição” necessária para acompanhar seus filhos devido ao “pouco estudo”.

Por outro lado, o professor quer evitar, pois não se compreende enquanto trabalhador, com deveres e também com direitos, direito a boas condições de

²⁶⁴ Vale salientar que, como observado no capítulo anterior, o professor, em alguns casos, é contratado para lecionar conteúdos sobre os quais tem pouco domínio, aprendido em seus estudos de 2º grau ou em alguma habilitação não concluída em nível de 3º grau; ou até, para lecionar uma disciplina totalmente desvinculada de sua habilitação.

trabalho, a um salário digno, a uma escolaridade permanente, o que pressupõe seu engajamento como profissional na luta coletiva pelos seus direitos e os dos demais trabalhadores em educação, ou não.

O professor quer evitar porque não compreende que o seu olhar, o seu sentir, o seu pensar e o seu agir, enquanto momentos necessários à construção de uma prática transformadora, passam necessariamente pela avaliação, análise e compreensão da sua prática, do seu papel e da sua função em uma sociedade marcada por uma enorme diferença econômica, política, social e cultural, que o envolve, assim como envolve o seu aluno e a própria relação que estabelecem.

Nesse sentido, não pode exercer a sua função social, uma vez que não se compreende enquanto elemento do Estado e, conseqüentemente, não percebe que há um contraste entre a sua consciência e a de seu aluno, que representam tipos de sociedade e de cultura diferentes.

Apesar de extremamente importante, o momento da sala de aula não se esgota em uma “aula boa” (PF5), pois envolve algo além da capacidade do professor em transmitir conhecimento e da capacidade do aluno em assimilá-lo. Sala de aula envolve a apropriação que possibilite a professor e aluno elaborarem novas produções, o que implica leitura crítica e, portanto, situada em um contexto sobre aquilo que se está lendo, de forma que essa leitura produza a necessidade de novas apropriações e novas produções, e gere novas necessidades, em um processo permanente e inesgotável.

Nesse sentido, dois aspectos, dialeticamente relacionados, necessitam ser destacados. Primeiro, que o professor seja um sujeito histórico, engajado política e culturalmente, de forma a facultar ao aluno uma leitura da palavra e de sua realidade. Segundo, que esse processo educativo ocorra de forma a contribuir para o aprendizado do aluno, ou seja, que possibilite ao aluno a sua humanização ou sua ascensão ao gênero humano, ou melhor, como diria Gramsci, à sua “omnilateralidade”, mesmo que em condições restritas.

Além desses aspectos, essa possibilidade só pode vir a ocorrer quando se compreende a relação que se estabelece entre educação, enquanto superestrutura ideológica e política, e sociedade, enquanto projeto que se quer manter, mudar ou transformar. Nessa relação, se compreende a função social do professor, assim como a de outros trabalhadores: manter, mudar ou transformar. Ensinar exige a apreensão da realidade em suas múltiplas determinações.

Nesse momento, vale salientar que a concepção de alguns professores no que se refere à participação do professor em lutas de movimentos sociais e ao papel do Estado e dos Sindicatos na definição das políticas educacionais, parece caminhar no seguinte sentido: o Estado brasileiro oferece poucas condições de trabalho e não remunera adequadamente o professor, por sua vez o professor limita-se a trabalhar dentro das condições de trabalho e de salário oferecidas pelo Estado. Esse aspecto é apontado pelo professor (PF6) ao referir-se a uma “aliança” da categoria com os governantes, de captar a ideologia do poderio dominante e de não mudar.

Essa concepção justifica-se, por um lado, porque a educação pública, enquanto instância que pode facultar a construção de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade e, nela atuantes, não interessa ao Estado, em sentido amplo. O professor PM10 assim desabafa: “eu acho que nunca foi e talvez nunca seja interesse do governo investir verdadeiramente em educação. Ninguém vai investir em cobra pra depois lhe morder”. Nesse sentido, não ocorre investimento financeiro na educação, nem na infra-estrutura nem no salário e sequer na qualificação do professor.

Em contrapartida é concedida ao professor uma estabilidade que garante a sua convivência, assim como lhe é facultado o direito de buscar outras fontes de renda como forma de complementar os baixos salários. Efeito contínuo, sobra ao professor pouco tempo para qualificar-se e para organizar as aulas. O professor PM7 chega a afirmar que já tem todas as aulas planejadas há anos.

Entretanto, àquele que se indigna com essa conjuntura, mas não possui instrumentos para lutar por mudanças, seja por limitações teóricas e político-pedagógicas, seja por não lhe parecer lícito deixar-se envolver em movimentos contestatórios, uma vez que o professor deve ser o primeiro a dar exemplo de “respeito e cidadania”, resta-lhe pensar em saídas pedagógicas para problemas eminentemente políticos.

Por outro lado, essa concepção justifica-se porque o professor compreende a escola e a sua própria ação como algo estranho e exterior ao fazer pedagógico, assim como o Sindicato é concebido como uma realidade distante do seu cotidiano.

Nesse momento, volta-se à questão inicial da “negação da negação” como condição pedagógica objetiva necessária à compreensão da relação educação e sociedade e à elaboração do papel do professor no processo de aprendizado e da Universidade que, enquanto aparelho de hegemonia ou dominação ideológica, é

também espaço de contradição e, portanto, espaço de criação dessa condição pedagógica.

A negação da negação é uma posição que não necessita de uma negação prévia e de uma afirmação a seguir, ou seja, de uma mediação, portanto, a negação da negação nega a própria negação. Ela parte de um princípio teórico e prático e afirma-o, dispensando a necessidade da negação.

Para o materialismo histórico e dialético, toda educação deve necessariamente implicar a ação humana consciente e objetivada. Em Gramsci, a educação deve superar o senso comum e favorecer a construção de uma concepção crítica do mundo em que o sujeito se compreenda, além de sujeito ativo (embora efetivamente já o seja), protagonista da história, mesmo que dentro de certos limites.

Em Vigotski, o bom ensino é aquele que leva a criança a superar-se; para tal, a educação deve trabalhar tanto as funções mentais superiores, que já estão maduras, como aquelas que ainda não amadureceram. Enfim, a realidade concreta define a ação humana, em outras palavras, a ação depende dos desafios impostos pelo contexto histórico.

Enfim, para o materialismo histórico e dialético, educação implica em ação e aquela não pode ocorrer na ausência desta. Nesse sentido, a educação ativa, enquanto negação dessa ausência de ação, torna-se sem sentido, uma vez que nega a passividade do aluno na educação tradicional e afirma, através dessa negação, que a educação é ação ativa de transmissão e comunicação de experiência, e que a validade do pensamento se verifica na ação.

A educação crítica não necessita de tal mediação. Ela parte da atividade humana, do trabalho, da vida produtiva enquanto vida da espécie e da intencionalidade da ação. É através do trabalho que os homens agem sobre o mundo objetivo, transformando-o e transformando a si mesmos, a princípio, visando à sobrevivência da espécie, e depois, situando-se como sujeito do conhecimento e da história. O trabalho significa, portanto, uma ação consciente, objetiva e intencional do homem sobre os objetos.

Nas sociedades capitalistas, entretanto, com a divisão social do trabalho, a ação humana, o trabalho divide-se em manual e intelectual, e “converte-se num poder estranho e a ele oposto, que o subjuga ao invés de ser por ele dominado” (MARX, 1996, p. 47). O resultado de sua ação deixa de ser compreendido como parte do processo de produção da atividade humana. O homem perde-se no

produto, no objeto, ou seja, o objeto deixa de ser um objeto humano e passa a gerar necessidades que devem ser satisfeitas pelo próprio produto. A própria força de trabalho é tida como mercadoria e é negociada como tal. Enfim, a vida da espécie, o trabalho, a ação humana, torna-se alienada.

Quando o homem reconhece a determinação histórico-econômica, através da consciência da contradição das relações de produção, o trabalho passa a ser compreendido enquanto expressão e produção de sua humanidade material e espiritual, enquanto sua ação no mundo.

A educação crítica é, portanto, trabalho efetivo, ação positiva do homem, que dispensa a mediação da superação da educação tradicional, assim como é consciência positiva, humana, que dispensa a mediação pela superação da educação ativa, a práxis. A práxis, enquanto “atividade essencial” de produção da humanidade, enquanto compreensão da prática social humana insere-se, portanto, como forma de distinguir a ação do homem consciente e crítico da ação do homem prático, que se traduz em uma ação alienada.

A educação crítica compreende a educação, de forma geral, e a si própria, como concepção do mundo e a partir de seu devenir histórico, em sua contradição, em seu movimento e provisoriedade e na totalidade das relações sociais que a explica. A práxis é como negação da negação e o momento da emancipação humana e social, momento efetivo e necessário para o movimento histórico em que a educação crítica possa vir a se transformar em realidade.

Inicialmente, se não influenciando os textos legislativos educacionais, como os ideais da educação ativa, uma vez que seus princípios, não decorrem da natureza interna de sociedades capitalistas, como o Brasil; pelo menos, em seu movimento histórico, possibilitando, para além das discussões acadêmicas (como ocorrido com os escolanovistas), ou seja, através da prática, a formação de uma nova concepção do mundo mais unitária e autônoma em todos os aspectos de sua existência.

A consciência da contradição do real, através da práxis, é “o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real” (CURY, 1986, p. 32). Por um lado, o nível de consciência da contradição do real que o professor consegue alcançar através da reflexão sobre a sua prática, ou seja, a sua compreensão sobre a forma socialmente determinada de consciência é fundamental para a compreensão desse real.

Por outro lado, a concepção do professor, como reflexo do movimento do real, não pode ser apresentada como estática ou como algo já determinado. Portanto, como afirmaria Gramsci (1995, p. 18), não se trata “de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente”, uma vez que o homem não vive em um mundo a-teórico.

Nesse sentido, a práxis é a condição pedagógica necessária para que a contradição da e na prática e da e na concepção do professor, muitos deles, trabalhadores oriundos da camada popular, possa ser trabalhada no sentido da construção de uma nova concepção do mundo, e o professor possa compreender a relação educação e sociedade e, nessa relação, o seu papel de possibilitar ao aluno ascender ao gênero humano e a sua função social de emancipação humana e social: uma luta cultural e uma tomada de consciência.

Uma luta cultural, uma reforma intelectual e moral, necessária ao abalamento das “fortificações” das sociedades capitalistas, à compreensão da relação educação e sociedade e, nessa relação, à compreensão do professor como elemento do Estado e como intelectual, que tem como função organizar a hegemonia de um grupo, combatendo o senso comum e definindo sua própria filosofia, ou seja, a filosofia da práxis, a qual exige uma clareza acerca dos problemas filosóficos, jurídicos, religiosos e morais, que são os pressupostos da ação política e econômica.

Uma tomada de consciência, um complexo processo psicológico interior em que a apropriação da cultura possibilita a transformação e a elevação da concepção do mundo anterior, que tem o seu acento na prática, na experiência, e um processo de aprendizagem em que o papel do professor é o de levar o aluno, enquanto ser social, a atingir níveis mais altos de desenvolvimento.

Portanto, essa tomada de consciência só pode vir a se realizar através da filosofia da práxis que possibilita, tanto passagem do momento econômico (o reconhecimento das condições materiais de sua ação) para o ético-político (elaboração superior da infra-estrutura em superestrutura complexa na consciência dos homens), como a compreensão acerca da(s) filosofia(s) implícita(s) nas propostas pedagógicas veiculadas pelo Estado, enquanto aparelho de Estado, e no fazer do professor, enquanto intelectual coletivo e elemento do Estado.

A compreensão acerca da contradição do real, que tem origem na divisão social do trabalho e no processo de desenvolvimento humano, favorece a consciência crítica e a emancipação humana, bem como a busca de transformação

política, social e econômica. Assim como o engajamento em associações de classe, cursos e reuniões pedagógicas, aliado ao conhecimento da matéria e à forma de ensiná-la, une o político ao educacional no enfrentamento das questões que permeiam a educação.

Nesse sentido, retornando à questão da Universidade como espaço por excelência dessa luta cultural e dessa tomada de consciência e espaço de criação dessa condição pedagógica, dois pontos, dialeticamente relacionados, necessitam ser destacados.

Primeiro: não se está afirmando que a Universidade é um bloco ideologicamente monolítico em que os sujeitos, docentes e discentes compartilham a mesma concepção do mundo e, portanto, buscam desenvolver ações afins. Enquanto aparelho do Estado – de hegemonia ou dominação ideológica –, ela deve ser compreendida como correlação de forças, espaço de contradição e, portanto, de ruptura e transformação e de criação dessa condição pedagógica, ainda que dentro dos limites impostos pela realidade objetiva e subjetiva. Ou seja, a Universidade também é atravessada pela contradição em suas próprias relações.

Segundo: não se está afirmando que a Universidade é o lócus privilegiado de discussão da prática pedagógica porque ela seja o único espaço onde essa discussão possa ocorrer; a própria escola pode e deve vir a ser esse espaço real de trabalho das contradições²⁶⁵. Entretanto, tendo em vista o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que a caracteriza, a Universidade pode facultar o desenvolvimento dessa discussão e a integração entre graduação e pós-graduação.

A partir dessas reflexões acerca da Universidade, Palhano (2008), Curvelo (2006) e Feitoza (2006), sugerem uma nova questão: a educação formal estaria fadada ao pragmatismo e a práxis estaria circunscrita aos movimentos sociais e à educação informal?

A resposta a essa pergunta é negativa, uma vez que a Universidade, enquanto espaço de contradição, possibilita àqueles que se intitulam educadores críticos participarem de ações que propiciem novos olhares, novos sentimentos, novos pensares, novas necessidades e novas ações, uma nova práxis. Nesse

²⁶⁵ Que a escola também possa vir a se tornar espaço de ensino e pesquisa e de experimentação de novas práticas e elaboração de novas concepções nascidas da reflexão e ação de seus membros.

caminho, algumas contradições, apontadas no capítulo anterior (mas não somente essas!) precisam ser necessariamente revisitadas e a sua superação proposta.

Entretanto, antes dessa análise, vale salientar que, a contradição, a unidade e a luta entre os contrários, é que faz com que as formações materiais, entre elas, a concepção do professor, passem de um estágio do desenvolvimento a outro.

Os contrários se encontram em estado de luta permanente, mas há uma unidade entre eles que implica, por um lado, a coexistência, dado que um não pode existir sem o outro. Nesse caso, da concepção e da prática do professor, a unidade do político com o professor formam uma única essência – educador; da prática com a teoria – praxis; da escola com a universidade – espaço educativo; da aprendizagem com o desenvolvimento – processo educativo, entre outras.

Por outro lado, uma identidade, uma vez que, por fazerem parte de uma única essência, os contrários coincidem. Entretanto, considerando as novas condições e a luta entre os contrários, essa identidade é temporária e relativa. Nesse sentido, uma vez compreendida a origem das contradições na e da concepção e na e da prática do professor, enfrentadas e superadas, chega-se a um novo estado qualitativo que inclui um novo grupo de contradições, em um eterno devenir.

5.3.1 O político e o professor

O homem é, antes de tudo, um ser político, no sentido de que as suas escolhas e o seu comportamento traduzem uma concepção do mundo construída nas relações estabelecidas ao longo de sua vida. Portanto, separar a profissão da vida é o mesmo que separar o homem da sociedade, o homem da ciência, é pensar um mundo em que os indivíduos se desenvolvessem e, outro mundo, em que esse indivíduo entraria apenas fortuitamente em contato, o mundo político, o mundo do trabalho, o mundo da profissão, entre outros.

Essa concepção coaduna-se à concepção de exterioridade do mundo a que o homem moderno encontra-se subjugado. Entretanto, o homem é constituído em uma determinada sociedade, ele é um ser social e, portanto, político, e é nesse e através desse contexto em que ele se desenvolve que o próprio trabalho docente se define.

Portanto, ser um professor é, por um lado, consequência dessa relação entre o indivíduo e o meio social, bem como da determinação econômica, política e social

a que ambos estão sujeitos. Aliás, as escolhas, seja de que nível for, estão necessariamente ligadas ao contexto, enquanto relações, em que o sujeito se desenvolve.

Por outro lado, ao constituir-se professor, o sujeito amplia o seu ser social, através das relações que estabelece com o outro, uma vez que o professor é para o outro mais uma relação social que esse último estabelece e vice-versa. É através dessas relações que o outro vai se inserindo e se constituindo humano e humanizando o próprio professor.

O ser professor surge, portanto, do ser social, do ser político, e não ao contrário. Entretanto, a prática e a concepção desse ser professor irão redefinir a prática e a concepção, enfim, os caminhos do ser social.

A questão do ser político e do ser professor se insere e se define, portanto, no processo histórico de constituição do humano, ou seja, na compreensão do homem enquanto um ser de relações, um ser que se constitui nas relações que estabelece em uma determinada sociedade.

5.3.2 A prática e a teoria

O processo de humanização encontra-se dialeticamente vinculado à relação teoria e prática, uma vez que é através da prática social que o homem tem, historicamente, produzido cultura e, conseqüentemente, a si mesmo, objetivando-se. Essa objetivação gera novas necessidades e a produção de novas objetivações, assim como novas idéias e novas ações.

A constituição do professor encontra-se, enquanto sujeito social, portanto, vinculada à compreensão acerca dessa relação, ou seja, a sua objetivação implica, necessariamente, uma reflexão crítica acerca do papel que desenvolve no processo educativo, enquanto mediador do processo de apropriação pelo aluno do conhecimento historicamente elaborado, e de sua função social, enquanto inserção do aluno no gênero humano.

Por conseguinte, essa reflexão implica, por um lado, a aproximação teoria e prática, de forma que tanto a prática, quanto a teoria, e seus pressupostos possam ser questionados. Nesse sentido, a prática e a teoria não permanecem incólumes. A teoria deixa de ser percebida como cânones que devem ser exemplarmente

seguidos; assim como a prática deixa de ser pensada como algo “defeituoso” (do mesmo modo que a experiência para os empiristas) que deve ser modificada pela força da teoria.

Por outro lado, e dialeticamente relacionada à questão anterior, essa reflexão implica o enfrentamento da reificação da teoria e da prática. A teoria e a prática passam a ser compreendidas como construção humana e não como algo já pronto. Nesse sentido, é possível pensar a construção de uma nova educação voltada para a construção de uma nova sociedade, mesmo que dentro de certos limites.

A Universidade é o espaço dessa aproximação e desse enfrentamento, de forma a favorecer o pensar filosófico, porque nascido da reflexão crítica sobre a sua própria prática, reflexão sobre os problemas éticos, jurídicos, religiosos e morais, que possibilitam a unificação entre teoria e prática. Entretanto, a Academia, considerando as contradições que a permeiam, pode vir a favorecer um reducionismo e um revisionismo que se convertam em um esvaziamento da própria teoria.

Entretanto, a prática tem mostrado que essas contradições, que se refletem nas instituições, têm aberto espaços cada vez maiores para trabalhar uma concepção que promova a emancipação social e humana, uma vez que a ação sobre a prática está ligada a uma determinada concepção do mundo, concepção de sociedade e de homem, mediada por uma concepção de educação, que deve ser constantemente questionada.

Na última década, a UFPB tem vivenciado intensamente discussões no sentido da reformulação curricular de seus cursos com o intuito de, entre outros pontos, introduzir a prática, o contato do discente com a realidade profissional, desde o primeiro anos do curso. Entretanto, essas discussões²⁶⁶ têm sido atravessadas pela dificuldade de admissão dessa inserção após séculos de submissão da prática à teoria.

5.3.3 A escola e a Universidade

A relação escola e Universidade tem se pautado pela intervenção da Universidade, enquanto detentora de saberes, na escola. Entretanto, a escola, em

²⁶⁶ A pesquisadora participou dessas discussões como membro da Comissão para Análise da Reforma dos Cursos de Licenciatura da UFPB, como representante do Centro de Educação.

especial, as escolas públicas são o lócus privilegiado para se trabalhar as contradições, visando à superação da situação de classe que ela traduz.

Ainda que o professor que leciona em escola pública, seja ex-aluno da própria escola pública, assim como os sujeitos desta pesquisa, e tenha, enquanto ex-aluno, experienciado os reflexos das políticas sociais nessas instituições, há uma distância entre o ex-aluno e o atual professor, tanto em termos espaciais, quanto em termos de perspectiva e posição frente a essa instituição e ao seu papel.

Na questão espacial, o tempo e a ideologia dominante, veiculada pela e na escola, se encarregaram de “lapidar” (assim como com os transplantes teóricos) a concepção do mundo desses sujeitos de forma a afastá-lo cada vez mais das expectativas e necessidades de seu grupo social, cabendo à Universidade o golpe final: transformá-lo em “doutor”.

Uma vez “doutor”, a perspectiva ao retornar à escola segue outros caminhos. Não é mais o aluno que pertencia àquela determinada classe ou grupo social, agora é o doutor fulano de tal, o professor, acompanhado de novos olhares e de novas expectativas e necessidades. A forma de se vestir, de se comportar, de falar também mudou: “é ex-aluno dessa escola. Se ele pôde, você também pode!” E viva a democracia e a meritocracia!

Entretanto, essa relação entre o professor oriundo da camada popular e a escola não é tranqüila, mas atravessada pela contradição antagônica do modo de produção capitalista, entre o ser social e a posição desses sujeitos nos aparelhos de hegemonia, nesse caso, na escola. Essa contradição é resolvida com a rejeição ao aluno que “não quer nada”, ora com “aconselhamento”, ou identificando-se com a realidade de seu grupo social a que o seu aluno também pertence.

Vale salientar que o fato de o professor da escola pública ser, em sua maioria, ex-aluno, traz em si suas próprias contradições que apontam para a transformação, mesmo que dentro de certos limites. Primeiro, o acesso da camada popular à Universidade representa um ganho social na luta pela melhoria da qualidade de vida e na elevação da concepção do mundo desse grupo social. Segundo, o fato de os cursos de formação de professor estarem atraindo esse grupo social torna-se de fundamental importância a preparação desses sujeitos para retornar à escola como intelectuais de sua própria classe

A terceira, relacionada às duas anteriores, refere-se a um discurso que tem se tornado dominante entre pais e alunos de colégios particulares da cidade de João

Pessoa: “no final eu dou um jeito e aí se eu não conseguir entrar na Universidade [pública] eu faço numa Universidade particular” (PM10), que vem a se somar à pulverização de faculdades particulares que oferecem facilidade de acesso e cursos superiores aligeirados. Esse discurso aponta no sentido de que a Universidade pública, nesse momento, pode vir a se tornar uma realidade mais concreta para os alunos advindos da camada popular.

Além desses aspectos, é somente a partir da sua relação com a prática que a Universidade é re-alimentada, ou seja, é somente a partir da escola e das contradições que a permeiam, que a Universidade pode vir a ser espaço, de fato, de reflexão teórica e de propostas que, nascidas da prática, a tornem instrumento de emancipação humana e social.

Voltando à questão sobre a responsabilidade da Universidade no processo de transformação da prática pedagógica e, portanto, onde encontrar na Universidade a reflexão, ou onde encontrar a Universidade da reflexão sobre as escolas reais. A resposta a essa questão somente pode ser encontrada revisitando os espaços em que a Universidade se mantém ligada a essa realidade.

Esses espaços são por excelência a prática curricular e os estágios, oferecidos ao longo do Curso²⁶⁷, e a extensão e, por conseguinte, a pesquisa e o ensino que eles suscitam. São eles que podem trazer para dentro da Universidade a realidade pedagógica e suas contradições. É a partir da escola real e dos sujeitos reais que a Universidade pode cumprir, enquanto igualmente contraditória, também o seu papel de transformação das práticas sociais, entre elas, a prática pedagógica.

Portanto, se em Piaget (1972, p. 130), o problema da formação dos indivíduos “úteis à sociedade” recai no despreparo do professor no que tange à dissociação entre ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, para a educação crítica a questão centra-se na relação ensino, pesquisa e extensão, uma vez que é nessa relação, e a partir da prática, trazidas pelos referidos espaços, que a Universidade pode e deve caminhar no sentido da formação do sujeito ativo e crítico e na construção de novas relações e de uma nova sociedade.

²⁶⁷ De acordo com a Resolução UFPB/CONSEPE nº 04/2004, em seu Art. 2º, resultante da discussão acima referida, a Prática Curricular e o Estágio Supervisionado de Ensino constituem a Base Curricular para os Cursos de Licenciatura e devem ser oferecidos ao longo do curso, como observação e interlocução com a realidade, como aprofundamento teórico-metodológico da práxis docente e como iniciação e intervenção profissional acompanhada

Nesse sentido, o professor crítico pode e deve, tendo em vista o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que orienta a Universidade, buscar incessantemente a integração entre graduação e pós-graduação e favorecer o desenvolvimento da discussão sobre a prática pedagógica.

A esse respeito, vale novamente salientar o PEC. Além da importância histórica na capacitação do professor, a presença do “aluno PEC” (como passou a ser denominado o aluno/professor oriundo desse convênio) possibilitou aos demais discentes a reflexão teórica acerca da prática pedagógica no espaço da sala de aula, enriquecendo a teoria e, principalmente, a prática desse próprio aluno e dos alunos como um todo. Como diria Freire (2004, p. 32), “a teoria emergia molhada da prática vivida”.

A importância dessa reflexão sobre a prática também é apontada, no capítulo anterior, pelo professor PM10 que retorna à Universidade para a realização do Curso de Licenciatura, após ter concluído o Bacharelado e ter sido contratado como professor pelo Estado. Em relação à prática, ele afirma: “tentei associar ao máximo aquilo ali que a gente tava aprendendo com a minha realidade já em sala de aula” Em relação à teoria ele destaca: “consegui associar e perceber que aquilo que já acontecia comigo na prática, existia toda uma base teórica e que se eu não tivesse voltado, certamente eu estaria até hoje na base do “achismo”.

Contraditório, pois é nessa direção que a Universidade pode e deve caminhar!

5.3.4 A aprendizagem e o desenvolvimento

Ao chamar a atenção sobre a aprendizagem, busca-se, primeiro, situar a importância da aprendizagem para que o desenvolvimento possa vir a ocorrer, uma vez que o desenvolvimento não é algo que ocorre por si mesmo, mas encontra-se dialeticamente relacionado à aprendizagem. Segundo, destacar a importância do papel do adulto ou de uma criança mais velha no processo de aprendizado das crianças mais novas.

Vale salientar que esse processo não começa somente com a entrada da criança na escola e não se esgota na infância, uma vez que se perpetua em outros momentos em que o saber de um determinado sujeito ou grupo é reconhecido por outros sujeitos ou grupos como digno de ser ouvido e refletido. Portanto, a

apropriação e produção da cultura, ou seja, o aprendizado e, de forma mais ampla, a educação é um processo permanente.

Tanto Vigotski, como Gramsci, chamam a atenção para a importância dessa relação pedagógica que, no âmbito escolar, ao contrário de Dewey e Piaget, não significa criar tão somente condições materiais, deixando intacto o questionamento sobre a determinação do modo de produção capitalista, mas criar condições que propiciem a leitura crítica da realidade e a tomada de consciência de sua própria realidade.

Dewey (1970, p. 63-67), ao propor a construção de uma nova organização social, aponta a importância da educação, como trabalho mental e ação, nesse processo. Entretanto, a análise deweyana baseia-se na determinação da consciência sobre a realidade e a realidade só existindo a partir da ação do homem. Portanto, em Dewey, esse trabalho mental e essa ação não se encontram condicionadas pelo movimento do real que se reflete na consciência ou no cérebro do homem, ou seja, não há uma anterioridade da história.

Além do que, nessa relação o papel do professor não se restringe ao acompanhamento das ações do aluno, como apontam Dewey e Piaget. Na educação crítica, o professor, na prática pedagógica, tem como papel instigar, suscitar, possibilitar que o outro se desenvolva para além do que pode fazer quando não está em sua presença e que o desenvolvimento vá além de suas possibilidades, compreendendo os limites dessa ação que não se restringe e nem tem a sua origem no espaço escolar, mas nos condicionantes sociais.

A função do professor é a de organizador, no sentido gramsciano de intelectual, e o seu papel é colocar-se como sujeito em relação com outro sujeito, para que a criança possa desenvolver suas funções psíquicas superiores, sua personalidade. Porquanto, segundo Vigotski, “a personalidade = um agregado de relações sociais. [...] é o conjunto das relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo” (VIGOTSKI, 2000b, p. 35). Na educação crítica, a relação entre o professor e o aluno torna-se, portanto, mediadora do processo educativo, do processo de apropriação da cultura historicamente elaborada.

Nesse sentido, ao se inverter a expressão desenvolvimento e aprendizagem para aprendizagem e desenvolvimento, não se está negando a importância do desenvolvimento no processo de aprendizado, mas enfatizando a determinação da

realidade social na consciência, determinação essa na qual o professor, enquanto elemento do Estado, tem o seu papel.

Enfim, pode-se afirmar que o professor da escola pública entendeu que a aprendizagem significa a diferença no desenvolvimento intelectual daquela camada social atendida pela escola pública, apesar do descaso do poder público com a educação e da falta de ferramentas teórico-práticas que o habilitem nessa tarefa. Essa compreensão emerge, portanto, do desenvolvimento de sua prática, mesmo que disso não esteja consciente.

6 CONCLUSÃO: A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR – PARA ALÉM DAS CONCEPÇÕES IDEALISTAS

Início essas considerações, trazendo a pergunta de um aluno do Curso de Pedagogia: por que, apesar de todas as dificuldades por que passa a educação, eu havia escolhido ser professora? A resposta foi quase imediata: por indignação! Foi como se essa resposta já estivesse pronta há muito tempo só esperando o momento de vir à tona.

Este trabalho, desde o início, é, portanto, fruto dessa indignação. O desenvolvimento da pesquisa e o contato com os professores só vieram reforçar esse sentimento, e as considerações não poderiam seguir outro caminho.

Nesse sentido, é mister voltar às questões que originaram o presente trabalho, quais sejam: Que projetos de sociedade e concepção de educação orientam a prática pedagógica do professor? Como esse profissional compreende o seu papel no processo de ensino? Enfim, como essas concepções implicam política e pedagogicamente a função social do professor na atualidade?

A análise da concepção do professor, à luz do referencial histórico e dialético em Gramsci e Vigotski, evidencia que as contradições acerca da sua prática pedagógica, no contexto histórico atual, inviabilizam a construção de um projeto de sociedade e de uma concepção de educação que favoreça a compreensão acerca do seu papel no processo de aprendizado.

A justificativa dessas questões pode ser encontrada em duas situações dialeticamente relacionadas. Primeiro: a constatação de que a problemática educacional tem sido analisada, na maioria das vezes, através de suas conseqüências e não de suas causas, e quando ocorrem, as investigações se restringem aos aspectos micro ou local, deixando intactas as macro-explicações, ou seja, minimiza-se a relação entre o micro e o macro contexto. Essa perspectiva define as investigações que se orientam para as conseqüências, e se baseiam nas teorias pragmatista e utilitarista, ambas liberais.

Segundo: a ausência de reflexão sobre a relação entre o projeto de educação e o de sociedade ao qual se encontra vinculada uma dada concepção teórica, ou seja, um déficit na análise do contexto de uma dada teoria, e da tendência epistemológica dos autores, aliada a uma propaganda maciça da inexorabilidade do aqui e do agora, que se reflete nos cursos de Licenciatura, e, conseqüentemente, na

formação da concepção do professor acerca da relação entre educação e sociedade, do seu papel em sala de aula e da sua função social.

A construção de uma sociedade e de uma educação, assim como a definição do papel do professor não implica apenas o desenvolvimento de uma ação que se explica por si mesma, desprovida de conteúdo ideológico, mas uma ação específica, em um contexto histórico, em relação a um objetivo ou a um fim que se pretende alcançar. Enfim, uma ação intencional e, portanto, essencialmente política.

Assim como, considerando que a educação está voltada para um dado projeto de sociedade, a escola, como “aparelho de Estado”, reflete as contradições das relações sociais de produção; e o professor, enquanto “elemento do Estado”, participa ativamente, mesmo que de forma não consciente, desse processo educativo. Essas contradições que inviabilizam uma concepção do mundo, mais unitária e autônoma, também apontam para a necessidade de transformação da concepção e da prática pedagógica.

Neste estudo, a nova síntese, parcial e provisória, traz como proposta a criação não de uma “nova” escola, mas, a partir da prática na “velha” escola, a elaboração das contradições inerentes a essa sociedade e a afirmação da práxis. Não se trata também de unir modos de fazer diferentes, mas de pensar qualitativamente diferente a função social do professor na sociedade, não para a adaptação, como no liberalismo e nas teorias pragmáticas e construtivistas, mas para a transformação do fazer educativo.

Também não é o caso de se aceitar qualquer concepção ou, na pior das hipóteses, de fazer uma “salada” de concepções que, na maioria das vezes, denota um esvaziamento teórico. Compreender sua função social é, para o professor, sem cair em lugar comum, optar conscientemente pela manutenção da sociedade capitalista ou pela construção de uma sociedade nova, socialista. Como já sinalizado, é perguntar-se para que lado a roda que o professor escolheu gira.

A escola pública é esse espaço que hoje, mais do que nunca, se constitui em espaço de “desvelamento” das contradições sociais, devido ao acirramento destas no seio da sociedade capitalista, como pôde ser observado na concepção do professor, e espaço de construção de uma práxis. Os espaços estão cada vez mais abertos. Esse “desvelamento”, por sua vez, implica a compreensão da origem dessas contradições e das concepções do mundo ou das ideologias que permeiam a vida social e dão sustentação ao *status quo*.

As instituições, como aparelhos de Estado, tendem a difundir valores que reproduzam e garantam a dominação e a direção hegemônica da classe dominante, entretanto, essas instituições, atravessadas pelas contradições, também podem possibilitar às classes dominadas a construção de uma nova concepção do mundo. Isso implica afirmá-las como espaço de correlação de forças.

Nesse sentido, a escola, mesmo em uma sociedade capitalista, pode fornecer elementos para a elaboração de uma nova concepção do mundo capaz de se opor à ideologia da classe dominante e, conseqüentemente, vir a ser um dos espaços de construção de um novo homem, de um novo intelectual orgânico, cuja função é a de organizador da classe trabalhadora, uma vez que os filhos dessa mesma classe têm retornado à escola agora como professor. Assim como os processos de apropriação crítica de uma cultura alienante podem vir a se constituir em processos de uma nova objetivação e de libertação humana e social.

Entretanto, a tendência, na atualidade, tem sido a de confundir elementos resultantes dessas contradições como causa e origem das mesmas. Portanto, a causa da dificuldade dos alunos na assimilação do conteúdo estaria no próprio aluno; a causa de o professor não ter elaborado uma concepção mais unitária acerca da sua função social estaria no próprio professor. Deslocar essas questões é tratar as diversas problemáticas sociais em sua especificidade, desconsiderando a totalidade das relações sociais.

As questões sociais estão atravessadas pela divisão de classe e pela concentração dos meios de produção nas mãos de poucos, enquanto a maioria da população debate-se para alcançar um “lugar ao sol”. Portanto, deslocar essa questão é optar por uma determinada concepção do mundo que minimiza a questão da pobreza, da marginalidade, da exclusão e a sua importância nas análises das demais questões sociais.

É difícil chegar ao final de um trabalho dessa natureza sem a compreensão de que ainda há muito a ser feito pela formação dos trabalhadores em educação. Entretanto, apontar que ainda há muito a ser feito pela formação dos trabalhadores em educação, não implica defender a tese de que as respostas às questões e aos problemas enfrentados pelo trabalhador em educação se restringem ao pedagógico ou se encontram apenas no nível das idéias.

O desenvolvimento deste estudo e o contato com os professores das escolas públicas estaduais trazem à tona alguns aspectos que podem servir de orientação

aos cursos de formação de professores e, principalmente, aos docentes que buscam, através de seu trabalho, contribuir para a formação do professor crítico.

O primeiro desses aspectos refere-se às relações sociais e às condições objetivas, estabelecidas e vividas pelo futuro professor, entendidas como elementos que participaram da definição de sua identidade como trabalhador. Este aspecto possibilita a compreensão do professor como ser social, homem de sua época histórica, condicionado subjetiva e objetivamente pela história, uma vez que, como nos lembra Freire (2002), o homem é mais livre quanto mais ele se compreende um ser condicionado.

O segundo aspecto refere-se à prática pedagógica e aos elementos, trazidos por essa prática, que podem viabilizar a transformação da própria prática e da própria ação do professor no mundo, sua inserção político-profissional. A reflexão teórico-prática possibilita, além da identificação das contradições da estrutura econômica que se refletem na superestrutura, nesse caso, na educação, reafirmar (quantas vezes necessário!) que a educação não é neutra e que toda ação, inclusive a pedagógica, é uma concepção em ação, é a afirmação de uma concepção do mundo.

Um terceiro aspecto refere-se à responsabilidade da Universidade na formação do professor crítico, sujeito coletivo, a quem cabe a tarefa de equipar o professor de ferramentas que o habilitem na leitura do mundo, de forma que o mesmo compreenda o seu papel no processo de aprendizado e a sua função social. Portanto, cabe ao professor crítico a tarefa de criar a condição pedagógica objetiva necessária ao desenvolvimento desse processo, a práxis. O contato com a prática, durante a formação acadêmica, pode favorecer o desvelamento, além das contradições apontadas neste estudo, de outras contradições que, uma vez problematizadas, irão possibilitar um novo olhar, um novo sentir, um novo pensar e um novo agir.

Nesse sentido, essa educação crítica não pode ser outra que não aquela orientada pela filosofia da práxis, por uma filosofia da ação. O trabalho docente levado a efeito pelo professor crítico, de qualquer nível educacional, deve propiciar a condição pedagógica objetiva necessária ao desenvolvimento desse processo, isto é, a práxis.

Na tese, afirmo que a compreensão da relação entre educação e sociedade é fundamental para a elaboração da concepção do professor sobre o seu papel no

processo de aprendizado. Entretanto, passo a afirmar que essa compreensão e essa elaboração só podem vir a ser desenvolvidas pelo professor crítico.

Esta reformulação justifica-se na medida em que, se o fundamento das questões educacionais e dos problemas dela decorrentes, que dão origem às contradições na e da escola e na e da concepção do professor, não se encontram dentro do muro escolar ou surgiram por si mesmas na idéia dos sujeitos envolvidos, mas se deve às contradições nas relações sociais de produção, o enfrentamento político às questões educacionais torna-se imprescindível. Esse enfrentamento só poderá vir a ocorrer através do olhar e da ação do professor crítico.

A perspectiva de término deste trabalho aponta para a consciência da sua incompletude e a perspectiva de novos estudos. Desde esse momento, o trabalho aponta futuras investigações. Primeiro, os professores afirmam, no Capítulo 3, que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento intelectual de seu aluno. Entretanto, será que essa concepção se manteria entre os professores que lecionam em escolas particulares onde os alunos têm uma origem sócio-econômica mais elevada?

Segundo, um dos professores afirma que o retorno à Universidade para fazer o Curso de Licenciatura favoreceu a elaboração de associações entre a sua prática e as teorias abordadas no referido Curso. Entretanto, que tipo de associações teórico-práticas estabelecem os docentes que não possuem uma experiência prática antes do Curso de Licenciatura? Enfim, qual a natureza dessas associações?

As epígrafes iniciais de Freire e Manacorda trazem a necessidade da compreensão da inconclusividade humana e social e da ação humana enquanto criadora de História, de forma consciente ou não consciente, mas assim mesmo criadora. Assim como da importância da educação persistente na constituição da humanização do homem, ou seja, na criação dessa consciência.

Por fim, concluo essas considerações com a expectativa de que os aspectos aqui trabalhados possam contribuir para a reflexão acadêmica, bem como com duas afirmativas não minhas, mas das quais me apropriei já há algum tempo: a primeira, os imperativos categóricos servem para nos lembrar de olhar para o alto; e a segunda, a utopia nos faz caminhar. Portanto, olhando ao longe, e caminhando sempre, é que, na ação docente, tenho tentado, enquanto sujeito social, buscar respostas às indignações postas no fazer acadêmico.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. As antinomias de Antonio Gramsci. In: _____ et al. **A estratégia revolucionária na atualidade**. Tradução de Juarez Guimarães; Felix Sanches. São Paulo: Ed. Joruês, 1986. p. 7-74.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou o lugar de veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Ed. Papirus, 1991. p. 39-50.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002. 238 p.

ASBARH, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Ed. Autores Associados, n 29, p. 108-118, mai/jun/jul/ago. 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação**: Rio de Janeiro, 2002. 6 p.

_____. **NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação**: Rio de Janeiro, 2005. 9 p.

_____. **NBR 6024: informação e documentação: numeração progressiva**: Rio de Janeiro, 2003. 3 p.

_____. **NBR 6028: informação e documentação: resumo**: Rio de Janeiro, 2003. 2 p.

_____. **NBR 6027: informação e documentação: sumário: apresentação**: Rio de Janeiro, 2003. 2 p.

_____. **NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação**: Rio de Janeiro, 2002. 7 p.

_____. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**: Rio de Janeiro, 2002. 24 p.

_____. **NBR 12225**: informação e documentação: títulos de lombada: Rio de Janeiro, 2003. 3 p.

BADALONI, Nicola et al. **Gramsci e a América Latina**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988. 159 p.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **Ideologia e educação**: contradições e mudanças. Um estudo sobre a concepção do mundo de docentes e discentes. 1999. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1978. p. 41-83.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 20 dez. 1996. João Pessoa (PB): Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba, [1997?]. 43 p.

Breve Histórico do Partido Socialista Brasileiro. **Portal do Partido Socialista Brasileiro/RN**. Disponível em: <<http://www.psbrn.org.br/historia/>>. Acesso em: 15 mar. 2007.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**: por uma teoria materialista da filosofia. Tradução de Angelina Peralva. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1990. 499 p. (Pensamento Crítico, v. 39).

BUEY, Francisco Fernández. Gramsci para rojos *nepantla* (o perplejos). **La Insignia**, España, Jan. 2005. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2005/enero/dial_005.htm>. Acesso em: 16 mar. 2006.

BUONICORE, Augusto Cesar. Qual o valor da democracia? **Portal Vermelho**, São Paulo, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/diario/2006/0308/buonicore_0308.asp?nome=Augusto+C%E9sar+Buonicore&cod=5457> Acesso em: 05 mar. 2006.

_____. A vida e a obra de Antonio Gramsci (primeira parte). **Portal Vermelho**, São Paulo, Set. 2004. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/diario/2004/0922/buonicore_0922.asp?NOME=Augusto+C%E9sar+Buonicore&COD=3752> Acesso em: 05 mar. 2006.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: _____ (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1991. p. 43-48.

CARVALHO, Máuri de. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. São Paulo: Ed. Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 95-122.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita C. Ferraz. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1982. 354 p. (Biblioteca Alfa-Omega de Ciências Sociais. Série 1ª, Filosofia, v. 2).

Congregacionalismo. **Wikipedia**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Congregacionalismo>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução CNS nº196/96**. Diretrizes e Normas Regulamentadoras Sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Brasília, 10 out. 1996. Disponível em: <http://www.pucminas.br/documentos/pesquisa_cns.pdf?>. Acesso em: 25 jan. 2008.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1980. 293 p.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**. Uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1994. 82 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1986. 133 p.

DEL ROIO, Marcos. Os comunistas, a luta social e o marxismo. In: RIDENTI, Marcelo; REIS FILHO, Daniel Aarão (Orgs.). **História do marxismo no Brasil V. Partidos e organizações dos anos 20 aos 60**. Campinas (SP): Ed. da UNICAMP, 2002. p. 11-69.

_____. Gramsci ator político: o problema da cisão comunista. **Núcleo de Estudos Contemporâneos da Universidade Federal Fluminense**, Niterói (RJ), 2001. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/nec/textos/text27.PDF>>. Acesso em: 10 mar. 2006.

DEWEY, John. Experiência e natureza. In: _____. **Dewey**. Tradução de Murilo Otávio Paes Leme; Anísio Teixeira; Leonidas G. Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 27-52. (Os Pensadores).

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. 416 p.

_____. A criança e o programa escolar. In: _____. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. p. 42-113.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 1971. 97 p. (Cultura, Sociedade e Educação, v. 15).

_____. Liberalismo e Ação Social. In: **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1970a. p. 15-94. (Cultura, Sociedade e Educação, v. 11).

_____. Liberdade e Cultura. In: **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional; São Paulo: Ed. da USP, 1970b. p. 95-261. (Cultura, Sociedade e Educação, v. 11).

_____. **A filosofia em reconstrução**. Tradução de Eugênio Marcondes Rocha. São Paulo: Ed. Nacional, 1958. 205 p. (Biblioteca Universitária. Série 1ª, Filosofia e Lógica, v. 1).

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003a. 106 p.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 279-301, 2003b. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/Perspectiva%20v21,n.2/resumos/Resumo%20A%20teoria%20da%20atividade%20como>>. Acesso em: 15 nov. 2004.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3.ed. Campinas (SP): Ed. Autores Associados, 2001. 115 p.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas (SP): Ed. Autores Associados, 2000a. 296 p.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx é a questão do saber objetivo na educação escolar. **Revista Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas (SP): Ed. CEDES, n. 71, p. 79-115, 2000b.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas (RJ): Ed. Autores Associados, 1999. 227 p.

ECKER, Pam. John Dewey. **American Culture Studies (ACS) Department**. Bowling Green State University, Bowling Green (Ohi-EUA), Spring, 1997. Disponível em: < <http://www.bgsu.edu/departments/acs/1890s/dewey/dewey.html>>. Acesso em: 05 jun. 2006.

ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição italiana de 1893. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Ed. Cortez, 1998. p. LXXVII-46.

Esbozo a la vida y a la obra científica de Lev Semionovich Vygotsky. **Psicología para estudiantes UNAM** (basado en texto D. B. Elkonin), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Mexico, [199-?]. Disponível em: <http://www.ideasapiens.com/autores/Vygotsky/esbozo%20obrascientifica_%20vygot%20sky.htm>. Acesso em: 17 mar. 2005.

ESTEVES, Anderson Alves. A leitura gramsciana do fordismo e do americanismo: a hegemonia nasce na (e da) fábrica. **Consciência.org** - Filosofia e Ciências Humanas, Santa Catarina, [200-?]. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/gramscianderson.shtml>>. Acesso em: 01 maio 2008.

FEITOZA, Ronney da Silva. **Movimentos de educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas**: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos. 2006. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na Disciplina Seminário de Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 16. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2004. 128 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002. 165 p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1986. 142 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 109-138, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a07v30n1.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 3. ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1997. p. 77-108.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Ed. Cortez, 1989. p. 69-90.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Fundamentos para la investigación educativa**: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 138 p.

_____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Ed. Cortez, 1989. p. 91-116.

GARCÍA, Galindo Aldama. Las ideas de Vigotsky y sus aportaciones a la educación. **Universidad Abierta**, México, [200-?]. Disponível em: <<http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/A/Aldama%20Galindo-Vigotsky.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2005.

GENTILI, Pablo. Nota preliminar. In: _____ (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. 3. ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1997. p. 9-10.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. O que é o pragmatismo? **Portal Brasileiro de Filosofia**, 2006. Disponível em: <<http://www.filosofia.pro.br/modules.php?name=News&file=article&sid=44>>. Acesso em: 06 mar 2006.

GOULART, Íris Barbosa. A teoria de Piaget. In: _____. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1987. p. 117-143.

_____. A psicologia da educação no Brasil. In: _____. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1987. p. 145-163.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001. 394 p.

_____. **Cadernos do cárcere**. vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2000. 432 p.

_____. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.

_____. **Cartas do Cárcere**. 4. ed. Tradução de Noênio Spínola. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991. 420 p.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989. 244 p. (Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48).

_____. **A questão meridional**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987. 165 p. (Coleção Pensamento Crítico, v. 72).

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980. 444 p. (Série Perspectivas do Homem, Política, v. 35).

Gramsci e o Brasil. **Cronologia da vida**, Reproduzido do vol. 1 dos Cadernos do cárcere, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, p. 49-74, 1999. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv115.htm>> Acesso em: 25 ago. 2005.

GUIMARÃES, Juarez. **Democracia e marxismo**: crítica à razão liberal. São Paulo: Ed. Xamã, 1998. 278 p.

GUR-ZE'EV, Ilan. É possível uma educação crítica no ciberespaço? **Revista de Comunicação e Cultura**, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), Jun. 2002. Disponível em: <<http://www.unimep.br/fch/revcomunica/jun%202002/art4.pdf>>. Acesso em: 09 mar 2008.

JESUS, Antônio Tavares. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 2005. 129 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves; Alderico Toríbio. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1989. 230 p.

LA PORTA, Lélío. Marxismo: Gramsci, Arendt y la revolución (primera parte). **Revista de debate y crítica marxista**, Buenos Aires (Argentina): Herramienta, n. 22, Abr. 2003. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=139>> Acesso em: 16 mar. 2006.

LENIN, Vladimir. **As três fontes**. 3. ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2006. 96 p. (Cadernos de Expressão Popular).

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2004. 356 p.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone Editora e EDUSP, 2001. p. 59-84.

_____. Introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999. p. 425-470.

Lev Vygotsky Archive. **Soviet Psychology Archive**: The Vygotsky Internet Archive. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/index.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2005.

Liberalismo. **Wikipedia**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Liberalismo>>. Acesso em: 10 abr. 2006.

Liberalismo Clássico. **Wikipedia** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Liberalismo_cl%C3%A1ssico>. Acesso em: 10 mar. 2006.

LÖVY, Michael. Ideologia. In: _____. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 11. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1996. p. 11-34.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone Editora e EDUSP, 2001a. p. 21-38.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, Lev. Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone Editora e EDUSP, 2001b. p. 39-58.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando L. Gurgueira. 3. ed. São Paulo: Ed. Ícone Editora e EDUSP, 1990. 223 p.

LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; VYGOTSKY, Lev Semionovich; e outros. **Psicologia e Pedagogia**. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Moraes, 1991. 94 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990. 288p.

_____. O nosso século em direção ao ano 2000. In: _____. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1989. p. 311-355.

MATTOS, Marcelo Badaró. Em busca da revolução socialista: a trajetória da POLOP (1961-1967). In: RIDENTI, Marcelo; REIS FILHO, Daniel Aarão (Orgs.). **História do marxismo no Brasil, V. Partidos e organizações dos anos 20 aos 60**. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2002. p. 185-212.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos. In: _____. **Marx**. Tradução de José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978a. p. 3-48. (Os Pensadores)

_____. Para a crítica da economia política. In: _____. **Marx**. Tradução de Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978b. p. 101-132. (Os Pensadores)

_____. Teses contra Feuerbach. In: _____. **Marx**. José Arthur Giannotti; Edgar Malagodi. 2. ed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978c. p. 49-53. (Os Pensadores)

_____. Crítica ao Programa de Gotha: comentários marginais ao Programa do Partido Operário Alemão. **Marxists Internet Archive**, Secção em Português, Abr. 1875. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm#iv>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni; Marco Aurélio Nogueira. 10. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996. 138 p. (Pensamento Socialista, 12).

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Ed. Moraes. 2. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1992. 98 p.

MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa (PB): Ed. Universitária/UFPB, 2004. 210 p.

_____. Dialética – uma visão marxista. In: _____ (Org.), CARNEIRO, Geraldo Marques, CESARINO, Heleno. **Dialética**. João Pessoa (PB): Ed. Universitária/UFPB, 2002. p. 83-121.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Ed. HUCITEC-ABRASCO, 1996. 269 p.

MULLER, María Inés Winkler. Lev Semionovich Vygotski: notas biográficas. **Facultad de Ciencias Sociales de La Universidad de Chile**, Santiago, Chile, vol.6, 1997. Disponível em: <<http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/psicologia/vol6.psicolo7.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2005.

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. Tradução de João Silverio Trevisan. 13. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982. 102 p.

ORECK, Alden. The Pale of Settlement. **Jewish Virtual library**: a division of the American-Israel Cooperative Enterprise. Disponível em: <<http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/History/pale.html>>. Acesso em: 10 mai. 2005.

OROS VÁZQUEZ, Francisco Javier. Jean Piaget, su vida y sus obras. **Universidad Abierta**, México, [199-?]. Disponível em: <<http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/O/Oros%20Francisco-Jean%20Piaget.htm>>. Acesso em: 28 set. 2006.

Pale of Settlement. **Wikipedia**. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Pale_of_Settlement>. Acesso em: 10 mai. 2005.

PANNEKOEK, Anton. Resumo. As Tarefas dos Conselhos Operários. **Marxists Internet Archive**, Secção em Português, Jan. 2003. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/pannekoe/index.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2006.

PALHANO, Tânia Rodrigues. **A feição pragmática do trabalho em educação**: o debate anunciado e o enunciado na Constituição. 2008. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: CAMARGO, Elizabeth Silvaes P., PINO, Ivany Rodrigues, MANFREDI, Sílvia M. (Orgs.). **Revista Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas (SP): Ed. CEDES, n.68, p. 109-125, 1999.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. In: _____. **Piaget**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daeir; Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978a. p. 3-64. (Os Pensadores).

_____. Sabedoria e ilusões da filosofia. In: _____. **Piaget**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daeir; Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978b. p. 65-208. (Os Pensadores).

_____. Problemas de psicologia genética. In: _____. **Piaget**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daeir; Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978c. p. 209-294. (Os Pensadores).

_____. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Tradução de Agnes Cretella. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1978d. 158 p.

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Tradução de Marion M. S. Penna. Rio de Janeiro: Ed. Zahar Editores, 1976a. 175 p. (Ciências da Educação).

_____. **Seis estudos de psicologia**. 8. ed. Tradução de Maria Alice M. D'Amorim; Paulo Sérgio L. Silva. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1976b. 146 p.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Livraria José Olympio Editora, 1975. 96p.

_____. **Estudos sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1973. 231 p.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu A. Lindoso; Rosa Maria R. da Silva. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1972. 184 p.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977. 142 p.

REY, Fernando Luis González. **La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafios**. São Paulo: EDUC, 1999. 184 p.

_____. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, 1998.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1986. 166 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al.). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999. 334 p.

RIDENTI, Marcelo. Ação Popular: cristianismo e marxismo. In: Ridenti, Marcelo; Reis Filho, Daniel A. (Orgs.). **História do marxismo no Brasil, V. Partidos e organizações dos anos 20 aos 60**. Campinas (SP): Ed. da UNICAMP, 2002. p. 213-282.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1986. 267 p.

ROSENTHAL, Herman. Pale of Settlement. **JewishEncyclopedia.com**. Disponível em: <<http://www.jewishencyclopedia.com/view.jsp?artid=27&letter=P>>. Acesso em: 10 mai. 2005.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública. In: _____. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1986. 110 p.

_____. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Ed. Cortez: Autores Associados, 1985. 96 p.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Ed. Autores Associados, n 29, p. 28-39, mai/jun/jul/ago. 2005.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. Conceitos de Vigotski no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/907v34123.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2005.

SILVA, Rita de Cássia Curvelo da. **Práxis política no MST: produção de saberes e de sabedoria**. 2006. 160f. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na Disciplina Seminário de Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

SIMIONATTO, Ivete. O Brasil e as idéias de Gramsci. In: _____. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004. p. 93-172.

STALIN. **Materialismo dialético e materialismo histórico**. Tradução de Olinto Beckerman. 4. ed. São Paulo: Ed. Global, 1987. 54 p. (Coleção Bases).

TAKAHASHI, Tadao. (Org.). A sociedade da informação. In: _____. **Sociedade da informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000a. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/4796.pdf>. Acesso em: 20 out. 2004.

_____. Educar na sociedade da informação. In: _____. **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000b. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/4799.pdf>. Acesso em: 20 out. 2004.

The History of Jews in Russia. Beyond the Pale, [20--?]. Disponível em: <<http://www.friends-partners.org/partners/beyond-the-pale/>>. Acesso em: 10 mai. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução UFPB/CONSEPE nº 04/2004**. Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep042004.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução UFPB/CONSEPE nº 06/2003**. Estabelece normas para o Programa Estudante Convênio - Rede Pública (PEC-RP). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, 2003. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2003/Rsep062003.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1968. 454 p.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da universidade**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1994. 102 p.

_____. Teoria da Cultura. In: _____. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979. p. 119-138.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A transformação socialista do homem. **Marxists Internet Archive**, Seção em Português, Jul. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/index.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2005.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000a. 496 p. (Psicologia e Pedagogia).

_____. Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch. In: SIRGADO, Angel Pino (Org.). **Revista Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência

da Educação, Campinas (SP): Ed. CEDES, n.71, p. 23-44, 2000b. Versão inglesa de A. A. Puzyrei do original russo.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner. 6. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999a. 191 p.

_____. O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999b. p. 203-417. (Psicologia e Pedagogia).

_____. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike: "*Princípios de ensino baseados na psicologia*". In: _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998. p. 149-178.

_____. The Problem of the Cultural Development of the Child. **Marxists Internet Archive**, 1994. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm>. Acesso em: 17 mar. 2005.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989. 135 p. (Traduzida da versão inglesa). 135 p.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara. Dewey. **Centro de Referência Educacional**, Set. 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html>>. Acesso em: 23 abr. 2006.

_____. Piaget. **Centro de Referência Educacional**, Set. 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html>>. Acesso em: 23 abr. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

De: Adelaide Alves Dias

Para: _____

Assunto: Solicitação para desenvolvimento de pesquisa nessa Instituição de Ensino

Adelaide Alves Dias, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, vem, mui respeitosamente, apresentar a doutoranda Maria das Graças de Almeida Baptista que desenvolve, sob a minha orientação, a Tese de Doutorado intitulada *Educação e Sociedade: uma relação necessária à construção da concepção e da prática do professor*, cujo objetivo é compreender a concepção do professor acerca da função que desempenha na sociedade, a partir da relação que estabelece entre educação e sociedade.

A referida pesquisa necessita da participação de professores, que, de forma espontânea, desejem contribuir com ela. Em face dessa necessidade solicito a permissão de Vossa Senhoria para que a doutoranda desenvolva a sua pesquisa de campo nessa Instituição de Ensino.

Certos de sua compreensão desde já agradecemos,
Atenciosamente,

João Pessoa, ____ de _____ de 2007.

Profª Dra. Adelaide Alves Dias

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: uma relação necessária à construção da concepção e da prática do professor

Doutoranda: Maria das Graças de Almeida Baptista

Orientadora: Prof^a Dr^a Adelaide Alves Dias

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como objetivo compreender a concepção do professor acerca da função que desempenha na sociedade, a partir da relação que estabelece entre educação e sociedade. Sua participação dar-se-á através de entrevista aprofundada, marcada com antecedência, cuja fala será gravada e transcrita. Todas as informações obtidas neste estudo são estritamente confidenciais, portanto, será mantido sigilo sobre o seu nome ou sobre algum dado que o identifique. Ao dar a sua autorização por escrito, assinando a Permissão, as reflexões, por você desenvolvidas, serão utilizadas na Tese e em futuras publicações. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa e você poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos telefones 9145-6775 ou 3225-6207 ou entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde com a Coordenadora Eliane Marques de Souza pelo telefone 3216-7791.

Tendo em vista o acima exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Nome do entrevistado

Local e Data

Assinatura do entrevistado

Adelaide Alves Dias - Orientadora

Maria das Graças de Almeida Baptista - Doutoranda

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

1- Pontos geradores: origem, escolha da profissão e a universidade

Questões: Da infância à formação profissional

Motivo(s) da escolha da profissão

Pontos, da formação profissional, considerados relevantes para a prática

2- Profissão docente e política educacional

Questões: História e especificidade da docência

.Conhecimento sobre as políticas educacionais

.Papel do Estado e dos Sindicatos na definição das políticas educacionais

.Participação em lutas de movimentos sociais

3- Teoria educacional e prática docente

Questões: Teoria educacional e formação do professor

Relação teoria e prática educacional

Relação do professor e do aluno com o conhecimento historicamente elaborado

Relação desenvolvimento e aprendizagem

4- A prática do professor e a comunidade escolar

Questões: Papel da comunidade escolar no processo educativo: professor, aluno e pais

Relação professor e comunidade

Relação entre a escola e a vida no processo educativo

5- O professor e a educação no Brasil

Questões: Educação enquanto produto ou processo

Professor enquanto sujeito expectador ou protagonista

Possibilidades e limites da educação brasileira

APÊNDICE E – Demonstrativo professores

Sexo	F (21)	M (9)		
Idade	59 a 50 (10)	49 a 40 (12)	39 a 30 (4)	29 a 25 (4)
Naturalidade	Capital (11)	Interior (15)	Outro Estado (4)	
Formação Profissional	Humanas (16)	Exatas (9)	Biológica ou de Saúde (5)	
Ano de Conclusão	80 (13)	90 (8)	00 (9)	
Instituição em que se graduou	UFPB (16)	UEPB (5)	Outra Instituição (9)	
Nível de Instrução	Graduação (7)	Pós-Graduação Lato Senso (2)	Pós-Graduação Estrito Senso (3)	
Tempo de Serviço	Mais de 25 (4)	Entre 25 e 20 (11)	Entre 19 e 10 (6)	Menos de 10 (9)
Natureza da Instituição em que leciona	Pública (24)	Pública e Privada (6)		
Regime de Trabalho	Estatutário (20)	Pró-tempore (5)	Prestador de Serviço (5)	

APÊNDICE F – Amostra

Sexo	F (5)	M (5)		
Idade	59 a 40 (7)	39 a 25 (3)		
Naturalidade	João Pessoa (3)	Interior PB (5)	Outro Estado (2)	
Formação Profissional	Humanas (4)	Exatas (4)	Biológica ou de Saúde (2)	
Ano de Conclusão	80 (5)	90 (2)	00 (3)	
Instituição em que se graduou	UFPB (6)	UEPB (2)	Outra Instituição (2)	
Nível de Instrução	Graduação (7)	Pós-Graduação Lato Senso (2)	Pós-Graduação Estrito Senso (1)	
Tempo de Serviço	28 a 20 (5)	Menos de 20 (5)		
Natureza da Instituição em que leciona	Pública (7)	Pública e Privada (3)		
Regime de Trabalho	Estatutário (6)	Pró-tempore (2)	Prestador de Serviço (2)	
<hr/>				
Idade	59 a 50 (4)	49 a 40 (3)	39 a 30 (1)	29 a 25 (2)
Tempo de Serviço	Mais de 25 (1)	Entre 25 e 20 (4)	Entre 19 e 10 (1)	Menos de 10 (4)

APÊNDICE G – Mapa da amostra

Nome	Sx	Id	Natural de	Formação Profissional	AC	Instituição	Pós-Grad.	TS	Leciona Escola	RT	Motivo da escolha
P1	M	50	Interior PB	Humanas	89	UEPB	Não	23	Púb/Priv	PT	Minha família é de educadores.
Pontos relevantes – tenho como meta a integração do homem à sociedade em que eu vivo.											
P2	F	25	Outro Estado	Humanas	06	UEPB	Não	4	Púb/Priv	PT	Ah, por me identificar com a área das Ciências Humanas e com História então que me incentivou a querer estudar o processo histórico ao qual estamos inseridos.
Pontos relevantes – a minha formação profissional tem como ponto central, a possibilidade de poder ser construtora da realidade, de acordo com a minha componente curricular [ciência que leciona], da clientela estudantil a qual me foi confiada. Portanto, tal prática me permite conhecer e ser mediadora dos fatos e conteúdos inseridos na minha disciplina.											
P3	F	47	Outro Estado	Biológica ou de Saúde	85	Outra Instituição	Sim	21	Pública	Est.	Foi um acidente de percurso.
Pontos relevantes – na minha área o ponto mais importante é que a escola funcione como um corpo, um ligado ao outro, principalmente a equipe de apoio, coordenadores, nunca tem inspetores também, não temos apoio e trabalhamos sozinhos. E com muita falta de material técnico. Então, é muito difícil para nós nas escolas públicas.											
P4	M	40	J. Pessoa	Biológica ou de Saúde	06	UFPB	Não	5	Pública	Est.	-Preocupação e interesse em colaborar com a sociedade despertando o senso crítico-social e auxiliando na conquista da cidadania. - Interesse e curiosidade pelos assuntos que fazem parte do nosso cotidiano e facilitar o acesso a informação e conhecimento numa troca recíproca de experiência.
Pontos relevantes – minha formação profissional no que se refere as disciplinas didático-pedagógicas foram muito bem aproveitados, aplicados e os conteúdos vistos em sala de aula tem me ajudado em muito. Por outro lado, acredito na necessidade de mudança quanto aos conteúdos específicos de [ciência que leciona] e no currículo escolar, afim de tratar a [ciência que leciona] dentro de uma realidade mais voltado para o ensino médio e o cotidiano das pessoas. Muitos dos conteúdos do ensino médio não são vistos dentro da universidade.											
P5	F	36	J. Pessoa	Humanas	97	UFPB	Não	9	Púb/Priv	PS	Vocação.
Pontos relevantes – minha formação profissional foi bem feita, com muita dedicação, mas como todo profissional o professor também precisa de reciclagem. Há muitas mudanças em tudo que se faz, por isso gostaria de fazer uma pós-graduação e a UFPB como instituição pública deveria oferecer vagas gratuitas para os docentes.											

Sx = sexo

Id = idade

AC = Ano de conclusão do Curso

TS = Tempo de serviço

RT = Regime de trabalho

Nome	Sx	Id	Natural de	Formação Profissional	AC	Instituição	Pós-Grad.	TS	Leciona Escola	RT	Motivo da escolha
P6	F	55	Interior PB	Humanas	80	UFPB	Sim	23	Pública	Est.	Na época foi puro acaso, no 2º grau nunca gostei muito de [ciência que leciona]. Fiz vestibular para economia. A mudança de curso, para [ciência que leciona], deu-se pelo motivo de transferência de trabalho. O contato com [um novo ramo da ciência que leciona] contribuiu para realmente seguir como curso e sou apaixonada pelo que faço.
Pontos relevantes – A minha formação profissional é muito importante para o meu desempenho como educador. Mas o ensino-aprendizado é uma coisa contínua, tornando-se necessário os cursos de reciclagem, para que possamos estar sempre atualizados. Mas as políticas públicas não investem a contento nesses cursos.											
P7	M	45	Interior PB	Exatas	89	Outra Instituição	Não	25	Pública	Est.	Na época em que cheguei a esta capital foi a melhor opção para trabalho.
Pontos relevantes – sempre se manter atualizado, com as ciências exatas, como também planejar os conteúdos a ser lecionados.											
P8	F	50	Interior PB	Exatas	94	UFPB	Sim	10	Pública	Est.	Por achar gratificante passar para os meus alunos um pouco do que aprendi, hoje, vejo que temos também que ser um pouco de tudo, e isto para mim é maravilhoso, pois é uma eterna troca de experiência de vida.
Pontos relevantes – sempre gostei de estudar. [vários estudos sobre a ciência que leciona], mas hoje que importância o governo dá à Educação (!!!!!) eu sou um pouco castrada quanto ao meu desempenho como professor.											
P9	M	50	Interior PB	Exatas (aligeirado)	83	UFPB	Sim	26	Pública	Est.	O brilhantismo acadêmico – profissional que me fascinou.
Pontos relevantes – é gratificante poder contribuir com idéias, pensamentos e construção de valores que propiciam a transformação de cidadãos, seu próprio crescimento como pessoa atuante, crítica e compreensiva do que acontece em torno de si e do próprio mundo. Assim, é o meu trabalho como educador e isso me deixa muito realizado.											
P10	M	26	J. Pessoa	Exatas	07	UFPB	Não	4	Pública	PS	Aptidão profissional. Satisfação com a profissão de educador.
Pontos relevantes – para iniciar destaco o interesse pessoal pela profissão mesmo que não lhe traga satisfação financeira. Destaco também a constante motivação por buscar novos conhecimentos e aperfeiçoamento da disciplina, por isso é importante uma boa didática e conhecimentos na área de educação de um modo geral.											

Sx = sexo

Id = idade

AC = Ano de conclusão do Curso

TS = Tempo de serviço

RT = Regime de trabalho

ANEXO

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)