

Currículo, Formação & Saberes Profissionais

a (re)valorização epistemológica da experiência



Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Vera Lúcia Bueno Fartes
Organizadoras



Currículo, Formação
e Saberes Profissionais:
a (re)valorização epistemológica
da experiência

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

Naomar Monteiro de Almeida Filho

Vice-Reitor

Francisco José Gomes Mesquita



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Titulares

Ângelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Maria Vidal de Negreiros Camargo

José Teixeira Cavalcante Filho

Alberto Brum Novaes

Suplentes

Antônio Fernando Guerreiro de Freitas

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Cleise Furtado Mendes

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Vera Lúcia Bueno Fartes
Organizadoras

Currículo, Formação
e Saberes Profissionais:
a (re)valorização epistemológica
da experiência

EDUFBA
Salvador, 2010

©2010, By Organizadores.
Direitos de edição cedidos à EDUFBA.
Feito o depósito legal.

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica e Capa
Rodrigo Oyarzábal Schlabit

Revisão
Tania de Aragão Bezerra

Normalização
Adriana Caxiado

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Currículo, formação e saberes profissionais : a (re) valorização epistemológica da
experiência / Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Vera Lúcia Bueno Fartes
organizadoras. - Salvador : EDUFBA, 2010.
221 p.

ISBN 978-85-232-0679-6

1. Formação profissional - Currículos. 2. Teoria do conhecimento. 3. Ensino
profissional. 4. Pragmatismo. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Fartes,
Vera Lúcia Bueno.

CDD - 371.425



EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, *Campus de Ondina*,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO 07

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E SABERES PROFISSIONAIS: a (re)valorização epistemológica da experiência: notas introdutórias 13

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Vera Lúcia Bueno Fartes

PARTE 1 - Currículo e Formação

OS ESTUDOS DO CURRÍCULO E O PROBLEMA DO CONHECIMENTO: atualizar o Iluminismo? 19

Michael Young

CURRÍCULO E FORMAÇÃO: atualizações e experiências na construção de existências singulares 37

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

COTIDIANO E ENSINO DE HISTÓRIA: experiências em estágio 63

Maria Antonieta de Campos Tourinho

PRÁXIS E PRAGMATISMO: referências contrapostas dos saberes profissionais 85

Marise Ramos

PARTE 2 - Experiência e Saberes Profissionais

FORMAÇÃO E SITUAÇÕES DE TRABALHO: reflexões a partir do estágio curricular de um curso de enfermagem 107

Carolina Pedroza Carvalho Garcia
Norma Carapiá Fagundes

(RE)“ENCANTANDO” A EDUCAÇÃO: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano..... 121

Sílvia Michele Macêdo

AS VIAGENS E O TURISMO: experiências de formação e de educação 143

Biagio M. Avena

A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTO EM SITUAÇÃO DE TRABALHO PROFISSIONAL 165

Telmo H. Caria

POR UMA (RE)VALORIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA E DA AUTONOMIA: ética e profissionalidade na formação de professores da educação profissional e tecnológica 195

Vera Lucia Bueno Fartes

Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva Oliveira Santos

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves

SOBRE OS AUTORES 217

PREFÁCIO

De início, quero expressar meus agradecimentos pelo gesto de confiança e gentileza demonstrado pelas colegas pesquisadoras Maria Roseli Sá e Vera Fartes, oferecendo-me este espaço para dizer de uma obra que tão oportunamente organizaram.

Gostaria também de realçar, que perspectivo um prefácio acima de tudo como um movimento que se configura na expressão de uma *inspiração implicada*. Inspiração como Bergson compreendera; movimento onde o dizer algo já é criação. Provocado positivamente no meu desejo de participar, lanço-me pelos significantes que vão estruturando meu pensamento, e que se insere agora nesta composição formacional.

Da minha perspectiva, a obra em pauta representa parte importante de uma construção antiautoritária nos campos da formação e do currículo marcante para os nossos tempos, por mais que se instale no seio de uma profunda e histórica contradição nascida da emergência secular do desperdício intencional ou não da experiência e do estadocentrismo presente nas orientações das políticas e no cotidiano das práticas educacionais em geral. A formação nesse processo histórico acontece e se consolida a partir de perspectivas que entendem ser esta e o currículo, processos e dispositivos exterodeterminados. Assim, comum ainda é a ideia de atividade extracurricular, de aplicação teórica, de seguir as leis, de tomar a experiência como um acessório apenas de exemplaridade, adorno, “ponte” etc. Predomina a lógica antinômica presente na tradição disciplinar, mesmo que superficialmente diabolizada pelo “belo” discurso acadêmico, fascinado pelo ato de apresentar “coisas belas”, onde modelos centrados na univocidade científica e acadêmica ainda se impõem como “atos falhos”, mas que se repetem como um *habitus*. Vejamos como ainda é potente a concepção de que um currículo deve ser pautado, mesmo a partir de propostas pretensamente progressistas, a partir das crenças nascidas nas corporações epistemológicas da universidade, defendidas por grupos de poder extremamente insularizados e movidos por posições *sobreimplicadas*. Queiram ou não, há um hermafroditismo evidente nessas práticas. Crê-se na mágica insular das arquiteturas curriculares, na panacéia que tem como ingrediente único os dispositivos epistemológicos e pedagógicos flexibilizantes e integrativos de currículo. O mundo do trabalho e suas

itinerâncias aprendentes, suas mediações culturais, suas contradições, as cosmovisões culturais não-cooptadas, o *ethos* dos movimentos sociais afirmativos, por exemplo, não aparecem, neste caso, concebendo e constituindo formações por uma *intercrítica* entre cosmovisões. Em geral, são assimilados por uma atitude político-educacional no estilo *língua de espuma*, que, muitas vezes, na sua aparente leveza, vai arrastando e pasteurizando diferenças quase sem ruídos, para que a limpeza da sua ação produza a transparência reluzente que deseja. Afirmam-se impositivamente os abstratos e prometéicos modelos. Encontra-se aqui a construção das ausências e a rejeição das intimidades, “barradas no baile” em nome de algumas boas idéias reificadas pelo *novo pronto*, que, ao final e ao cabo, se constituem em políticas de imposição de identidades pautadas no ideário do alcance de uma certa purificação, para que se evite o que é i-mundo, o que não se encaixa. Gostaria de denominar esse movimento de *populismo curricular*. Penso, que aqui, o que é novo, o que muda, o que flexibiliza, o que abre, o que integra, são tão impositivos e pretensamente legítimos, como o que se apresenta há séculos, como estável, como estatística de convencimento, como conceitos protegidos, como construção hermafrodita, como rigidez etc.

Está ainda no começo e evado de inúmeros “atos falhos”, o trabalho difícil para nós, filhos e filhas do cartesianismo e dos corporativismos teórico-epistemológicos, com a *multirreferencialidade* como proposta curricular e formativa, por mais que esta palavra comece a aparecer nos discursos oficiais de forma um tanto quanto inflacionada e desprecupada. A *multirreferencialidade* como epistemologia e ontologia, parte da premissa de que, em realidade, somos como seres de linguagem, do âmbito da heterogeneidade irreduzível e que a falta e o inacabamento marcam de forma ineliminável nossas itinerâncias e errâncias na relação com o conhecimento.

Esses argumentos são, em muito, provocados pelo que esta obra me ofereceu enquanto um *pattern* composto de idenficações e provocações. Mas é aqui, compreendo, que se possibilita por uma obra que se apresenta coerente, mas pluralista, a possibilidade do movimento crítico que funda a idéia de universidade. Se não for crítica, no sentido filosófico e ético mais denso, e socialmente posicionada, a universidade não se justifica. Penso de forma semelhante, no que concerne ao currículo e a formação, como emergências socioeducacionais entretecidas e comprometidas.

Um currículo acontecimental, um entrecurrículo, um etnocurrículo crítico, demandam desse campo das problemáticas e práticas educacionais, que analisemos este dispositivo educacional de forma refinada a partir da noção-chave de *atos de currículo*, até porque, mecanicismo, reificação e despolitização são realidades seculares que se estabeleceram “bem” na relação com o *saber eleito como formativo*. Como se configuram essas opções eletivas é uma questão profunda e constante para minhas preocupações curriculares e formativas e só podem ser alcançadas em termos compreensivos, avalio, se nos embrenharmos nos sofisticados e complexos processos instituídos pelos *atos de currículos*.

Tal perspectiva reclama que a experiência irreduzível, se realizando na emergência relacional dos atores curriculares, seja pleiteada como centralidade reflexiva e interpropositiva, para que uma revolução particular neste campo prático possa se adensar enquanto processo histórico de *alteração*. Nos parece importante localizar nestes argumentos inspirados na presente obra e nos seus *patterns*, como é possível aqui se falar de perspectivas formativas e curriculares indexalizadas, implicadas, multirreferenciais e intercríticas.

Esses argumentos nos fazem voltar às teses etnometodológicas expressas por Garfinkel, que no contexto das sociologias funcionalistas da metade do século passado, dissera ao seu orientador de doutorado, um dos ícones da sociologia à época, o professor Talcott Parsons, que a sociologia do seu professor tratava os atores sociais como “idiotas culturais”, e suas experiências como “epifenômenos sociais”. Parte do funcionalismo, de alguma forma, sempre negou a experiência e afirmou a incapacidade dos atores e atrizes sociais de formularem teorias na e sobre sua vida prática. Preferiu insularizar-se na cômoda e autocentrada atitude de explicar a experiência e dissolver a diferença nos coletivos reificados e nas modelizações científicas. Até hoje, quer explicar o inexplicável, porque não mobiliza a *compreensão* ou não sabe sobre ela. Não se preocupa com a violência do *apartheid* constituído a partir desse *ethos* nos espaços educacionais. Da perspectiva por mim cultivada, todos, absolutamente todos, implicados numa realidade formativa e curricular são considerados capazes de produzir *atos de currículo*, no seu acontecer experiencial singular de participação da vida educacional. Nesta participação podem *dizer* do seu lugar, podem produzir *etnocríticas* capazes de *alterar*. A dimensão da alteração dependerá, em grande medida, das condições políticas dos contextos específicos. Seus *etnométodos* não

podem, se entendermos o currículo como uma *ágora polínia*, serem perspectivados como epifenômenos educacionais, por mais que até o momento, vale dizer, esta seja uma realidade que predomina. Até porque, democracia radical e implicação são vistos ainda e em grande medida, como complicações para o campo dos pensares e fazeres curriculares e formativos. Entendo, por outro lado, que *phoenix* já abriu as asas... em algumas outras paragens e paisagens educacionais! Nestas paisagens, *autorização* não é mais reflexão psicossocial, é práxis; *alteração* não é abstracionismo filosófico e/ou sociológico, é filosofia social “prática” e mutualista; *implicação* e *engajamento* são experiências que produzem conceitos e cosmovisões constituídos como *elan vital*.

Diante desses argumentos descentrados, acadêmicos amarrados às clássicas ideias de sistematização, coerência e organicidade, como ideários privados e últimos do rigorismo que buscam e defendem, questionam: afinal, desta perspectiva, como se configura a objetividade necessária à constituição das verdades fundamentais para edificação dos *curricula* e dos dispositivos formativos? Tomando Habermas e Atlan como fontes de inspiração, falo de realizações epistêmicas que se plasmam enquanto pertinência e relevância socioeducacionais, numa *intercrítica* que jamais busca as verdades únicas, acabadas, últimas. Buscam identificações possíveis e a convivência com o não fechamento e a possibilidade. Falo, ademais, de uma ética que não se rende e “baixa a guarda” diante da sedução do “canto da sereia”, que nos chama sorradeira e repetidamente para entrarmos na paixão fácil pelo poderoso conhecimento pretensamente desinteressado e que nos faz desproblematizar o mundo para justificar nossos particularismos ignóbeis. Essa dificuldade é evidente, se imaginarmos que a objetivação explicitativa se conquista a partir da irreduzível implicação socioepistemológica e ético-ontológica na relação com o conhecimento eleito como formativo e as instituições educacionais que os veiculam. Me inquieta questionar, como empoderar de forma distributiva, via o currículo e as ações pretensamente formativas, pensando *com*, levando em consideração as múltiplas histórias e a constituição de justiça múltiplas.

Ao mergulhar atentivamente nos múltiplos argumentos desta obra organizada pelas colegas Roseli e Vera, ao construir a partir dela minhas inspirações e identificações, até porque a riqueza da obra nos revela posicionamentos teóricos nem sempre alinhados, um conceito se apro-

priou do meu querer falar: *compreensão*. Compreensão concebida aqui como atividade que altera e, portanto, faz-se temporalidade.

No caso da *compreensão* da *formação*, percebida como o que acontece a partir do mundo/consciência do *Ser* ao aprender formativamente, isto é, *transformando em experiência significativa acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem*, tem a ver com tratar com duas problemáticas extremamente caras para a história do *Ser* do homem, porquanto *compreender* é muito mais do que *entender*, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber inclusive que o *Ser* aprende referenciando-se; que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa *bacia semântica*, social e culturalmente mediada; é tratar compreensivamente toda a existência se colocando em movimento, em mudança, via sua itinerância de aprendizagens e experiências em *formação*, como uma *totalidade em curso*, em *estado de fluxo*.

Vale dizer, mesmo que tenhamos como exemplo uma formação em níveis básicos, profissional, contínua, universitária, diferenciada etc., se realizando como especificidades pedagógicas atuais, quem se apresenta em formação é o *Ser* na sua emergência ao mesmo tempo individual e sociocultural; uma identidade concreta e compósita se formando, que também *existe se esforçando para compreender* o mundo, a vida e sua própria formação, a partir das suas reais condições existenciais e dos seus projetos, e não um desejo e uma inteligência apartados dessa humana e movente *totalidade*, suas potencialidades, experiências, incompletudes, errâncias, com as quais forma-se, vive e projeta o futuro, sintetizadas na sua *etnoformatividade*, com a qual, aliás, temos que trabalhar.

É *impensável* a formação como produção em série; é *impensável* compreendê-la apenas por indicadores extensivos, dimensões aferidas, perspectivas contáveis, vejamos, como exemplo, a simplificação da realidade educacional pelas estatísticas com tons oficiais e de autoridade, que vêm nos enganando sobre a qualidade da educação e da formação no Brasil e no mundo. No máximo, por essas lógicas, podemos fazer aproximações bem limitadas, e com muito cuidado, como é comum, leituras de *indicativos massificados* do fenômeno formação. A abertura ao possível, ao projeto, condição da criação, da inventividade, da bricolagem, da emergência do “imaginário radical” e emancipacionista, é inalcançável por esta lógica. Por esta perspectiva, seria inalcançável também, o exercício da

metaformação, ou seja, uma reflexão refinada e crítica da formação se realizando. Aqui a formação não se realizaria a partir e apenas de um atendimento de demandas. Os formandos refletem sobre a formação em si como um acontecimento encarnado, implicado, socialmente relevante. Refletir sobre a própria formação, além de ser um direito, se transformaria numa pauta da própria formação em processo.

A propósito, uma das origens da palavra *compreensão* vem do latim *praetenere*. Neste sentido, *compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar* e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que *entrelaça* elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente. É um modo de atenção construído no *entre-dois*, nas relações, no *entre-nós*. Desse modo, um fenômeno complexo de denso sentido existencial e político, em ato.

Não tenho dúvidas, que Vera Fartes, Roseli Sá e os outros colegas pesquisadores que produziram esta composição exitosa, permitiram, decididamente, que esta obra interessada nas coisas do currículo e da formação, inspirasse *insights* acima de tudo comprometidos com o *ethos* e a ética da *compreensão* como possibilidade política da atividade humana de educar.

Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência, como uma obra que expressa desejos que se *localizam* e se *mundializam* no gosto pela pluralidade comprometida e pelo debate educacional fecundo, insere-se no campo da formação e do currículo como um gesto ético e político-educacional valoroso. Pela sua singularidade e valor formativo, marcará o seu tempo e se lançará como história fecunda, não tenho dúvidas.

Felicitações, caros colegas.

Praia de Arembepe, ao cair da tarde de 25 de outubro de 2009.

Roberto Sidnei Macedo

FACED-UFBA

CURRÍCULO, FORMAÇÃO E SABERES PROFISSIONAIS: a (re)valorização epistemológica da experiência: uma introdução

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Vera Lúcia Bueno Fartes

A articulação de saberes construídos na convivência com/em espaços educativos os mais diversos, na constituição de percursos formativos nos mais variados âmbitos da vida humana. Essa é a seara na qual se inscrevem as formulações contidas neste livro, o qual se propõe realizar uma discussão em que os diversos termos: *formação*, *currículo*, *saberes profissionais* e *experiência* sejam conceituados a partir de diferentes referenciais e as relações entre eles sejam trabalhadas sob perspectivas que abranjam esferas culturais, sociais, profissionais, pedagógicas, de forma a ressaltar a polissemia desses termos e relações.

Partimos do entendimento de que a formação é um processo que nos constitui, processo que se inicia em nossos primeiros contatos com o mundo circundante e que se desenvolve “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL. Lei n. 9.394, 1996), como bem define a lei maior da educação brasileira, a LDB promulgada em 1996.

Essa abrangência do espectro conceitual da formação permitiu, nesta obra, abordá-la desde o âmbito enraizado da cultura até o tratamento dos saberes profissionais, sem perder de vista o caráter processual da formação, aqui tratada do ponto de vista “gadameriano” de que “tudo que ela [a formação] assimila, nela desabrocha”, com a ressalva de que, na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função: “Antes, nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado”. (GADAMER, 1999)

Uma vez posta à indistinção dos “mundos” da cultura, da escolarização e do trabalho para a realização de percursos formativos,

procuramos tematizar a formação tanto pela incursão em uma abordagem mais ontológica, que descreve a condição de ser/estar no mundo como por meio de estudos sobre a realização de formações profissionais, abrangendo tanto os espaços pedagógicos das instituições escolares, tendo o currículo como um “dispositivo de formação”, como os espaços de trabalho.

Os temas que compõem a trama textual em seu conjunto representam resultados de estudos de pesquisadores nacionais e estrangeiros, ressaltando aspectos diferenciados da formação, mas tendo como elemento unificador a visão da experiência como um componente fundamental para sua realização. Dada à centralidade assumida pela experiência – não propriamente na visão de acúmulo de saberes, mas na de possibilidade de atualizações constantes desses saberes que são mobilizados nos diversos espaços educativos – a proposta fundamental do texto é de empreender uma (re)valorização epistemológica desse conceito.

Assim, são aqui abordadas experiências formativas no âmbito de uma tribo indígena, no curso de uma viagem, no exercício de uma dada profissão ou em espaços formais de educação escolarizada, como a educação inglesa para jovens, a formação de professores, de enfermeiros em cursos superiores, com a tentativa de “bricolar” entendimentos diversos em torno das relações entre *formação e experiência*; *formação e currículo*; *percursos e experiências curriculares*; *formação e saberes profissionais*.

A obra está organizada em dois blocos temáticos que compõem as denominadas Parte Um e Parte Dois. A primeira parte reúne textos que discutem o tema *Currículo e formação*, tendo em vista a função precípua do currículo de selecionar, organizar e veicular saberes que irão subsidiar os percursos formativos em diversos níveis da escolarização, seja básica, seja superior.

Assim, juntamente com o nome consagrado em políticas curriculares da Universidade de Londres, Michael Young, entramos na problemática da formação de jovens ingleses em cursos correspondentes ao ensino médio, com a proposta de repensar os próprios referenciais de interpretação e conceituação da relação em foco. Com os textos das professoras Maria Roseli de Sá e Maria Antonieta Tourinho, adentramos em discussões de experiências formativas em outro âmbito, por meio das interpretações que estudantes universitários fazem de suas experiências curriculares, devidamente “bricoladas” em torno da discussão sobre o

acontecer da formação nos currículos de cursos de licenciatura. No texto da professora Marisa Ramos é possível fazer uma discussão atinente aos saberes mobilizados para a formação profissional, com uma discussão aprofundada sobre aspectos filosóficos e sociais referentes à formação humana.

Na segunda parte, é ressaltada a relação entre *Experiência e saberes profissionais* através de textos que procuram descrever o processo por meio do qual saberes diferenciados, construídos em diversos contextos são mobilizados e podem se articular em situações de formação profissional. A experiência, já introduzida e conceituada em textos integrantes da primeira parte, ressaltando sua centralidade para a constituição da formação, passa a ser trabalhada, a essa altura do livro, em situações e espaços não propriamente escolares, referendando a concepção inicial da indissociabilidade entre formação, experiência e os espaços formativos e profissionais nos quais os saberes são mobilizados e reconstruídos.

Podemos percorrer, dessa forma, o relato feito pela antropóloga Sílvia Michele Macedo de experiências culturais que envolvem a concorrência de saberes construídos culturalmente, incluindo referências xamânicas, para a constituição das aprendizagens em uma aldeia Kiriri; conhecer as possibilidades de desenvolver experiências de aprendizagem, de formação e de educação pelas viagens, com o professor Biagio Avena. Com as professoras Carolina Pedroza Garcia e Norma Fagundes, entramos na discussão sobre o contexto de trabalho como espaço de experiência e formação, por meio de estudo realizado junto a estudantes de enfermagem no campo do estágio curricular.

A dinâmica da formação profissional, enfocando a mobilização e a articulação de saberes envolvidos nesse processo é o tema discutido pelo estudo do professor Telmo Caria, da Universidade do Porto, em Portugal. Com esse autor, somos levados a tratar de situações concretas referentes a saberes profissionais e experiências de trabalho, para o que poderemos lançar mão das referências sobre os conceitos e relações que embasam este livro, mais detidamente trabalhadas nos textos anteriores e retomadas, para dar um fechamento na obra, no texto apresentado pelas professoras Vera Fartes, Adriana Quixabeira e Maria de Cássia Brandão, acerca de experiências formativas no âmbito da formação de profissionais da educação.

Com a multiplicidade de enfoques trazidos para esta publicação, procuramos buscar respostas para questões emergentes postas não só nos círculos acadêmicos, mas também e principalmente nos diversos espaços formativos que constituem o espaço cultural, social, histórico no/com o qual convivemos em nossa vida diária e nos quais nos tornamos pessoas humanas.

Priorizamos, dentre outras indagações, aquelas que dizem respeito às maneiras como os saberes mobilizados nos diversos espaços de aprendizagem com/nos quais convivemos se articulam para a constituição de percursos formativos nos mais variados âmbitos da vida humana; como os sujeitos constroem e dão sentido a suas experiências; o que faz uma experiência ser formativa; as possibilidades de realizar tais experiências em espaços educativos dos percursos formativos e da atuação no mundo do trabalho.

Não há aqui, porém, a pretensão de obter uma resposta única, mas sim levantar e socializar novos aportes epistemológicos para as discussões sobre o tema em foco, com vistas a suscitar indagações outras e veicular referências que possam ser articuladas aos repertórios de cada leitor/a e quiçá provocar atualizações que se constituam em efetivas experiências formativas.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 5 jan. 2010.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo M. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Parte 1

Currículo e Formação

OS ESTUDOS DO CURRÍCULO E O PROBLEMA DO CONHECIMENTO: atualizar o Iluminismo?¹

Michael Young

Introdução

Neste texto quero apresentar dois temas e, em seguida, apontar brevemente uma questão mais ampla e mais filosófica implícita no meu subtítulo *Por que o Iluminismo?* E de que maneira precisa-se de uma atualização desse termo?

Primeiro, considero que o currículo deve ter um papel central nas políticas educacionais em oposição à recente tendência para ressaltar a relevância das metas, resultados e participação mais ampla a todo custo. Vou explicar esse assunto em relação à política para alunos de faixa etária entre 14 e 19 anos na Inglaterra.

Segundo, desejo reintegrar a questão do conhecimento na teoria curricular em contraste com assuntos como avaliação e orientação que, mais e mais, são focos dos estudos acadêmicos pós-graduados. Isso não significa que tais questões não tenham relevância, mas a maneira como são tratadas depende da atenção anterior dada à questão do conhecimento. No meu entendimento, a aquisição do conhecimento é a característica principal que diferencia a educação (geral ou profissional) de qualquer nível, de todas as outras atividades. Por isso, é crucial ter debates sobre os conceitos de conhecimento subjacentes aos currículos.

Existem diversas tendências na teoria educacional (e não somente na sociologia da educação), contribuindo para a marginalização do conhecimento nos estudos de currículos. Vou realçar três delas:

A primeira é o meu próprio trabalho e o trabalho de outros autores na sociologia do conhecimento a partir da década de 1970. (YOUNG,

¹ Tradução: Frank Hanson.

1971) Paradoxalmente, este trabalho buscou centralizar o papel do conhecimento na educação. No entanto, o currículo ficou conceituado como uma seleção de conhecimentos, exprimindo os interesses dos poderosos. O fato de ter falhas não advém de um problema em relação a este tipo de sociologia do conhecimento (como afirmado por alguns críticos nessa época) – os interesses sociais sempre ficam implícitos na formação do currículo – mas de estar aí representada apenas uma perspectiva parcial do currículo. Apesar dos interesses sociais estarem implícitos, se só tem uma abordagem focalizada nos interesses, não são fornecidos os critérios independentes para o currículo, mas somente os interesses competitivos.

Encontrou-se a segunda tendência na filosofia da educação, representada nas últimas obras de Paul Hirst, nas quais ele rejeitou a sua tese anterior sobre tipos de conhecimento e afirmou que o currículo deve ser baseado nas práticas sociais. No entanto, como no caso da sociologia do conhecimento da década de 1970, a noção das práticas sociais não consegue dar uma fundamentação para diferenciar o conhecimento do currículo desenvolvido durante nossas vidas cotidianas – todos são produtos das práticas sociais.

A terceira tendência foi o impacto nos estudos do currículo e nas humanidades e ciências sociais em geral das ideias pós-modernistas. As obras dos filósofos franceses Michel Foucault e Jean-Francois Lyotard foram utilizadas para analisar o currículo baseado nas matérias, com base na sua exclusão de todas as vozes, menos aquelas da elite profissional escolar. (MOORE; MULLER, 1999) Como a sociologia do conhecimento anterior, essa crítica parece desafiar profundamente os conceitos atuais do conhecimento. No entanto, por questionar a própria noção do conhecimento, como as tendências anteriores já citadas, em debater esse assunto, o pós-modernismo marginaliza a teorização do currículo.

Esses desenvolvimentos, junto com as relacionadas mudanças sociais e políticas associadas com a globalização contribuem para a crise na teoria curricular. Em termos das políticas educacionais, há um currículo nacional, um currículo pós-obrigatório, um currículo profissional e mesmo um currículo da educação superior. Todos dão por certo as suposições nas quais são baseadas. Por outro lado, há uma teoria curricular marginalizada fazendo críticas dos interesses implícitos nos currículos atuais, mas não oferecendo alternativas.

O restante do desenvolvimento deste estudo começa a partir de três suposições: Primeira, cada um dos três desenvolvimentos citados colabora, embora sem intenção, com o processo de *marketisation* (marketização) que atualmente motiva as políticas educacionais, o que, em nossa avaliação, tem um caráter antieducacional. Segunda, para impedir que o conhecimento tenha um papel distinto, transcendendo as práticas sociais, os interesses ou contextos específicos, essas abordagens tiram as razões para estabelecer uma relação crítica entre a teoria e a prática das políticas curriculares. Terceira, – e de maneira positiva – vou defender uma teoria curricular baseada no conhecimento que reconhece uma distinção entre o tipo de conhecimento que pode ser desenvolvido na escola ou na universidade com o senso comum ou conhecimento prático desenvolvido nas nossas vidas cotidianas. Em termos mais gerais – pois o mundo se encontra de maneira diferente das nossas experiências – o conhecimento curricular deve ser descontínuo e não prossegue como a experiência cotidiana. Mas não seria tratada a questão complexa de desenvolver as estratégias para superar essa descontinuidade. É melhor discuti-la dentro da estrutura de recontextualização indicada pelo Basil Bernstein entre outros. (BERNSTEIN, 2000) Judith Williamson (2002) em um artigo recente no *The observer*, bem esclareceu esse aspecto do conhecimento como se segue:

Seja em astrofísica ou em literatura, existe um corpo de conhecimento para aprender e renovar. A maioria das pessoas gostaria que [o conhecimento] fosse útil e muitas gostariam que fosse fácil. No entanto, o primeiro não acontece frequentemente e raramente o segundo. A questão importante sobre o conhecimento é como ser verdadeiro, ou seja, que possamos aprender ou buscar a verdade ou as verdades no melhor modo em qualquer campo. Isto é o propósito da educação ou, mais especificamente, das universidades.

Em outras palavras, a educação pressupõe a possibilidade de conhecimento e também a verdade.

Os conceitos do conhecimento e o currículo para a faixa etária de 14 a 19 anos

Consideramos um exemplo tirado das políticas educacionais atuais sobre a educação para a faixa etária de 14 a 19 anos em relação ao problema resultante da negligência da questão do conhecimento. O governo² propõe o seguinte:

- É necessário reduzir o currículo nacional na Etapa-chave 4 (*Key Stage 4*), a três matérias obrigatórias – inglês, matemática e ciência (o currículo começou com 10 matérias em 1988)
- Os idiomas estrangeiros e tecnologia de desenho seriam opcionais, como história, geografia e todas as outras matérias.
- Os alunos de 14 anos poderão passar os seus Certificados Gerais da Educação Secundária (GCSE) nas matérias como engenharia, saúde e cuidado social, lazer e turismo.

A expectativa dos resultados de tais reformas recai sobre os seguintes pontos:

- 1 Mais alunos podem obter mais certificados (GCSE) com graus mais elevados;
- 2 Eles podem aproveitar a possibilidade de opções mais amplas;
- 3 Eles receberão uma melhor preparação para o seu emprego futuro.

Houve diversas reações a essas propostas. Foram elogiadas pelos jornais intelectuais e pelos educadores respeitados, como Ted Wragg, por finalmente valorizar os assuntos profissionais e a importância de permitir ao aluno fazer a sua própria seleção. Na perspectiva mais extrema (como o relatório recente do *Royal Society of*

² O autor refere-se ao poder executivo da Grã-Bretanha (Nota do editor).

Arts [Sociedade Real das Artes] sobre o Futuro Escolar) as novas propostas apresentam uma tentativa apática na direção no currículo, totalmente baseado em competências promovidas pelo relatório. Em outra perspectiva, foi reprovada pelos críticos com tendências direitistas, como Chris Woodhead, a ênfase sobre a profissionalização do currículo do 14+, junto com a meta de conseguir uma participação na educação superior dos 50% dos alunos, como um processo de rebaixamento dos padrões culturais e uma capitulação aos dogmas antielitistas.

Apesar disso, a única alternativa oferecida por tais críticos é voltar a uma época dourada mítica quando a educação profissional constituiu um tipo de aprendizagem artesanal, os estudos escolares copiaram os padrões de *Rugby* de *Thomas Arnold* e a maioria dos alunos deixava a escola com 15 anos, ou antes, para tornarem-se os operários não-especializados nas fábricas (as quais, naturalmente, não mais existem).

Parece que houve poucos comentários críticos de educadores a esse respeito. Isso pode refletir a marginalização da questão do conhecimento nos estudos do currículo. Sem uma teoria sobre qual tipo de conhecimento é relevante e o seu papel no currículo, se sente uma inquietação sobre as prováveis consequências do profissionalismo prematuro e uma relutância a atuar, de maneira elitista, por defender um tipo de currículo baseado nas matérias – mas não uma alternativa viável. O espaço ficou desocupado pela teoria curricular e as únicas alternativas às políticas governamentais parecem originar da Direita.

São insatisfatórias as propostas governamentais, no meu ponto de vista, pois eles focalizam quase exclusivamente os propósitos *extrínsecos* da educação e pressupõem que a motivação para a vontade dos jovens em continuarem a aprender, procede do seu desejo para o futuro emprego. Deixando de lado a questão de que esse pressuposto explique as motivações dos jovens corretamente e de se o país precisa de inúmeras pessoas com certificados de GCSE em Lazer e Turismo, uma política desta forma evita enfrentar os propósitos *extrínsecos* da educação. Isso não significa que seria necessário voltar ao conceito antigo da educação para o seu próprio bem, mas que uma ênfase exagerada nos propósitos *extrínsecos* pode esconder diversas questões mais fundamentais. Por exemplo:

- Por que queremos promover mais jovens a prolongar a sua educação na escola?
- Qual é o enfoque especial sobre os tipos de conhecimentos desenvolvidos na escola ou no colégio?
- Queremos simplesmente que mais jovens participem de estudos o tempo inteiro, independente do seu tipo de aprendizagem?

O motivo oficial para oferecer aos alunos de 14 anos as opções de Lazer e Turismo, ao invés de, por exemplo, a Geografia ou a História, provavelmente é devido ao fato que o conhecimento relacionado ao emprego fica mais significativo para os alunos. Mas isto pressupõe que não são significantes as diferenças entre o tipo de conhecimento desenvolvido no estudo de geografia ou história e o conhecimento adquirido no curso de lazer e turismo como, por exemplo, o sistema de reservar um voo nos feriados. O que significam essas pressuposições? Acredita-se, como o *Education Act 1944* (Lei da Educação 1944) que somente alguns alunos têm a capacidade de desenvolver conhecimento nas disciplinas como história e geografia ou existe a crença que não são relevantes mais, as diferenças entre diversos tipos do conhecimento?

Não consideramos mais os pressupostos da Lei de 1944, pois poucas pessoas abertamente defendem o conceito dos três tipos de crianças e a sua referência ilegítima à paridade de estima. A noção das variações do conhecimento entre matérias e os campos específicos como o lazer e turismo têm consequências mais amplas que teriam que ser exploradas em outro estudo. Para tratar-se dessa questão, seria necessário ultrapassar o caso específico da geografia e lazer para as questões mais gerais sobre a base do conhecimento no currículo.

Não buscamos defender qualquer manifestação do currículo baseado nas matérias, especificamente não o currículo inicialmente elaborado nas escolas particulares chamadas de *public schools*, na Inglaterra, nas últimas décadas do século XIX. Para fazer isso, seria uma maneira de defender a posição dos direitistas conservadores como Chris Woodhead, que focalizam na lista das matérias associadas com o currículo educacional, mas não prestam atenção aos princípios e tipo de organização social implícita na lista. O currículo baseado nas matérias, elaborado no fim do

século XIX, tinha uma credibilidade, não somente por causa da sua associação com as instituições da elite, mas também por ser baseado em mais três princípios fundamentais que não foram necessariamente explícitos durante essa época e, talvez, ultrapassando o contexto histórico específico. Foram eles: a) aceitar uma separação clara entre o conhecimento desenvolvido na escola e o conhecimento adquirido no cotidiano das pessoas; b) acreditar que o conhecimento desenvolvido através do currículo fica superior cognitivamente ao conhecimento cotidiano das pessoas – em outras palavras, o currículo tinha a capacidade para possibilitar às pessoas ultrapassar o conhecimento cotidiano disponível na sua experiência e c) localizar as matérias escolares dentro das comunidades de especialistas cujos técnicos abrangem não somente as práticas docentes mas também os professores das universidades e pesquisadores (muitas vezes associados com as disciplinas que foram originalmente estabelecidas na Inglaterra no começo do século passado).

Enquanto os conservadores direitistas somente focalizam na lista das disciplinas, os educadores radicalistas observam até que ponto as comunidades dos assuntos especializados se localizam nas seções privilegiadas da sociedade, excluindo as vozes da maioria. Nenhum dos dois considera a possibilidade de haver condições sociais essenciais para o desenvolvimento e a produção do conhecimento, independente dos contextos sociais específicos nos quais eles ficam localizados.

As críticas radicalistas do currículo baseado no conhecimento têm uma relevância atual por causa da sua nova credibilidade mais ampla, e não relacionado aos movimentos esquerdistas. Existe uma tensão entre a flexibilidade e a vontade de inovar dos principais setores da economia e a rigidez das barreiras no currículo reconhecidas pelos mentores da política educacional junto com o apoio dos educadores. Para os reformadores, as divisões curriculares podem representar barreiras às mudanças, especificamente aos grupos não privilegiados e associados às instituições das elites. Mas talvez nós estejamos presos à armadilha com duas alternativas inaceitáveis. A primeira consiste no ponto de vista dos direitistas, acreditando que essencialmente o conhecimento é um dado e que as tentativas para alterar a estrutura disciplinar estão destinadas a conduzir a um processo de *idiotização*. A segunda opinião (“modernista”) afirma que estamos obrigados a permitir que o currículo aceite as exigências do mercado para receber mais possibilidades e mais opções

em relação ao emprego, independente das consequências para os aprendizes. Na minha opinião, se é uma armadilha, nós seríamos em parte responsáveis, pois seria um produto provocado pela falta da reflexão teórica.

A insularidade e hibridação no currículo

Queremos refinar a questão por caracterizar essa tensão entre os currículos do “passado” e possivelmente do “futuro” em termos dos princípios de insularidade e hibridação. (MULLER, 2000)

Voltamos primeiro ao princípio de insularidade. Tinha uma grande trajetória no passado – até o estabelecimento dos laboratórios de pesquisa no século XVIII e as disciplinas que se formam a base do currículo das universidades no começo do século XIX. O princípio enfatiza as diferenças ao invés da continuidade entre tipos de conhecimento – e especificamente as diferenças entre o conhecimento teórico e o cotidiano ou senso comum. Ele rejeita a noção que os limites e classificações entre tipos de conhecimento são simplesmente um reflexo das tradições estabelecidas anteriormente. Aponta-se que diversas classificações do currículo não somente têm origens sociais e políticas, mas também têm um significado epistemológico e pedagógico. Em outras palavras, de maneira fundamental, eles relacionam a maneira que os indivíduos aprendem, e também produzem e adquirem novo conhecimento.

O princípio da insularidade afirma que as condições para a produção do novo conhecimento constroem as possibilidades por inovação curricular; especificamente, há restrições em relação a:

- 1 Cruzar as fronteiras disciplinares;
- 2 Incorporação do conhecimento cotidiano no currículo;
- 3 Participação dos não-técnicos na formação do currículo.

Afirma-se que seria necessário pagar um preço pedagógico para abandonar tais fronteiras.

Não é estranho que se possa aplicar o princípio da insularidade sem criticar a defesa do currículo oficial. No entanto, tem que salientar dois pontos. Primeiro, a insularidade tem a ver com as relações entre os conteúdos e não dos próprios conteúdos específicos. Em outras palavras, a insularidade não favorece uma lista específica de matérias, mas somente sustenta a necessidade de ter fronteiras entre vários campos do conhecimento e entre o conhecimento teórico e cotidiano. Segundo, a insularidade não é fundamentalmente um princípio político apesar da possibilidade de usá-lo para propósitos políticos. Baseia-se na noção de que não é possível identificá-lo somente com as necessidades ou interesses sociais ou, como afirmaram Dewey e os pragmatistas, com os seus usos ou propósitos.

Como disse Descartes há quase quatro séculos, o conhecimento real é “[...] além de todos os costumes e exemplos”. (DESCARTES, 1985) A meu ver, não é necessário concordar com Descartes que o conhecimento verdadeiro é obtido através de um processo de introspecção, mas que, como ele, é preciso perguntar: quais condições são necessárias para a aquisição e produção do conhecimento? Em outras palavras, qual é o nosso Discurso do Método? Isso significa que não é possível aceitar as afirmações sobre o conhecimento e a verdade dos filósofos do Iluminismo sem crítica ou, por outro lado, rejeitá-las, como os pós-modernistas, mas tem que ultrapassar as suas limitações – especificamente, o seu conceito de conhecimento e razão individualista e histórica e a sua tendência para identificar o conhecimento exclusivamente com as ciências naturais.

O princípio da hibridação é uma ideia mais recente. Ele rejeita a noção de que as fronteiras e classificações entre as matérias e disciplinas manifestam os próprios elementos do conhecimento e as considera como um produto das circunstâncias e interesses históricos. Joe Muller, um teórico social da África do Sul, enfatiza que “[...] a unidade e continuidade essencial de todas as formas e tipos de conhecimento [teóricos e cotidianos] [é] a permeabilidade de todas as fronteiras classificatórias”. (MULLER, 2000, p. 57)

Em outras palavras, para os adeptos da hibridação, qualquer coisa combina com qualquer outra coisa... um tipo de utopia modular!

Frequentemente defende-se o princípio da hibridação em termos da sua consistência com o que é considerado o caráter das economias e

sociedades modernas as quais são mais e mais sem fronteiras. Diz-se que o currículo baseado em hibridação não significa mais que um reconhecimento da realidade contemporânea. Ele desafia a tendência do conhecimento escolar ou teórico voltar-se para o seu próprio bem e oferece uma maneira para assegurar a significância do currículo para mais jovens. Ao mesmo tempo, por ser mais inclusivo e adaptável, o currículo baseado no princípio da hibridação parece favorecer os objetivos políticos da igualdade e justiça social.

Durante a década de 1970, o princípio da hibridação manifestou-se nas noções dos estudos interdisciplinares de um currículo integrado. No tempo mais dominado pelo mercado, desde a década de 1990, manifestou-se de forma diferente – com muito mais ênfase sobre o acesso e escolha individual. Temos como exemplos práticos do princípio da hibridação:

- os currículos modulares ou compostos das unidades;
- a aplicação do *slogan* pela Universidade da Indústria que a aprendizagem deve ser desenvolvida em pequenas unidades cognitivamente tragáveis *bite-sized chunks*;
- a incorporação no currículo da aprendizagem experiencial e do lugar do trabalho;
- escurecer as distinções entre conhecimento acadêmico e profissional.

O princípio da hibridação adota uma perspectiva fundamentalmente relativista do conhecimento sempre atraente aos radicais como uma base para expor o capital associado com as fronteiras e divisões encontradas no conhecimento existente. No entanto, há razões políticas específicas pela atração para os mentores de políticas educacionais atuais de um currículo baseado no princípio da hibridização: ele parece convergir para as novas metas políticas da inclusão social e responsabilização social *accountability*. A inclusão exige um reconhecimento do currículo do conhecimento e da experiência para aqueles tradicionalmente excluídos da educação formal. Igualmente, a responsabilização exige a imposição das limitações sobre a autonomia dos especialistas para definir o que

constitui o conhecimento. Por conseguinte, a insularidade do conhecimento acadêmico pode contrapor aos motivos sociais e econômicos para um currículo mais sensível que possa construir a base para novos tipos de competências e conhecimento, ultrapassando as fronteiras atuais. Para rejeitar as ligações entre as classificações específicas do conhecimento, as exigências pedagógicas ou as fundações epistemológicas, o princípio da hibridação sugere que no final, as decisões sobre o currículo vão (e devem) depender das pressões do mercado; em outras palavras, das prioridades políticas e não educacionais. O que seria o resultado provável da tensão entre esses dois princípios?

Um resultado segue o tratamento da insularidade como um tipo de conservadorismo e uma defesa do privilégio, obrigado a capitular, de maneira híbrida, às pressões da nova economia global. Segundo esse cenário, podemos esperar o desaparecimento progressivo e substituições do currículo das disciplinas e o enfraquecimento de um papel autônomo e crítico para as instituições educacionais. Em termos mais rígidos, o princípio da hibridação trata os aspectos do currículo por separá-lo da realidade cotidiana, como se fossem fundamentalmente antiquados. Pressupõe-se um futuro da homogeneidade crescente no qual a aquisição e produção do conhecimento não são fenômenos distintos – somente dois entre muitas diversas práticas sociais.

No entanto, um resultado mais provável é o aparecimento das novas divisões entre as instituições elitistas com a capacidade de manter os currículos baseados em disciplinas e instituições de massas pressionadas a desenvolver rapidamente os currículos orientados às exigências econômicas e políticas.

Uma abordagem alternativa

A abordagem alternativa que queremos defender é baseada em pressupostos muito diferentes:

- a) Ela rejeita o ponto de vista conservador que o conhecimento é dado e de qualquer forma, independente dos contextos sociais e históricos nos quais se desenvolve;

- b) Ela considera que o conhecimento seja produzido e adquirido socialmente em certas épocas históricas e em um mundo caracterizado pelos interesses competitivos e lutas de poder. Ao mesmo tempo, reconhece que existem as propriedades emergentes do conhecimento que ultrapassem a conservação dos interesses dos grupos específicos. Em outras palavras, devemos estar preparados para falar e defender os interesses cognitivos e intelectuais;
- c) Ela rejeita uma noção do conhecimento como simplesmente um outro conjunto das práticas sociais. Para essa abordagem, a diferenciação não somente entre os campos mas também entre o conhecimento teórico e o cotidiano são fundamentais para justificar a educação embora a forma e o conteúdo da diferenciação não sejam estáveis e vão se transformar.

O desafio para a teoria curricular é como identificar o caráter da diferenciação e explorar como desenvolver os currículos de maneira a compor a sua base, mas não ficar inconsistente com os objetivos mais amplos de maior igualdade e participação. Para nós, a abordagem à diferenciação mais útil aproveita a distinção elaborada por Bernstein entre o conhecimento Vertical e o Horizontal. (BERNSTEIN, 2000) Sem apresentar a sua análise neste estudo, seria bastante dizer que na sua opinião as fronteiras e classificações do conhecimento são não somente:

as prisões... [eles também podem ser isso]...
[mas]... pontos da tensão resumindo o passado e
abrindo possíveis futuros [...].

Como foi apontado antes, o currículo estabelecido do fim do século XIX ao começo do século XX foi uma lista das disciplinas e um conjunto dos códigos, práticas e tipos de associação desenvolvidos pelos participantes em campos especialistas da pesquisa. A análise de Bernstein oferece um modo de diferenciar aquelas condições necessárias para a aquisição e produção do conhecimento e aquelas associadas aos interesses sociais nos quais aqueles processos se localizarem – por exemplo, a ligação entre as escolas particulares e Oxford e Cambridge no começo

do século passado. Tal abordagem depende das várias suposições. Pressupõe que:

- a) Os códigos e práticas associados às matérias e disciplinas como a Geografia, História e as Ciências separam o currículo do conhecimento cotidiano que os alunos trazem à escola;
- b) As normas e códigos são explicitamente associados às instituições educacionais isolados das exigências da vida familiar e cotidiana;
- c) A separação do currículo da vida cotidiana transmite um poder explicativo e a capacidade para generalização ao conhecimento desenvolvido que não é uma característica do conhecimento cotidiano ligado nos assuntos práticos.

Por consequência, há alguns princípios para orientar a política curricular. Por exemplo:

- Não é possível basear o currículo em experiência cotidiana prática. O currículo, nesta forma, seria somente reciclar essa experiência;
- O conteúdo e as formas adotados pelo currículo não devem ser estáticos; novos conteúdos e formas sempre vão aparecer;
- É importante atuar com cautela no processo de substituir um currículo baseado em pesquisa especialista e nas comunidades pedagógicas com um outro baseado nos assuntos e práticas dos empregadores ou nos critérios gerais para a empregabilidade como as competências-chave;
- Fornecer o acesso aos conceitos com um poder explicativo não deve ser restrito às matérias escolares já conhecidas. Mas, nos campos como engenharia, arquitetura, medicina e contabilidade, ele depende do conhecimento partilhado com especialistas na educação, pesquisadores nas universidades e associações profissionais. Uma situação onde a educação não depende de tais formas de organização - como no caso dos campos pré-profissionais como lazer e turismo - é buscar um atalho

para mais participação que pode somente perpetuar as desigualdades.

O currículo do futuro deve tratar o conhecimento como um elemento distinto e não-reduzível às mudanças dos recursos exigidos pelos indivíduos para fazer sentido do mundo. A tarefa da teoria curricular neste ponto de vista é reafirmar essa prioridade dentro das novas circunstâncias enfrentadas.

O currículo do passado e o currículo do futuro

Quero coordenar os temas desse assunto com uma referência a uma distinção proposta no meu livro *O currículo do futuro* (YOUNG, 1998) entre *o currículo do passado* e *o currículo do futuro*. Atualmente, os dois conceitos parecem diferentes dentro da estrutura desenvolvida neste artigo em comparação com o texto de 1998. Pode-se exprimir a distinção em termos das diversas dimensões importantes nas quais pode variar a organização do conhecimento no currículo:

- Entre o isolamento das disciplinas e matérias e os tipos da conectividade entre elas;
- Entre a separação da aquisição do conhecimento da sua aplicação e a sua integração;
- Entre a hipótese que o conhecimento estabelece uma entidade inteira coerente, na qual os componentes ficam interligados sistematicamente e a hipótese que o conhecimento pode ser desintegrado (modularizado) nos elementos separados e reunidos pelos aprendizes ou professores em inúmeras combinações diferentes.

O currículo do passado deu por certo que a melhor maneira para transmitir e adquirir o conhecimento seria nas formas isoladas e especialistas consistentes com a sua coerência disciplinar. Ele desconsidera o

impacto possível das mudanças políticas e econômicas que levantem dúvidas sobre esses princípios, além das desigualdades do acesso, associadas com eles. Mas apesar disso, o *currículo do passado* localizou-se em uma história das redes sociais reais e confiança entre os especialistas, dando uma objetividade e um conceito dos padrões pelos quais ele ultrapasse as suas origens nas instituições elitistas. Até agora, a noção de um currículo do futuro não consegue estabelecer uma base equivalente para a objetividade. Seria necessário não somente ser consistente com as circunstâncias do século XXI, mas também estabelecer novos tipos de associação e confiança e depende dos novos tipos dos especialistas para realizar as afirmações do seu próprio valor. A tensão atual não resolvida entre os dois modelos de currículo nos deixa com, quando muito, as modificações pragmáticas do currículo do passado. E evitam-se as questões fundamentais na maneira em que são consideradas as mudanças globais e econômicas, mas não perde a autonomia essencial fornecida pelas matérias e disciplinas antigas.

Antes de voltar ao meu subtítulo – *Atualizar o iluminismo* – gostaria de trazer uma citação do filósofo francês Paul Valery (1943) que, apesar de ser escrita há 60 anos, exprime um aspecto relevante da minha noção do conhecimento e do currículo: “[...] o aspecto arbitrário das regras da arte clássica nos ensina que os pensamentos surgidos das nossas necessidades, sentimentos e experiências cotidianas somente constituem pequena parte do pensamento dentro da nossa capacidade”.

Nota final

Primeiramente, minha intenção era começar o artigo com o tema do seu subtítulo *Atualizar o Iluminismo*. No entanto, isso resultou ser um projeto para o futuro. Ao invés, essa nota final só apresenta um pouco do fundo histórico para lembrar aos leitores que as questões enfrentadas sobre o conhecimento e o currículo não são recentes. A minha intenção em voltar ao Iluminismo foi provocada por uma tentativa de entender de qual maneira as noções dessa época, especificamente as noções sobre o conhecimento e a verdade conduzem as críticas pós-modernas. Há uma tendência nos debates sobre o pós-modernismo de

estabelecer uma polarização entre uma defesa da razão e o conhecimento (e, de certa forma, fora da história e da sociedade) e uma posição totalmente relativista que rejeita qualquer perspectiva objetiva do conhecimento ou qualquer chamada metanarrativa do progresso em história. Quero destacar diversos pontos para relacionar esse debate às questões nos estudos curriculares.

Primeiro, contrariamente às tendências à polarização, a meu ver, temos que trabalhar dentro da tensão entre as afirmações objetivas da razão e do conhecimento e o seu caráter contextual e histórico inevitável. Segundo, não somos limitados para identificar o conhecimento real somente com as ciências matemáticas (diferente da maioria dos pensadores do Iluminismo). Terceiro, é difícil (eu acho que é impossível) formular um debate no campo do currículo (como em outras esferas políticas) sem uma noção do progresso, mesmo sendo cautelosos sobre a sua expressão específica. Finalmente, existe Hegel. Eu sou um principiante atrasado em tentar respeitar as ideias de Hegel. A meu ver, ele fica indispensável para facilitar a nossa tentativa de ultrapassar os tipos da polarização que ele buscou conciliar, mas que hoje continuam prevalecendo. Os exemplos evidentes são aqueles entre o particular e o universal e entre a objetividade do conhecimento e seu enraizamento na história. Deixe-me explicar brevemente porque eu acho que Hegel é importante para a teoria curricular. Foi Hegel quem mais compreensivelmente reconheceu as consequências dramáticas do Iluminismo: para o primeiro tempo na história não foi mais necessário depender da tradição ou revelação divina para tratar-se com questões da epistemologia, ética ou estética. Como disse Habermas (1990, p. 35), Hegel “[...] inaugurou o discurso da modernidade [...]” o qual nós ainda pertencemos. Para Hegel, a modernidade foi única, pois foi autorreflexiva (*self-grounding*) e ainda estamos lutando com as consequências desse desenvolvimento importantíssimo na teoria curricular. Um exemplo disso está na literatura inglesa e no debate sobre o cânone; um outro, centraliza na questão dos conteúdos apropriados na história ensinada nas escolas. Atualmente, nos é estranho, a noção de Hegel de que a Razão Dialética constitui a motivação da história. No entanto, a sua herança difere da posição normalmente entendida: ela forneceu uma estrutura para o debate.

Callinicos (1998) no seu livro excelente sobre a teoria social, apontou três posições definidas por Habermas em relação aos adeptos de

Hegel. Primeiro, houve os hegelianos de esquerda, o mais célebre sendo Marx. Eles guardavam o conceito de Hegel, considerando a história como um processo dialético, mas tiraram do domínio das ideias para aplicar às tendências revolucionárias da classe trabalhadora. Segundo, houve os hegelianos da direita que associaram a Razão Absoluta com o Estado da sua época (e, por isso, com o fim da história). Eles foram os precursores do liberalismo moderno (John Stuart Mill e o Novo Trabalhismo *New Labour*). Finalmente, e muito mais tarde, houve a resposta de Nietzsche a Hegel; ele começou a desmascarar a direita e a esquerda como expressões de um desejo de poder. Na sua rejeição total do Iluminismo, ele foi o precursor dos pós-modernistas atuais.

Essa digressão das questões curriculares foi motivada pela prevalência atual (em relação ao currículo como nos outros debates contemporâneos sobre as políticas) da identificação de Hegel na autoconstrução, reflexão *self-grounding* da razão e do conhecimento e as dificuldades apresentadas para a perda da dependência da tradição ou revelação divina. Alguns sucessores dos hegelianos da direita, atualmente considerados tecnocratas, querem parar a História; alguns, como os hegelianos da esquerda, invocam as vozes populares como as expressões das contradições sociais; e outros afirmam que não existe uma solução racional aos problemas, mas somente existe o poder. Eu acho que estou tentando buscar um caminho entre os dois primeiros.

Minhas conclusões a essa digressão são: primeiro, o Iluminismo mudou tudo – não se pode mais voltar à tradição ou a Deus para resolver o que ensinar. Só temos a razão, o conhecimento e a história. Segundo, apesar da mudança das circunstâncias desde a época de Hegel e seus sucessores (e sabemos mais sobre a aquisição e produção do conhecimento em comparação a eles) que as questões fundamentais não mudaram. Portanto, para refletir de novo sobre a teoria curricular, é necessário voltar às questões originalmente levantadas.

Referências

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control an identity*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2000.

CALLINICOS, Alex. *Social theory: a historical introduction*. London: Polity Press, 1998.

DESCARTES, Rene. *Discurso do metodo*. Brasilia (DF): Ed. Universidade de Brasilia, São Paulo: Ática, c1985.

HABERMAS, Jürgen. *the philosophical discourse of modernity: twelve lectures*. Massachusetts: Mit Press, 1990.

MOORE, Rob; MULLER, Johan. The discourse of 'voice' and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Education*, v. 20, n. 2, 1999.

MULLER, Johan.. *Reclaiming knowledge*. London: Falmer Press, 2000.

VALÉRY, Paul. *Tel quel*. Paris: [s.n], 1943. v. 2.

WHITE, John (Ed.). *Rethinking the school curriculum: values, aims and purposes*. London: RoutledgeFalmer, 2004.

WILLIAMSON, Judith. Forward by degrees with higher education funding. *The Observer*, 6 Aug. 2002.

YOUNG, Michael. *The Curriculum of the future*. London: Falmer Press, 1998.

_____. *Knowledge and control*. London: Collier: Macmillan, 1971.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO: atualizações e experiências na construção de existências singulares

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Para começar

A questão da formação, desde a própria denominação, tão questionada – diria mesmo tão rechaçada em alguns meios, pela remissão possível à ideia de formatação, de limitação de espaços e possibilidades – sempre me instigou como um tema de estudo na área de currículo, ante a função precípua deste último de subsidiar, mediante recursos da escolarização, os percursos formativos daqueles que acorrem às instituições de ensino.

Neste estudo, essa relação entre currículo e formação é trabalhada no horizonte da formação de profissionais da educação a partir de investigação realizada junto a estudantes de Pedagogia, à qual prefiro considerar um exercício de interpretação/compreensão do currículo do Curso de Pedagogia da UFBA, pela incursão na hermenêutica, notadamente na hermenêutica fenomenológica. Busco, com a investigação, compreender o movimento, a dinâmica própria que uma proposta curricular empreende ao comportar relações complexas e envolver referências múltiplas, ou seja, tento acompanhar a itinerância do currículo, por meio das itinerâncias dos estudantes do curso com os quais compartilhei em grupos focais e entrevistas. Essas itinerâncias entrelaçadas vão configurar os percursos de formação aqui enfocados e permitir algumas articulações acerca de currículo como substrato para os percursos formativos dos estudantes, conforme retomo nesta discussão.

Começaria por algumas falas de estudantes: (A): “A gente precisa ter essa consciência de que não está pronto, que vai mudando. Eu vou sair daqui e vou ter outras visões [...]” (B): “No meio do curso você para e se pergunta: ‘é essa formação que estou buscando?’”; (C): “A gente não tem, assim, uma referência que dê segurança à gente sobre nossa formação [...]”

Na diversidade dessas falas, posso levantar alguns aspectos referentes à temática da formação que pretendo abordar neste texto, para o que vou me valer inicialmente de formulações de Gadamer (1999), que embora se proponham a estudar a formação como um caminho para a compreensão das ciências do espírito, em contraposição à ideia de método da ciência moderna, poderão trazer importantes subsídios para este trabalho.

O termo *formação*, segundo Gadamer (1999, p. 50), embora derive de *forma*, triunfa sobre esse último não por acaso, mas “Porque em ‘formação’ (*Bildung*) encontra-se a palavra ‘imagem’ (*Bild*). O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra imagem (*Bild*) abrange ao mesmo tempo cópia e modelo”. Com essa conotação, a *formação* designa mais o resultado de um processo de devir do que o próprio processo.

Diria aqui que essa conotação da *imagem*, que por sua vez abrangeiria a *cópia* e o *modelo*, encontra-se bem presente no imaginário dos estudantes, como de resto nas concepções pedagógicas que orientam prioritariamente as políticas de sentido da formulação de currículos. Essas políticas, sustentadas pela lógica da ação educativa calcada em metas e fins educacionais, pretendem atingir um ideal humano de pessoa, suscitando como seu desdobramento, práticas curriculares prescritivas de itinerários a serem inscritos em *trajetórias* escolares cientificamente controláveis. (MACEDO, 2002)

O campo da formação permanece, no dizer de Correia, “tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestionários e funcionalistas”, nos quais é possível observar dicotomias entre as formações centradas nas carências ou nas experiências; entre as pedagogias da acumulação e da duplicação; da interpretação e da recomposição. (CORREIA, 1997)

As críticas mais objetivas dos estudantes ao currículo incidem sobre os conteúdos que lhes seriam negados frente a reais possibilidades de atuação, bem como entre as competências e habilidades exigidas e os conteúdos efetivamente trabalhados. Há expectativa de se formarem profissionais da área pedagógica com determinadas características que são esperadas desses profissionais e de lançarem aí todos os seus ideais, cobrando do currículo dos cursos de formação inicial a responsabilidade sobre sua formação. A fala de uma graduanda mostra bem a necessidade

da certeza: “A gente quer uma certeza. Eu não quero sair daqui para depois eu ver o que eu vou ser e sempre empurrando para depois [...]”

O currículo, de acordo com os estudantes, não possibilita os estudos necessários para o desenvolvimento das competências a serem construídas para atuação em todos os campos anunciados na proposta curricular, referentes ao âmbito da docência, da pesquisa e da gestão. Embora percebam as possibilidades de aprendizagem postas pelo currículo pesquisado e reconheçam em seu caráter eminentemente generalista uma estrutura mais flexível e aberta, os estudantes se preocupam também com as possibilidades futuras de atuação, evocando quase sempre um “mercado de trabalho” que há muito deixou de receber profissionais devidamente habilitados pelas instituições escolares e com as expectativas de “vender” seus conhecimentos e suas habilidades para o exercício de tarefas definidas *a priori*:

[...] É claro que eu não quero pregar uma educação que tenha o que vender, tornar a educação um grande produto do Deus capital, não é bem por aí, mas é uma realidade, o mercado está aí e regula tudo, nós podemos até ser resistentes, mas não podemos nos distanciar dessa forma.¹

Posso perceber aqui toda a ansiedade e uma certa amargura dos estudantes, o que talvez levasse Frei Betto (1999) a lamentar ser esta uma geração que não tem mais direito de ter uma vocação, de construir “desinteressadamente” seus percursos de escolarização sem ter a preocupação constante com uma colocação futura. A finalidade da universidade também desloca seu eixo. Se em suas origens essa instituição propunha-se ampliar os conhecimentos, de forma desinteressada e formar doutos para alimentarem o saber circunscrito a uma pequena casta, gradativamente veio incorporando as necessidades da sociedade moderna, liberal, voltada para o trabalho, agora com a missão de realizar pesquisas nos múltiplos campos disciplinares que foram sendo criados a partir da especialização. Passou também a ter o compromisso de formar

¹ Informação fornecida por uma graduanda em pedagogia

profissionais para atuarem nas também inúmeras profissões que foram se multiplicando com o crescente desenvolvimento científico e tecnológico verificado ao longo do século XX. A universidade tem hoje a função profissionalizante e, por mais que a própria realidade proporcionada pelo crescimento científico e tecnológico apresente agora a necessidade de qualificações mais ampliadas, de uma formação mais flexível, os estudantes anseiam por um futuro profissional seguro e promissor.

Mas existiria essa possibilidade? Valendo-se dos estudos de Guy Jobert sobre a relação entre formação e trabalho, Correia (1997) a identifica como a crônica de uma relação infeliz. Essas relações seriam pautadas pela existência de um desconhecimento instituído por parte de cada um dos mundos, da lógica que estrutura o outro, sendo esse desconhecimento diferenciado de acordo com o período histórico dessas relações, acentuadas as grandes transformações ocorridas a partir de meados do século XX.

Em um breve detalhamento dessas transformações na relação entre formação e trabalho, Correia (1997) identifica três momentos: dos anos pós-segunda guerra até o início dos anos 1970 deu-se a explosão da escola de massas, aumento do consumo, relação entre educação e trabalho pautada pela preocupação de planificar os sistemas de formação, de modo que os fluxos de saída destes fossem funcionalmente adaptados aos fluxos de entrada no emprego. Houve aumento de procura otimista pela educação e aumento da qualificação, mas esse fluxo contrasta com a desqualificação do trabalho em consequência de sua taylorização; ao diferirem o momento da procura do primeiro emprego e ao contribuírem para um aumento “artificial” do tempo da formação, os sistemas de formação desempenharam neste contexto um importante papel de regulação social, ao contribuírem para que a descoincidência entre as qualificações socialmente disponíveis, a estrutura dos empregos e organização tecnológica dos pontos de trabalho fosse uma descoincidência articulada. Um terceiro momento, que coincide com a crise do fordismo, é marcado por uma complexificação das relações entre formação e emprego, que pôs decisivamente em causa os pressupostos que sustentaram a natureza das relações que se tinham estabelecido no momento precedente, a saber: que era possível prever as evoluções futuras do emprego e agir em conformidade sobre os sistemas de formação.

Correia considera que em um primeiro momento, 30 anos após a segunda guerra mundial, a dicotomia das relações entre formação e trabalho não pode ser considerada como dicotomia entre dois mundos incommunicáveis, mas como “a separação temporal de dois mundos intercomunicáveis, a sequência educação-trabalho”. Esta intercomunicação dicotomizada prolongou-se pelo estabelecimento de uma dicotomia no interior de cada um dos mundos. Por um lado, a “[...] educação cindiu-se entre cultura geral e formação profissional e o trabalho, entre trabalho não qualificado e trabalho qualificado”. (CORREIA, 1997, p. 21)

O terceiro momento da “relação infeliz” teria dado lugar a modalidades de formação que, por interpelarem explicitamente o trabalho, seriam também mais permeáveis aos desafios ao seu exercício e organização e, por que não admiti-lo, a sua reconceitualização. Emergem com isso possibilidades de pensar em organizações qualificantes para a formação que, mais condizentes com as presentes dinâmicas do mundo do trabalho e do conhecimento científico de maneira geral, teriam que considerar o informal, as situações imprevistas, os diálogos invisíveis dos saberes aos espaços e aos tempos simbólicos que estruturam a formação mesmo quando não estão presentes na sua “materialidade”. Ainda de acordo com Correia (1997, p. 35):

As transformações no campo pedagógico, por sua vez, autorizam-nos a pensar numa autonomia do campo construída na gestão de uma pluralidade de dependências cada vez mais complexas e autorizam-nos a pensar num pedagógico desescolarizado e atento à racionalidade do irracional [...] a pensar a formação numa temporalidade, numa espacialidade e numa lógica que já não é aquela em que se ‘materializa’ a intervenção dos formadores: autorizam-nos a pensar na formação como uma rede de elementos heterogêneos que não se reduzem aqueles que são integráveis no seu contexto socioinstitucional.

No campo pedagógico, também, segundo Correia (1997), ocorreram transformações que levam a pensar em uma autonomia no campo

construída na gestão de uma pluralidade de dependências cada vez mais complexas e autorizam a pensar num pedagógico desescolarizado e atento à racionalidade do irracional. O contexto pensado em uma pedagogia por objetivos não consegue integrar os elementos espacial e temporalmente ausentes no processo formativo, mas apenas os que se “materializam”. Só que esses elementos são intermutáveis, passíveis de modificar sua posição e sua função num jogo que é simultaneamente estratégico, porque conduz à ação e comunicacional, porque se constrói na intercompreensão imprescindível à ação.

Para Correia, o “sentido estratégico” da formação se define em torno desse jogo: a formatividade da formação estaria intimamente ligada a sua capacidade de promover a intermutabilidade dos elementos da rede transformando a natureza de seus vínculos. As intervenções formativas constituem, por isso, dispositivos intervenientes em redes de formatividade.

Em concordância com essas reflexões e seguindo também o autor na aproximação com o campo da hermenêutica, embora não da vertente psicanalítica que o mesmo propõe, mas da fenomenológico-existencial, quero prosseguir pensando a formação a partir de uma pretensa “bricolagem” das falas dos estudantes que participaram do estudo com formulações de Gadamer (1999) sobre formação; com o suporte da idéia de compreensão como elemento fundante do estar-no-mundo de Heidegger (1998a) e com a idéia de experiência trazida por Larrosa Bondía (2002a, 2002b) com base em Nietzsche.

Aspectos ontológicos da formação

Em seus estudos, Hans-Georg Gadamer identifica que o termo *formação* tem origens na mística da Idade Média, chegando depois à determinação fundamental de Herder no século XVIII, como “formação que eleva rumo à humanidade”, conceito que grassa a metafísica ocidental e orienta notadamente o campo educacional. O autor observa em relação ao conteúdo da palavra formação, que nos é familiar, que o antigo conceito de uma “formação natural”, que se refere à aparência externa (a formação dos membros, uma figura bem formada), e, sobre-

tudo, à configuração produzida pela natureza (por exemplo, “formação de montanha”), passou, a partir da religião instruída do século XIX, a integrar estreitamente, o conceito de cultura e designar, antes de tudo, especificamente, “[...] a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades.” (GADAMER, 1999, p. 48)

Segundo Gadamer (1999), através de Kant e Hegel completa-se o cunho dado por Herder ao conceito que temos hoje. Kant não usa a palavra *formação*, mas fala da “cultura” da faculdade (ou da “aptidão natural”) que, como tal, é um ato de liberdade do sujeito atuante. Hegel, ao contrário, fala de formar-se e de formação ao acolher o mesmo pensamento kantiano do dever para consigo mesmo. Já Gadamer (1999) trabalha com um conceito de formação que não significa mais cultura, no sentido do aperfeiçoamento de faculdades e talentos. Para tanto, acrescenta outra observação atinente à “história efetual” da *formação*: “A ascensão da palavra formação desperta, mais do que isso, a antiga tradição mística, segundo a qual o homem traz em sua alma a imagem de Deus segundo a qual ele foi criado, e tem de desenvolvê-la em si mesmo.” (GADAMER, 1999, p. 49)

Sem desconsiderar a expectativa legítima de qualquer estudante em termos de uma atuação futura, poderia aqui retomar Gadamer (1999) em sua tentativa de ressignificar o conceito de formação a partir da crítica à ênfase no resultado em detrimento do devir. Defende o autor que o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação, daí porque o mesmo desconfia da ideia de “meta de formação”, justificando que “No fundo, formação não pode ser meta, não pode ser, como tal, desejada, a não ser na temática refletida do educador.” (GADAMER, 1999, p. 50)

Essa, porém, torna-se a lógica do currículo: propor metas de formação, com base em um perfil definido, lógica essa criticada por Calloni (2000) no que tange à ideia de educação ou formação tendo como pressuposto básico um determinado conceito de pessoa ou ser humano, a qual traria consigo a tentativa de justificar permanentemente um “fundamento” a partir do qual se deriva (e para o qual se volta) a ação educativa calcada em “metas” e “fins” educacionais. Segundo Calloni (2000), quando a educação (o currículo, eu diria) busca atingir o ideal humano de pessoa, busca para tal o cumprimento dos desafios propostos em relação

aos fins da educação, porém o autor desconfia da efetivação de um ideal filosófico de ser humano por parte das diversas tendências pedagógicas e eu, de cá, desconfio da pretensa função do currículo de assegurar percursos únicos de formação, com vistas ao alcance de um perfil modelar, no caso, de um perfil de pedagogo cuja identidade seja determinada *a priori*.

De qualquer forma, os pedagogos emergem de um mundo cujas referências convergem para determinados campos do saber, como a docência, a pesquisa e a gestão, campos esses que, poderíamos dizer, “fundamentariam” o currículo de um curso de formação de pedagogos. Fundamento aqui está sendo utilizado no sentido heideggeriano de um mundo de possibilidades postas pela abertura do ser. Mais concretamente, o mundo do currículo seria esse mundo “grávido de possibilidades”, como se refere um estudante pesquisado em uma de suas falas.

E o sentido da abertura no currículo (anunciada, na proposta curricular enfocada, pelos princípios da flexibilidade e da autonomia, notadamente) é deixar as possibilidades se concretizarem.

Possibilidades e compreensão

A ideia das possibilidades, neste estudo, acompanha o conceito de *ser no mundo, estar no mundo*, constituir-se em uma *pre-sença (Dasein)* cujo processo fundamental é a *compreensão*, como descreve Heidegger (1998a)

Para Heidegger, somos seres em movimento, comportamo-nos a partir de elementos já estabelecidos, organizados historicamente; mas em uma visada ontológica, o mundo se apresenta como abertura e nesse mundo não habita propriamente um sujeito no sentido da representação, da pura consciência, um sujeito que se constitui idealmente em contraposição ao objeto, mas um ser que está no mundo, está aí: o *Dasein* (a pre-sença) que é a relação ser/mundo.

Em Heidegger (1998a), a busca do sentido do ser não significa uma essencialização de um ser universal e metafísico. Ele desenvolve a ideia do *ser-no-mundo*, fundamento do *Dasein*, aqui traduzido como

pre-sença, estar-aí, ser-aí. Ele trabalha com a tensão da existência, no emergir e imergir no mundo, fazendo-se parte dele. Dessa forma, o homem não pode ser o ente que é, senão encarnado no mundo, em contínua comunhão com os outros entes. Quando Heidegger pergunta pelo ser do *Dasein*, o *aí* do *ser-aí* se abre para o problema dos comportamentos do homem, mas ao evidenciar a finitude, Heidegger não propõe que esse *aí* do *ser-aí* seja um fechar-se do homem sobre si mesmo, mas um abrir-se na e para a *compreensão*.

A *compreensão* não é uma propriedade do homem como outra qualquer, assim como não pode ser elucidada meramente a partir da subjetividade do sujeito, mas como um fundamento da finitude do *Dasein*.

Na condição de *ser* de possibilidades, desenvolvemos nossa *compreensão* do mundo, imersos nesse mundo, interpretando-o continuamente, desocultando-o, desvelando-o. No mundo do currículo, o estudante vai desvelando suas potencialidades e atualizando-as. É preciso que experimente, se exercite em suas possibilidades. Assim, o modo de relação é o que define a identidade. Se o homem não é homem em si mesmo, para assegurar uma identidade lógica, mas se constitui ontologicamente a partir de sua *pre-sença* no mundo, de suas interpretações, de seu existir no mundo, o estudante de Pedagogia, no mundo do currículo, não tem uma identidade em si, mas se constitui em sua singularidade no campo existencial constituído pelos modos de suas *presenças* nesse mundo.

A *compreensão* no sentido do *Dasein*, ou seja, da *pre-sença* como aqui está sendo considerada, por envolver interpretações possibilitadas pela própria condição de *ser-no-mundo*, de estar lançado, pressupõe que a pessoa já se ache num mundo constituído, daí ser tão difícil sair de um enquadramento referencial, mesmo que se vislumbre novas possibilidades.

Possibilidades de articulação de “mundos” – estágio e formação

Por que o estágio é considerado pelos estudantes como uma instância tão importante para a pessoa “se formar” pedagogo? Espero en-

contrar em Gadamer (1999) alguns elementos para entrar nessa discussão. Gadamer vem mostrar uma dimensão da formação que supera o mero cultivo de aptidões pré-existentes, do qual o próprio conceito deriva. O cultivo de uma aptidão seria o desenvolvimento de algo já existente, de maneira que o exercício e a manutenção dela seria um meio para o fim. Enquanto isso, na formação, no sentido que pretende conferir-lhe o autor, o próprio processo e os recursos usados pela instrução podem também ser inteiramente assimilados. “Nesse sentido, tudo que ela [a formação] assimila, nela desabrocha”, com a ressalva de que, na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função: “Antes, nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado.” (GADAMER, 1999, p. 50)

Nesse ponto, considerando a formação um conceito genuinamente histórico, e procurando valorizar esse caráter histórico da “preservação” para a compreensão das ciências do espírito, Gadamer procura trabalhar a história da palavra *formação* no âmbito dos conceitos históricos, segundo ele, como fez Hegel, inicialmente no terreno da “primeira filosofia”, quando elaborou, de maneira mais nítida, o conceito de formação seguido por nós. Tal conceito traz um componente caro a Gadamer, ainda que procure retirar-lhe o caráter metafísico: a dimensão espiritual, a atividade do espírito para “preservar”, no processo de compreensão, além do aprendido, o processo de aprendizagem, digamos assim.

Na perspectiva hegeliana a formação é vista como elevação à universalidade e nesse sentido é uma tarefa eminentemente humana e exige um sacrifício do que é particular em favor do universal. Segundo Hegel (apud GADAMER, 1999), na atividade da consciência com vistas à formação do objeto, esta é inicialmente destituída do que lhe é próprio, porém, gradativamente, mediante o trabalho, reencontra a si mesma como uma consciência autônoma. Segundo Gadamer (1999), o que Hegel quer dizer com essas formulações é que “[...] enquanto o homem está adquirindo um ‘poder’ (*Können*), uma habilidade, ganha ele, através disso, uma consciência de senso próprio”. Assim, o que pareceu ser-lhe negado ao abrir mão do que é próprio, ao se submeter, no servir, a um sentido que lhe era estranho, volta em seu proveito. “Como tal encontra ele em si mesmo um sentido próprio, sendo perfeitamente correto dizer do trabalho: ele forma”. (GADAMER, 1999) Nesse sentido, o senso próprio da consciência que trabalha “contém todos os momentos

daquilo que perfaz uma formação prática: distanciamento da imediatez da cobiça, das necessidades pessoais e do interesse privado e a exigência de um sentido universal.” (GADAMER, 1999, p. 52)

Mesmo reconhecendo o caráter idealista do pensamento hegeliano, Gadamer insiste em trazer elementos de suas formulações sobre a formação que a mim também parecem convenientes para a presente discussão sobre o sentido da *formação* para os estudantes de pedagogia e as possibilidades postas (ou não) pelo currículo para tal. Um desses elementos diz respeito à formação prática, processo no qual os projetos individuais estariam abertos à consideração do outro. Gadamer (1999) lê em Hegel que toda e qualquer escolha de profissão tem algo disso, “pois toda profissão tem sempre algo a ver com o destino, com a necessidade externa e exige que nos entreguemos a tarefas que não assumiríamos se tivessem finalidade privada”. No intuito de preencher as exigências da profissão “totalmente e em todas suas facetas”, procura-se superar o estranho e fazer esse estranho totalmente seu. Entregar-se ao sentido universal da profissão é, pois, ao mesmo tempo, “[...] saber limitar-se, ou seja, fazer de sua profissão uma questão inteiramente sua. Nesse caso, ela não será nenhuma limitação para ele”. (GADAMER, 1999, p. 53)

Posso pensar neste ponto que os estudantes realizam, de alguma forma, elementos dessa “formação prática” quando confrontam referências próprias, construídas ao longo de suas existências, com novas referências acessadas nos diversos espaços de aprendizagem nos quais transitam, inclusive (e principalmente?) os espaços de trabalho, como mostram algumas falas dos estudantes, bem como a fala de Teresinha Fróes Burnham (2000) ao se referir à diversidade dos espaços de aprendizagem. Posso pensar também que o estágio – embora o considere incompatível com uma proposta curricular mais “generalista” – pode se constituir um espaço fundamental para o exercício da apropriação gradativa da profissão, sem esperar que essa lhe seja dada pelo currículo como algo externo que se recebe, no lugar de algo que se constrói na atividade.

Essa “apropriação da profissão” parece aos estudantes, contudo, uma responsabilidade do curso, portanto do currículo. Daí porque ao tempo em que valorizam os conteúdos teóricos que lhes são possibilitados pelas diversas disciplinas, almejam sua articulação com “a prática”. Ainda se referindo à formação prática, Hegel (apud GADAMER, 1999) percebe nesse processo a determinação fundamental do espírito históri-

co de se reconciliar consigo mesmo, de reconhecer-se a si mesmo na diversidade, determinação que se torna inteiramente nítida na ideia da formação teórica. A formação teórica conduz, assim, além do que o homem sabe e vivencia imediatamente. Consiste em aprender que também o diferente tem sua validade e encontrar pontos de vista universais, para alcançar a reconciliação consigo e o reencontro de seu próprio.

Gadamer (1999) certamente percebe nesse “reencontrar-se consigo” hegeliano, o traço racional-idealista de encontrar o espírito absoluto, tornar-se sujeito de si a partir do poder do espírito elevado à condição de sua própria transcendência – de maneira que a formação se complete como o movimento de alheamento e aquisição num total apoderamento da substância, na dissolução de toda essência objetiva, o que se alcançaria somente no saber absoluto da filosofia, – porém não deixa de identificar a importância de se reconhecer a formação como um elemento do espírito, o que não estaria atrelado unicamente à ideia descrita. O que Gadamer pretende reconhecer nas formulações de Hegel é o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser diferente.

Para Gadamer (1999, p. 54):

Não é o alheamento como tal, mas, o retorno a si, que, sem dúvida, pressupõe alheamento que perfaz a essência da formação. Nesse caso, a formação não deve ser entendida apenas como o processo que completa a elevação histórica do espírito ao sentido universal, já que ela é ao mesmo tempo também o elemento, no interior do qual o que é formado se move.

Gadamer (1999) destaca aqui, a despeito da forte inspiração em Hegel, a finitude do movimento da formação, a impossibilidade de uma formação plena no sentido da totalidade do ser, o que o faz, nesse sentido, aproximar-se de Heidegger. Nesse ponto, declara aproximar-se também de Nietzsche, ao considerar o “esquecimento” como um elemento constitutivo da formação e assim sair da ideia progressiva de busca da totalidade que encontrou em Hegel. A esse respeito, afirma:

À postura de reter e de lembrar pertence - de um modo que por muito tempo não foi suficientemente levado em consideração - o esquecimento e que é não somente uma perda e uma carência, mas, como acentua, sobretudo, F. Nietzsche, uma condição de vida do espírito. Somente através do esquecimento é que o espírito recebe a possibilidade de uma total renovação, a capacidade de ver tudo com os olhos recém-abertos, de maneira que o que é velho e familiar se funde com as novidades que se vêem em uma unidade de várias estratificações. (GADAMER, 1999, p. 57)

Esse esquecimento, como elemento inerente à formação, de alguma forma evoca a opacidade trabalhada em Heidegger (1998a) Na errância do ser-no-mundo, opera-se o movimento de velamento e desvelamento do *ser*, mediante o qual cada *presença* singular vai “formando” sua compreensão de mundo e, diria aqui, vai descobrindo suas possibilidades de atuação no mundo e configurando, dessa forma, sua existência. E, voltando a Hegel (apud GADAMER, 1999), no confronto com o diferente, o diverso, vai se apropriando desse diverso, para reter o que lhe é próprio. A fala de uma estudante pode bem mostrar esse movimento:

Eu me vejo num processo de desconstrução, como diz Piaget. Eu me achava *expert* no que eu fazia porque eu lia muito, eu visitava muitas instituições, tomava vários cursos e de repente eu percebi que estou mesmo me desconstruindo para depois construir. Ainda não consigo levar para minha sala de aula, para dizer: ‘Já mudei minha metodologia de trabalho’. Ainda não mudei. Sinto que preciso estudar muito mais, me especializar muito mais. Eu posso já ter mudado conceitos, com certeza. Mas ainda não consigo dizer: ‘Agora sou uma docente diferente’.

Quero “bricolar” esse pensamento de uma estudante de Pedagogia com o de Gadamer, quando o mesmo afirma que o conceito de formação que pretende formular com o estudo aqui enfocado quer mostrar que “[...] não se trata de uma questão de processo ou de comportamento, mas do ser que devesse [...]” Assim, “[...] considerar com maior exatidão, estudar com maior profundidade não é tudo, caso não esteja preparada uma receptividade para o que há de diferente numa obra de arte ou no passado”. (GADAMER, 1999, p. 57)

Diria aqui que essa receptividade, no currículo, recairia sobre as diversas referências curriculares. Gadamer, seguindo Hegel, registra como a característica fundamental da *formação* “o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista universais.” (GADAMER, 1999, p. 57) E mais uma vez acrescentaria, trazendo a ideia para a compreensão da *formação* como uma *itinerância/errância* no âmbito do currículo, que não propriamente para universais no que esse termo tem de metafísico, mas para o diverso em sua singularidade, para as referências que se apresentam ao longo do processo de formação, com a advertência que faz Gadamer de que essa universalidade “não é, certamente, uma universalidade do conceito ou da compreensão”, uma vez que “não se determina algo particular a partir de algo universal, não se pode comprovar nada por coação”. Para Gadamer, “Os pontos de vista universais, a que se mantém aberto o formado, não são para ele um padrão fixo, que tenha validade, mas se fazem presentes ante ele apenas como os pontos de vista de possíveis outros”. (GADAMER, 1999, p. 58) Tais “pontos de vista” seriam, para o presente estudo, referências que não se hierarquizam, mas que se põem como possibilidades no processo de “atualização”, para trazer mais elementos ao princípio curricular enfocado. A discussão se desloca, neste ponto da definição, de que sujeitos formar, para a possibilidade de atualizarem referências para sua compreensão de mundo.

Atualização como bricolagem

As atualizações de possibilidades postas no/pelo mundo (aqui, pelo mundo da formação e mais especificamente do currículo) são inerentes ao processo de compreensão/interpretação, que envolve por sua vez, a

articulação de referências disponibilizadas nesse mundo; tanto as referências manuais, materiais, utensiliárias que constituem nossas primeiras incursões (interpretações) no mundo, de acordo com Heidegger (1998), quanto às referências conceituadas como núcleos de representações nas esferas institucional, idelógica, libidinal. (RENÉ BARBIER apud BURNHAM, 1998, p. 46)

Numa abordagem hermenêutico-fenomenológica que se quer multirreferencial, o que me cabe é procurar articular, sem hierarquizar, diferentes referências, sem a pretensão da transparência, mas tendo como pressuposta a opacidade da dinâmica do currículo. Procurei articular as múltiplas referências que constituem esse objeto/processo pela *bricolagem*.

A lógica da bricolagem é a da organização em tessitura, em que o aprofundamento não se dá verticalmente, mas pela possibilidade de construir objetos a partir de fragmentos (referências) selecionados e colocados juntos, a partir da configuração da dinâmica das relações na realidade, considerando o processo e o sujeito. No processo de conhecimento, considera-se objeto, a própria relação sujeito-objeto-processo. (LAPASSADE, 1998; ARDOINO, 1998; BURNHAM, 1998)

No âmbito da pesquisa nas ciências sociais, esse procedimento de articulação de diferentes referências vem sendo abordado por Lapassade (1998), que também percebe uma certa aceitação, pela reflexão epistemológica contemporânea, porém adverte que ainda há preconceitos quando se trata de descrevê-la concretamente para conduzir uma pesquisa, sendo ainda muito raros os pesquisadores que descrevem suas improvisações, intuições e astúcias no desenvolvimento do seu trabalho.

Mais uma vez recorro a Correia (1997), que em sua discussão mais específica sobre a formação, considerando os “mundos” indistintos da escolarização e do trabalho, vem me lembrar à distinção feita por Lévy Strauss entre os mapas cognitivos acionados pelos técnicos especializados na realização de seu trabalho e aqueles que sustentam a ação de bricolagem própria do trabalho do artesão. O primeiro estaria pautado em uma lógica cumulativa de novos saberes, em que progressivamente as certezas tomam o lugar das incertezas.

Enquanto isso:

O trabalho do *bricoleur* ou do artesão apóia-se [...] num conjunto de recursos e instrumentos cognitivos produzidos ao longo do tempo, cuja integração, no seu capital experiencial, depende mais da aceitação do princípio de que eles poderão servir para alguma coisa do que da congruência com critérios de funcionalidade imediata. O trabalho criativo do artesão apóia-se fundamentalmente num patrimônio experiencial e apóia-se em mapas cognitivos que lhe permitam permutar os elementos integrados neste patrimônio, produzindo combinações originais de elementos que lhe permitam inventar respostas a situações imprevisíveis. (CORREIA, 1997, p. 38)

A lógica dessa bricolagem seria a da recomposição, em que a integração de elementos novos não conduz à substituição dos antigos, mas permite uma diversificação do elenco de combinações suscetíveis de se estabelecer entre os elementos disponíveis.

Ainda para Correia, o trabalho pedagógico que procura aprofundar o trabalho artesanal admite que o êxito de projetos de ação depende de saberes experienciais e luta para dar visibilidade ao invisível, pela gestão das incertezas, pela legitimidade da opacidade desses saberes, o que estaria mais uma vez em consonância com as ideias de formação que procuro desenvolver neste estudo.

Ardoino (1998) reconhece que o termo bricolagem é tratado de forma pejorativa, uma vez que *bricolage* sempre conteve a ideia de *improvisação hábil* e de *astúcia*, dando impressão de algo que se quer conseguir pelo desvio, indiretamente, por não poder ser alcançado de forma direta. Porém também identifica uma possibilidade de reabilitá-lo no nível da técnica e da ciência. A ideia da bricolagem é aqui assumida como suporte para as atualizações necessárias à formação demandada ao currículo pela possibilidade de articular, de reunir sem buscar a redutibilidade de uma referência a outra.

Formação e experiência

A *formação* ganha, portanto, novos sentidos, aos quais poderia acrescentar alguns elementos retirados de Nietzsche por Larrosa Bondia (2002). Segundo Larrosa Bondia (2002), ainda que venha a concordar com Gadamer que a ideia de *bildung* [formação] foi uma grande formulação do século XVIII e a última elaboração pedagógica e literariamente nobre do que hoje chamamos educação, a palavra *formação* é uma palavra “caída” e irremediavelmente anacrônica depois que pensadores como Nietzsche fizeram-na explodir definitivamente, mas ainda assim (ou por isso mesmo) a formação pode estar cheia de possibilidades, como, aliás, espero ter mostrado com a ajuda dos estudantes e de Gadamer (1999).

Em publicação intitulada *Nietzsche & a educação*, Larrosa Bondia (2002) evidencia o sentido da formação em Nietzsche, fazendo alusão a uma expressão que o mesmo utiliza em várias de suas publicações, a qual seria inspirada em Píndaro: *wie man wird, was man ist*, que corresponderia a “como se chega a ser o que se é” ou, “como se vem a ser o que se é”. Ainda que o texto seja dos mais agradáveis e seu conteúdo rico de possibilidades para este estudo, procurarei me ater em alguns de seus pontos, após ressaltar a ideia inicial de que a *bildung* [formação], a partir da frase de Píndaro passa a conotar, no referido texto,

[...] a idéia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é. (LARROSA BONDÍA, 2002a, p. 52)

O primeiro ponto que gostaria de retirar do texto de Larrosa, trabalhado pelo autor a partir de fragmentos de *Schopenhauer como educador*, é a “força vital”, a “coragem de lançar-se” que são requeridos para a formação, uma vez que a mesma: “[...] só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, idéias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente”. (LARROSA BONDÍA, 2002a)

Dessa forma, “A luta contra o presente é também, e, sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para ‘chegar a ser o que se é’ há que combater o que já se é”. A formação em Nietzsche, de acordo com Larrosa Bondía (2002a), “[...] rejeita explicitamente o imperativo de ‘conhecer-se a si mesmo’ e desconstrói, deslocando-o, o imperativo de ‘ter o valor de servir-se do próprio entendimento’”. (LARROSA BONDÍA, 2002a, p. 61)

Articulando-se com essa faceta da formação, uma estudante afirma que: “[O currículo] precisa primeiramente instrumentalizar o sujeito para a busca, uma busca não tão ordenada, formatada. [...] No conflito vai dialogando, interagindo e se abrirem possibilidades, novas dimensões serão percebidas [...]”²

A estudante evoca, dessa maneira, a vontade de luta, de afirmação, ainda que, em um primeiro momento, haja a negação, assim como acontece com o pensamento de Nietzsche relatado por Larrosa Bondía (2002a, p. 65) e puxa outro ponto que seria o lado da invenção, da “[...] liberdade entendida como vontade de Arte. E a *Bildung* começa a mostrar também sua dimensão estética ou poética, sua face de autocriação artística”.

Larrosa Bondía lê desta vez em *A gaia ciência*, a recomendação de Nietzsche de se aprender com os artistas, não a separar a “sutil força” da criação da vida comum, mas a “ser os poetas de nossa vida e, em primeiro lugar, do menor e do mais cotidiano”. Chegar a ser o que se é, nessa perspectiva, não corresponderia à realização de essências ou de potências preexistentes, não estaria do lado da unidade, mas da multiplicidade: “dessa singularidade múltipla que é a obra de arte”. Larrosa Bondía (2002a, p. 65) lê ainda que:

Isso que somos e que temos de chegar a ser não é agora nem *objeto* – não é uma ‘realidade’ de nenhum tipo, nem subjetiva nem objetiva – e nem sequer uma *idéia* que teríamos que ‘realizar’; isso que somos e que temos de chegar a ser está clara-

² Informação fornecida por uma graduanda em Pedagogia

mente do lado da invenção. O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção.

O “chegar a ser o que se é” não estaria, a partir de tal concepção, “do lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da auto-realização, mas do lado da lógica desidentificadora da invenção”. E tal invenção não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência. (LARROSA BONDÍA, 2002a, p. 66)

E assim, um novo elemento vem se juntar à ideia de formação em Nietzsche que me cabe trazer para este texto: a ideia da experiência, sobre a qual discursa Larrosa Bondía (2002a, p. 66-67):

[A experiência] é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura – que não está normalizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta.

Com essas palavras podemos pensar que existe um mundo instituído que, em ritmo dinâmico, passa por nós e nem sempre nos toca. Seria o mundo circundante, aludido por Heidegger (1998a, 1998b), o qual nos cabe compreender ao tempo em que somos por ele compreendido. Trazendo essa ideia para o currículo, diríamos que o mundo do currículo é um mundo de referências, todas elas atuando como possibilidades de atualização e com isso, de constituição de experiências formativas.

Embora partindo de referenciais diferentes, inclusive quanto à posição dos sujeitos no mundo, Dewey (1985) pode ser chamado aqui para reforçar a ideia da experiência como o modo de apropriação da formação não como um acúmulo de saberes, mas como algo vivido em processo, que possui em si uma finitude. Para Dewey (1985, p. 247-248) temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização, sendo que “A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos, ‘Aquela foi uma experiência.’”

Neste sentido e retomando a ideia que as coisas só acontecem na relação, defenderia que temos uma experiência quando as experiências espaço-temporais se tornam singulares, de acordo com a maneira como cada pessoa exerce sua compreensão de mundo. Diria que a trama da “formação” é tecida na itinerância, que por sua vez comporta a errância empreendida por uma pessoa que, segundo Larrosa Bondía (2002a, p. 67), “[...] já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir.”

E nesse “estar por vir” não há uma regularidade, uma linearidade, como parecem requerer algumas falas dos estudantes ouvidos neste estudo. Tal processo comporta opacidades, “esquecimentos” para usar um termo do próprio Nietzsche, como me informa. Gadamer (1999)

Para finalizar

Retomando Correia em seus estudos sobre uma perspectiva crítica para a formação, em sintonia com as formulações de Gadamer e Larrosa Bondía aqui trabalhadas, diria que o dispositivo de formação não seria apenas produtor de competências a serem acumuladas sobre outras já existentes, mas:

[constitutivo de uma] práxis que se situa ‘entre’:
No intervalo. No que separa, no que distingue,
na brecha [...] entre o interior e o exterior, entre

o sujeito e o objecto, entre a pessoa e o colectivo. Questionar as condições e as experiências vividas na diferença para ultrapassar as separações onde elas se inscrevem e as delimitam, para as integrar em conjuntos novos. (HONORÉ apud CORREIA, 1997, p. 36)

Falando mais propriamente do currículo como um “dispositivo de formação”, posso identificar também que o mesmo comporta uma dimensão “desinteressada”, como um dos aspectos “para se chegar a ser o que se é” e me faz retomar o questionamento acerca do “esquecimento” (aqui considerado em outro sentido, o da ausência planejada ou da não priorização) da dimensão lúdica, da dimensão artística nos currículos. Posso constatar também, que um currículo pensado a partir de uma “lógica arborescente” (GALLO, 1995), com o privilégio de uma formação racionalista, com metas traçadas a partir do conceito de desenvolvimento pleno, progressivo e linear, só poderia conceber a formação como atualização de uma essência previamente dada, ao contrário da concepção de formação que busquei compor aqui a partir das falas dos estudantes, de Gadamer (e Hegel) (1999), de Larrosa e Nietzsche (2002a, 2002b) Nietzsche e de Heidegger (1998a, 1998b).

Mesmo concordando com Larrosa Bondía (2002a, 2002b) que a palavra formação encontra-se “caída”, quando concebida como imagem, modelo, preferi neste estudo descobrir outras possibilidades para a mesma e me permitir continuar usando-a, desta vez articulada à ideia de atualização e experiência. Poderia pensar, então, no currículo como um movimento em que as possibilidades se atualizam e cada possibilidade realizada é um acontecimento, cuja temporalidade é finita.

A possibilidade de *estar-no-mundo-com*, de ser uma *pre-sença* que se projeta em um mundo, permite a compreensão desse mundo e a própria compreensão de si no mesmo, mediante a articulação de referências que vão sendo acrescidas nesse processo de apreensão do mundo. As referências possibilitadas pelo currículo, mesmo que vulneráveis a críticas, são continuamente confrontadas com acontecimentos vivenciados e rearticulados em função de uma ampliação da *compreensão* e da atuação no mundo (mundo da educação, do trabalho, da pedagogia, do currículo). Dessa forma, mesmo que a proposta curricular pre-

tendesse “gerenciar mentes” e definir previamente os itinerários dos estudantes, cada *pre-sença* em sua existência singular pôde ir desenvolvendo sua própria itinerância.

Ao falar concretamente dos estudantes de Pedagogia em suas itinerâncias no currículo, quero defender que a questão não é que sujeitos formar, mas como estão construindo sua *compreensão* de mundo, mais especificamente, do mundo do processo educativo.

Esse percurso formativo, em sua espacialidade e temporalidade, circunscritas ao currículo, naturalmente não se desvincula das expectativas quanto ao mundo do trabalho, considerado aqui como um dos espaços de aprendizagem que compõem os percursos formativos e existenciais; na itinerância do currículo, os estudantes poderão obter subsídios muito mais significativos para uma atuação consciente, à medida que desenvolvem sua compreensão de mundo por meio das formas singulares de articulação das referências às quais têm acesso ao longo de sua itinerância curricular, construindo “fios de pensamento” (ASSMANN, 1996) e, nesse processo de *estar-no-mundo*, construindo suas *existências* e nelas gerando continuamente novos percursos formativos, novas itinerâncias...

Referências

ARDOÍNO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.

ASSMANN, Hugo. Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996. Digitado.

CALLONI, Humberto. Educação e crise de fundamento: contribuições ao estudo do sentido da educação numa perspectiva hermenêutica. REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO NÃO

É PRIVILÉGIO, 23., 2000, Caxambu. [Reunião...] Caxambu: [s. n.], 2000. Digitado.

CANÁRIO, Rui. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto, Portugal: Porto, 1997. p. 13-41.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores).

BETTO, FREI. Um sentido para a vida. *Revista de Educação Ceap*. Salvador, n. 27, dez, 1999.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos : Editora da UFSCar, 1998. p. 36 – 55.

_____. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, Nídia M.L; BRANDÃO, Lídia M. B. (Org.). *Informação e informática*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-307.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 731 p.

GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GALEFFI, Dante Augusto. *O Ser-sendo da Filosofia: uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender filosofia*. Salvador: EDUFBA, 2001.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18., [s.l, s.n], 1995. Digitado.

HEIDEGGER, Martin. Identidade e diferença. In: HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. p. 171-183. (Os Pensadores).

_____. *Ser e tempo*. Parte I. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. *Ser e tempo*. Parte II. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAPASSADE, Georges. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos : Editora da UFSCar, 1998. p. 126-148.

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Tradução por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a. (Pensadores e Educação, 2).

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n.19, jan./abr. 2002b.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Chrysallí: currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PAQUAY, Léopold, et al. (Org.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. rev. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Hermenêutica e antropologia no horizonte da pesquisa contemporânea. *Noésis*, Salvador, n. 3, p. 23-36, jan./dez. 2002.

_____. *Hermenêutica de um currículo: o Curso de Pedagogia da UFBA*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. *Trabalho e conhecimento no currículo escolar: relação possível?* Brasília : INEP, 1995. p.109-124. (INEP. Série Documental: Eventos, n. 7).

SALES, Márcia A; CARVALHO, Maria Inez S. S.; SÁ, Maria Roseli G. B. Palavras que inscrevem nossa história: viagens e memórias no curso de formação de professores da rede municipal de ensino em Irecê. *Presente! Revista de Educação*, Salvador , v. 15, n. 57, p. 38-43, , jun./ago. 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro:Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5- 24, 2000.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli G. B. de. A compreensão e a epistemologia do educar. *Ágere: Revista de Educação e Cultura*. Salvador, v. 6, p. 15-43, 2002.

COTIDIANO E ENSINO DE HISTÓRIA: experiências em estágio

Maria Antonieta de Campos Tourinho

Introdução

Como possibilitar a aproximação do aluno da Educação Básica do ensino de história? Como possibilitar que chegue próximo de acontecimentos, que estando, perto ou longe, temporal e espacialmente parecem tão distantes do aluno?

Essas e outras questões foram discutidas na minha tese de doutorado intitulada *O Ensino de história: inventos e contratempos*. É necessário, entretanto, sinalizar que os inventos e contratempos referidos no título não significam oposição dicotômica. Como o caos e a harmonia, eles interagem. Na busca por um ensino de história mais significativo, o aparecimento de dificuldades de todos os matizes pode ser desafiador e instigante. Muitas vezes, diante dos contratempos, os inventos não se mostram tão inventivos, mas como os contratempos também podem ser inventos e vice-versa, eles interagindo, podem nos aproximar mais da construção de um processo de ensino e aprendizagem que possibilite a cada envolvido com o objeto de estudo, compreender-se como ser histórico e nesse mesmo movimento (ou não), compreender a história.

Este artigo é uma adaptação de uma das discussões processadas na tese sobre estas questões. Tem intrínseca relação com a matéria metodologia do ensino de história, da qual sou professora e, na qual, juntamente com os alunos, busco possibilidades de uma compreensão da história, tanto na sua dimensão existencial como coletiva, visando à formação de professores de história para a Educação Básica. Apesar da busca por um processo de ensino e aprendizagem mais inventivo perpassar todo o curso, o momento mais propício para a emergência desses inventos e desses contratempos é o período de estágio. Nesse momento, ao seguir um planejamento mais diversificado, o estagiário busca a

realização de um trabalho mais variado: as imagens e os mapas chegam às salas de aulas, o tempo, o espaço e a oralidade são incorporados ao processo de trabalho, a história parece se tornar mais próxima do aluno. Por isso, privilegio o momento do estágio como tema deste artigo que tem como uma de suas fontes de consultas os relatórios dos estagiários.

No final de cada semestre da disciplina metodologia do ensino de história II, que juntamente com a disciplina metodologia do ensino de história I compõe a matéria metodologia do ensino de história, o aluno elabora um relatório, no qual, informa e reflete sobre o seu período de estágio. Nesta matéria, temos como referências áreas temáticas propostas para a área de Ciências Humanas, porém singularizando aquelas mais próximas ao ensino da história. Nestas áreas temáticas nos propomos a estudar a relação entre ensino de história e ciência contemporânea, historiografia, escola, planejamento, memória, cotidiano, sujeitos, tempo/espaço, mito, narrativa, leitura e outros temas que forem surgindo no decorrer do processo ensino e aprendizagem. Durante o período de estágio, os alunos experimentam incorporar estes temas às suas aulas na Educação Básica. Nos relatórios registram estas experiências.

Para este artigo escolhi as experiências sobre a relação entre cotidiano, pessoas comuns e ensino de história por considerar estes temas fundamentais para a aproximação do aluno com a história. No decorrer do texto, busco, com a ajuda de teóricos como Dias (1998), Heller (1989), Cabrini (1986), Lagoa (1991), Del Priore (1997), Koff e Pereira (1998), Burke (1992), Petersen (1992), Certeau (1994) refletir sobre os relatos e observações dos estagiários e de seus alunos.

Os estagiários são os seus colaboradores mais relevantes. Por isso, optei por conservar os seus nomes reais. Em relação, porém, aos alunos da Educação Básica, “alunos dos alunos”, cujas falas também são incorporadas à narrativa, optei pelo uso de suas iniciais.

O cotidiano no ensino de história

A citação abaixo faz parte de um trabalho proposto pelo estagiário José Renato (apud TOURINHO, 2004) intitulado *A história e o indiví-*

duo, no qual pretende que os alunos dissertem sobre a participação do homem comum em seu próprio cotidiano, para a construção da história.

Hoje em dia, algumas pessoas acham que a história só serve para orientar um pouco mais sobre o passado, não sabendo elas que a história é muito importante para o dia-a-dia e todos nós. A história nos traz fatos importantíssimos sobre o homem no passado: como eles viviam, onde viviam, o que comiam, como se comunicavam...¹

Esta proposta aparentemente simples exige, entretanto, dos alunos certo nível de abstração teórica que envolve concepções historiográficas e, por isso, apesar da linguagem ainda pouco amadurecida para alunos de 1º ano do Ensino Médio, considero como inventos o que eles criaram sobre o tema:

Toda a história do mundo, desde a sua formação aos tempos atuais, está ligada direta ou indiretamente ao homem. O homem é que faz a história a cada momento da sua vida. A cada momento o homem cria a sua própria história de vida no decorrer dos tempos. Muitos homens entram para a história do mundo vivendo e observando ou criando fatos que são importantes para o reconhecimento do mundo e de nós mesmos, ou seja, de nossas origens.²

O homem começa a sua história desde o seu aparecimento na terra. Ele constrói, destrói obtendo resultados. Todo indivíduo tem sua história para

¹ Informação fornecida por A. M. Esta informação consta no Relatório de José Renato Schettini. Ver, Tourinho (2004).

² Informação Fornecida por A. C. Ver, Tourinho (2004).

contar, desde o seu nascimento até dado tempo.³
Time for change: The role of nonpharmacological interventions in treating behavior problems in nursing home residents with dementia

O homem faz parte da história e a história precisa do homem para acontecer. Desde o surgimento do homem até hoje, a história se relaciona com o indivíduo... então um depende do outro, sendo, que a história depende mais do indivíduo do que o indivíduo depende dela. Isso acontece por causa de várias causas e a mais importante é que o homem faz a história.⁴

No seu relatório, José Renato Schettini (1995 apud TOURINHO, 2004), comentando sobre a insegurança inicial da turma, suas respostas estereotipadas a questões historiográficas, observa: “A opinião escrita sobre questões sobre o racismo, participação política e sobre a História e o Indivíduo trouxeram-me gratas surpresas”, pois “verbalizar opiniões não é tarefa das mais fáceis”. (SCHETTINI, 1995 apud TOURINHO, 2004)

Acredito que esta transformação processou-se, porque o estágio de José Renato ancorou-se, além de muitas outras motivações, é claro, em concepções historiográficas que acolhem o cotidiano e isso permite ao aluno uma maior aproximação com a história.

Rubens Silva Filho (1999 apud TOURINHO, 2004) procurou sempre passar a mensagem de que eles são capazes não de apenas aprender, mas sim, e principalmente, de descobrirem que já sabem! Apenas passam pelo que é importante, sem “perceber” que o percebem. A turma foi remetida constantemente para referências do seu dia a dia. Assim, houve empenho na proposta de os alunos sentirem o quanto podem aproveitar os indicadores, a vida e os estímulos do ambiente em que vivem e por onde passam.

³ Informação fornecida por S.

⁴ Informação fornecida por I. I.

Assim, buscou este estagiário fazer com que cada resposta dada por um aluno se transformasse em uma ponte para descobertas não de uma curiosidade histórico-ambiental, mas sim de elementos de suas próprias vidas já vividas e ainda mesmo por viver. (RUBENS, 1999 apud TOURINHO, 2004)

O cotidiano tem sido um canal de aproximação entre o passado e o presente, o que também aproxima o aluno da história, com significado na sua vida atual; isso foi experimentado por vários estagiários. Nourival Leonardo Silva Filho (1998 apud TOURINHO, 2004) relata:

Nas aulas sobre o surgimento do capitalismo, utilizei a ligação entre fatos do passado e do presente procurando trazer, sempre que possível, o assunto para a realidade do aluno. A utilização de aspectos do nosso cotidiano desperta por parte do aluno a sensação de que a História é uma coisa viva e que faz parte da vida dele e não simplesmente 'o estudo do passado'. Trabalhar com a globalização, tema recorrente em qualquer noticiário, mostrou que a História pode ser feita a partir de temas e debates atuais.

Acreditando que pode ser uma maneira de superação da grande distância entre o aluno e aqueles períodos mais remotos, dos quais a cultura brasileira, tem poucas referências visíveis para os alunos, como a Idade Antiga e a Média, ensaiei uma discussão sobre o tema, em um Grupo Focal⁵ a partir da questão:

Como aproximar o aluno, da educação básica, da história antiga e da medieval, vocês acham que é importante esse contato? Yague (GO-

⁵ Realizado em Outubro de 2001. Participantes: Carmem Lúcia Anjos Flores; Nourival Leonardo Filho; Yague Gomes; José Ricardo Moreno Pinho.

MES , 2001 apud TOURINHO, 2004), um dos participantes do grupo, assim se manifestou:

Eu nunca trabalhei civilização hebréia, nunca tinha trabalhado isso. Esse ano me deu na cabeça de inventar de dar aula sobre civilização hebréia: ‘Pô, será que eu vou falar [...] já falei Atenas, não vou falar sobre hebreus?’. O que passou na minha cabeça foi o seguinte: Civilização antiga hebréia, o que é que isso tem a ver com menino que mora no subúrbio? Eu comecei a sacar o seguinte: muitos deles se identificam muito com o fator religião, mas não sabem de onde surgiram suas religiões, de onde surgiram os preceitos do cristianismo, de onde surgiram os preceitos do judaísmo. Então, comecei a pensar comigo, vou trabalhar isso. Um colega meu lá de história veio com esse discurso: ‘Vai falar o que sobre Hebreu pra esse povo?’, mas eu saquei que lá dentro, pelo menos na escola em que ensino, eu saquei que deu certo, os meninos participaram, colocaram suas idéias. Então eu achei que foi uma coisa que tava presente no dia-a-dia deles, então para ensinar história antiga a gente precisa achar o que tem a ver com eles.

Incorporar o cotidiano ao currículo significa acolher uma relativa igualdade, uma quebra da hierarquia entre sujeito e objeto, saber do aluno e saber do professor, história pessoal e coletiva. Refletindo sobre a impossibilidade de dissociar o observador da coisa observada Laplantine (apud SAMPAIO 1997, p. 36) comenta que:

[...] quando o pesquisador apaga cuidadosamente os traços de sua implicação pessoal com seu objeto de estudo é que ele arrisca de se afastar do tipo de objetividade e do modo de conhecimento

específico de sua disciplina: a apreensão, melhor, a construção daquilo que Marcel Mauss chamou 'o fenômeno social total' que supõe a integração do observador no campo mesmo da observação.

A possibilidade de integração entre o sujeito e o objeto se associa, no cotidiano da escola, com as possibilidades de integração entre ensino e pesquisa, universidade e ensino básico, saber e não saber, individual e coletivo. Como estas possibilidades, na maioria das vezes, não se concretizam, prevalecem às dissociações as quais têm estreita relação com um processo ensino e aprendizagem no qual predomina a reprodução de um conhecimento distante do entendimento e do interesse do aluno. Para Sampaio (1997, p. 77, 79), o aluno pertence a uma referência de costumes, tradições, cotidiano, que a escola insiste em silenciar e “[...] sem o reconhecimento de sua identidade, do seu saber, de sua vida cotidiana o aluno é um estrangeiro que não fala a língua dominante.” Assim fabrica-se um ensino em que a pesquisa e a construção do conhecimento são domínios da universidade. O saber, a cultura, a subjetividade, a individualidade do aluno não são incorporados ao currículo, desconsiderando-se, como afirma Heller, que é na vida cotidiana onde se expressam os sentidos, as capacidades intelectuais, sentimentos, paixões, ideologias. Esta vida é a vida do indivíduo, que é, simultaneamente, “ser particular e ser genérico”. Mesmo como indivíduo, o homem é um ser genérico, produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano, pois a vida cotidiana não está “fora” da história, mas no centro do acontecimento histórico: é a verdadeira essência da substância social. “As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam”. (HELLER, 1989, p. 20)

A superação desses desafios, acredito, passa por tentativas de aproximação do aluno da história, o que pressupõe a busca de um saber que não seja “[...] uma mera reprodução do ensino do 3º grau [...]” (CABRINI et al., 1986, p. 20-21), rompendo com a relação de poder que coloca a Universidade como única produtora do saber. Juntar “[...] a produção e a pesquisa universitária com o que se produz na escola [...]” (LAGOA, 1991), com os professores, levando às universidades não apenas as carências, mas também “[...] suas ricas experiências [...]” (LAGOA, 1991),

é fundamental para a construção de um conhecimento histórico que não reduza o ensino da história à mera transmissão de um conhecimento pronto que segundo Cabrini e outros (1986, p. 21):

[...] exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilitando-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo [...]

Na busca de caminhos teórico-metodológicos que possibilitem a aproximação do aluno da Educação Básica, da sua própria historicidade, temos, eu e os meus alunos, buscado concepções pedagógicas, que não hierarquizando os saberes, incentivem a produção do conhecimento nas escolas e concepções historiográficas que, acolhendo o homem comum e o seu cotidiano na história da humanidade, deem espaço à inclusão do universo do aluno no processo de ensino e aprendizagem em história.

Del Priori (1997), assinalando que vivemos um tempo que reclama sem cessar o sensacional, o extraordinário, o exótico, se não, ao menos, o diferente e o novo, observa que “[...] são imensas as dificuldades para nomearmos a complexidade e a riqueza que estão mais próximas de nós, impregnadas da aparente banalidade do cotidiano”. (Del Priori, 1997, p. 259) Transformar o banal em especial é uma tarefa, estou aqui me referindo mais especificamente ao ensino de história, que requer um olhar implicado e, ao mesmo tempo, distanciado do objeto observado. Talvez pudéssemos qualificá-lo de um olhar de “turista” interessado e curioso pelo que está conhecendo e/ou reconhecendo. Frequentemente passamos na mesma rua inúmeras vezes e, de repente, descobrimos um beco formado de pequenas casas ou o frontispício de uma construção antiga. Trabalhar com o cotidiano no ensino de história significa lançar este olhar transformador, seja para culturas passadas seja para as referências mais próximas que compõem a historicidade do aluno. Considerando que o principal canal de comunicação entre o cotidiano e a relação passado/presente, a sua aproximação mais significativa, se consubstancia

através da incorporação do universo de referências dos atores, como elemento integrante do universo de conhecimentos acumulados pela humanidade e que o principal cenário desta aproximação é constituído pelo cotidiano no espaço da escola.

Nesse sentido, concordo com Koff e Pereira (1998, p.118), quando elas, defendendo que pensar a real democratização do ensino, prioritariamente na sua dimensão qualitativa, exige a reflexão sobre a prática pedagógica existente. Entendem que a escola pública para a população de baixa renda será democrática, na medida em que tiver compromisso com a transmissão do saber sistematizado e acumulado pela humanidade em uma assimilação ativa e crítica do conteúdo, passando ainda “[...] pela sistematização e articulação com o conhecimento produzido pelas culturas locais”.

Os estagiários, que tiveram a oportunidade de sair com seus alunos pelas ruas de Salvador, chamando atenção para referências como a praça da Piedade, que tem seus quatro portões denominados com os nomes dos revolucionários da Conjuração Baiana, por exemplo, sentiram como ficou facilitado o diálogo entre passado e presente pela proximidade dos locais visitados, locais agora ressignificados por novos olhares, mediante o cotidiano do aluno. Essas referências, entretanto, podem ser trazidas para as salas de aula onde também podem ser ressignificadas. Foi o que fez Antonio Capinam (1996, TOURINHO, 2004), quando encenou com seus alunos do 1º ano do Ensino Médio, a Conjuração Baiana:

Eu tinha tirado uma aula só para a turma discutir como seria feita a peça. Levei todo o material que tinha de jornal, com textos simples, e de fácil compreensão para facilitar a construção do roteiro dos trabalhos. Quando cheguei na Conjuração dos Alfaiates e relatei todo o processo até o enforcamento na Praça da Piedade, os olhos dos alunos brilhavam, pois alguns dos lugares, relatados por mim, eram transitados por eles no cotidiano. Era como se tudo que falei, fosse sendo projetado na frente deles e de repente, o interesse estava estampado na turma.

Alan Borges (2001 apud TOURINHO, 2004) e Bráulio Freitas (2001 apud TOURINHO, 2004) estagiaram em turmas diferentes, no 1º ano do Ensino Médio, e como o conteúdo era o mesmo, Civilizações Antigas, elaboraram juntos algumas atividades que aproximassem os assuntos do cotidiano do aluno, tentando, assim, estabelecer uma relação significativa entre passado e presente. Alan Borges (2001 apud TOURINHO, 2004) descreve uma de suas aulas:

Neste dia, coloquei em prática uma idéia que tive com o estagiário Bráulio de utilizar músicas que tivessem em suas letras conteúdos relacionados à História da Antiguidade para tentar descontraír as aulas, atenuando assim toda a formalidade das aulas em sala e das pesquisas na biblioteca. Levei os alunos para a sala de áudio e vídeo da escola e lá lhes entreguei as letras de duas músicas: Alexandre, de Caetano Veloso, e Faraó-divindade do Egito, da banda Olodum. De ambas as letras foram retiradas palavras-chaves que remetiam a temas da Antiguidade, a atividade consistia em que os alunos escutassem as músicas e completassem as palavras que estavam faltando. A participação dos estudantes foi tanta e tão entusiasmada nesta aula que o horário da aula terminou e eu ainda não a havia concluído, adentrando no horário de aula de outro professor.

Do planejamento dos estagiários, constava um seminário, no qual, cada equipe ficaria encarregada de uma civilização antiga. Apesar dos vícios inerentes a esse tipo de atividade restaram, no final do seminário, alguns bons inventos e também contratempos.

30 de abril. Neste dia, apresentou o trabalho uma equipe que ficou responsável por duas civilizações: Hebreus e Fenícios. Apesar disto essa foi a equipe que me criou mais expectativa em relação

à apresentação porque eu pude perceber nas horas das pesquisas o quanto eles estavam envolvidos com o trabalho, além do que tinham ótimas e criativas idéias para a execução do trabalho oral que foi realmente muito bom, melhor do que eu esperava, bem criativo. Eles fizeram um telejornal com o nome Ontem e Hoje, onde tinham repórteres nacionais e internacionais, e entrevistas tipo *talk-shows*. Tecnicamente tiveram a mesma falha dos grupos anteriores, mesmo tendo desenhado os mapas da localização das civilizações hebraica e fenícia, não os utilizaram. (FREITAS, 2001 apud TOURINHO, 2004)

Eu estava presente àquela aula de Bráulio e pude presenciar como os alunos, que apresentaram o trabalho, animaram a aula trazendo com competência, leveza e humor, fatos e interpretações sobre as civilizações egípcia e fenícia para uma escola pública da Salvador do século XXI, tendo, como canal, um invento do século XX. *Estando* presente a outras aulas, tanto de Bráulio como de Alan, pude perceber que outro tema do cotidiano, que envolve o aluno e estabelece relações entre a história antiga e a atualidade, é a religião:

Chegada a hora da aula, fui para a sala de vídeo, onde a equipe sobre os Hebreus já se preparava para apresentar o trabalho. Ao final da apresentação, propus aos alunos que, quem conhecesse a história dos Hebreus, contasse algumas delas. Como sempre há um evangélico em sala e como eles geralmente conhecem as histórias bíblicas, logo apareceu um aluno que contou várias histórias contidas na Bíblia e, a partir destas Histórias, levantei questões para os alunos sobre esta civilização. Para trabalhar com este conteúdo é muito bom ter alunos que sejam evangélicos e que conheçam estas histórias. (BORGES, 2001 apud TOURINHO, 2004)

Este tipo de trabalho, que Alan desenvolveu com seus alunos, implica em admitirmos que “[...] o desconhecimento mais digno de curiosidade não está longe e sim ao lado, sob os nossos olhos [...]” como defende Del Priore (1997, p. 259) Esta autora também observa que, como, habitualmente não temos essa curiosidade, esquecemos o trabalho de construção empreendido pela junção dia após dia, de pequenas coisas de nosso cotidiano, esquecendo, também, “[...] de que esta sequência de gestos que compõem o cotidiano tem, por sua vez, uma história no seio da ciência histórica”. (DEL PRIORE, 1997)

Assim, a questão do cotidiano, estando no seio da ciência histórica, exige que as discussões sobre o cotidiano e o ensino de história abordem também algumas questões epistemológicas, como a imprecisão de seu conceito, o seu lugar nas concepções historiográficas, sua relação com as estruturas e com os grandes acontecimentos, seu papel na sociedade de consumo... Enfim, como se discute, na contemporaneidade, essa questão.

Burke (1992, p. 23), refletindo sobre a dificuldade de se definir certos conceitos, como o de cultura, na historiografia contemporânea, destaca a história da vida cotidiana, como outro exemplo de uma nova abordagem que gerou problemas de definição. Apesar da expressão em si não ser nova, *la vie quotidienne* era o título de uma série lançada pelos editores franceses da Hachette, nos anos 30, o novo é a importância dada à vida cotidiana nos escritos históricos contemporâneos. Especialmente, depois da publicação do famoso estudo de Braudel da *civilização material* em 1967, a história da vida cotidiana, antes rejeitada como trivial, “[...] é encarada agora, por alguns historiadores como a única história verdadeira, o centro a que tudo o mais deve ser relacionado”.

Assinalando que o cotidiano está também nas encruzilhadas de abordagens mais recentes na sociologia de Michel de Certeau a Erving Goffman e na filosofia, seja ela marxista ou fenomenológica, Burke (1992) atenta que, mais do que uma preocupação com a sociedade, por si só, “[...] o que essas abordagens têm em comum é sua preocupação com o mundo da experiência comum [...]” (BURKE, 1992), sendo esse seu ponto de partida na “[...] tentativa de encarar a vida cotidiana como problemática, no sentido de mostrar que o comportamento ou os valores, que são tacitamente aceitos em uma sociedade, são rejeitados como intrinsecamente absurdos em outra”. (BURKE, 1992)

Partindo da questão: “Até que ponto, por que meios e durante que período a Revolução Francesa ou a Revolução Russa (por exemplo) penetram na vida cotidiana dos diferentes grupos sociais, até que ponto e com que sucesso eles resistiram?” Burke (1992, p. 24) pondera que é também difícil descrever ou analisar, a relação entre estruturas do cotidiano e mudança: “Visto de seu interior, o cotidiano parece eterno. O desafio para o historiador social é mostrar como ele de fato faz parte da história, relacionar a vida cotidiana aos grandes acontecimentos, como a Reforma ou Revolução Francesa [...]”. (BURKE, 1992)

Esse é um desafio também para o professor de história que precisa lidar com o tempo do cotidiano, tentando estabelecer uma sincronia entre o movimento deste tempo e o movimento do tempo da história da qual o cotidiano faz parte. Segundo Dias (1998, p. 227), os historiadores do nosso cotidiano “[...] trabalham, necessariamente, com uma multiplicidade de tempos coexistentes na mesma conjuntura histórica, na qual discernem durações simultâneas e reconstituem a imbricação de temporalidades plurais”. Observando que essa vertente da historiografia contemporânea redefiniu sua postura perante o tempo linear e absoluto, sinaliza que os “[...] historiadores passaram a abordar de preferência uma pluralidade de eixos de temporalizações assimétricas”. (DIAS, 1998) Para essa autora, concentrar a atenção na coexistência de múltiplas temporalidades é um recurso para apreender as reminiscências de outros modos de vida, em meio a um processo tecnológico avassalador que “[...] deixa aos antropólogos e historiadores o desafio de interpretar indícios que ficaram de manifestações de vida e sociabilidade agora contaminadas”. (DIAS, 1998)

Trabalhar com o cotidiano envolve uma riqueza potencial que, e isto também pode significar um desafio estimulante, não exclui riscos. No caso específico de história, particularmente na educação básica, um estudo que envolva o cotidiano pressupõe uma abertura e um dinamismo que potencializam, e talvez essa seja a sua maior virtude, um contato com a atualidade, um diálogo entre o passado e o presente que pode aproximar o aluno dessa disciplina e paralelamente desencadear uma descontextualização que pode dificultar o situar-se no espaço/tempo do processo histórico.

Petersen (1992, p. 111-113), defendendo que segue válido o axioma “[...] sem teoria não há história [...]” e considerando que a ausência de um desenvolvimento teórico mais consistente acaba por reduzir o

historiador a aproximações parciais das questões que aborda, conclui: “[...] parece que há mais uma busca de novos temas do que a busca de melhores soluções para os complicados problemas da produção de conhecimento histórico [...]” (PETERSEN, 1992), na nova historiografia, um exemplo disso é a temática do cotidiano. O conceito cotidiano, via de regra, permanece em um nível muito impreciso - o da vida de todos os dias - prestando, portanto, escassos serviços analíticos. E, nesse sentido, a autora lança algumas questões referentes: aos componentes significativos da vida cotidiana; à existência de alguma forma de hierarquia entre eles; à maneira como se organizam, se mantêm e se transformam esses elementos; às relações existentes entre os aspectos cotidianos e não-cotidianos da vida social.

Se poucos historiadores, no dizer de Peterson (1992), têm se preocupado com estas questões, menos ainda, acrescento, os professores de história. Entretanto, acredito que certos aprofundamentos teóricos são mais da alçada dos historiadores, visto que nossas intenções como professores se atêm mais à dimensão metodológica, sendo o cotidiano prioritariamente um canal de aproximação do aluno com a história, estabelecendo, desse modo, um diálogo entre passado e presente que tenha um significado na sua vida atual.

O contato com o cotidiano possibilita ainda o entendimento por parte do aluno de que os homens comuns também podem ser vistos como sujeitos da história. Possibilidade intensificada especialmente depois que na historiografia contemporânea foi transgredida uma das regras da história tradicional, segundo a qual a história se concentra nos grandes feitos dos grandes homens e ao “[...] resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história.” (BURKE, 1992a, p. 12)

Vida cotidiana e pessoas comuns

Pela citação abaixo, podemos observar a tentativa de Cristiane⁶ (em buscar um envolvimento da turma, na qual estagiava, com a Revolução dos Alfaiates, tentando contextualizar este movimento também no cotidiano da cidade e da vida das pessoas comuns).

¹ Ver Tourinho (1994).

No segundo horário iniciei o trabalho sobre a Conjuração dos Alfaiates. Utilizei-me de um documento da época para fazer análise da conjuntura do movimento. Para iniciar esta análise, puxei pelo poder imaginativo dos alunos: solicitei que visualizassem uma cidade movimentada, com negras vendedoras nas ruas, escravos de ganho levando e trazendo coisas e a situação econômica e social da maioria da população negra num país escravista. (SANTOS 1994 apud TOURINHO, 2004)

Discussões sobre cotidiano sempre remetem às pessoas que fazem este cotidiano e que, a depender das concepções historiográficas, são pelos historiadores considerados (ou não) sujeitos significativos no movimento da história. Uma reflexão sobre os sujeitos da história, em suas várias implicações, tem, assim, intrínsecas relações com o cotidiano. Refletir sobre os sujeitos da história na contemporaneidade é também refletir sobre o cotidiano.

Como a incorporação do cotidiano à história, a “novidade” de incorporar os homens comuns como sujeitos da história compõe a arquitetura das novas concepções historiográficas na contemporaneidade. Petersen (1992, p. 111, 113) achando exagerado o uso da qualificação “novo” para designar tudo o que se pretende valorizar no conhecimento histórico recente, considera que a ideia de “novo” no conhecimento histórico é tributária em grande medida da chamada “crise da modernidade” e da forte influência da *Nouvelle Histoire* em nosso meio acadêmico. Considerando ser inútil insistir na investigação de temas já exaustivamente trabalhados ou em velhas fórmulas, em categorias que já não dão conta do que se propõem representar defende ser necessário buscar outros caminhos. Como, neste quadro, a experimentação, o ecletismo, o predomínio de perguntas em relação a respostas são quase imposições do momento, ressalta que o que interessa é o que de novo estamos criando, o que já avançamos, ou se velhas ideias estão aparecendo como novas e também o que de velhas concepções, tendo escapado à crítica, conseguiram infiltrar-se, contrabandeando o velho para novas formas de pensar: “O que eu penso é que temos avançado pouco no

aprofundamento teórico do que é realmente novo e na reflexão sobre os desdobramentos que estão implícitos nestas novas tendências teórico-metodológicas”. (PETERSEN, 1992)

Apesar de considerar valiosos os questionamentos de Petersen (1992) sobre os riscos das “novidades”, entre elas a história do cotidiano, as quais, sem respaldo teórico-metodológico passam a ser apenas recriações do “velho”, considero que a incorporação do cotidiano à historiografia contemporânea, por significar uma recuperação de tratamentos dados ao cotidiano em outras épocas e, mais do que isto, uma continuidade que traz consigo também rupturas, pode significar igualmente uma conquista para o ensino de história na medida em que traz consigo possibilidades de aproximação do aluno da história.

Entretanto, como Del Priore (1997, p. 258), é importante ainda questionar: O que entendemos, normalmente, por vida cotidiana?

A autora, refletindo sobre este questionamento, registra que no sentido comum, o termo remete, com imediatismo, à vida privada e familiar, às atividades ligadas à manutenção dos laços sociais, ao trabalho doméstico e às práticas de consumo, sendo assim, excluídos os campos do econômico, do político e do cultural na sua dimensão ativa e inovadora. “A evidência mesma de uma ‘vida cotidiana’ constitui um mecanismo magistral de dicotomização da realidade social [...]” (DEL PRIORE, 1997, p. 259): de um lado, temos uma esfera de produção, acumulação e transformação, um lugar onde se concentra tudo o que faz a história; de outro lado, temos uma esfera de “reprodução”, um lugar de conservação, de permanências culturais e de rituais, um lugar do “privado”. Nesta perspectiva, todo o indivíduo que age na primeira esfera, vê-se constituído como ator potencial da história e, todo o indivíduo inserido na segunda, acha-se à margem do controle sobre as mudanças sociais e da participação no movimento da história, salvo quando está associado a um movimento coletivo de revolta. “Assim, a oposição entre dois espaços portadores de historicidade e de rotineira cotidianidade recobre, de fato, a oposição entre ‘detentores’ e ‘excluídos’ da História”. (DEL PRIORE, 1997, p. 259)

“Incentivada por Lucien Febvre, uma certa democratização da história no sentido de dar voz aos humildes encontra na história do cotidiano uma aplicação prática [...]” (DEL PRIORI, 1997, p. 262) Essa de-

mocratização da história vai abrindo espaço para os homens comuns e este é um sinal significativo de mudanças. A historiografia vai ficando enriquecida com trabalhos que seguem estas tendências. Pouco a pouco, mesmo no ensino de história na Educação Básica, no qual as “novidades” tardam a chegar, vai-se abrindo espaço para outros sujeitos, além dos que têm predominado nos currículos escolares.

Ao longo destes anos de trabalho, muitos alunos da matéria metodologia do ensino de história têm buscado, como Maria Edna, “encontrar uma forma de inserir a História no cotidiano dos alunos, pois só assim eles podem perceber que esta não é algo inacessível, mas algo que faz parte do seu dia a dia”. (Relatório, 1994) Tentativa experimentada por Maysa Paranhos (1995 apud TOURINHO, 2004) que buscou através de fotografias dos séculos XVII e XVIII “[...] criar um clima de época, fazê-los sentir a vida, o dia-a-dia das pessoas comuns no passado”. (PARANHOS, 1995 apud TOURINHO, 2004) Continuando o seu relato Maysa nos informa:

Na segunda aula do primeiro encontro, sempre puxado por eles, partindo deles, fizemos uma pequena revisão da Europa nos séculos XVI e XVII. A partir de exemplos do dia-a-dia, de elementos de suas próprias vidas, bem como de suas próprias reflexões, tentei com que chegássemos ao passado histórico. Queria construir um conhecimento sem “mecanicismo”, porém partindo deles, e eles atuaram bastante, o que nos permitiu, de fato, termos uma construção bilateral. (PARANHOS, 1995 apud TOURINHO, 2004)

Patrícia Sena (2001, apud TOURINHO, 2004) resolveu mudar a linguagem das suas aulas e trouxe para sala de aula exemplos do cotidiano, dos jornais e casos que os alunos tinham contato através das pessoas que os cercavam.

Nessa conjuntura de entendimento e de relativo sucesso da nossa relação professor/aluno, levei para

a sala a música *Cidadão* do compositor Zé Geraldo. Todos, sem exceção já conheciam a música, mas ainda não tinham alertado para a proximidade de que aquela letra poderia ter com o seu cotidiano. A interpretação da música foi ‘presenciada pela orientadora do estágio que se declarou comovida com a receptividade da atividade’. (SENA, 2001, apud TOURINHO, 2004)

Realmente me comovi ao escutar aquelas crianças de 5ª série, que em outra observação do estágio de Patrícia tinham se mostrado tão inquietas e dispersas, cantando - emocionadas, concentradas e afinadas - uma canção que fala de “uma criança de pé no chão” filha de um operário da construção civil que não pode entrar no prédio que o pai construiu. Mesmo considerando a mobilização provocada pela melodia, um lamento sertanejo, acredito que a interpretação da letra da canção e sua aproximação com o cotidiano destes alunos foi muito importante para o envolvimento com o trabalho.

Incorporar o cotidiano ao currículo significa também trabalhar com a historicidade e o saber do aluno. Nesse sentido, no decorrer do Grupo Focal, eu joguei a seguinte questão: Para se compreender a história é importante se compreender como ser histórico? E como foi que isso se deu na sua vida, para compreender a história você precisou se compreender como ser histórico? Carmem Flores (2001 apud TOURINHO, 2004), uma das integrantes do grupo assim se manifestou:

Eu sempre gostei de conversar com minha avó, ela já morreu, com 94 anos, mas ela sempre me contava histórias: Que ela nasceu em Santo Amaro e que a família dela era marisqueira e que a avó dela era marisqueira. Então eu sempre ouvi muitas histórias da minha família, dos meus avós, dos meus bisavós... sempre que eu começo a dar aula, na primeira aula, eu pergunto se os alunos sabem de onde vieram seus avós, de que cidade eles são, como é que eles vieram para aqui para Salvador,

como foi que se instalaram como era o nome dos seus bisavôs...Pra eles sentirem que eles são sujeitos da história, as pessoas sempre acham que a história é uma coisa distante de si. Para trabalhar historicidade acho que isso é importante. Eu sempre passo uma tarefa: descobrir a história da sua família e a partir disso, eles vão criando um interesse muito grande e aí, depois, eu vou passando pela história do bairro, saber como foi que surgiu o bairro, o nome das ruas, eu trabalho também isso, a história das ruas; [...]. (FLORES, 2001 apud TOURINHO, 2004)

A fala de Carmem vem ao encontro, do que Del Priore (1997, p. 274) se refere como:

História dos anti-heróis e das anti-heroínas, de criaturas ordinárias, do 'homem sem qualidades' - descrito por Musil - história da vida cotidiana e privada é, finalmente, a história de pequenos prazeres, dos detalhes quase invisíveis, dos dramas do banal, do insignificante, das coisas deixadas 'de lado'. Mas nesse inventário de aparentes miudezas, reside a imensidão e a complexidade através da qual a história se faz e se reconcilia consigo mesma.

Aos homens extraordinários, Certeau (1994, p. 57-58), no seu livro *A invenção do cotidiano*, contrapõe o homem ordinário a quem dedica o seu ensaio e a quem chama de herói comum, personagem disseminada, caminhante inumerável. Este herói anônimo vindo de muito longe é o murmúrio das sociedades e pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas: "Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público". (CERTEAU, 1994) Atribuindo esta mudança de foco à

sociologização e antropologização da pesquisa que privilegia o anônimo e o cotidiano nos quais “[...] *zooms* destacam detalhes metonímicos - partes tomadas pelo todo [...]” (CERTEAU, 1994), sinaliza que lentamente os representantes que ontem simbolizavam famílias, grupos e ordens, se apagam da cena onde reinavam quando era o tempo do nome e vem então o número, o da democracia, da cidade grande, das administrações, da cibernética: “Trata-se de uma multidão móvel e contínua, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidades que não pertencem a ninguém.” (CERTEAU, 1994)

Estes homens ordinários que perdem nomes e rostos no meio de uma multidão móvel e contínua vêm recuperando estes nomes e rostos não apenas na historiografia, que vem permitindo a incorporação dos homens comuns à escrita da história, mas também no ensino de história no qual esta incorporação pode, como foi visto no decorrer deste texto, contribuir para a aproximação do aluno da Educação Básica deste ensino permitindo também que ele se compreenda como ser histórico na sua dimensão tanto individual como coletiva.

Referências

- BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo - Séculos XV - XVIII: os jogos das trocas*. São Paulo: Editora Martins Fontes., 1995. 2 v.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 8-62.
- CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DEL PRIORE Mary. História do cotidiano e da vida privada In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da*

história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DIAS, Maria Odila Silva. Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. *Projeto História: Revista do Programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história*, São Paulo, v. 17, p. 223-258, 1998.

HELLER, Agnes, *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KOFF, Adélia M. N. S.; PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho. Disciplina: uma questão de autoridade ou de participação? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 118 - 132.

LAGOA, Ana. História o bonde que a escola perdeu. *Nova Escola*, v. 6, p. 32-41, nov. 1991.

PERTERSEN, Silvia Regina Ferraz. Algumas interrogações sobre as tendências recentes da historiografia brasileira: A emergência do “novo” e a crítica ao racionalismo. In: *LPH: Revista de História*. v. 3, n.1, p.108-126, 1992.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. *O corpo no cotidiano escolar (ou a miséria da Pedagogia)*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. *O Ensino de história: inventos e contratempos*. Salvador. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PRÁXIS E PRAGMATISMO: referências contrapostas dos saberes profissionais

Marise Ramos¹

Introdução

No âmbito de uma pesquisa concluída (RAMOS, 2009), procuramos captar as principais perspectivas teóricas pelas quais a formação de trabalhadores técnicos para o Sistema Único de Saúde (SUS), realizada por meio da educação profissional em saúde, tem sido historicamente compreendida. Encontramos, por um lado, a defesa da formação crítica para o exercício da cidadania e, por outro, uma formação para a prática profissional, mediante uma afiliação não manifesta à filosofia pragmatista.

Nessa perspectiva, o conceito de prática profissional aparece tanto como situações que levam à aprendizagem, quanto na forma de um conjunto de procedimentos para os quais os estudantes devem ser instrumentalizados a partir dos conteúdos de ensino. Vincula-se a finalidade da educação às exigências do regime de produção flexível e os conteúdos de ensino a objetivos operacionais designados como competências. Na base dessas idéias, estão duas expressões que unificam, desde a década de 1980, a formação de trabalhadores técnicos para o SUS quais sejam o princípio da integração ensino-serviço e a formação para a transformação de práticas.

A defesa de uma formação crítica dos trabalhadores ao lado de uma formação profissional pragmática exclui a ideologia dos processos concretos de produção, base material da exploração da classe trabalhadora, impondo limites ético-políticos importantes às perspectivas de

¹ Doutora em Educação (UFF). Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ. Professora do CEFET-Química, em exercício no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

transformação social. Isolar a ideologia do processo de produção dificulta superar o sentido instrumentalizador da aprendizagem orientada pelas necessidades da prática profissional, posto que esta parece adquirir autonomia frente ao jogo ideológico que subordina os trabalhadores. Tal separação se origina da incompreensão de que a prática profissional é uma mediação específica da práxis social que, conquanto seja produtiva, adquire potencial revolucionário à medida que os trabalhadores se apropriem dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção.

Sendo a relação teoria-prática uma categoria fundamental para o enfrentamento da realidade e opondo-nos ao significado a ela conferido pelo pragmatismo, construímos essa categoria com base no conceito de práxis, em contraponto à noção de experiência tal como elaborada pelo pragmatismo, buscando compreender em que medida uma epistemologia da experiência pode ou não se fundamentar na filosofia da práxis. Defendemos, assim, a categoria práxis como aquela necessária de ser apreendida como o princípio filosófico e epistemológico estruturante da formação, do que decorre o trabalho como princípio educativo.

Formação humana, socialização e saberes profissionais

Dispomo-nos, atualmente, a penetrar em dimensões mais profundas do problema da educação profissional em saúde, situando-o no plano sociológico, buscando captar as características das relações sociais que se processam no trabalho, em que entram em jogo mediações que estão na ordem da subjetividade e da cultura. Sendo assim, construímos um referencial para essa abordagem a partir do materialismo histórico-dialético, *historicizando-o* para o enfrentamento de questões contemporâneas. Tomamos como ponto de partida a seguinte afirmação de Marx, na qual homem é definido como um ser social:

O homem – por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo – é, na mesma medida, a totalidade, a to-

talidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana. (MARX, 2001)

Nesse sentido, podemos entender a formação humana como um processo de socialização, no qual as disposições subjetivas (do sujeito singular) confrontam-se com as condições objetivas da realidade, as quais são interiorizadas pelos sujeitos, transformando-os.

Os sujeitos se identificam no conjunto das relações sociais, de acordo com disposições promovidas no âmbito dessas relações por condições de grupos e classes sociais. As identidades, então, são produtos da socialização; elas resultam do encontro de trajetórias orientadas para a produção da existência, por campos socialmente estruturados (a família – campo de socialização primária, grupo ao qual pertence objetivamente); e outros grupos, ao qual pertence subjetivamente e que conformam socializações secundárias.

O trabalho é a mediação fundamental da produção da existência, enquanto as condições para produzi-la estão nas forças produtivas e nas relações sociais de produção. Portanto, o homem se produz na dialética trabalho/interação social, ou, em outras palavras, na dialética trabalho/socialização, unificados por Marx como a prática social. Situada a nossa reflexão no modo de produção capitalista, interessa-nos aqui discutir a produção de identidades sociais voltadas não para a reprodução dessas relações, mas para a sua superação. Por isso, interessam-nos os processos de socialização secundária, pois, como afirma Dubar (1997, p. 99):

Subjetivamente, a mudança social é inseparável da transformação das identidades, isto é, simultaneamente inseparável dos mundos construídos pelos indivíduos e das práticas que decorrem desses mundos. Só a socialização secundária pode produzir identidades e atores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e suscetí-

veis de se transformarem elas próprias através de uma ação coletiva eficaz, isto é, duradoura.

O processo de socialização secundária fundamental, nesse sentido, é aquele por meio do qual os seres humanos produzem a sua existência na divisão social do trabalho. Tendo como espaço e tempo históricos a modernidade, a divisão social do trabalho se constitui mediada por conhecimentos especializados conforme os processos de produção, conformando práticas sociais específicas designadas como “profissionais”.

O conceito de profissão tem, inicialmente, uma dimensão fortemente econômica, associada à divisão social e técnica do trabalho e à produção da própria existência humana. Sua marca econômica tem significado tanto pessoal quanto social. Pessoal, à medida que o sujeito, tendo uma profissão, seja capaz de viver do produto de seu trabalho. Social, porque, para isso, ele precisa, necessariamente, compor o sistema de produção de bens e serviços, de acordo com a divisão social e técnica do trabalho historicamente definida. Assumindo determinado papel a ele atribuído nessa configuração produtiva, o sujeito desenvolve em si, ao mesmo tempo, um sentimento de pertença a um grupo profissional, cuja identidade coletiva configura-se pelo compartilhamento de realidades comuns de trabalho.

Dubar (1997), com base na teoria operatória da socialização secundária de Berger e Luckmann (1986)², estabelece uma relação entre a profissionalização e a socialização secundária. Ele toma dos referidos autores a definição da socialização secundária como a “[...] interiorização de submundos institucionais especializados [e a] aquisição de saberes específicos e de papéis direta ou indiretamente enraizados na divisão do trabalho [...]” (BERGER; LUCKMANN, 1986, p. 189 apud DUBAR, 1997, p. 96) Dubar chamará, então, esses saberes específicos de “saberes profissionais” – que constituem saberes de um novo gênero:

[...] são maquinismos conceptuais que têm subjacentes um vocábulo, receitas (ou fórmulas,

² As referências básicas para essa construção são: Konder (1992); Kosik (1978); Luckács (1981); Marx (1998; 1991; 2001); Vázquez (2007).

proposições, procedimentos), um programa formalizado e um verdadeiro ‘universo simbólico’ veiculando uma concepção do mundo mas que, contrariamente aos saberes de base da socialização primária, são definidos e construídos por referência a um campo especializado de atividades. (DUBAR, 1997, p. 96)

O processo de socialização profissional implica, como afirma Hughes (apud DUBAR, 1997, p. 136), uma “iniciação” no sentido etnológico, à “cultura profissional” e uma “conversão”, no sentido religioso, do indivíduo a uma nova concepção do eu no mundo, em resumo, a uma nova identidade. Mas o que vem a ser a cultura profissional? Vamos tomá-la, inicialmente, como o universo simbólico que veicula uma concepção de mundo conformada pelos saberes profissionais.

A iniciação à cultura profissional implicaria, então, a interiorização, pelos sujeitos, desse universo simbólico; desses saberes profissionais, constituindo uma nova identidade. Essa nova identidade é tanto atribuída – pelo título, pelo diploma – quanto interiorizada pela pertença a um novo grupo, com os mecanismos de socialização profissional a que nos referimos. Essa nova identidade resulta do encontro da trajetória social dos indivíduos – como um balanço subjetivo de suas capacidades que influenciam as construções mentais das oportunidades nos campos socialmente estruturados – com o sistema de ação desses campos.

Portanto, na socialização profissional, o indivíduo encontra um campo de saberes já estruturados que deverá interiorizar, mas também transformar numa ação ativa no processo e nas relações de trabalho. Assim, os saberes profissionais estruturantes desse campo não são mais somente objetivos, mas tornam-se também subjetivos. De “maquinismos conceptuais” adquiridos, como diria Dubar (1997), ou de conhecimentos abstratos, como diria Caria (2005), passam a se constituir como, nos termos deste último, “[...] um saber que deriva da consciência prática do fazer de uma profissão e que pode se transformar no centro de operações sócio-cognitivas e sócio-culturais [...]” (CARIA, 2005) que buscam a recontextualização de conhecimento abstrato e a transferência entre contextos de trabalho.

Com isto, passamos de uma definição de cultura profissional com uma conotação institucionalizada e objetiva à qual os indivíduos se iniciam e convertem sua identidade, para uma conotação dinâmica de construção histórica realizada pelos sujeitos em relação social; portanto, como prática social síntese da ação/interação dos sujeitos, mediada pelo conhecimento. Ou, como afirma Caria (2006): como uma “[...] atividade sócio-cognitiva que depende da interação social; ou prática do conhecimento em interação social; ou uso do conhecimento que ocorre na interação social.” Essa atividade prática ou o uso sociocognitivo do conhecimento, entretanto, não são espontâneas, mas regulados a partir do contexto em que elas se instauram, sobre os quais os sujeitos sociais têm algum nível de consciência (reflexividade).

Portanto, a subjetivação de saberes é, sem dúvida, resultado de experiências. Porém, essas podem ser exclusivamente geradoras de condutas pragmáticas ou integradas à apreensão conceitual da realidade e produtoras, assim, de conhecimentos. Ou seja, a subjetividade e os saberes profissionais podem se inscrever no universo pragmático da prática utilitária, ou no universo da práxis, o que será definido pela compreensão sobre a relação teoria-prática. Um problema sociológico coloca, assim, uma questão filosófica. Esta questão discutiremos a seguir.

A relação teoria-prática no pragmatismo e na filosofia da práxis: universos filosóficos dos saberes profissionais

Os saberes produzidos no contexto da prática utilitária imediata colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Na história do pensamento filosófico, o pragmatismo – corrente baseada no primado da prática em relação à teoria como orientador de sua concepção de verdade – concebeu a relação entre teoria e prática sob o ponto de vista do senso comum, ainda que depurado de seu aspecto rudimentar.

As concepções pragmatistas têm seus fundamentos epistemológicos centrados na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real. Por isso os temas nucleados pelos

pragmatistas foram: o conceito de verdade e o método para construção desse conceito a partir da experiência.

A experiência foi considerada como uma noção capaz de superar dualidades tais como pensamento e matéria, alma e corpo, ideal e real, liberdade e necessidade, história e natureza. Pela ótica de Charles S. Peirce, filósofo norte-americano da ciência e linguagem, o critério de verdade (não a verdade em si), deveria ser dado pelo experimento crescente e sucessivo, elaborado, acompanhado e avaliado por um grupo ideal de especialistas, referendando seu ponto de vista no empirismo.

William James, psicólogo e filósofo também norte-americano, por outro lado, considerava que o critério de verdade teria como base a experiência em um sentido amplo (de um homem, de um povo, de uma vida etc.), sendo a verdade aquilo que nos brinda com o consenso. Para James, o pragmatismo é o empirismo radical, como se pode ver a seguir:

O estabelecimento da teoria pragmática da verdade é um passo de primeira importância no sentido de fazer o empirismo radical prevalecer. O empirismo radical consiste primeiro em um postulado, a seguir em um enunciado de fato e, finalmente, numa conclusão generalizada. O postulado é que as únicas coisas que são questionáveis entre filósofos são coisas definíveis em termos da experiência. [...] O enunciado de fato é que relações conjuntivas, assim como disjuntivas, entre coisas, são simplesmente matérias da experiência direta particular, nem mais nem menos, do que as próprias coisas o são. (JAMES, 1979, p. 42)

A concepção pragmatista de James (1979) supõe o valor prático do conceito, de modo que possa ser aplicado à experiência. No método pragmático, tenta-se interpretar cada noção traçando as suas respectivas consequências práticas e, caso não haja possibilidade de se traçar nenhuma diferença prática entre duas alternativas, essas passam a significar praticamente a mesma coisa. Nenhum conceito, assim, seria definitivo, sendo a teoria somente um instrumento prático. A verdade seria atingi-

da por meio de processos de verificação, em que seria possível realizar experiências, assimilar e comprovar sua eficácia. Com isto, afirma ele, “[...] poder-se-ia dizer então que [uma ideia] ‘é útil porque é verdadeira’ ou ‘é verdadeira porque é útil’. [...] Verdadeira é o nome para qualquer ideia que se inicie no processo de verificação, útil é o nome para a sua função completada na experiência.” (JAMES, 1979, p. 62)

John Dewey (1989) sintetizou o pensamento de Pierce e de James sobre a experiência, ao considerar tanto aquelas controladas ou semicontroladas – o experimento – quanto a experiência em um sentido amplo: individual-psíquica, histórico-psíquica, comportamental. Considerou, ainda, aquela completamente livre e ao acaso (como as vivências). Neste caso, ele buscou especialmente em James o significado pragmático do termo experiência:

Experiência é o que James chamou de uma palavra de duplo sentido. Como suas congêneres, vida e história, ela inclui aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, creem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, veem e creem, imaginam – em suma, processos de experienciar [...] Ela é de ‘duplo sentido’ nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. ‘Coisa’ e ‘pensamento’, como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária. (DEWEY, 1989, p.10)

Tendo recorrido a James para explicar o duplo sentido do termo experiência, com base em Pierce ele empregou o método empírico como procedimento científico necessário à filosofia. Razão e experiência, teoria e prática são unificadas nesta concepção. Trata-se de uma unidade, porém, cujo pressuposto é a oposição ao racionalismo, pois este, segun-

do os pragmatistas, visaria a uma verdade maior, fonte de conhecimento, fora da vida ordinária. Para eles, entretanto, haveria várias verdades, encontráveis na experiência ou na experimentação científica:

Para os metafísicos a experiência nunca se ergue acima do nível particular, do contingente e do provável. Só um poder que transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e direção universal necessária e certa. Os próprios empíricos admitiram a justeza de tais assertos. Apenas disseram que, visto não existir uma faculdade da 'Razão Pura' em posse da humanidade, devemos acomodar-nos com o que temos, a experiência, e utilizá-la o melhor possível. (DEWEY, 1958, p. 99)

A experiência, para ele, se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana. A verdade, para Dewey, equivalia ao resultado último sobre avaliações de experiências. Nesses termos, a verdade devia ser entendida como as hipóteses de solução de problemas que, sendo eficientes experimental ou cognitivamente, comprovariam sua utilidade social e moral.

Se o pensamento histórico-dialético e o pragmatismo se contrapõem à metafísica, como elaborar a distinção entre ambas as filosofias? Ao se identificar o verdadeiro com o útil, poder-se-ia encontrar uma proximidade com o conceito de verdade em Marx, posto que este não vê no conhecimento um fim em si, mas sim uma atividade do homem vinculada a suas necessidades práticas às quais serve de forma mais ou menos direta, e em relação com as quais se desenvolve incessantemente? Não é esse caráter prático-social que nos leva a reconhecer a utilidade do conhecimento humano? O seguinte alerta é esclarecedor dessas questões:

Constatar que a compreensão dialética da realidade de Dewey ultrapassa o idealismo hegeliano

não significa dizer que ele tenha alcançado o materialismo dialético marxista. Desta última concepção Dewey se distancia epistemologicamente – *sua ideia de continuidade é oposta à ideia marxista de ruptura* – e politicamente, pois *enquanto Dewey pressupõe a adaptação para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação*. (TIBALLI, 2003, p. 8, grifos nossos)

Sobre a utilidade do conhecimento, vimos, especialmente no pensamento de William James, que a verdade é posta em relação com nossas crenças e, principalmente, aquelas que nos são mais vantajosas. A verdade fica subordinada, portanto, aos interesses individuais, ao invés de se manifestar na concordância com uma realidade que nosso conhecimento reproduz.

A filosofia da práxis, quando fala da utilidade ou função prático-social da ciência, coloca-se em um plano muito diferente, pois não se trata da utilidade nesse sentido estritamente individual, mas sim de utilidade social. O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade. O verdadeiro implica uma reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascensão do abstrato ao concreto pelo pensamento, e em estrita vinculação com a prática social. O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não é verdadeiro porque é útil, como sustenta o pragmatismo. Enquanto para essa filosofia a utilidade é consequência da verdade, para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora. (VÁZQUEZ, 2007)

A diferença entre o marxismo e o pragmatismo no que diz respeito ao modo de conceber a verdade determina, então, seus diferentes critérios de verdade. Enquanto o primeiro, procura provar o verdadeiro como reprodução conceitual da realidade – o que depende do método, sendo o método histórico-dialético aquele que capta as mediações fundamentais do real, distinguindo o essencial do acessório (KOSIK, 1976), o segundo deseja provar o verdadeiro como aquilo que é útil. Portanto, a

filosofia da práxis e o pragmatismo não poderiam ser identificados seja pela concepção, seja pelo critério da verdade; e não o seriam, ainda, pelo modo de conceber a prática.

A mesma análise podemos fazer em relação à experiência, que possui significados distintos em cada uma dessas filosofias. Em Marx, a experiência poderia ser identificada com a “atividade humana sensível”, mediadora da relação sujeito-objeto a qual, como vimos, se manifesta no trabalho e na práxis. Na filosofia da práxis, a mediação sujeito-objeto é, necessariamente, produtiva, processando-se pela coexistência ontológica de teleologia (projeto) e causalidade (ação). É também histórica, o que define a existência humana como produzida pelo ser, que (re)produz seu corpo tanto orgânico (o próprio homem) e seu corpo inorgânico (a natureza transformada por ele). A mediação é também entre os homens, formando as relações sociais de produção que são tão históricas como o processo de produção da existência em sua generalidade. Esse processo é orientado pela unidade entre teoria e prática, de tal modo que seria

[...] tão unilateral reduzir a prática ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Pois bem, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, também não o é a atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho feito pelo pássaro – quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade. (VÁZQUEZ, 2007, p. 241)

Na perspectiva histórico-dialética, então, a pura atividade do pensamento não é teleologia e só tem existência subjetiva – sensações, percepções – ou ideal – conceitos, teorias, hipóteses. Os pragmatistas, por seu turno, consideram essa experiência subjetiva como mediação sujeito-objeto e como a referência primeira que orienta o conhecimento e a ação humanos.

Marx (1991) afirma que a aparência empírica da sociedade, assim como a da natureza, é superficial e contraditória pelo caráter de sua realidade subjacente. As aparências reais, mas superficiais, ao serem registradas como ideias espontâneas dos indivíduos, são conceitualizadas na linguagem ordinária. A função real da teoria científica é penetrar a superfície empírica da realidade e captar as relações que geram as formas *fenomênicas* da realidade, sua aparência ou sua forma sensível. Assim, os conceitos teóricos da ciência não são redutíveis a conceitos observáveis. Os conceitos científicos procuram descrever os aspectos não observáveis da realidade, que se manifestam de forma contraditória.

Com efeito, no processo de sua atividade prática, os homens não veem, no começo, senão o aspecto exterior dos diferentes fenômenos encontrados ao longo desse processo. Esse é o primeiro grau de conhecimento, isto é, o grau das sensações e das representações. A continuação da prática social implica a múltipla repetição de fenômenos, que suscitam sensações e representações no homem. É então que se produz na consciência humana um salto no processo do conhecimento: o aparecimento dos conceitos. O conceito já não reflete mais os aspectos exteriores dos fenômenos; ele capta a essência dos fenômenos, os fenômenos no seu conjunto, a ligação interna dos fenômenos. Esse é o segundo grau do conhecimento. A verdadeira tarefa do conhecimento, portanto, consiste em se elevar da sensação ao pensamento, em se elevar até a elucidação progressiva das contradições internas nos fenômenos que existem objetivamente, até a elucidação das suas leis, da ligação interna dos diferentes processos.

Os pragmatistas, ao considerarem que todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta, elidem o fato de que o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos nossos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta. A realidade objetivada pelo homem é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. Isto constitui a práxis humana – relação entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho – e nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e transformadora e não somente adaptativa.

Também a práxis como síntese concreta de teoria (pensamento) e prática é demonstrada por Marx nas teses sobre Feuerbach:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica. (MARX, 1991, p. 12)

Aqui se pode notar a preocupação de Marx em superar tanto o materialismo vulgar quanto o idealismo, posto que o problema geral da verdade não tem lugar na reflexão puramente filosófica nem no âmbito exclusivo da experiência. Portanto, prática e teoria são interligadas, interdependentes, sendo a segunda um momento necessário da primeira, e isto é o que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, mecânicas e abstratas.

Sob esse mesmo pressuposto, Vázquez (2007) discute a práxis como unidade teoria-prática, questão essa que, segundo ele, só pode ser corretamente formulada se compreendemos a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, a qual implica certo grau de conhecimento da realidade que busca transformar e das necessidades que movem tal transformação.

A prática não fala por si mesma, e sua condição de fundamento da teoria ou de critério de sua verdade não se verifica de modo direto e imediato. Devemos rechaçar essa concepção empirista da prática, já que não se pode utilizar esta, como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática. Isto quer dizer que não se pode colocar a teoria a reboque da prática, ou simplesmente tê-la com a finalidade de confirmar a prática. A teoria precisa ter uma autonomia relativa em relação à prática, inclusive para se antecipar a ela, sem quebrar a unidade entre elas.

A compreensão dessa relação de autonomia e unidade nos é proporcionada pela distinção que faz a teoria materialista do duplo contex-

to dos fatos que envolvem o ser humano. Um é o contexto propriamente da realidade, no qual os fatos existem originária e primordialmente. Este é o contexto inicial da prática que, se não é conhecido, apreendido pelo homem, torna-se simplesmente o contexto da prática utilitária imediata e seu correspondente senso comum.

O outro é o contexto da teoria, em que os fatos são mediadamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário do real. A atividade transformadora no contexto da realidade depende da atividade realizada no contexto da teoria, posto que o homem não pode conhecer o real a não ser arrancando os fatos desse contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes para, então, reordená-los na suas intrínsecas relações que configuram o real como uma totalidade concreta. O processo cognoscitivo da realidade é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna, após um processo de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos. (KOSIK, 1976)

O conhecimento dos fatos nos permite antecipar, com um modelo ideal, uma fase de seu desenvolvimento e, com isto, antecipar-nos idealmente a eles, neles intervindo. Lembremos o que Lukács (1981) nos fala sobre a diferença entre a teleologia e a causalidade. Se a teoria fica simplesmente a reboque da prática, os fenômenos assumem seu desenvolvimento causal sem que se possa neles intervir; a teoria torna-se, exclusivamente, constatação e confirmação dos fatos e não pode cumprir, ela mesma, como instrumento teórico, uma função prática. A unidade teoria-prática é, portanto, pressuposto da ação transformadora, a qual requer: a) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática –, com que se leva a cabo essa transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, na forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera de que se trate, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um nível teórico dado, isto é, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; e d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se quer obter sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que esses fins, para que possam cumprir sua função prática, têm de responder a necessidades e condições reais.

Têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização. (VÁZQUEZ, 2007)

Considerações finais: (re)apresentando uma pauta de pesquisa

Na década de 1990 e nos anos iniciais de 2000 foram abundantes os estudos científicos e as formulações ideológicas sobre o modelo de competências³, influenciando, inclusive, a educação profissional em saúde, campo de nossas pesquisas. A inserção profissional e as relações sociais de trabalho, desde então, tenderiam a se basear mais na capacidade real dos sujeitos demonstrada nas situações de trabalho do que nos seus títulos. Capacidade essa, singular a cada trabalhador e expressiva de sua subjetividade. Assim, seria a experiência o que efetivamente determinaria as capacidades diferenciais dos sujeitos, sendo esta a dimensão mais importante da qualificação (dimensão experimental)⁴. Concluímos que nesta dimensão residiriam as competências dos trabalhadores que, definidas como a capacidade de mobilizar e articular saberes na ação passavam a ser a principal referência para a educação e a gestão dos trabalhadores.

Demonstramos, neste e em outros estudos (RAMOS, 2002, 2003), que o modelo de competências tem uma raiz epistemológica pragmática e um conteúdo ético-político compatível com a cultura pós-moderna que, segundo Jameson (1996) corresponde à lógica cultural do capitalismo tardio.

Em face de tais conclusões, mas também da constatação de que o enfrentamento dessas tendências numa perspectiva contra-hegemônica exigiria a apropriação de seus determinantes e a disputa de seu conteú-

³ Semeraro (2005) discute, em profundidade e tendo como principal foco, o neopragmatismo, as profundas divergências teóricas e contrapostos projetos de sociedade do pragmatismo clássico norte-americano em relação à filosofia da práxis, para além de alguns pontos, ainda que, à primeira vista, haja algumas sintonias entre elas, as que citamos acima.

⁴ Essa profusão nos levou à investigação que redundou na obra intitulada *Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?* (Ramos, 2001), na qual buscamos compreender os determinantes do fenômeno que designamos como o deslocamento conceitual da qualificação para as competências.

do, procuramos compreender os significados sociológico e psicopedagógico das competências, visando a captar as dimensões virtuosas desse constructo teórico e, ao mesmo tempo, demonstrar as incoerências inerentes às tentativas de tomá-lo como referência para a formação dos trabalhadores. Fizemos, ainda, a crítica radical ao caráter ideológico que essa noção assume no contexto econômico-político do neoliberalismo e da cultura pós-moderna.

As incoerências internas a esse modelo foram demonstradas com base no fato de que a única forma de constituir a competência como referência pedagógica e sociológica formal seria objetivando-a, o que a transforma, de atributo subjetivo, em parâmetro de conduta. Em outras palavras, uma possível virtuosidade da teoria das competências, que implica compreender e estimular o complexo processo estrutural e dinâmico da inteligência pelo qual os saberes formais e práticos são articulados frente às atividades, e que desencadeiam novas aprendizagens (MALGLAIVE, 1994), acaba se reduzindo à prescrição e à indução de condutas observáveis e controláveis.

Destacamos, inclusive, que os argumentos a seu favor, dentre os quais, que as competências seriam capazes de promover uma maior aproximação entre conhecimento e prática social e, ainda, maiores níveis de integração curricular, não resistiam a esse processo de objetivação porque, por um lado, ao invés de aproximar escola e realidade, transformavam a escola em espaço de reprodução artificial do cotidiano, empobrecendo-a como espaço de conhecimento. Por outro lado, ao invés de promover maiores níveis de integração curricular, acabava por favorecer a desintegração, posto que os conhecimentos eram reduzidos a recursos e tomados de forma desvinculada do universo epistemológico e histórico em que o conhecimento é produzido, adquirindo, assim, finalidades exclusivamente instrumentais, sob uma lógica pragmática.

Quanto à crítica ideológica, o seu uso no universo do trabalho é revelador. Demonstramos, por exemplo, que a virtuosidade com que surge o debate sobre as competências dos trabalhadores, baseada no reconhecimento e na valorização de sua subjetividade, contrapondo-se aos preceitos do taylorismo-fordismo, foi reelaborada como estratégia de expropriação dos trabalhadores e apropriação pelo capital de seus conhecimentos; e, ainda, como meio de individualização das relações de trabalho. O modelo das competências neste campo prestou-se, tam-

bém, à construção de um falso consenso que responsabiliza as políticas de proteção do trabalho pela crise do emprego e os próprios trabalhadores a enfrentá-la no plano individual.

Assim, demonstramos que o modelo das competências e sua pedagogia tratavam-se mais de uma ideologia que servia à cultura da individualização e da fragmentação social do que de uma elaboração científica que poderia proporcionar a unidade entre trabalho e educação e entre teoria e prática, tal como enunciado.

O desenvolvimento da pesquisa sobre a formação dos técnicos do Sistema Único de Saúde foi um meio pelo qual buscamos constatar, no plano empírico, a vinculação entre a pedagogia das competências e o pragmatismo. Predomina a delimitação do significado e da seleção de conhecimentos pelos desempenhos em práticas profissionais, assim como tende-se a considerar os saberes cotidianos e empíricos mais significativos do que os saberes científicos. A pesquisa demonstrou, entretanto, contradições virtuosas que precisam ser exploradas e compreendidas em sua gênese e potencialidades.

Concluímos que a crítica epistemológica necessária a essas tendências exige uma revisão da concepção sobre a relação entre teoria e prática que as embasa, visando passar da restrição do valor da teoria à sua utilidade prática para uma visão práxica, ou seja, orientada pela unidade entre teoria e prática, compreendendo que uma teoria é válida e necessária porque é capaz de explicar a prática e retornar a ela transformando-a.

A atividade prática profissional, assim, passa a ser reconhecida como teórico-prática, fruto dos processos de socialização. Ela é subjetiva enquanto atividade da consciência singular de um ser produzida por apropriação empírico-conceitual dos processos sociais. Mas, por isto, é também objetiva, na medida em que essa consciência se vale de conhecimentos, meios e instrumentos já elaborados socialmente para uma nova ação cujos resultados podem ser apropriados objetivamente por outros sujeitos.

A atividade prática é, então, simultânea e unitariamente subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material. O sujeito não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela, sobretudo, porque entre o idealizado por sua consciência e o resultado da atividade existem as condições objetivas em que ela se

realiza, que inclui a resistência que a realidade opõe ao fim que se pretende realizar. Assim, a atividade prática implica não só a sujeição do real ao idealizado como também a modificação do ideal em face das exigências do próprio real. Isto só pode ser assegurado se a consciência se mostra ativa, ao longo de todo o processo prático, o que demonstra, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático.

De maneira geral, a teoria de Vygotsky (1989) permite entender que as funções psicológicas se desenvolvem primeiro entre as pessoas e depois, dentro das pessoas, pelo fato de algumas funções não se desenvolverem na ausência das relações sociais. Com isto, reitera-se que a construção do conhecimento ocorre na práxis social e, uma vez apreendido pelos sujeitos, este conhecimento promove o desenvolvimento humano. Assim, restringir o termo *competência* à prática, distinguindo-a do conhecimento teórico, é uma impropriedade. Esta distinção só seria válida frente à insistência de se separar os planos lógico e psicológico da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Isto é o que ocorre com as teorias pragmatistas. Dentro da perspectiva da práxis, porém, perde o sentido falar em competência, uma vez que o conhecimento já traria embutido em si as dimensões teórica e prática da ação humana social em geral e profissional em particular.

Referências

- BERGER, P.; LUCKMAN, T. *La construction sociale de la réalité*. Paris: Méridiens Klincksiek, 1986.
- CARIA, Telmo (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.
- _____. *Cultura profissional*. Lisboa: [s.n.] 2006. Mimeografado.,
- DEWEY, John. *Cómo pensámos*. Buenos Aires: Paidós: 1989.
- _____. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, 1958.
- _____. *Lógica: teoría de la investigación*. México: Fundo de Cultura, 1950.

- DUBAR, Claude. *A Socialização*. Porto: Porto Editora, 1997.
- GONÇALVEZ, Etinete. Educação e Neopragmatismo: a questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da educação. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. São Paulo: Abril Cultural. 1979. (Coleção Os Pensadores, 40).
- JAMESON, Friederich. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, Georgy. *Ontologia do ser social*. São Paulo: Ciências Humanas, 1972.
- _____. *Per una ontologia dell'essere sociale*. Tradução de Ivo Tonet. Roma: Editori Riuniti, , 1981.
- MALGLAIVE, G. Competências e engenharia de formação. In: PARLIER, M.; WITTE, S. *La compétence: mythe, construction ou réalité?* Paris: L' Harmattan, 1994. p. 153-168.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Edições Abril. 1988. v.1.
- _____. *A ideologia alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844* . São Paulo. Martin Claret, 2001.
- RAMOS, Marise. *A Educação Profissional em Saúde no Brasil: concepções e práticas nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2009. Mimeografado.
- _____. *É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências,*

construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, 2002.

_____. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHWARTZ, Yves. De la qualification à la compétence. *Education permanente*, n. 123, p. 125-138, 1995.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 28-40, maio/ago. 2005,

TIBALLI, Elianda. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. Poços de Caldas, Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/eliandafigueiredotiballi.rtf>>. Acesso em: 26 fev. 2009.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez Vasquez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Parte 2

Experiência e
saberes profissionais

FORMAÇÃO E SITUAÇÕES DE TRABALHO: reflexões a partir do estágio curricular de cursos de enfermagem¹

Carolina Pedroza Carvalho Garcia
Norma Carapiá Fagundes

Introdução

A articulação entre formação e situações de trabalho representa, hoje, uma problemática central na formação de adultos. Esta articulação é um tema relevante, justificado por três ordens: expansão quantitativa e uma difusão das práticas de formação profissional; construção de novas maneiras de pensar e agir no campo da formação profissional continuada estreitamente associada a novas maneiras de organizar os processos de trabalho e o fator humano na vida das organizações de trabalho (capacidades individuais, coletivas e culturais). (CANÁRIO, 1997)

A importância dos espaços onde ocorre o trabalho no processo formativo é também ressaltada por Abreu (1997, p. 152), quando diz que valorizar:

[...] a aprendizagem pela experiência implica também, reconhecer a dimensão formativa dos contextos de trabalho que, por sua vez é consubstanciada no conjunto de competências múltiplas que o exercício do trabalho requer. Estas interações e todo o processo conflitual que elas comportam constituem o âmago da experiência.

¹ Este capítulo é parte da dissertação de mestrado intitulada *Aprendendo a atuar na atenção básica à saúde: contribuições do estágio curricular em enfermagem* submetida ao programa de pós-graduação em enfermagem da UFBA, defendida e aprovada em 20/02/2009.

Na concepção de Therrien (1997), os saberes da experiência (implícitos, tácitos) são aqueles que verdadeiramente orientam a prática, daí a sua grande importância no processo de formação. A reflexão sobre as aprendizagens da prática, a fim de que essas possam ser compartilhadas e tornadas explícitas requer, como fala Pozo (2002), um planejamento de atividades com essa finalidade, ou melhor, requer que a aprendizagem, seja de fato objeto de preocupação e estudo nos currículos escolares.

A reflexão sobre o exercício de compartilhar experiências e saberes (re)construídos nos diversos espaços, pode contribuir para que as instituições formadoras repensem suas práticas e, assim, encontrem novos eixos para os seus currículos, ofertando, aos futuros profissionais, oportunidades de práticas para além de um saber eminentemente técnico. Assim, sentimentos, atitudes, cooperação, solidariedade e responsabilidade social, estarão envolvidos num mesmo propósito, colocados como elementos necessários ao processo de aprendizagem. (BURNHAM, 2000; AYRES, 2002)

No campo da saúde, a introdução de práticas que facilitem a conciliação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos forjados na experiência é fundamental para o desempenho dos profissionais de saúde, pois, tomar decisões que afetam a vida de outras pessoas faz parte da rotina desses profissionais. Neste processo, participam saberes éticos, técnico/científicos e em grande parte saberes da experiência (BERNADOU, 1996), que se constroem no exercício da prática, na relação singular entre os atores em ação. O saber da experiência a que estamos nos referindo, é aquele que se adquire no modo como respondemos ao que nos acontece ao longo da vida e no modo como damos sentido ao que nos acontece. (LARROSA-BONDÍA, 2002) O autor distingue o “saber da experiência” do mero consumo de informação ou conhecimento, adverte que para ser construído esse tipo de saber necessita de tempo para pensar, sentir, demorar nos detalhes e se expor.

A experiência formadora é uma experiência significativa, pois implica a pessoa em sua globalidade; integra três tipos de aprendizagens (existencial, instrumental e cognitiva) e resulta em mudanças. Pode-se perceber que não se trata de um movimento acumulativo, linear, mas dialético. É acompanhado de processos de “desaprendizagens” e de mobilização de ansiedades pelos sentimentos de indecisão, de absurdo,

de perda, mas, também, pela emergência de uma nova sensibilidade, descobertas de níveis de consciência e de capacidades insuspeitas. (JOSSO, 2004)

Os saberes da experiência no processo de formação são, portanto, saberes que iniciam a sua construção durante a graduação e continuam a ser construídos na vida profissional, de forma gradual e não através de saltos sucessivos como acontece com os saberes técnico-científicos. Para melhor compreender os saberes da experiência devemos ter em conta, como nos alerta Ayres (2000), que estes não criam universais como os saberes técnico-científicos, mas são sempre criados ou reformulados no momento da decisão a ser tomada, da ação. Nesse sentido, o cuidado de saúde, para o autor deve ser entendido como “[...] atitude e espaço de re-construção de intersubjetividades, de exercício aberto de uma sabedoria prática para a saúde, apoiada na tecnologia, mas sem resumir-se a ela a intervenção em saúde.” (AYRES, 2000, p. 120)

Nesse sentido, os estágios curriculares ganham relevância no processo de formação profissional por representarem a oportunidade do estudante praticar o trabalho da profissão no contexto da graduação e vivenciar a realidade dos serviços, dos problemas que afetam a saúde da população e das relações do trabalho em saúde. São espaços nos currículos de aproximação, criação, interpretação e intervenção da realidade, na qual o estudante irá atuar como profissional. Os estágios são espaços, por excelência, de conciliação entre os saberes teóricos e os saberes da prática.

O estudo buscou compreender o que expressam as aprendizagens (re)construídas pelas estudantes de enfermagem, a partir das experiências vividas no desenvolvimento do estágio curricular na atenção básica².

² A Portaria Nº 648 GM/2006 do Ministério da Saúde, define Atenção Básica como conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção [...] desenvolvidas sob forma de trabalho em equipe, dirigidas a populações de territórios bem delimitados, pelas quais assume a responsabilidade sanitária, considerando a dinamicidade existente no território em que vivem essas populações. [...] Orienta-se pelos princípios da universalidade, da acessibilidade e da coordenação do cuidado, do vínculo e continuidade, da integralidade, da responsabilização, da humanização, da equidade e da participação social.

Analisou-se de que forma o estágio, enquanto espaço de aprendizagem em situação de trabalho, contribuiu para a formação profissional e pessoal das estudantes. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória de natureza analítica. Participaram da pesquisa 14 estudantes que estavam realizando o estágio curricular na atenção básica à saúde no período de junho a novembro de 2008, de duas instituições públicas de ensino superior (IES), localizadas na cidade de Salvador-BA. A coleta de informações foi realizada por meio de grupos focais e análise documental. O material analisado foi fundamentalmente os discursos produzidos pelas estudantes nos grupos focais, para tanto foi utilizada a análise de discurso na modalidade de análise temática. A análise documental teve um papel complementar a essa análise.

Aprendizagens (re)construídas pelas estudantes de enfermagem no estágio curricular em rede básica de atenção à saúde

A pesquisa indicou a (re)construção de aprendizagens significativas para a formação profissional das estudantes, tanto relacionadas com as características do exercício profissional, como com os conhecimentos necessários para exercer a profissão e com a postura profissional a ser tomada nos espaços de trabalho, como também relacionadas a questões da construção do saber-ser, do desenvolvimento da relação com o outro, da construção de laços afetivos, da capacidade de compreender a vida e as pessoas. Essas aprendizagens foram classificadas em aprendizagens profissionais, relacionais e afetivas ligadas. Esta classificação baseou-se em três estudos científicos: Charlot (2001), Fagundes (2003) e Campos e Diniz (2001). Entende-se que essas aprendizagens não são separadas entre si, visto que nenhuma aprendizagem se desenvolve sem a emoção, os sentimentos, os valores que norteiam a ação. As aprendizagens profissionais favorecem o desenvolvimento pessoal e as aprendizagens emocionais e afetivas são cada vez mais exigidas para o bom desempenho da prática profissional da enfermeira. A distinção entre elas foi realizada para fins de facilitar a análise das falas, buscando perceber aqueles temas a que as estudantes atribuem maior relevância, tanto para a formação profissional quanto para outras esferas da vida em sociedade. (FAGUNDES, 2003)

Aprendizagens profissionais

As aprendizagens profissionais estão relacionadas com as características do exercício profissional, com os conhecimentos necessários para exercer a profissão e com a postura profissional a ser tomada nos espaços de trabalho, no caso deste estudo, na atenção básica à saúde. As cinco aprendizagens mais citadas nesta classificação foram: a compreensão da complexidade da atuação da enfermeira na atenção básica; maior embasamento para a prática clínica nos programas de saúde; necessidade de conhecer a realidade para poder planejar as ações; capacidade de tomar decisão e de educação em saúde.

O estágio contribuiu para a compreensão da complexidade da atuação da enfermeira em rede básica, uma vez que estas profissionais desenvolvem, neste âmbito da atenção, múltiplas atividades, que apesar de interdependentes, exigem da enfermeira conhecimentos e habilidades distintas para poder atuar no campo da assistência, da gestão e da educação (em saúde e da educação permanente). As estudantes referem aprendizados em diversos processos e atividades, tais como: na prática clínica (consultas e outros atendimentos), nas ações coletivas (de educação em saúde) e na prática de gestão (supervisão de auxiliares e técnicos de enfermagem e de agentes comunitários de saúde; supervisão de serviços como de imunização e de procedimentos como verificação de TA e curativos).

Com relação à necessidade de maior embasamento para a prática clínica nos programas de saúde da atenção básica, percebe-se que é onde as estudantes colocam a maior ênfase e valorização do aprendizado possibilitado pelo estágio, devido, segundo os relatos, às inseguranças trazidas de etapas anteriores da graduação onde os conteúdos são muito fragmentados e o número de práticas reduzido. O privilegiamento dado pelas enfermeiras preceptoras ao atendimento clínico individual em relação a outras ações que compõem o campo da atuação da enfermeira no âmbito da atenção básica, também em muito contribuiu para a grande valorização que as estudantes conferem a essas práticas.

Essa ênfase no atendimento clínico e tecnicista na formação dos profissionais de saúde tem sido discutida por muitos autores, entre eles, Feuerwerker e Sena (1999) que apontam que o processo de formação deve ser contextualizado, deve levar em conta as dimensões sociais, econômicas e culturais da população e possibilitar aos estudantes o enfrentamento dos

problemas do processo saúde/doença da população. Para isso, a construção da proposta pedagógica deve buscar o equilíbrio entre a excelência técnica e a relevância social, além de estimular uma atuação interdisciplinar, multiprofissional, que respeite os princípios do SUS.

O processo de trabalho da enfermeira na atenção básica à saúde requer o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, negociar e gerenciar conflitos, exercitar a flexibilidade, a escuta ativa e a comunicação. Essas capacidades, relacionadas ao contexto singular das situações do trabalho, foram citadas em diversas situações como importantes aprendizagens proporcionadas pelo estágio. Entretanto, a análise dos documentos institucionais relativos ao estágio curricular dos dois cursos de graduação estudados deixou claro que o exercício dessas habilidades e atitudes, não consistia em aprendizagens previstas nos planos a serem desenvolvidos pelas estudantes.

Educar em saúde consistiu em outro aprendizado que as estudantes relatam ter adquirido a partir das experiências vividas no estágio curricular. As ações relacionadas à educação em saúde foram referidas pelas estudantes como fontes de aprendizado relacionadas às necessidades da escuta do outro, como condição básica para o diálogo e compreensão dos reais problemas das pessoas; da compreensão do outro como detentor e produtor de conhecimentos e saberes, não dependendo exclusivamente dos saberes dos profissionais de saúde para o autocuidar-se, e, da compreensão do papel das ações educativas no processo de empoderamento dos sujeitos para buscar soluções para os problemas de saúde individuais e coletivos. Contudo, para as estudantes, esse aprendizado teria sido mais profundo e com mais possibilidade de vir a ser praticado por elas na vida profissional, se as ações de educação em saúde fossem mais enfatizadas, com diretrizes específicas na programação dos estágios e, se, nos serviços de saúde, as atividades relacionadas a esse campo fossem mais valorizadas.

Aprendizagens relacionais e afetivas

As aprendizagens relacionais e afetivas referem-se às questões da construção do saber-ser, do desenvolvimento da relação com o outro,

da construção de laços afetivos, da capacidade de compreender a vida e as pessoas. São aprendizagens construídas não apenas no ambiente escolar e segundo Fagundes (2003) geralmente não são ensinadas, transmitidas e sim construídas na interação com as outras pessoas. Canário (1997) denomina a profissão das enfermeiras de “profissão de relação”, daí a grande importância que as aprendizagens relacionadas a esse campo representam para a formação.

Apesar disso, constata-se a ausência de referências à produção de situações que favoreçam a reflexão e mediação desses aprendizados adquiridos na prática, tanto nas ementas, como nos planos de estágio e nos instrumentos de avaliação. Para Galeffi (2001), isto reflete uma concepção pedagógica marcada pela aquisição de conhecimentos e não por uma efetiva construção do saber-ser.

Estas aprendizagens estão ligadas à reflexão do sujeito, de estar no mundo e de relacionar-se com o mundo, logo representam a reflexão das estudantes sobre as experiências vividas nas situações de trabalho proporcionadas pelo estágio e da interação com as pessoas envolvidas neste contexto. As cinco aprendizagens mais citadas nesta classificação foram: entender a diversidade no contexto de trabalho; escutar; ser solidária; entender as relações de poder no contexto do trabalho e desenvolver atitudes de articulação do trabalho da equipe de saúde.

Com relação à compreensão da diversidade existente no contexto do trabalho em saúde, este aprendizado está relacionado com o desenvolvimento de estratégias pelas estudantes para lidar com a diversidade e a complexidade das situações do trabalho, quando se sentem provocadas a olhar para as diferenças culturais, de poder, de saberes, de comportamentos individuais no ambiente de trabalho, para melhor atuar. Para Machín (2000) a diversidade humana é um fato real, objetivo e inegável. É a confirmação das diferenças. O entendimento destas diferenças no processo de formação pode permitir às estudantes, aprender a lidar com as diferenças, ao invés de tornarem-se indiferentes a elas.

O aprendizado da escuta, fruto da relação intersubjetiva construída entre os estudantes e os usuários dos serviços de saúde, no estágio curricular, está associado à escuta como terapêutica, como forma de aprender com as pessoas e para comunicar-se melhor. Para Matumoto et al (2002) a escuta nos serviços de saúde, acolhedora, com valorização das queixas, dispensando atenção e respeito pelo usuário, permite traçar

estratégias de resolução do problema. A escuta qualificada é parte integrante do princípio da integralidade:

[...] o resgate da integralidade do cliente, implica no reconhecimento de sua subjetividade em interação com o profissional que o atende. Acolher o saber e o sentir do cliente, por meio de uma 'escuta ativa', é condição básica para um atendimento de qualidade [...]. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1997)

Assim, aprender a escutar para atuar na atenção básica representa, não só a capacidade do profissional de propiciar um espaço para que o usuário possa expressar aquilo que sabe, pensa e sente em relação a sua situação de saúde, bem como, responder às expectativas, dúvidas e necessidades deste, ou ainda, uma atitude de abertura ao diálogo para aprender com o outro, através de suas experiências e sentimentos.

O aprendizado referido pelas estudantes como ser solidária refere-se ao significado que elas atribuem ao termo: colaboração com o trabalho do outro, atitude cidadã, ética e de se colocar no lugar do outro, diferente da sua condição. Este aprendizado de desenvolver atitudes solidárias foi referido como estar com o outro em uma dada situação problemática, como a reflexão sobre desenvolver a solidariedade no ambiente de trabalho, no sentido colaborativo. Em que pese a importância dessas reflexões para o cuidado de saúde no âmbito da atenção básica, não foram percebidos espaços na programação e desenvolvimento do estágio para discussão coletiva de temas como a humanização do cuidado em saúde, acolhimento e da própria compreensão do cuidado de enfermagem/ saúde, o que certamente em muito contribuiria para uma melhor articulação e ampliação da percepção e sentimentos das estudantes em relação a esses temas.

A discussão das aprendizagens profissionais e das aprendizagens relacionais e afetivas, (re)construídas pelas estudantes de enfermagem nos serviços de atenção básica à saúde, mostram a relevância da oportunidade de inserção em situações reais de trabalho proporcionadas pelo estágio, tanto para a formação profissional, uma vez que as experiências

vividas nas relações intersubjetivas provocaram a articulação de aprendizagens significativas, como para a autoformação, visto que envolve a construção de uma identidade profissional e pessoal. (NÓVOA, 2003; SILVA, 2007) Neste sentido, Charlot (2001) coloca que a aprendizagem e a formação constituem-se processos de aproximações do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

A análise evidenciou também limites do estágio curricular relacionados à desintegração ensino-serviço; às poucas oportunidades de praticar o trabalho multiprofissional, intersetorial; as ações educativas, sobretudo, aquelas relacionadas à educação permanente, e as de gestão. A própria concepção de atenção básica revelada nas falas das estudantes, nos documentos-base do estágio e no leque de ações possibilitadas pelos campos de prática, mostrou-se muito restrita, constituindo-se em mais um limite para o desenvolvimento do estágio.

Considerações Finais

A pesquisa evidenciou o potencial formativo do estágio curricular, revelando aprendizagens significativas (re)construídas pelas estudantes a partir de experiências vividas na prática, no intrincado de relações intersubjetivas que aí acontecem. Isto confirma a percepção de Canário (1997) sobre necessidade de revalorização e redescoberta do potencial formativo das situações de trabalho, pois estas propiciam a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação que valorizam fortemente a aprendizagem por via experiencial e o papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional.

Assim, o estágio curricular enquanto componente do currículo do curso de graduação em enfermagem, que aproxima o mundo da universidade ao mundo do trabalho, constitui-se em um relevante elemento integrador da formação, na medida em que confere organicidade à inserção e à atuação dos estudantes no mundo do trabalho.

Entretanto, o estágio em rede básica também apresenta muitos limites e para que esse cumpra o seu potencial formativo é necessário, entre outras coisas, a criação de espaços de compartilhamento das experiências vividas nesse processo, para que se possa compreender como os

atores constroem e dão sentido às experiências vividas no cotidiano dos serviços de saúde, domicílios e em espaços da comunidade, durante o estágio curricular. É nesse processo de troca que as vivências de cada um podem ser discutidas, complementadas, questionadas por outros atores envolvidos na cena, é nesse processo de mediação que as vivências individuais podem ser transformadas em “experiências formadoras”.

A necessidade do trabalho grupal formal, ou seja, com intencionalidade é enfatizado por Josso (2004), a autora entende que a experiência formadora é fruto não apenas de uma vivência, mas também, de um trabalho reflexivo, investigativo. Tal trabalho é necessariamente compartilhado pelos sujeitos, porque construído a partir da linguagem, da simbolização, da escuta, da interpretação intersubjetiva.

Neste sentido, as propostas de mudança na formação das enfermeiras orientadas pelas diretrizes curriculares nacionais, que trazem a necessidade de formar profissionais críticos, capazes de trabalhar em equipe, de levar em conta a realidade social para prestar atenção humanizada e de qualidade, pelo que foi visto na pesquisa, carece ainda de mudanças nos modos de organizar e compreender os processos formativos, sobretudo no que se relaciona a compreensão do potencial formativo das práticas e da mediação dos saberes construídos na experiência. O enfrentamento desses desafios passa pela construção de vínculos mais efetivos entre as instituições de ensino e os serviços de saúde, com o estabelecimento de compromissos e responsabilidades bilaterais com a formação dos profissionais de saúde. Passa, sobretudo pela criação de espaços claramente explicitados nos programas ou projetos de estágio de reflexão e mediação das experiências vividas nos contextos dos estágios, ou seja, passa pela valorização explícita dos saberes da experiência reconhecidos como um dos elementos fundamentais da formação das enfermeiras.

Para finalizar, as palavras de Paulo Freire (1982, p. 23), que trazem a necessidade de refletir sobre a condução dos processos formativos em saúde no interior das instituições de ensino e saúde e comunidade: “[...] Aprender a ler, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

Referências

- ABREU, W.C. Dinâmica de formatividade dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto- Portugal: Porto, 1997
- AYRES, JR. Práticas educativas e prevenção de HIV/AIDS: lições aprendidas e desafios atuais. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 6, n.11, p. 11-23, 2002.
- _____. Cuidado: tecnologia ou sabedoria prática? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, v. 4, n. 6, p.117-120, 2000.
- BERNADOU, A. Savoir théorique et savoir pratiques: l'exemple medical. In: BARBIER, J-M. (Dir.). *Savoirs théoriques et saviors d'action*. Paris: PUF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 468 de março de 2006. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica para o Programa Saúde da Família (PSF) e o Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Disponível em: <http://dtr2004.saude.gov.br/dab/docs/legislacao/portaria_648_28_03_2006.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2010.
- BURNHAM, T. *Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século*. In: LUBISCO, N. B.; BRANDÃO, L. (Org.). *Informação e informática*. Salvador: Edufba, 2000. p. 283-307.
- CAMPOS, L.M. L., DINIZ, R. E. S. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores de ciências e de biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2001.
- CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto- Portugal: Porto, 1997.
- CHARLOT, B. *Le rapport au savoir em milieu populaire*. Paris: Anthropos, 2001.

FAGUNDES, N. C. *Em busca de uma universidade outra: a inclusão de “novos” espaços de aprendizagem na formação de profissionais de saúde*. 2003. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FEUERWERKER L. C. M.; SENA, R. R. A construção de novos modelos acadêmicos, de atenção à saúde e de participação social. In: FEUERWERKER, L.; ALMEIDA, M.; LIANOS, C. M. (Org.). *A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança*. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires: Lugar Editorial; Londrina: Editora UEL, 1999. v. 1 p. 47-81.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALEFFI, D. A. Pedagogia da diferença: notas implicadas. Salvador. *Ágere: Revista de Educação e Cultura*, v. 4, p. 143-160, 2001.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA-BONDÍA J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

MARCHÍN, R. L. *Educación y diversidad: reflexiones e implicaciones metodológicas*. Ciudad de La Habana: [s.n.], 2000.

MATUMOTO, S. et al. A comunicação como ferramenta para o acolhimento em unidades de saúde. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO EM ENFERMAGEM, 8., 2002, São Paulo. *Anais eletrônicos*. São Paulo: EERP-USP, 2002.

NÓVOA, Antonio. Universidade e formação docente. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 129-138, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Saúde para todos no século XXI*. [S. l.], 1997.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, A. M. C. *Formação: espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra, Portugal: Ariadne, 2007.

TERRIEN, J. Saber de experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua prática. *Contexto & Educação*, n. 48, p.7-36, 1997.

(RE)“ENCANTANDO” A EDUCAÇÃO: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano

Sílvia Michele Macedo

Considerações introdutórias

Faz-se necessário explicitarmos, de início, que entre os índios Kiriri, de acordo com sua cosmologia, os sujeitos ou os fenômenos socioculturais que são “encantados” adquirem a capacidade de transitar entre os mundos e ultrapassar fronteiras. É neste sentido dinâmico, transformador e de abertura sociocultural que compreendemos também a perspectiva epistemológica e política de **(re)“encantamento” da educação**.

Este artigo de inspirações etnográficas apresenta reflexões compreensivas oriundas da pesquisa dissertativa *Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, que objetivou compreender de que forma e em quais perspectivas culturais a aprendizagem se configura como experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano.

De uma perspectiva problematizadora, podemos perceber que os conteúdos difundidos nas instituições educacionais, nos currículos, são eminentemente científicos, teóricos, técnicos e orientados para uma lógica de mercado, onde o trabalho, por exemplo, não é compreendido como uma atividade formativa contextualizada culturalmente. Tal conjunto de saberes é essencial na sociedade capitalista em que vivemos, porém não é suficiente para compreendermos a diversidade de culturas existentes e a complexidade inerente a cada uma delas. Este quadro demasiadamente racionalista é resultado da separação entre a cultura científica e a cultura humanística. A hegemonia da razão científica de-

sencadeou a desvalorização da cultura humanística, comprometendo assim a compreensão da formação social, cultural, educacional, profissional mais sensível e pautada na diversidade.

Os valores ocidentais predominantes como, por exemplo, o individualismo e a ambição são responsáveis pela discriminação social das culturas diferenciadas, ou seja, das etnias e dos grupos sociais que não são regidos pelos princípios modernos ocidentais econômicos, estéticos ou sexuais. Assim, por termos como proposta observar e compreender a *educação por um outro olhar*, assim como outros espaços e atividades da formação, que idealizamos a pesquisa mencionada, cujos produtos do seu processo são uma dissertação defendida recentemente e um conjunto de artigos.

Neste âmbito, nós procuramos interpretar como a aprendizagem se realiza mediada pela cultura e a constitui num cenário educacional onde este fenômeno aparece realçado, com o propósito de contribuímos interpretativamente para que possamos melhor compreender como um dos componentes importantes do processo educativo, *a aprendizagem*, é experienciada em meio a uma cultura que tem muito a nos ensinar e nos oferece muito a refletir, quando nos dispomos a pensar a educação para o *bem comum social*, trabalhando, ensinando e aprendendo com a diferença.

Orientações metodológicas e interpretativas

Assim, tendo como marca da sua opção epistemológica, metodológica e heurística, o campo da antropologia da educação, da sociologia da educação e seus processos mais realçados, a investigação etnográfica, em pauta, que será descrita, esteve centrada na compreensão da cultura dos índios Kiriri do sertão baiano, buscando descrever, interpretar e compreender como se configura a aprendizagem em experiências, mediadas pelas cosmovisões, que compõe os seus processos.

Buscando compreender os processos aprendentes da cultura indígena Kiriri, fez-se necessário tentar conhecer, também, todo o complexo sociocultural e histórico que os envolve. Desta forma, procuramos no

decorrer dos dias nos quais realizamos a pesquisa, analisar o cotidiano, a cosmologia e os aspectos principais do contexto cultural que influenciavam os processos de aprendizagem, e se deixava influenciar por eles.

Tendo como pauta o esforço para compreender o outro, o diferencial social, entendo a antropologia e a etnografia como perspectivas que nos levam a uma hermenêutica cultural. A hermenêutica, neste sentido, está sendo pensada como arte da interpretação polissêmica, enquanto que a etnografia foi utilizada como prática de uma “descrição densa”, segundo a perspectiva de Geertz. Para este antropólogo, “[...] a etnografia é uma descrição densa”. (GEERTZ, 1989, p. 19)

Sempre com a perspectiva aberta, permitindo que o próprio campo “fale” e que a vivência nele possibilite as pistas dos melhores caminhos para o trabalho etnográfico, tendo como bases as relações estabelecidas durante os anos de pesquisas desenvolvidas entre os Kiriri, procuramos identificar e reencontrar as pessoas que poderiam ser significativas para o trabalho etnográfico da pesquisa de mestrado, a partir daí, nas viagens seguintes, ou seja, nas visitas mais longas ao campo, utilizamos roteiros de entrevistas semiestruturados e diversificados, buscando uma aproximação com o perfil dos “informantes”. Os xamãs¹ locais, ou seja, os agentes responsáveis pela comunicação e relação da comunidade com o chamado mundo sobrenatural, com os trabalhos tradicionais, assim como as lideranças mais velhas, se mostraram os mais relevantes. Atenção foi destinada, também, às crianças e aos jovens. Assim, o conjunto de entrevistas, observações e registros caracterizaram-se pela observação na comunidade dos processos de aprendizagem pautados pela pesquisa.

Por conta dos procedimentos necessários de consulta e autorização para realização das pesquisas etnográficas, já no primeiro ano de trabalho entre os Kiriri, ainda durante os estudos da graduação, fomos apresentados ao cacique Lázaro e ao pajé Zezão, assim como ao pajé Adonias e o cacique Manoel, ou seja, as quatro lideranças simbolicamente mais significativas das duas facções, em que está dividida o povo

¹ A personalidade xamânica não pode ser traçada com características fechadas, pois esta é construída e tem sua variação determinada pelo seu ambiente cultural, ou seja, é no complexo sociocultural que o papel social do xamã é delineado, configurado e positivamente afirmado. (LANGDON, 1996, p. 24-30)

indígena Kiriri². Porém, além dessas lideranças político-religiosas, como já ressaltamos, alguns xamãs locais, como, por exemplo, Dona Miliana e Dona Jovelina, que também colaboraram com nossas pesquisas anteriores, têm uma importância central para esta produção etnográfica, pois são figuras apontadas pela comunidade como representativas, visto que possuem relações privilegiadas com os processos de aprendizagem cosmológicos, ou seja, com os aprendizados referentes ao complexo de crenças que governa as práticas cotidianas Kiriri. Assim, devido aos saberes e tradições que dominam as narrativas do Cacique Lázaro, da parteira e benzedeira Dona Jovelina e Dona Miliana, e de alguns professores indígenas foram contempladas e interpretadas com mais cuidado e especificidade na dissertação.

Contextos, processos, movimentos e dinâmicas do *aprender como experiência cultural*

O povo indígena Kiriri é formado por cerca de dois mil indivíduos, cujo território ocupa uma área de 12.300 hectares, estando a aproximadamente 300 km de Salvador, no município de Banzaê, que faz divisa com o de Ribeira do Pombal. Sua população está distribuída em cerca de onze núcleos dispostos em torno do núcleo central de Mirandela, sendo estes outros: Baixa da Cangalha, Baixa do Juá, Araçá, Canta Galo, Lagoa Grande, Cajazeira, Segredo, Pau Ferro, Marcação, Baixa Nova, Mirandela e Gado Velhaco. O Território Indígena Kiriri está inserido no contexto geográfico sertanejo que faz parte do “polígono das secas”.

Em meio ao contexto sociocultural carregado de simbolismos, aos trabalhos agrícolas e tradicionais, a vegetação característica do sertão, a chegada de determinados recursos tecnológicos, e as relações com os regionais, por vezes tensas que contornam, delineiam e dinamizam as práticas aprendentes Kiriri, que procuramos interpretar os complexos processos educacionais, as aprendizagens desse povo indígena. E nesta perspectiva contextual, para interpretarmos tais processos, assim como Geertz e Max Weber, acreditamos que

² Estas questões político-religiosas do grupo étnico serão detalhadas mais adiante.

[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (GEERTZ, 1989, p. 4)

Enquanto um espaço de aprendizagem em comum, a cultura é pública, assim como os significados que a compõem. Neste sentido, “[...] compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”. (GEERTZ, 1989, p. 10) Então, quando queremos falar sobre o processo educacional, a religiosidade, o trabalho, enquanto atividades situantes dos sujeitos, temos que pensar em tais fenômenos dentro de um contexto, ou seja, dentro de um ambiente cultural que influencia com seus significados e que se deixa influenciar pelos significados de outros contextos culturais que o cercam, de forma dialética.

De acordo com Bruner:

[...] o fator facilitador crucial, aquilo que concentra a mente, é a cultura –‘o modo de viver e pensar que construímos, negociamos, institucionalizamos e, por fim (depois de tudo acertado), acabamos chamando de ‘realidade’, para nos consolarmos’. (BRUNER apud GEERTZ, 2001, p.170)

Vemos, da perspectiva em questão, a cultura, assim como é observada na sociedade por Balandier, ou seja, nascida dos movimentos e dinâmicas permanentes da vida dentro da história que, por sua vez, é composta por continuidades e discontinuidades, por “rupturas e recomeços”. As transformações sociais e culturais que presenciamos seriam então resultados desses movimentos que caracterizam as “muta-

ções sociais”, sendo que a natureza dessas “[...] mutações é processual e criadora. Incorporando o movimento tanto no abandono de velhas configurações sociais, quanto na busca de novas configurações”. (BALANDIER apud PIMENTEL, 2006, p. 2-3) Por exemplo, podemos observar as características das transformações cotidianas no decorrer da história documentada e nas experiências relatadas pelos índios do grupo étnico Kiriri, que antes mesmo do período colonial já travavam embates e diálogos com outros povos ameríndios. Atualmente, os Kiriri mantêm relações ainda mais amplas com diversos grupos sociais, sendo estas facilitadas pelas redes proporcionadas pelos novos meios de comunicação que estão tendo acesso como: o telefone, a televisão e a internet, presentes em algumas casas do seu Território.

[...] a sociedade não é uma coisa fixada desde o tempo de sua criação: está constantemente em vias de se fazer e só pode definir-se em ‘ação’ [...]’(1976, p.82), ação que por sua vez descreve as suas trajetórias de processos históricos. Tanto no sentido das dinâmicas sociais e das inúmeras manifestações de transformação social na gênese da sociedade. (PIMENTEL, 2006, p. 3-4)

Esta dinâmica, este movimento de compreensão da sociedade e da cultura mais sensível e aberto é chamado por Balandier de “contorno antropológico”, que, por sua vez, é compreendido por Geertz como “tradução” (como abordamos no nosso “caminhar metodológico”). Em síntese, captar a cultura e as mutações sociais através do estranhamento e, ao mesmo tempo, da identificação, é determinante para estarmos praticando, realmente, o “contorno antropológico” e o processo de “tradução”.

Assim, para compreendermos os processos de aprendizagem, da educação, do trabalho, das questões culturais é necessário estarmos aperfeiçoando este duplo olhar por suas diversas vias, por seus diversos lados, por seus diversos ângulos e “pontos de vista”, lembrando Viveiros de Castro, em seu valoroso texto *O nativo relativo*, em que explicita os “pressupostos metateóricos” do, também, significativo artigo *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo Ameríndio*. Segundo (CASTRO,

1996), todos nós pensamos da mesma forma, índios e “não-índios”, nativos ou não, mas nossos “conceitos” e “descrições” são muito diferentes.

De acordo com a psicologia sócio-histórica, as atividades humanas e os processos de aprendizagem, são mediados culturalmente, sendo os instrumentos e signos criados pelo homem, os principais mediadores dos seres humanos entre si e deles com os seus contextos socioculturais. Os produtos culturais, ou mesmo dizendo, a própria cultura, são mediadores do fenômeno aprender. Por exemplo, a linguagem, enquanto uma das mais complexas criações humanas, é um signo mediador e mediado por excelência. A comunicação permitida pela linguagem possibilita a transmissão, o intercâmbio social entre as pessoas, e a assimilação de informações e de experiências nos processos de formação do aprendizado cotidiano.

Segundo Vygotsky (apud REGO, 1995), os acontecimentos do cotidiano em grupo são fundamentais para o desenvolvimento das funções tipicamente humanas e têm um papel extremamente importante para os processos de aprendizagem do homem enquanto ser social, visto que desafiam a criança e ajudam a despertar e a desenvolver as suas funções cognitivas superiores, principalmente, porque são hábitos culturais, como é o caso do ritual Toré Kiriri, dos trabalhos agrícolas, da farinha, da medicina tradicional etc. Estas atividades formativas, entre os índios Kiriri, são realizadas em comunhão por crianças, adolescentes, adultos e lideranças tradicionais.

Assim, para compreendermos tais perspectivas formativas, segundo Eduardo Viveiros de Castro (1999, p. 177), ao se estudar uma sociedade indígena, é preciso não se deixar impressionar pelas evidências da presença da sociedade colonizadora, mas apreendê-la a partir do contexto indígena em que ela está inserida e que a determina como tal. Ele lembra que não há situação histórica fora da atividade situante dos sujeitos, e que, se há processos homogeneizadores presididos pelo Estado e a sociedade invasora, não os há menos do lado indígena, e certas estruturas cosmológicas pan-americanas devem certamente ter codeterminado os processos de instituição do indigenato. (CASTRO, 1999, p. 119-148) Ele preconiza, pois, a abordagem que identifica um **modo de ser característico** tanto dos grupos indígenas menos afetados por processos de colonização como pelos grupos indianizados pelo Estado. “Neste último

caso, o foco é sobre a continuidade interindígena visível apesar das diferenças de conteúdo derivadas das diferentes situações de contato envolvidas”. (CASTRO, 1999, p. 149)

Baseada na “psicologia sócio-histórica” de Vygotsky e também na “psicologia cultural” de Bruner e nas teorias antropológicas sobre cultura e simbolismo, assim como pelo que observamos entre os Kiriri, identificamos que é na infância, predominantemente, que os valores socioculturais são sistematizados e potentemente transmitidos e utilizados no processo de construção do sentido interno de quem ela é e de como as pessoas se dispõem ao redor delas.

Sempre admitindo o papel fundamental da escola no cotidiano cultural, mas enfaticamente valorizando os outros saberes, Bruner vai colocar que somos a única espécie que ensina e aprende socialmente de maneira significativa, pois a nossa “[...] vida mental é vivida com os outros”. (BRUNER, 2000, p. 11) Determinadas funções mentais mais sofisticadas formam-se com o propósito da comunicação e vão se desenvolvendo com a ajuda do conjunto cultural e, por conta disso, tais processos não acontecem apenas na escola, visto que a educação, no seu sentido mais complexo, não é apenas uma preparação, mas é a concretização do modo de viver de uma cultura. Com isso Bruner vai afirmar que “[...] as interpretações de significado espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também os cânones culturais de construção da realidade.” (BRUNER, 2000, p. 33)

Por serem cultivadas culturalmente, as aprendizagens são experiências diferenciadas entre as diversas culturas e assumem assim características dinâmicas e ao mesmo tempo singulares. Porém, infelizmente, a grande parte da nossa tradição pedagógica ocidental, por uma orientação racionalista voltada para a preparação para o mercado de trabalho, mesmo com as contribuições valorosas já existentes, tem muita dificuldade para compreender e lidar efetivamente com a intersubjetividade que está contida na comunhão cultural.

Assim como Bruner, acreditamos que as contribuições que a psicologia cultural e a antropologia podem dar à educação são “ferramentas” teóricas mais sensíveis, que podem ajudar no processo de reflexão sobre a relevância de se reformular as práticas universalistas educacionais.

Ouvindo e aprendendo sobre os encantos, as qualidades dos animais, as hierarquias xamanísticas, os trabalhos tradicionais, os Kiriri fa-

zem a manutenção dos seus símbolos culturais, reforçam seu lugar no mundo ocidental, valorizam suas crenças e identidades grupais, se afirmam e se reconhecem enquanto índios na sua especificidade cultural, étnica. Assim, ao contrário do que vem sendo afirmado pela vertente etnológica contatualista, as populações indígenas estabelecidas no Nordeste brasileiro têm apenas *aparentemente* pouca distintividade cultural, pois, na verdade, esses grupos possuem um “modo de ser característico seu”, como já citamos Viveiros de Castro, ou seja, cada um desses povos possui suas singularidades socioculturais.

Se identificando como Kiriri, aprendendo a ser Kiriri, observamos nas entrevistas que quando perguntávamos a um índio Kiriri a coisa mais importante que ele aprendeu em sua vida, como e com quem, nenhuma das respostas estavam associadas à escola, mesmo quando esta pergunta era feita a um jovem que aprendeu a ler e a escrever na “escola diferenciada”, pois as referências de aprendizagem entre os Kiriri, como analisamos nos relatos etnográficos, continuam ligadas, profundamente, aos outros espaços de aprendizagem onde são ensinados seus valores étnicos, sejam eles morais ou de sobrevivência como são os casos do trabalho, da lida com a terra e da relação com os encantos.

Designadas por eles de “**mãe boa**”, a terra, na qual seus pais lhes ensinaram a trabalhar e eles aprenderam a cultivar, é o *loci* fundamental de diversos processos de aprendizagem, visto que a agricultura é, atualmente, o principal meio para adquirir recursos alimentares e renda entre a comunidade, pois, por conta da ocupação do seu Território pelos regionais, durante muitos anos a caça, assim como algumas fontes vegetais tradicionais de alimentação, ficaram escassos. Como os próprios Kiriri narram, aos poucos, depois da “retomada” (Homologação do seu Território), a “mata tá criando caça”, porém, mesmo assim, o trabalho agrícola continua tendo um papel forte na sustentabilidade do grupo.

Em uma das entrevistas, com os moradores da aldeia de Lagoa Grande, dona Jovelina e o irmão, seu Zé Panta-Leão, narraram como eles aprenderam a plantar e a entender os ciclos da terra com seu pai. Segundo dona Jovelina, este os levava para a roça desde pequeninos e fabricava para eles instrumentos em miniatura próprios para o trabalho no campo, para a “lida” na lavoura. Assim, com as machadinhas, proporcionais ao seu tamanho, eles imitavam os gestos do precavido pai, que se preocupava em ensinar um ofício, um modo de sobreviver para os filhos.

Então, observando o tempo, os meses do ano, e no dia a dia, os pequenos, iam aprendendo a “bulir” com a terra, e dali tirar o seu sustento.

A aprendizagem com a terra e com o “mato” entre os Kiriri é uma relação umbilical pois eles se consideram filhos da terra. Como afirma o cacique Lázaro, ao falar sobre a retomada do seu Território de origem e a ligação de amor entre eles e terra:

– Nós retomamos nossa terra através da paciência e do amor que temos por ela, porque a terra para nós é sagrada, ela é a nossa mãe, porque os índios nasce da terra e depois torna a renascer, porque é um animal-vegetal que só Deus pode conceber.

Observando esta citação, que possui grande carga simbólica de relação estreita com seu mundo de crenças, seu complexo xamanístico, o pajé Kiriri, Zezão, complementa: “O mato nos ensina tudo o que podemos fazer. O branco tem o saber dele e o índio também tem o seu saber”.

Na terra, no mato, na natureza, na aldeia, os meninos e as meninas Kiriri, observando, escutando, imitando, reelaborando, reconstruindo, desconstruindo os ensinamentos. Acompanhando seus pais, avós, tios, irmãos e amigos mais velhos, as crianças vão desvendando os segredos da vida, da natureza, do trabalho, e compreendendo seu lugar, seu papel social dentro da sociedade Kiriri. Assim, aprender a ser Kiriri é um exercício diário! A identidade indígena Kiriri é ensinada nas atividades cotidianas.

Não existem muitas distinções entre o que é ensinado e o que é aprendido por meninos ou meninas. Meninos e meninas cozinham, cuidam dos artesanatos, vão para a roça, para a escola e praticam os rituais. Só em algumas atividades existe uma maior incidência de um determinado sexo, mas não chega a ser uma proibição. Mesmo com relação aos rituais há um equilíbrio entre os sexos, pois as mulheres, geralmente, são as responsáveis pela comunicação com os encantos, já os homens, assumem os postos de caciques ou pajés, mas nenhuma dessas funções rituais é marcada totalmente ou restrita para alguém, pois essa é uma questão de dom, ou seja, de nascer com “o significado”, de aprender com os

encantos, através dos sonhos, do sofrimento causado pelas doenças de iniciação, dos diálogos privados com as entidades que podem levar, até mesmo, a loucura, pois estes ritos de passagem são momentos característicos da aprendizagem daqueles privilegiados pelo poder de comunicação com o mundo paralelo.

Entre os Kiriri, a maioria dos trabalhos são feitos em conjunto, de uma perspectiva mutualista, ou seja, em parceria, em família, pois se consideram assim, uma grande família. Segundo o cacique Lázaro, “Somos todos casca de mesmo pau!”³. E partindo deste princípio, observando a divisão social do trabalho e de outras tarefas do grupo, todos aprendem sobre tudo num mesmo patamar e o processo avaliativo para esta dinâmica não se dá na perspectiva da condenação do erro ou na sua punição, mas em uma prática de aperfeiçoamento com o tempo, pois o erro, enquanto se aprende, faz parte do processo para os índios Kiriri.

A farinhada, também, pode ser um bom exemplo sobre este aprendizado, este trabalho em família. Sempre num mesmo período do ano, geralmente no seu meado, quando a terra está molhada, os familiares se juntam para colher a “maniva”, conhecida também como mandioca nas demais partes do Brasil. A mandioca é limpa e descascada em família, pelos adultos e pelas crianças. Devido aos escassos recursos da comunidade, são poucas as Casas de Farinha nas duas facções, assim para poder fabricar a farinha, do ano todo, cada família deve aguardar a sua semana. Quando chega este momento é uma festa, pois todos mudam da sua casa, literalmente, durante cerca de cinco dias, para a Casa de Farinha Comunitária. Avôs, avós, seus filhos, netos e mesmo os bebês adotam como residência provisória o local da farinhada. Lá todos dividem as tarefas: os trabalhos mais pesados, com as máquinas de moer e espremer, são feitos pelos homens mais fortes da família. Os trabalhos mais delicados, com torrar e peneirar, todos ajudam, inclusive as crianças, que observando os gestos dos pais tentam acompanhar, mesmo que com um pouco de dificuldade, o ritmo dos adultos. Ver, ouvir e imitar é o lema adotado pelos aprendizes. Beijus, moles e duros, para tomar com café, acompanhado de ovo de quintal frito, são preparados e sacas e mais sacas de farinha são fechadas. Ao fim todos estão completamente pinta-

³ Informação verbal.

dos de branco, pois, no último momento, que é o de peneirar, o pó da mandioca torrada se espalha por todo o lugar. Homens, mulheres e crianças ficam cobertos pelo pó da “maniva” e voltam para casa esboçando alegria, com farinha para o ano todo, visto que é a base da alimentação do índio sertanejo.

Já a partir das primeiras inserções interpretativas da pesquisa, verificamos que entre os índios Kiriri do sertão baiano são identificadas expressivas singularidades socioculturais reelaboradas e legitimadas pela sua tradição oral, mitos e rituais xamanísticos que formam a base do seu *ethos* grupal. Assim, reforçamos que por meio da tradição oral disseminada pela narrativa, enquanto prática sociocultural, e demais práticas cotidianas, como as citadas, são refletidas, reelaboradas e transmitidas normas sociais, valores e crenças pertinentes ao seu interativo e dinâmico contexto cultural. Nas soleiras das portas, nos dias de ritual, nas rodas para contar histórias sobre seu povo, na escola, na despalha do milho, no debulhar o feijão, na fabricação das louças de barro, na farinhada os índios Kiriri dão sentido ao mundo e o processo de aprendizagem. O processo educacional se dá no seu sentido mais pleno, pois neste momento cada indivíduo toma consciência de si e do seu papel social no grupo, no seu ambiente cultural. Trata-se, portanto, de um aprendizado que se revela não fragmentado, onde os referenciais histórico-culturais vem aparecendo de forma ineliminável. Cotidiano e vida não se descolam dos processos e conteúdos a serem aprendidos. Num contraste ainda em elaboração, podemos dizer que entre os Kiriri, diferente das nossas experiências curriculares, o aprendizado está longe de ser um *abstracionismo* em relação à configuração sociocultural da vida desse povo. **Aprender não significa ter que perder a referência!**

Compreendemos assim que a aprendizagem é, efetivamente, interligada, relacionada à experiência cultural, as vivências culturais, na escola, na lavoura, nos rituais, sejam estas narradas, praticadas, escutadas, ou vistas. Nesta perspectiva, além das contribuições de Geertz e Bruner, podemos, também, compreender a experiência do ponto de vista valorizado por Dubet (1996), citado por Gussi (2008) em uma das suas obras. Para este autor, representante da vertente sociológica denominada Sociologia da Experiência, tal atividade vivida é...

[...] uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar e ‘constrói fenômenos a partir de categorias do entendimento e da razão, é uma maneira de construir o mundo’ (Dubet, 1996, p. 95). Assim, aproximando-se de Thompson, para Dubet a experiência é um agenciamento do sujeito, um momento da subjetividade diante do mundo social, entendendo-a “como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao logos” (p. 101). Todavia, ela ‘não é expressão de um sujeito puro, mas é socialmente construída’ (p. 103), pois somente ‘é reconhecida pelos outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros (p. 104)’. Portanto, ‘essa subjetividade não é pura questão individual.’ (GUSSI, 2008, p. 8-9)

A aprendizagem enquanto experiência seria então processos de mediação entre o sujeito e a sociedade e vice-versa, ou seja, a experiência em si é o próprio processo de aprendizagem inserido no contexto de símbolos diversos compartilhados que constituem a cultura.

Levando em consideração que a aprendizagem é constituída nas relações simbólicas consigo e com o outro, a aprendizagem entre os Kiriri, imbricada à sua experiência cultural, é constituída fundamentalmente através dos conteúdos simbólicos, das suas edificações religiosas, dos rituais de produção, das ações fundamentais para possibilitar a vida cotidiana e sua organização, numa relação significativa de entretecimento com o xamanismo e a natureza, como algo essencial. No centro da forma de aprender está a forte simbologia do que seja o *aprender por observação e pela exemplaridade*, algo próximo do sentido que o esforço conceitual de Edgar Morin (2005) revela como uma aprendizagem por *mimesis*, ou seja, por *identificação e projeção simbólicas*. Símbolos constituídos na experiência são disponibilizados, compartilhados, reelaborados no dizer e no fazer. Ressignificados por cada um, nas suas diferenças, atualizam-se por *mimesis*.

Compreendemos que a educação, no seu sentido mais complexo, não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas é a concretização

do modo de viver experienciado culturalmente. Assim, a experiência em si é o próprio processo de aprendizagem se realizando!

Tendo como inspiração tais perspectivas, descreveremos, também, um dos processos de aprendizagem de uma atividade tradicional de dona Jovelina, que iniciada pelos encantos aprendeu com estes **a trazer a vida, a ser parteira.**

Cumprindo a rotina diária do antropólogo no campo, reservamos uma manhã para rever esta estimada e influente parteira. Convencidos do seu importante papel para a comunidade Kiriri, conversamos com dona Jovelina por um longo tempo. Nós nos conhecemos na “farinhada” realizada por sua família, em realidade, nossa primeira experiência nesta importante construção econômica e cultural. Por conta da relação de respeito e afetividade que desenvolvemos com dona Jovelina, foi possível termos acesso a crenças e práticas de grande significado simbólico para ela e o seu povo.

O relato sobre a iniciação como parteira foi narrado quando perguntamos a dona Jovelina qual foi a experiência mais importante que ela aprendeu em sua vida e como se deu este processo de aprendizagem. Esta afirmou serenamente, que a coisa mais importante que aprendeu em sua vida foi “fazer parto”. Assim, a partir deste momento, com a Lagoa Grande ao fundo e a Serra do Arrasta que, segundo os xamãs locais é a morada dos encantos, ouvindo os pássaros, sentindo o cheiro da terra molhada e do mato verde, fomos tomados por uma dimensão de magia. A descrição de tal experiência é tão forte que mesmo neste momento, já no contexto urbano, relatando esta situação, somos tomados, novamente, pelas sensações fortes que dominaram aquele momento de “encantamento” vivenciado. Sentada na cadeira, ao lado de dona Jovelina, sentimos o peso da confiança depositada, por conta da delicadeza da narrativa e da dimensão xamanística que envolvia esta. Sabendo das punições que poderia desencadear, por parte dos encantos, mas compreendendo a importância da sua experiência para a nossa pesquisa, em cumplicidade, dona Jovelina começou a descrever como aprendeu a fazer parto. Segue abaixo alguns trechos da experiência relatada:

J: Eu aprendi só com a licença que Nossa Senhora me deu.

P: Como foi?

J: Ninguém me ensinou! Eu passei dois dias escondida no mato, comendo catende assado [...] Me encantaram! Aí eu fui e me esconderam lá. Não posso nem saber quem é!

P: Não pode saber quem é?

J: É uma mulhezona, alta, branca...

P: É um encantado?

J: É um encantado! Aí ela tinha lá uma mulé pra ter menino. Aí ela disse: - 'Você vai fazer esse parto'. Eu disse: - Como é que eu vou fazer se eu não sabia? [O encanto fala] - 'Você vai aprender. Aqui é você quem vai ficar na aldeia pra você fazer parto. Você tá aqui pra isso!' [dona Jovelina, ainda menina responde:] - Mas eu sou muito pequena!

P: Tinha quantos anos mais ou menos?

J: Eu tinha uns seis anos. O encanto disse que eu tinha condições de fazer. Aí ela disse [o encanto] - 'Você faça assim, pega assim e você é quem vai ficar no lugar'. Mas, eu disse: - Mas sou muito novinha demais pra fazer. Aí ela disse: - 'Mas que você vai ficar no lugar de todas'.⁴

Quando foi “encantada”, de acordo com a xamã, na época tinha apenas seis anos e vestia na mata apenas uma roupa branca dada pelos encantados. Depois desse momento, primeiro processo de aprendizado com a entidade, em meio à caatinga e suas grotas, dona Jovelina voltou a ouvir seus mestres, novamente, aos treze anos. Recomeçaram lhe indicando como preparar remédios para ajudar os outros índios. Aos quatorze anos ela fez seu primeiro parto na aldeia. Segundo dona Jovelina, ela ouviu as orientações dos encantos no momento do parto.

⁴ Entrevista realizada com dona Jovelina em Lagoa Grande, no dia 20 jun. 2008.

J: A pessoa tem que ouvir alguma coisa na hora da hemorragia que dá.

P: Tem alguém que orienta a senhora na hora que vai fazer?

J: É! Sim. Na hora que vai fazer o parto tem que **chamar aquele dono meu** para dizer alguma coisa e me ajudar a fazer o parto.⁵

A própria xamã parteira não tem licença de ver seu “dono”, seu mestre, apenas ouvir, assim como não tem licença para ensinar o que sabe para qualquer pessoa. Dona Jovelina relatou que tentou muitas vezes ensinar as filhas, mas elas não querem aprender a função, pois não “aguentam ver certas coisas”, visto que a comunicação com os seres que governam o complexo de crenças Kiriri não é uma habilidade para todos da aldeia, pois existem as pessoas com o “dom”, com a força para suportar as provações e visões entre os mundos. Assim sendo, portadora de tal “dom”, dona Jovelina tem os seus papéis, enquanto parteira e “rezadeira”, legitimados e reverenciados pela comunidade, pois esta já fez mais de cinquenta partos, trazendo a vida os pequenos Kiriri, que com carinho correm atrás dela, pedindo a benção e a chamando de “madrinha”.

Inspirados no trabalho de Almeida (2000), podemos considerar dona Jovelina como uma “intelectual da tradição”. Esta xamã, seguramente, tem o seu lugar entre os guardiões dos mitos, magos, sábios da tradição que foram desvalorizados pelo predomínio da razão rígida, pela matriz epistemológica iluminadora. A partir, especialmente, do chamado Século das Luzes que o antigo sábio foi preterido pelo filósofo iluminista, ou seja, foi neste momento histórico que se desencadeou um processo de degradação valorativa da tradição, do saber milenar, do saber popular.

Dotado de uma simbiótica ambivalência, o sábio pré-iluminista era, ao mesmo tempo, defensor de valores morais e um rigoroso observador,

⁵ Continuação da entrevista realizada com dona Jovelina.

sistematizador e interpretador dos fenômenos físicos e sociais do seu tempo. O intelectual moderno emerge do interior de um matizado processo sócio-histórico que elege a razão como o único critério definidor da ciência. A partir daí, os saberes e as experiências que não resistirem ao teste da razão e da demonstração serão classificados como míticos, esotéricos, religiosos, transcendentais, metafísicos. (ALMEIDA, 2000, p. 17)

Neste outro contexto histórico-cultural que vivenciamos, estamos contemplando a educação por outros olhares, ou seja, para além das separações sucessivas entre a natureza e a cultura, trabalho manual e intelectual. Estamos em busca da valorização da condição humana, do conhecimento dialógico, “multirreferencial”, multicultural, “multinaturalista”. Com isso, se faz necessário, rever as escolhas iluministas, especializadas, fragmentadas, racionalistas.

Nesta perspectiva, acreditamos que para compreendermos os atores-sujeitos devemos tomar como imperativo a frase de Garfinkel, que conheci através das falas e práticas cotidianas do professor Roberto Sidnei Macedo: “O Ator social não é um idiota cultural!”, ou seja, os atores sociais, sejam eles intelectuais da tradição ou pessoas que vivem simplesmente suas histórias, são agentes transformadores, por vezes reprodutores, mas acima de tudo são sujeitos da sua existência, da sua vida. Assim, quando narramos as histórias das pessoas que conhecemos nos contextos etnográficos que pesquisamos, que colaboraram com o nosso trabalho, devemos compreender que estas possuem “[...]etnométodos que emergem de práticas cotidianas, dos processos interacionais que não se enquadram jamais na noção de constância do objeto e que são, em última instância, os organizadores das ordens socioculturais”. (MACEDO, 2006, p. 110-111) Segundo Garfinkel, os atores sociais conhecem e “[...] atualizam métodos para definir suas situações de ação, para ordenar suas atividades, para tomar suas decisões, para exibir condutas racionais, regulares, típicas [...]”, mas também dinâmicas, processuais, complexas, instáveis, ou seja, próprias da condição humana. (MACEDO, 2006, p. 110-111) Entendemos, então, que os processos de aprendizagem acontecem por intermédio das experiências co-

tidianas, mediadas também por estes etnométodos desenvolvidos ou aprendidos pelos sujeitos durante a sua vida. “A vida já é um espetáculo de aprendizagens”. (MACEDO, 2007)

Aberturas conclusivas

Observamos que entre os índios Kiriri, nas suas diversas práticas cotidianas, ou seja, narrando, olhando, escutando, plantando, caçando, dançando, nadando, imitando, ou silenciando, o processo educacional se dá em toda sua complexidade e plenitude e cada indivíduo se compreende no seu papel social no grupo, no seu *loci* cultural. Se há a possibilidade de sintetizar numa palavra, a partir do nosso processo de compreensão essa experiência, poderíamos dizer que a **exemplaridade mutualista** é o que caracteriza a experiência aprendente entre os Kiriri. Mesmo com todos os problemas sociais e conflitos internos, como é o caso do faccionalismo no grupo, fenômeno corriqueiro em contextos sociais, a aprendizagem se revela não fragmentada, pois os referenciais histórico-culturais aparecem de forma conjugada em toda experiência aprendente, ou seja, as experiências vividas estão profundamente relacionadas aos processos e conteúdos a serem aprendidos, aos diversos tipos de saberes que se complementam em prol da aprendizagem.

Aprender sobre e com estes outros processos de aprendizagens, compreendendo e observando **a educação realizada por outros olhares**, faz parte, entendemos, da dívida que temos com os processos culturais violentados pelo projeto civilizatório excludente e discriminatório do mundo ocidentalizado do qual fazemos parte. Este é um compromisso intelectual e político com as diversas culturas e suas produções e vida. Neste sentido, compreendemos que é fundante nos abirmos para as possibilidades culturais, cognitivas e estéticas, tendo como perspectiva a produção/socialização dos conhecimento “indexalizados” pelo dinamismo cultural, como nos recomenda a etnometodologia de Garfinkel. Assim como, para o afloramento de um novo espírito científico e formativo, pautados nessas novas aberturas epistemológicas e cosmológicas, e *a fortiori*, na compreensão destes outros processos de aprendizagem. Assim, se faz necessário, segundo Almeida (2000, p. 21):

[...] investir na disposição para ampliar os limites do conhecimento e fazer dialogar as competências disciplinares. Uma reorganização mais democrática dos saberes poderá reduzir a exclusão inadmissível de parte considerável de nossa sociedade diante das escolhas coletivas. Esse desafio, longe de configurar uma missão própria de um especialista, pertence igualmente aos epistemólogos, físicos, educadores, sociólogos, antropólogos e intelectuais da tradição.

Bruner (1996) vai nos sinalizar que a própria natureza da aprendizagem humana é interativamente “mútua”, nós que insistimos em fragmentá-la. De acordo este pesquisador, as aprendizagens “mútuas”, numa comunidade, possuiriam algumas características:

Tipicamente, ela modela meios de ação e de conhecimento, fornece a oportunidade de emulação, proporciona o comentário contínuo, providencia apoio aos principiantes e disponibiliza até um bom contexto para um ensino ponderado. Torna mesmo possível a forma de divisão do trabalho referida a tarefas que se encontra em eficientes grupos de trabalho: alguns funcionam, ocasionalmente, como “memórias” para outros, ou como fiéis de registros de “onde vieram as coisas até aqui”, como animadores ou admonitores. O importante é que os membros do grupo se ajudem uns aos outros a captar a ‘configuração do terreno’ e a orientação da tarefa. (BRUNER, 1996, p. 42)

Acreditamos, a partir desta experiência etnográfica, que a aprendizagem entre os índios Kiriri tem muito desta perspectiva mutualista, e se revela como um exemplo de grande riqueza compreensiva, enquanto *práxis* educacional cotidiana, para nós, educadores formados pelos postulados e valores racionalistas, e que estamos reaprendendo

com extrema dificuldade a valorizar a mutualidade, enquanto resultantes que somos de uma tradição solipsista e hierarquizante em termos de formação.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição X. de. Ensinar a condição humana. In: *EccoS Revista Científica*. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 9-26, dez. 2000. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx> >. Acesso em: 24 set. 2008.

BRUNER, J. *Cultura da educação*. Trad. Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 1996. (Coleção Ciências do Homem).

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Etnologia brasileira. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. (pp.109-223)

_____. O nativo relativo. *Mana*. Rio de Janeiro, v. 8 n. 1, apr. 2002.

_____. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo Ameríndio. *Mana*. Rio de Janeiro v. 2 n. 2, oct. 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEERTZ, C. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *Nova luz sobre a antropologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GUSSI, A. F. Reflexões sobre os usos de narrativas biográficas e suas implicações epistemológicas entre a Antropologia e a Educação. REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. Disponível em:

<http://201.48.149.88/abant/arquivos/15_5_2008_16_42_23.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2008.

LANGDON, E. J. M. (Org.). *Xamanismo no Brasil: novas perspectivas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

MACÊDO, R. S. *Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *Etnopesquisa crítica / etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livros, 2006.

_____. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACÊDO, S. M. *Encantamento do boi e reis encantados: xamanismo e identidade étnica entre os índios Kiriri do sertão baiano*. 2006. TCC. (Monografia conclusão de curso para obtenção de título de bacharel em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Trad. L. P. Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MORIN, E. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PIMENTEL, A. Movimento e incerteza em Balandier: configurações antropológicas para a contextualização de uma pedagogia política. In: SOUZA, Ana Maria Borges de; VIEIRA, Alexandre; LIMA, Patrícia de Moraes. (Org.). *Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências*. Florianópolis: CED/UFSC/Núcleo Vida e Cuidado, 2006. v. 1, p. 111-129.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VELHO, G. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

AS VIAGENS E O TURISMO: experiências de formação e de educação

Biagio M. Avena

Considerações iniciais

No Capítulo *Young Gentlemen on tour*¹ do livro de Lynne Withey (1997), é ressaltado o fato de que as viagens, na época do *Grand Tour*, eram consideradas como “um rito de passagem”, para suplementar, até mesmo complementar, “a educação formal de um jovem” com “experiências do mundo”, “um tipo de escola móvel conclusiva para os jovens”. Mas insiste igualmente que o *Grand Tour* era também uma possibilidade de evasão do controle familiar.

Certamente, as questões relativas às experiências de aprendizagem, de formação e de educação pelas viagens – EAFEV² –, têm um papel considerável, até mesmo maior e essencial, na formação dos sujeitos, pois todas as experiências que as viagens tornam possíveis são complexas, multirreferenciais e ilimitadas. As reflexões apresentadas a seguir pretendem contribuir para se pensar as bases epistemológicas do conhecimento profissional nos campos das viagens, do turismo e da educação.

Diversas razões me motivaram a elaborar o objeto de pesquisa deste trabalho: as experiências pessoais e profissionais nos campos das viagens, do turismo e da educação; o trabalho de campo e a pesquisa efetuada que resultaram na elaboração da Dissertação de Mestrado³ e na publicação do livro *Turismo, educação e acolhimento: um novo olhar*; a

¹ Jovens em viagem. (NT)

² A expressão “experiências de aprendizagem, de formação e de educação pelas viagens” é sistematicamente apresentada neste estudo. Por este motivo, foi criado o acrônimo EAFEV que será utilizado ao longo do texto.

³ Ver Dissertação de Biagio M. Avena intitulado *Turismo, educação e acolhimento de qualidade: transformação de hostis a hospes em Ilhéus, Bahia*, 2002.

percepção cada vez maior sobre os significados e as contribuições das viagens à formação do sujeito.

As viagens e o turismo são atividades com grande potencialidade formativa e educativa para o Brasil e o Mundo, além dos seus aspectos econômicos. Portanto, é de importância fundamental que as instituições públicas e privadas, a população, os profissionais dos serviços e os futuros profissionais compreendam tanto a importância dessas atividades bem como o que está em jogo, considerando os seus aspectos psicossociais, históricos, econômicos e culturais e possam, assim, apoiar-se em conhecimentos amplos, sólidos e aprofundados nos campos das viagens e do turismo.

Ao longo dos últimos anos de experiência profissional e de pesquisa nos campos da educação, das viagens, do turismo e do estudo do conceito de acolhimento, constato que há lacunas cognitivas e afetivas na educação geral e específica das pessoas que trabalham ou que vão trabalhar nas atividades desse campo no Brasil e em outros países, em níveis diferentes.

Durante a elaboração da dissertação de mestrado e do livro *Turismo, educação e acolhimento: um novo olhar*, identifiquei em um certo espaço turístico – a cidade de Ilhéus no Estado da Bahia, Brasil – certos aspectos da construção do *hostis*⁴ e as dificuldades que podem surgir na transformação necessária desse em *hospes*.⁵ Verifiquei, também, que para a plena realização das viagens e da atividade do turismo, isto é, para oferecer ao sujeito-viajante a concretização da realização de suas expectativas, necessidades, sonhos e desejos em um curto espaço de tempo, é necessário que os profissionais das viagens e dos serviços turísticos tenham atitudes de acolhimento e comportamento adequados. Neste estudo, passo a denominar esse último de Comportamento Sustentável nas Viagens e no Turismo. Considero, igualmente, que o conhecimento e o aprofundamento do conceito de acolhimento e de suas categorias fundamentais são necessários e primordiais na educação profissional nos campos em estudo (AVENA, 2002, 2006b), pois o conceito de acolhi-

⁴ A palavra latina *hostis* é utilizada no sentido de “hostil”.

⁵ A palavra latina *hospes* é utilizada no sentido de “hóspede”.

mento é o elemento capaz de unificar o significado e as contribuições das viagens, aquelas de turismo.

São as atitudes e comportamentos, nas instituições públicas e privadas, no nível macro e micro, que vão exprimir a importância (ou não) que é dada às viagens e ao turismo como atividades econômicas importantes para o desenvolvimento humano, social e econômico sustentável das sociedades.

São, igualmente, minhas inquietudes pessoais e profissionais sobre o significado e as contribuições das viagens à formação do sujeito que me motivam em aprofundar estas reflexões e a delimitar mais precisamente o objeto, os objetivos e a metodologia deste estudo. Os documentos da Organização Mundial do Turismo – (OMT) (2003) –, o livro de Eduardo Fayos-Solá (1997), o Capítulo de César Gómez Viveros (1997), o livro de Herbert Marcuse (1981), dentre outros, participaram na delimitação inicial desses campos.

A partir das leituras, das experiências pessoais e profissionais, das reflexões e análises estabelecidas, considero que a atividade das viagens e do turismo poderia (re)conciliar a realidade externa com as necessidades e desejos inerentes ao ser humano. Além disso, a educação nos campos das viagens e do turismo poderia conduzir a conhecimentos, nos profissionais, que lhes permitam compreender que é preciso estar disponíveis para o outro. Esse “outro” está à procura da realização de um certo sonho, de um desejo que revela sua necessidade de atenção, sua procura por acolhimento e por uma estética⁶ do bem-estar.

A palavra *formações* representa neste estudo as formações do sujeito humano, formais e informais, oferecidas nos seus diversos níveis e tipos. Assim, as formações para as viagens e o Turismo poderiam permitir, ao sujeito que se torna um profissional, construir a representação segundo a qual o cliente deve ser considerado um *hospes*, que é desejado, acolhido, acompanhado, como é acolhida e acompanhada a realização de seu sonho e de seu desejo de bem-estar, no contato com outros espaços e outras pessoas. (*désirs d'ailleurs*)

⁶ A palavra estética na expressão “estética do bem-estar” é utilizada com o sentido do belo, do prazeroso, de tudo aquilo que sensibiliza os sentidos do sujeito.

Educar para mudar, (trans)formar é o que parece claro, natural, para a consciência crítica atual. Isto implica, no mínimo, investigar a viagem e o turismo como atividades humanas, sociais e econômicas, necessárias e primordiais; considerar o viajante e o turista como *hospes*; os proprietários e os colaboradores como parceiros, em colaboração para criar as condições propícias a uma viagem agradável. Esse processo começa desde os primeiros sinais do acolhimento, continua durante o acompanhamento desenvolvido ao longo da estada e conclui-se, quando é despertado o desejo de voltar a esse oásis que responde ao desejo do viajante de estar bem consigo mesmo, com o ambiente e, sobretudo, com esses “mágicos” (os profissionais das viagens, do turismo e do acolhimento) que parecem conhecer suas fantasias, suas expectativas de ver / ouvir / degustar / cheirar / tocar, sentindo-se seguro, objeto de atenções e de cuidados múltiplos. Nesse processo, algumas atenções são discretas, outras mais evidentes.

Assim, além dessas reflexões iniciais, há outras razões sobre a trajetória escolhida que constituem o pano de fundo desse estudo. Dessa forma, é necessário refletir que a sociedade industrial interveio em toda a ordem rural e artesanal da sociedade pré-industrial, estabelecendo uma dicotomia entre a casa e o trabalho, a fábrica e a cidade, o prazer e a realidade. O ser humano pós-industrial necessita ter uma nova visão do mundo para estar apto a lidar e superar as crises que surgem a cada dia, maiores e mais complexas, devendo possuir uma competência paradigmática.

Na sociedade pós-industrial têm surgido novos valores. Há aqui uma “[...] progressiva intelectualização de toda atividade humana.” (DE MASI, 2000) Na sociedade atual, todas as coisas se fazem valorizando a inteligência, criatividade e preparação cultural. Além disso, há uma necessidade de se ressaltarem os valores da confiança e da ética, indispensáveis, sobretudo, no mundo dos serviços, que requerem precisão, qualidade e confiabilidade. Há, também, o valor estético em que as formas, as cores, os sons e as boas maneiras são tão indispensáveis ao ser humano quanto à substância e à funcionalidade. Além desses valores que se apresentam na sociedade pós-industrial, outros novos valores surgem. Dentre eles, a subjetividade, a emoção, a virtualidade, a globalização, a desestruturação, a qualidade de vida, o bem-estar.

É de fundamental importância, para o bom desempenho das atividades laborativas, o uso adequado do tempo livre. Esse tempo livre po-

deria ser um tempo de ócio criativo (DE MASI, 1999), de *descanso*, de *divertimento*, de *desenvolvimento* (DUMAZEDIER, 1962), de viagens, de (trans)formação. Quanto mais tempo livre disponível o ser humano tiver e quanto mais praticar o ócio criativo, mais exigente de qualidade se tornará. Refiro-me à qualidade do que nos é oferecido para utilizar o nosso tempo de ócio, tempo livre a ser ocupado prazerosamente. Contudo, este processo ainda está no seu início e demanda mudanças paradigmáticas profundas nas relações de trabalho entre colaboradores e empresas.

Essas mudanças se fazem necessárias tendo em vista a necessidade de equilíbrio do ambiente planetário em que está inserida a sociedade pós-industrial. O ser humano desta sociedade está à procura de uma sensação de bem-estar, de harmonia cósmica que lhe proporcione o seu próprio equilíbrio, o que pode ser feito pelo restauro dos elementos básicos do prazer humano tendo sempre em perspectiva o contraponto da realidade. Para o seu pleno desenvolvimento, o ser humano necessita passar por momentos de desequilíbrio e reequilíbrio como estudado por Jean Piaget (2005). Visto que a sociedade é formada por um conjunto de seres humanos, da mesma forma a sociedade necessita de períodos de desequilíbrio e reequilíbrio para aprender e evoluir, promovendo o bem-estar dos seres humanos.

Assim, na atividade turística – lazer, um ócio consagrado à viagem – o viajante / turista – indivíduo que consagra seu lazer a viajar – precisaria estar livre de obrigações primárias ou secundárias.

Além disso, para a OMT, o tempo de férias é um tempo de educação, um tempo de repouso, um tempo de encontros e de comunicação; isto é, um tempo e um espaço de aprendizagem, de (trans)formação do Ser em que estão presentes diversas formas de difusão de conhecimentos.

O lazer turístico tem por função fazer com que o ser humano tenha mais satisfação e aperfeiçoamento pessoal, mais socialização e com significados/resultados terapêuticos. Essas são funções necessárias ao bom desenvolvimento e desempenho do ser humano na sua vida cotidiana. Se nos reportarmos aos estudos sobre o desenvolvimento da criança, efetuados por Jean Piaget (2005), verificamos que ele mostrou a relação entre o desenvolvimento das capacidades sensoriais e motoras dos sujeitos e um bom desenvolvimento das suas capacidades mentais, cognitivas

e afetivas e pode-se dizer que isto ocorre ao longo de toda a sua vida adulta, pois a aprendizagem se processa por toda a vida.

Além desses aspectos das viagens e do turismo, é importante salientar a necessidade de se conhecerem diversas outras facetas que envolvem a atividade em si. Os profissionais que desempenham funções específicas nos equipamentos e serviços turísticos necessitam ter perfeito conhecimento e domínio dos aspectos psicossociológicos da atividade, conhecendo profundamente sobre os sonhos, os desejos e as motivações do sujeito/ viajante/turista, para operarem e fomentarem no ser humano uma estética do bem-estar na realização do(s) seu(s) prazer(es) atendendo à realidade, mantendo e mesmo expandindo o seu desejo por outros lugares e por outras pessoas (*Désirs d'ailleurs*). (MICHEL, 2000)

Contudo, com o crescente desenvolvimento das atividades do campo das viagens e do turismo no Brasil, segundo Silva (1999) houve, paralelamente, um acentuado aumento de problemas na esfera do comportamento dos profissionais no que se refere às relações entre tais profissionais com seus clientes, os viajantes, os turistas, os hóspedes. Ou estes extrapolam no que entendem ser seus direitos ou os profissionais não entendem o que realmente é direito dos seus clientes. Se expressa, assim, a ausência de competência interpessoal nesses profissionais, o que deve ser objeto da Educação desses sujeitos. Há, também, desencontro no que seriam atribuições dos agentes e funcionários das agências de turismo com os que trabalham nas empresas de transportes e nos hotéis. Em síntese, há problemas de entendimento dos direitos e deveres legítimos de todos. A educação profissional no campo das viagens e do turismo parece somente oferecer o conhecimento técnico básico mínimo (competências e habilidades cognitivas), não desenvolvendo competências e habilidades do domínio afetivo no que se refere à atenção ao prazer, que se contrapõe à realidade do cotidiano dos sujeitos.

Na sociedade pós-industrial um desejo de bem-estar, de hedonismo, tende a se generalizar em todas as camadas da população. O ser humano procura para o seu bem-estar, a satisfação de motivações profundas, das quais algumas correspondem à imagem que fazemos da viagem e do turismo. (AMIROU, 1995) Essa percepção e apelo por uma estética do bem-estar, de harmonia cósmica é detectável e se produz por meio de estímulos sensoriais que provocam a liberação de endorfinas no organismo humano. Esses estímulos podem ser obtidos por diversos meios. No

turismo, por exemplo, a textura da areia no pé (tato), o pôr do sol (visão), uma bela paisagem (visão), a brisa do mar (olfato, tato), o canto dos pássaros (audição), uma boa refeição (olfato, visão, paladar) são meios que estimulam os canais sensoriais, produzindo a sensação de bem-estar. Neste enfoque, considero como necessário aos profissionais das viagens e do turismo, o estudo do princípio de prazer, do princípio de realidade, das necessidades, dos sonhos, dos desejos e das motivações que influem no comportamento humano.

Assim, esses profissionais têm a necessidade de desenvolver conhecimentos, competências e habilidades cognitivas e afetivas no que se refere: a sua formação em turismo; à lógica cultural, intercultural e econômica das viagens; aos aspectos psicológicos que derivam da dualidade estabelecida por Sigmund Freud entre o “Princípio de Realidade” e o “Princípio de Prazer”; ao desejo de conhecer, de descobrir outros países, culturas, pessoas, modos de vida, de experienciar sob climas e latitudes diferentes novas sensações, desenraizantes⁷. (alteridade – alteração; motivações; estética do bem-estar; acolhimento; acompanhamento; espacialidade; temporalidade). No entanto, essas dimensões não são levadas em conta nem na educação de nível técnico e superior em turismo e hospitalidade, nem na educação fundamental e média, nem na educação ao longo da vida (*life long education*), nem na educação dos responsáveis pela formação daqueles que vão acolher e compartilhar seus espaços e seus tempos com o sujeito-viajante.

Delineamento do método da trajetória

A pesquisa se desenhou na interface dos campos da educação, das viagens e do turismo. A estrutura metodológica foi definida em um contexto teórico que é condicionado por pressupostos epistemológicos multirreferenciais. Portanto, esta pesquisa oferece e produz um conhe-

⁷ *Dépaysant* – fazer mudar de país, de lugar, de meio (desenraizar, exilar); estar confuso, incomodado pela mudança de contexto, de meio, de hábitos (desorientar, perturbar, embaraçar) – (NT). In: Dicionário Babylon.

cimento novo sobre os campos em estudo, sistematizando-os em relação ao que já se conhece. (LUNA, 1988, p. 71-74)

O corpus teórico escolhido funciona como um filtro por meio do qual as informações (longínquas ou próximas – diacrônicas e cronológicas) são descritas ao longo de uma linha de tempo longa em espaços diversificados. As tomadas de decisão metodológicas feitas ao longo da pesquisa são as consequências dos questionamentos estabelecidos e esses se explicam convenientemente em relação às reflexões e ao *corpus* teórico que está na sua origem. (LUNA, 1988, p.74)

A abordagem teórico-metodológica escolhida se utilizou da produção científica derivada de diversas correntes metodológicas como uma fonte de inspiração. Ao longo de todas as reflexões para a elaboração deste estudo, foi seguida uma organização que englobou as grandes etapas do processo e as ações fundamentais da pesquisa. (LUNA, 1988, p. 71-74)

Nesse cenário, esta pesquisa se delinea como um estudo com uma abordagem multirreferencial, pois a formação do sujeito é plural, multirreferencial, interarticulada com todas as dimensões desenvolvidas pelo sujeito (ambientais, sociais, educacionais, institucionais etc.) e suas relações estabelecidas com os outros ao longo de toda a vida. Além disso, tendo como diretriz o pensamento evidenciado por Lapassade (1998), que sintetiza a perspectiva da “bricolagem metodológica” no contexto da abordagem multirreferencial, a adoto neste estudo denominando-a de brico-método, pois este é um estudo que constrói conhecimentos nos campos da educação, das viagens e do turismo. Trabalho, assim, com algumas facetas da educação dentro da grande área das Ciências Humanas e na interseção da área das viagens e do turismo da grande área das Ciências Sociais Aplicadas.

Nesse percurso, o aprofundamento deste estudo conduziu à descoberta de um corpus considerável de obras antigas e contemporâneas que se debruçaram sobre os aportes das viagens ao ser humano, à pesquisa e às ciências em geral. Todos esses trabalhos ao longo dos séculos contribuíram para a elaboração de uma metodologia da viagem, à própria constituição da metodologia científica nas ciências sociais e à compreensão destas como atividades humanas.

Achados ao longo da trajetória percorrida

Como ressaltai anteriormente, o intuito deste estudo é contribuir para a formação tanto dos docentes, do profissional das viagens, do turismo e do acolhimento quanto dos viajantes confrontados a outras culturas.

Com a identificação e o estudo das EAFEV, enfatizo a necessidade de inserir essas reflexões – e certamente outras que não foram aqui desenvolvidas – tanto na educação profissional no campo das viagens e do turismo, nos seus diferentes níveis e graus, quanto na formação geral dos sujeitos (futuros turistas-viajantes).

O aprofundamento de estudos sobre esses campos e sobre o conceito de acolhimento é necessário e demanda ainda muito trabalho a ser desenvolvido. Nesse sentido, é necessária a formação de uma quantidade de profissionais qualificados consideravelmente grande para atender à expansão cada vez maior das suas atividades. Para tanto, a necessidade de educação profissional é imprescindível. Sobretudo, atento, para a formação de educadores que irão participar da formação dos profissionais que se ocuparão do planejamento, concepção, execução e operacionalização das atividades desse campo.

Iniciando com a Educação Básica, a Educação Profissional de Nível Básico, a Educação Profissional de Nível Técnico e chegando à Educação Profissional de Nível Tecnológico, à Educação Profissional de Nível Superior e à Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, um longo *itinerário formativo* se delinea.

Considero que em todos esses níveis uma gama variada de conhecimentos de âmbito geral precisa ser desenvolvida. Nesse sentido, evidencio, especialmente, a necessidade de inserir, na estrutura curricular dos cursos, habilidades e competências que façam o sujeito em formação refletir sobre a necessidade de construção de um comportamento sustentável.

Esta preocupação se dá especificamente no campo das viagens e do turismo, assim como no conceito de acolhimento, o que se efetiva por meio dos temas transversais, no Ensino Fundamental, e da parte diversificada do currículo, no Ensino Médio. Nesse sentido, enfatizo que aspectos das EAFEV podem ser estudados, desenvolvidos e apre-

didados. Para isso, precisam se constituir como componentes dos currículos e seus conteúdos organizados didaticamente. Na educação profissional de Nível Técnico, Superior e na Pós-graduação, considero que esses aspectos necessitam ser aprofundados e ampliados.

Dessa forma, espera-se poder contar, a médio e longo prazos, com profissionais de nível básico, técnicos, tecnólogos, especialistas, mestres, doutores e consultores que possam atuar de forma tal a contribuir às (trans)formações de si e do outro.

De acordo com o exposto ao longo do desenvolvimento destas reflexões, estabeleço nexos entre os campos de estudo da educação, das viagens, do turismo e o estudo do conceito de acolhimento.

A trajetória construída conduz a algumas reflexões sobre uma certa realidade que necessita de mudanças no que se refere à formação dos sujeitos para atuar no campo das viagens e do turismo.

Tendo por foco os marcos que nortearam a trajetória, o objeto e os objetivos da investigação, foi possível identificar diversas EAFEV. São esses assuntos e temas que necessitam ser desenvolvidos nas formações, tendo como eixo integrador a “religação de conhecimentos” (MORIN, 1999) e como horizonte a práxis pedagógica da formação / educação no campo das viagens e do turismo.

Para que o profissional do turismo contribua para a satisfação e a superação das expectativas e para o encantamento do turista, percebo que necessita estudar uma gama variada de conhecimentos como aqueles que foram identificados, selecionados e descritos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, tais como o estudo:

- das viagens e do turismo como atividades que podem colaborar na construção de um comportamento sustentável;
- das viagens e dos viajantes por meio da filosofia, da antropologia, da cultura, da mitologia, da história, da literatura, das experiências de viagem destacando elementos que contribuem à (trans)formação de si;
- da reflexão crítica sobre a viagem e o turismo procurando descrever e elaborar uma argumentação sobre a contradição existencial.

- tente entre a concepção das viagens e do turismo e a produção do saber turístico;
- das viagens no que concerne a investigação científica e as investigações de si;
 - das viagens e do viajante por meio do conhecimento dos seus sonhos e desejos;
 - das viagens e das suas ações de formar, experienciar, educar, e conhecer;
 - das viagens como uma possibilidade que permite religar os conhecimentos para uma “*cabeça bem feita*” e o conhecimento de si;
 - do acolhimento e de suas categorias fundamentais: o reconhecimento, a hospitalidade e o cuidado;
 - do desenvolvimento da ideia das Viagens como contribuições à (trans)formação de si considerando-as como um espaço-tempo multirreferencial privilegiado para a difusão do conhecimento - uma auto-co-hétero-eco-formação;
 - da reflexão sobre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão no campo das viagens e do turismo enfatizando a busca de um itinerário formativo e de uma ciência social das viagens e do turismo;
 - da pedagogia de Hegel, segundo Pleines, a pedagogia de Ardoino e às três pedagogias de Barbier, delineando o caminho para uma pedagogia transdisciplinar e transpessoal no campo das viagens e do turismo com uma abordagem multirreferencial;
 - da reflexão sobre a formação de formadores, pesquisadores e profissionais no sentido de buscar um novo profissionalismo no campo das viagens e do turismo.

Mas adiciono a estes aspectos que identifico nos autores a certeza de que estar disposto a esta prestação de serviço é saber estar à disposição do outro na sua busca de realização de um certo desejo que representa sua necessidade de atenção ao princípio de prazer, na sua busca do sentir-se bem.

Como analisado em pesquisa anterior, educar para mudar é o que parece óbvio, mas aqui não é uma mudança das mais simples, falo de uma mudança de mentalidade antecedida, naturalmente, pela construção de consciência crítica sobre a mentalidade vigente. Isto envolve no mínimo alterar o que se pensa e o como se pensa: turismo como atividade econômica, necessária e primordial com temporalidade maior; turista como *hospes*; Proprietários e “empregados” como parceiros, colaborando no processo de criar condições propícias e operar a serviço do turista e do seu sonho de bem-estar. Processo este que se inicia pelos primeiros sinais de acolhimento e como resultado final ao despertar e manter o desejo de voltar àquele oásis que responde bem ao seu desejo de estar bem consigo, com o ambiente e, principalmente, com aqueles “mágicos” que parecem conhecer suas fantasias, seus desejos, de ver / ouvir / degustar / cheirar / sentir com o tato, percebendo-se seguro, desejado, objeto de atenções e cuidados múltiplos. Alguns cuidados discretos, outros bem evidentes, mas tudo e todos colimando para uma atenção consciente e competente de atendimento ao princípio de prazer do cliente. Ênfase que este é um processo de re-educação. (AVENA, 2002, 2006b)

Os diversos autores estudados fundamentam o estudo para chegar a estas considerações. Apoiei-me também em algumas obras literárias, pois os romancistas descrevem com nitidez e acuidade motivos e desejos e trazem à superfície as características peculiares dos viajantes.

Destaco que o estudo do conceito de acolhimento deve ser aprofundado e difundido na educação geral e profissional dos sujeitos. Ressalto que a prestação de serviço é uma prática social que se utiliza no desempenho de uma profissão que exige dignidade e que implica uma relação de igualdade no processo de troca entre os sujeitos envolvidos. Entendo que no serviço, no ato de servir, está implícita a noção de ser útil, de auxiliar, de cuidar de alguém.

O ser humano quando sai da sua casa, da sua cidade, o faz por uma série de motivos. Ao chegar ao local escolhido para a sua estada sente-se inicialmente desenraizado, pois esse novo lugar desconhecido pode fazer surgir alguma sensação de perigo, provocando nele um reflexo de defesa. A função do acolhimento é fazer que esses sentimentos se dissipem logo para que a viagem possa proporcionar ao turista a segurança e o bem-estar buscados.

No estudo do processo de Acolhimento destaco a importância de três categorias básicas que o compõem: o Reconhecimento, a Hospitalidade e o Cuidado. Entendo que o processo de acolhimento é complexo e para que seja de qualidade depende de diversas variáveis materiais e humanas. Os profissionais que nele atuam necessitam apresentar um perfil e uma formação especial e específica, pois quem acolhe é parte integrante do espaço e da atmosfera onde ocorre o processo de acolhimento. Além de possuírem um certo número de qualidades naturais tais como: estarem abertos para os outros; equilíbrio psicológico; habilidade comunicativa; calma e mesura; elegância nos comportamentos; e a perseverança de fazer bem, estes profissionais do acolhimento devem possuir uma formação geral e específica comprometida com as exigências da profissão.

O acolhimento deve acompanhar, inspirando, todas as ações que implicam a relação com o cliente e que muito cuidadosa e conscientemente deve marcar todas as fases do processo, deixando-o com o desejo de voltar e transformando-o em cliente permanente, fiel.

Todas as áreas profissionais necessitam de sujeitos que tenham competências e habilidades específicas para desempenharem as suas funções. Verifico que a legislação referente à educação estabelece as diretrizes norteadoras gerais e específicas para as diversas áreas profissionais delimitadas. Considero que a estrutura legislativa existente, se implementada coerentemente, mediante um estudo das necessidades e demandas de cada localidade/região, poderá atender eficientemente ao desenvolvimento da atividade econômica do turismo.

Realizando a investigação, na qual desenvolvi um estudo sobre os significados e contribuições das viagens, aprofundi a percepção da necessidade de colaborar para a formação de docentes e profissionais no campo das viagens e do turismo, com o objetivo de contribuir na (trans)formação dos viajantes no sentido de compreenderem seu próprio processo de mudança e, igualmente, os processos dos outros.

Assim, este estudo se propõe a oferecer subsídios tanto à formação em uma perspectiva ampliada, quanto à formação específica dos profissionais e dos docentes e à elaboração de uma nova estrutura curricular e espero contribuições ao equilíbrio entre os conhecimentos pedagógicos, teóricos e técnicos como base para a formação de docentes para esse campo.

Contribuições das viagens e do turismo à formação e à educação

Para que o processo de mudança ocorra de forma efetiva, é necessário que seja desenvolvido o que já está estabelecido na legislação no que se refere à Educação em Turismo em um programa amplo de compreensão sobre o fenômeno das viagens e do turismo que envolva toda a sociedade: os dirigentes políticos, os dirigentes institucionais, os empresários e os cidadãos em geral, tendo como referência a Pedagogia da Viagem, do Turismo e do Acolhimento.

Esse programa de estudo necessita de vontade política para ser implementado. Saliento que todas as categorias de prestadores de serviços, direta ou indiretamente ligadas ao campo das viagens e do turismo, devem prestar os seus serviços levando em conta os conceitos de qualidade no bem servir, no bem acolher. O acolhimento *lato sensu* deve estar presente tanto no SISTUR e na educação em turismo quanto na Educação Básica.

Estes precisam entender e reconhecer que a atividade turística é uma alternativa de desenvolvimento nacional, regional e local e que o turista procura receber aquilo que ele idealizou, sonhou, planejou e está tentando realizar – os seus desejos de evasão, de realização, de alegria, de Descanso, de Divertimento, de Desenvolvimento do seu bem-estar (três D), de repouso etc. (DUMAZEDIER, 1962, p. 26, 2001, p. 32)

É prioritário implementar um Programa de Educação Básica com nível de qualidade adequado para a formação de cidadãos conscientes da realidade e necessidades do campo das viagens e do turismo. Da mesma forma, considero necessário implantar um Programa de Educação Profissional de qualidade que atenda paralelamente ao público do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, principalmente, aos colaboradores dos equipamentos e serviços turísticos. Isto pode ser feito por meio da oferta de uma Educação Profissional de Nível Básico conforme estabelecem os documentos oficiais (LDB, Diretrizes e Referenciais Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico). Esse programa de Educação Profissional de Nível Básico pode ter por missão, além dos conteúdos de formação/educação técnica e profissional, a ampliação de consciência e a valorização do ser humano.

Esse programa, da mesma forma, estimularia, motivaria esses sujeitos no sentido da sua inserção e/ou reinserção na educação formal

para iniciarem e/ou retomarem a sua Educação Básica e, assim, constituírem-se como cidadãos cientes e conscientes dos seus direitos e dos seus deveres.

Além disso, faz-se necessário pensar um programa permanente de qualificação e requalificação profissional, para proceder à melhoria contínua do nível de qualidade na prestação de serviços nos equipamentos e serviços turísticos.

É necessário, também, ampliar e aprofundar a qualidade tanto dos cursos de Educação Profissional de Nível Técnico no campo das viagens e do turismo, bem como dos Cursos Superiores para, assim, compor uma estrutura coerente de Educação em Turismo para a melhoria do acolhimento ao turista. (AVENA, 2002, 2006b)

A realidade atual poderia ser modificada pela via da Educação. Assim, é preciso considerar os equipamentos e serviços turísticos como espaços de aprendizagem, de formação e de educação e os profissionais das viagens, do turismo e do acolhimento como agentes pedagógicos.

Além disso, um dos resultados significativos dos estudos efetuados foi à elaboração de um Mapa Conceitual em que se interarticulam as relações entre algumas das palavras e expressões utilizadas ao longo da investigação.

Esse mapa apresenta, a partir das expressões auto-co-hétero-eco-formação e formação de si, as relações que se estabelecem entre a formação, a experiência e a educação. Assim, ele representa o próprio uso desses termos ao longo da pesquisa.

Esse documento pode servir de base para a reflexão dos docentes e coordenadores pedagógicos dos cursos da Educação em Turismo que estiverem envolvidos na concepção de estruturas curriculares, pois destaca os conceitos fundamentais a serem considerados na organização dos currículos de formação. Esta é uma contribuição que sintetiza os resultados obtidos e que foram desenvolvidos e aprofundados ao longo da pesquisa.

A auto-co-hétero-eco-formação e a formação de si são processos complexos e multirreferenciais. Na origem desta última expressão levo em consideração tanto a questão da forma, quanto o verbo formar, a palavra formação e o outro com quem se estabelecem os contatos de uma forma geral e, especialmente, durante uma viagem.

Do verbo formar se evidenciam duas ideias básicas: a da educação e a da instrução. No que se refere à primeira, destaco o fato de que educar é tanto criar, instruir quanto fazer emergir de dentro de si. Mas educar é, também, formar constituindo-se da ação de criar, de instruir, de formar, de formar o espírito em um determinado campo por meio de um ensinamento. No que concerne à segunda ideia básica, esta é a ação de moldar pela instrução em que se instruir é se formar, aprender, se capacitar, adquirir aptidões, competências e habilidades.

Da palavra formação se constitui um eixo principal a partir da palavra experiência. Esta é o fato de adquirir, de expandir ou de enriquecer um conhecimento, um saber. Ela também é fazer algo pelo uso e pela prática. É uma prova que se faz pessoalmente de uma coisa. É o conjunto de conhecimentos práticos por meio do uso. É a sabedoria prática adquirida ao longo da vida. É o fato, o evento do qual se extrai ou do qual se pensa extrair um ensinamento, uma lição, um enriquecimento pessoal. Experimentar é tentar, é provar. A experiência é composta de encontros, trocas, leituras, além da experiência profissional.

Especificamente, as viagens são experiências em que ocorrem deslocamentos no espaço, em que acontecem descobertas e explorações. Parte-se para retornar à sua origem, tanto externa quanto internamente ao sujeito. Faz-se a experiência da mudança psicológica e de atitudes. A viagem é uma experiência de alternância na qual há um tempo para se recuperar e em seguida retornar à origem. Há, igualmente, a experiência de contar a viagem. Aqui se encontram as narrativas testemunhais por meio de livros e contos de viagem. Geralmente essas narrativas apresentam as viagens como fonte de aprendizagem, de reflexão, de confrontação com o outro em que estão presentes diversos aspectos tais como os culturais, os sociológicos, os geográficos, dentre outros. As viagens podem ser classificadas em dois grandes eixos que por sua vez se subdividem em diversos outros: as viagens de lazer e as de negócios.

Além disso, a formação se compõe de ideias, de imagens, de julgamentos e sua elaboração no espírito. Ela também é a educação intelectual e moral do sujeito. A formação de si, além da palavra forma, do verbo formar, da palavra formação, considera também o outro, individual ou grupal, com o qual se entra em contato.

Ao longo dos estudos outras palavras e expressões emergiram das fontes consultadas. Evidencio, então, que a viagem é uma escola de vida

e uma possibilidade de auto-co-hétero-eco-formação. Além disso, em uma perspectiva de Educação em Turismo que considere o sujeito como um todo complexo e multirreferencial e que demanda tanto um conhecimento geral bem como seu autoconhecimento verifico a importância de se desenvolver uma educação transpessoal e transdisciplinar.

Assim, esse mapa conceitual pode ser utilizado para: uma reflexão tanto nos diversos níveis da Educação em Turismo quanto na Educação ao Longo da Vida – esta última, considerando as múltiplas formas de aprendizagem propiciadas pelas viagens; organizar as bibliotecas dos cursos de turismo; organizar os equipamentos e serviços turísticos que poderiam se estruturar em espaços de aprendizagem cujo eixo norteador seria tanto o conceito de acolhimento quanto as EAFEV – por exemplo, as agências de viagem, os meios de hospedagem, os aeroportos, os meios de transporte, dentre outros, poderiam constituir um centro de informações multimeios sobre a viagem, a disposição dos seus clientes que poderiam utilizar esses espaços de aprendizagem sobre a viagem, o turismo e o lazer.

Esses espaços, organizados dentro da lógica que proponho sobre o conceito do acolhimento, proporcionariam ao sujeito viajante-turista a apropriação dos conhecimentos antes, durante e após a realização da viagem. Quando o cliente vai à procura de uma agência de viagem, organizada desta forma, ela é um espaço de aprendizagem.

Na própria formação dos profissionais das viagens, do turismo e do acolhimento, esses sujeitos necessitam ter consciência que têm um papel pedagógico e desenvolver uma atitude pedagógica.

Assim, esse profissional é um agente pedagógico e os equipamentos e serviços turísticos se constituem como espaços de aprendizagem, de formação e de educação para a difusão do conhecimento cultural, científico e tecnológico.

Algumas considerações

Em síntese, estas são as reflexões, análises e resultados sobre as EAFEV, por meio da abordagem multirreferencial na perspectiva de uma

“bricolagem metodológica”. Aponto, igualmente, para a necessidade de reflexão sobre o aprofundamento dos estudos no que se refere ao autoconhecimento do sujeito por meio do desenvolvimento de uma educação que considere os seus aspectos transdisciplinares e transpessoais. Assim, efetivamente, as viagens e o turismo poderão contribuir como experiências para a formação e a educação dos sujeitos. Nesse contexto, espero que minhas reflexões possam contribuir para se pensar as bases epistemológicas do conhecimento profissional nos campos das viagens, do turismo e da educação.

Referências

AMIROU, Rachid. *Imaginaire touristique et sociabilités du voyage*. Paris: PUF, 1995.

ARAUJO, M. S., AVENA, B. M. As Viagens: motivações e transformações. *Educação, Tecnologia e Cultura*, v. 5, p. 30 - 34, 2008.

AVENA, B. M. Educação em turismo: a educação profissional em turismo e hospitalidade In: FARTES, Vera Lúcia Bueno. *Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos: sentidos, políticas, práticas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. O Ensino a Pesquisa e a Extensão no Campo das Viagens e do Turismo: em busca de um itinerário formativo e de uma ciência social das viagens e do turismo - Brasil-França-Mundo In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 5., 2008, Caxias do Sul. *Seminário...* Caxias do Sul: [s.n.], 2008a.

_____. A Formação de professores para o turismo e a hospitalidade. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO: TURISMO E HOSPITALIDADE: CONFIGURAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO, 4., 2007, São Paulo. *Seminário...* São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo, 2007a.

_____. The formation of teachers for tourism and hospitality. In: PREPARING TEACHERS FOR A CHANGING CONTEXT, 2006,

Londres. *Anais eletrônicos*. Londres: Institute of Education, University of London, 2006a. Disponível em: <http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=12169&12169_0=13950>. Acesso em: 18 nov. 2007.

_____. Hospitalidade e meios de hospedagem. In: ARAUJO, Irlandia Ramos de (Org.). *Hospitalidade: contribuições, reflexões e tendências*. Salvador: Editora FIB, 2007b.

_____. Por uma Pedagogia da viagem, do turismo e do acolhimento: itinerário pelos significados e contribuições das viagens à (trans)formação de si In: SIT - SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE TURISMO, 10., 2008, Curitiba. *Seminário...* Curitiba: [s.n.], 2008b.

_____. *Por uma pedagogia da viagem, do turismo e do acolhimento: itinerário pelos significados e contribuições das viagens à (trans)formação de si*. 2008c. 516 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. *Turismo, educação e acolhimento de qualidade: um novo olhar*. São Paulo: Roca, 2006b.

_____. *Turismo, educação e acolhimento de qualidade: transformação de hostis a hospes em Ilhéus, Bahia*. 2002. 367 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. As viagens e o turismo na construção de um comportamento sustentável In: SEMINTUR - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 5., 2008, Caxias do Sul. *Seminário...* Caxias do Sul: [s.n.], 2008d.

AVENA, B. M., REJOWSKI, M., BASTOS, S. R. Prolegômenos de uma Pedagogia da viagem, do turismo e do acolhimento In: *Seminário da ANPTUR*, 5., 2008, Belo Horizonte. *Seminário...* Belo Horizonte: [s.n.], 2008.

_____. Significados e contribuições das viagens à (trans)formação de si In *Seminário da ANPTUR*, 5., 2008, Belo Horizonte. *Seminário...* Belo Horizonte: [s.n.], 2008d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em turismo*. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n. 5154, de 23 de julho de 2004. *Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e da outras providências*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores em administração hoteleira*. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação: curso de hotelaria*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação: curso de turismo*. Brasília, 1999.

DE MASI, Domenico. *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. 5. ed. São Paulo: Editora UnB, 2000.

DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. 244 p.

_____. *Vers une civilisation du loisir?* Paris: Éditions du Seuil, 1962.

FAYOS-SOLÁ, Eduardo (Org.). *El capital humano em la industria turística dei siglo XXI*. Madrid: OMT/FITUR, 1997.

LAPASSADE, George. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo v. 66, p. 70-74, ago.1988.

- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.
- MICHEL, Frank. *Désirs d'Ailleurs: essai d'anthropologie des voyages*. Paris: Armand Colin/HER, 2000.
- MORIN, Edgar. *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *L'intelligence de ia complexité*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- MORIN, Edgar. *Relier les connaissances: le défi du XXI^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO – OMT. *Apresenta informações e dados sobre o turismo mundial*. Disponível em : <<http://www.world-tourism.org>>. Acesso em: dez. 2003.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO – OMT. *Introdução ao turismo*. São Paulo: Roca, 2001.
- ORGANIZATION MONDIAL DU TOURISME – OMT. *LE TOURISME mondial en perte de vitesse em 2001*. OMT, Madrid, mar. 2002. Disponível em:
<http://wsroom/Releases/more_releases/january2002/chiffres_2001.htm>. Acesso em: 4 mar. 2002.
- PIAGET, Jean. *L'épistémologie génétique*. 6^{ème}. éd. Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2005.
- SILVA, Fernando Brasil. *A psicologia aplicada ao turismo e hotelaria*. São Paulo: CenaUn, 1999.
- VIVEROS, César Gómez. Desafios para la formación de recursos humanos en turismo. El caso de Chile. In: FAYOS-SOLÁ, Eduardo (Org.). *El capital humano em Ia industria turística dei siglo XXI*. Madrid: OMT/FITUR, 1997.
- WITHEY, Lynne. *Grand tours and cook's cours: a history of leisure travel – 1750-1915*. New York: William Morrow and Company, 1997.

WORLD TOURISM ORGANIZATION. Department of Education and Knowledge Management. Education Council. Disponível em: <http://ekm.unwto.org/english/education_council.php>. Acesso em: 15 nov. 2007.

A MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTO EM SITUAÇÃO DE TRABALHO PROFISSIONAL

Telmo H. Caria

O tema geral que enquadra este artigo é o das relações entre o sistema de educação formal superior, os saberes que se constroem na ação nas situações do quotidiano e as culturas de trabalho de grupos com funções e tarefas semelhantes nas organizações. Através deste tema temos procurado em anteriores escritos promover uma visão transversal entre as ciências da educação, as ciências do trabalho e as ciências cognitivas, ainda que subordinada a uma abordagem sociológica. (CARIA, 2008a, 2007a, 2005a, 2002) Neste artigo, não irei entrar no pormenor de saber como é que estas diferentes contribuições têm sido convocadas e articuladas. Ficaremos por isso apenas por algumas observações gerais que melhor balizam estas contribuições.

À problemática teórica que tem resultado deste encontro interdisciplinar temos chamado *etnossociologia do conhecimento profissional*. A construção deste objecto teórico é o resultado de um trabalho de equipe que se desenvolve desde 1998 - grupo de investigação Análise Social do Saber Profissional em Trabalho Técnico e Intelectual (ASPTI)¹, sediado no norte de Portugal – e no qual se tem privilegiado a investigação empírica, principalmente de natureza etnográfica, sobre os saberes em contexto de trabalho de vários grupos profissionais: professores do ensino básico (CARIA, 2000, 2007b); professores e técnicos do ensino especial (FILIPE, 2003, 2005, 2008), assistentes sociais (SILVA, 2006, GRANJA, 2008), técnicos (sociólogos, educólogos e psicólogos) de programas de educação de adultos (LOUREIRO, 2005, 2009), enfermeiros (AMENDOEIRA, 1999), técnicos (engenheiros) de extensão agrária (PEREIRA, 2005, 2008a), médicos veterinários (CARIA, 2005b, 2008b) e técnicos (gerontólogos) de prestação de serviços a idosos. (PEREIRA, 2008c, 2008b)

¹ Ver o endereço eletrónico <<http://home.utad.pt/~tcaria/aspti/>>

Com base nos resultados destes trabalhos empíricos, temos como objetivo central para este artigo descrever e analisar o que entendemos por mobilização do conhecimento e por saber profissional. Para este efeito, começaremos por clarificar o que entendemos por trabalho profissional e por formas de uso do conhecimento e no final do texto problematizaremos o que entendemos por saber profissional.

Trabalho Profissional

Os grupos profissionais que temos investigado correspondem a profissões cujo poder social e simbólico é afirmado e legitimado a partir das aprendizagens resultantes de uma educação formal superior em ciência, em tecnologia e/ou em outras formas de conhecimento abstrato (filosofia, ideologia política etc). Por formas de conhecimento abstrato deve-se entender as formações discursivas que se expressam na dependência de um texto escrito (ou que se expressam de modo oral por referência a um texto escrito original) e em cuja organização formal podemos reconhecer orientações para a generalização e especialização temática ou problemática do conhecimento, disciplinar ou interdisciplinar, e preocupações com a coerência interna, a sistematicidade e a validade dos argumentos apresentados e desenvolvidos.

Na tradição anglo-americana de pensamento sociológico o poder destas profissões é designado por profissionalismo e desenvolveu-se por referência histórica ao modo de organização profissional dos médicos e advogados. O profissionalismo tende a ser concebido como: (1) capaz de resistir e opor-se aos processos de racionalização técnica e burocrática do trabalho nas organizações; (2) capaz de desenvolver uma ideologia corporativa que o defenderia da lógica do mercado e (3) capaz de participar nos jogos de poder simbólico que definem em cada campo social as políticas públicas e privadas. (MACDONALD, 1995; RODRIGUES, 1997) É certo que as novas políticas públicas do Estado-providência e as formas de trabalho pós-fordistas obrigam a reconfigurações do poder profissional, mas tal não parece implicar a dissolução do profissionalismo e, portanto, a autonomia simbólica e técnica deste trabalho intelectual pode, por hipótese, corresponder, pelo menos em parte, a uma lógica distinta da

lógica da burocracia e da lógica do mercado. (FREIDSON, 200; EVETTS, 2003; LEICHT; FENNEL, 1997)

Esta reconfiguração do poder profissional é em grande parte influenciada pela atual fase de desenvolvimento do capitalismo global, descrita como sociedade de risco (BECK, 1998; SANTOS, 2001), modernização reflexiva (GIDDENS, 1989, 1992; LASH, 2005) e capitalismo informacional. (CASTELLS, 2000) Assim, a relação privilegiada que o trabalho profissional tem com o conhecimento abstrato faz com que estes grupos atuem quase sempre como mediadores e intermediários entre as formas de produção científica e as formas de uso comum deste conhecimento pelos cidadãos. Neste quadro, importa não confundir o trabalho intelectual dos profissionais com o trabalho do analista simbólico (cientistas, planejadores, consultores, peritos, engenheiros de projeto etc), conceptualizado por Robert Reich (1996). Assim, apesar do trabalho profissional poder ser descrito como auto-programável – não rotinizado e centrado na identificação, resolução e intermediação estratégica de problemas instituídos –, ele não se circunscreve ao trabalho de “gabinete e de laboratório”, nem a um trabalho à escala global. O trabalho profissional é um trabalho direto de relações interpessoais com clientes e utentes de serviços, situado em espaços e tempos bem delimitados, ainda que também atuem, tal como os analistas simbólicos, sobre problemas globais e usem objetos simbólicos de modo regular.

O trabalho profissional aplica conhecimento abstrato e por isso pode ser descrito como um trabalho técnico e intelectual. (CARIA, 2005c; DUBREUIL, 2000) Esta dimensão técnica é em grande medida evidenciada porque está enquadrada por prescrições cognitivas e práticas que determinam o sentido e o formato dos problemas sobre os quais se atua e das finalidades e resultados que se pretendem obter. Mas estas prescrições estão sujeitas às crises de legitimidade do capitalismo avançado e à incerteza institucional tendo um impacto muito relevante no modo como se desenvolve o trabalho profissional (PFADENHAUER, 2006; OLGATI, 2006; DUBET, 2002; LUZIO, 2006; SVENSSON, 2006): os problemas em situação de ação apresentam uma complexidade que introduz dúvidas sobre a tipicidade dos diagnósticos e dúvidas sobre a previsibilidade dos efeitos obtidos com as intervenções profissionais; os clientes e utentes dos serviços profissionais apresentam um cada vez maior ceticismo relativamente à autoridade institucional dos profissionais, obrigando a rever as bases em que se fundamentam estas relações de confiança.

Em conclusão, as prescrições cognitivas e práticas ficam à quem das urgências e das exigências do trabalho técnico e intelectual não sendo por isso contraditórias com a sua autonomia simbólica e técnica. Daí que o enquadramento social deste trabalho atue sobre as regulações (públicas ou privadas, cognitivas ou organizacionais) que se encontram à distância e que por isso não determinam os processos, os meios e os juízos que os profissionais são capazes de desenvolver sobre o seu próprio trabalho. (Cf. FOURNIER, 1999; CLOT; FAITA, 2000; LICOPPE, 2008)

Recontextualização profissional

A descrição do trabalho profissional como uma atividade de intermediação e mediação entre as formas de produção científica e as formas de uso comum do saber pelos cidadãos torna pertinente considerar o conceito de *recontextualização* de Basil Bernstein, usado originalmente para teorizar o discurso pedagógico. Este autor distingue (BERNESTEIN, 1990, 1996):

- o campo de produção e as regras de distribuição do discurso – que determinam quem tem condições para ter voz e definir os limites externos e internos da verdade sobre o mundo, numa abordagem muito próxima da de Michel Foucault;
- o campo e as regras de recontextualização do discurso - que determinam o modo como se concretizam as primeiras regras e campos específicos de mobilização de conhecimento e que são capazes de definir “o quê” e o “como” do discurso, permitindo introduzir legitimidade e ordem através de um processo seletivo que define prioridades e temáticas particulares na transmissão de significações sobre o mundo pelos profissionais;
- o campo de reprodução e as regras de avaliação do discurso – que determinam o efeito da transmissão do conhecimento na interação social com os leigos e aprendizes, localizado num espaço e tempo particulares.

Assim, a recontextualização (profissional) do discurso opera entre o nível estrutural (campo de produção) e o nível micro e prático (campo de reprodução), introduzindo especificidade e autonomia no nível intermédio (de recontextualização); aquele que mais se confunde com o trabalho profissional. (LOUREIRO, 2009)

Como dissemos atrás, o trabalho profissional começa por lidar com os problemas sociais que em grande parte já estão codificados e predefinidos (prescritos) pelos “analistas simbólicos” e, portanto, pelo campo de produção discursiva. Mas no campo da prática, na interação com os clientes e utentes dos serviços, os profissionais não se limitam apenas a reproduzir um sistema de análise e de prescrição, de interpretações ou de ações: têm que recontextualizar um sistema de produção de verdade em campos e contextos específicos de relações de poder e controle simbólicos, para serem capazes de agir de um modo legítimo e reconhecidamente competente face à heterogeneidade do social, isto é, têm que saber saber-estar com o “outro”. A recontextualização profissional do conhecimento supõe inscrever o conhecimento em dimensões relacionais e interculturais que podem tanto reproduzir como reestruturar ou reconfigurar relações simbólicas de poder. (Cf. STOER, 1994; CARIA; 2004; LAHIRE, 1998)

Neste sentido, a atividade de recontextualização profissional, na sua autonomia e especificidade, pode ser vista como um trabalho técnico sobre o conhecimento que, no entanto, não implica necessariamente uma inscrição mecânica, dogmática ou instrumental do sentido dos enunciados escritos na interação social: a melhor forma de dar efetividade a uma certa definição do mundo e dos problemas é a de saber agir com aderência às particulares da diversidade cultural dos utentes e clientes.

O desenvolvimento das operações de recontextualização profissional do conhecimento reduz os sistemas de conhecimento abstrato (teorias científicas, ideologias e éticas profissionais) à lógica da ação quotidiana (NUNES, 2000; FORNEL, 1990; LAVE, 1991), deixando de se dar importância ao que é academicamente reconhecido como a forma legítima da teoria: a coerência dos postulados, o rigor dos conceitos, a sistematicidade dos argumentos e a precisão das descrições quantitativas ou qualitativas.

Utiliza-se o conhecimento abstrato de uma forma reflexiva para agir nas instituições (reflexividade institucional) (Cf. GIDDENS, 1992),

mas com usos (competências) que manipulam os conteúdos informativos e abstratos de modo disperso, fragmentado e situacional: a que temos chamado sentido contextual do conhecimento profissional e no qual as prescrições cognitivas e práticas são selecionadas, reorganizadas e internalizadas pelos profissionais, transformando-se em auto-prescrições².

A nossa experiência de investigação no grupo aspti mostra-nos que estas auto-prescrições, para gerarem o sentido contextual do conhecimento profissional, desenvolvem-se por dois caminhos:

- o desenvolvimento da competência reflexiva que permite responder à questão “porque é que acontece isto?” (competência analítico-interpretativa);
- o desenvolvimento da competência reflexiva que permite responder à questão “que finalidade tenho quando faço isto?” ou à questão “o que acontece, está mal porquê” (competência estratégico-deontológica).

A competência estratégica permite ao profissional identificar usos alternativos para os recursos e regras disponíveis por relação a princípios e valores e por relação à procura de uma maior satisfação com os resultados obtidos na interação social. Deste modo, esta competência institucional permite formalizar aquilo que se pode entender como o sistema endógeno de juízos profissionais que fundamentam a socialização dos mais novos em práticas que se consideram modelos exemplares de experiência³.

A competência analítica permite ao profissional identificar os fatos e os fenômenos que, dentro da complexidade e singularidade da situa-

² A utilização dos conceitos de prescrição, tarefa e atividade têm uma inspiração direta na ergonomia francófona desenvolvida a partir dos trabalhos de Yves Schwartz e Yves Clot. Os propósitos deste artigo não nos permite entrar no pormenor destas contribuições (Cf. CARIA, 2008b)

³ Esta última dimensão da competência estratégica, mais ligada ao sistema de juízos profissionais e à procura de uma maior satisfação com os resultados na interação social, também tem sido designada nalguns dos nossos trabalhos empíricos de competência “deontológico-prudencial” quando por motivações e razões políticas aparece dissociada da dimensão técnico-estratégica esta mais ligada só à eficácia da relação meios-fins.

ção-problema, podem ser explicados a partir de um conhecimento geral sobre as regularidades (estatísticas, estruturais, funcionais ou sistêmicas) que podem ocorrer, fazer reconhecer a legitimidade dos enunciados escritos ou verbais expressos e, portanto, criticar ou reproduzir a autoridade de perito e do analista simbólico, distinguindo-o e ordenando-o por relação com o discurso dos leigos e de outros profissionais.

Estilos de mobilização do conhecimento

A configuração dos processos reflexivos, associados ao conhecimento abstrato em situação de trabalho, têm sido verificados nos vários estudos empíricos que desenvolvemos na equipe ASPTI, especialmente nos estudos já referenciados da minha autoria sobre os professores e da autoria de Margarida Silva e de Fernando Pereira, respectivamente, sobre assistentes sociais e técnicos extensionistas agrários. Para melhor os sistematizar temos desenvolvido uma tipologia de usos do conhecimento que dá conta destas recontextualizações profissionais, a que chamamos estilos de mobilização do conhecimento.

Linha	Sentido contextual	Competência analítica	Competência estratégica	Estilo de mobilização do conhecimento
1	-	-	-	Ausência de estilo
2	+ ou ++	-	-	Mobilização tradicional
3	-	+	-	Mobilização ideológica
4	-	-	+	Mobilização instrumental
5	-	+	+	Mobilização pericial
6	+	+	-	Mobilização acadêmica
7	+	-	+	Mobilização pragmática
8	+	+	+	Mobilização reflexiva

Quadro 1: Tipologia de estilos de mobilização do conhecimento

Fonte: adaptado de Caria (2002, p. 119, 2007a, p. 232).

Legenda: sinal “++”- existência muito forte; sinal “+”- existência forte; sinal “-”- existência fraca.

Para melhor explicar as nossas hipóteses sobre os estilos de mobilização de conhecimento importa entrar no detalhe do Quadro 1. Começarei por destacar os quatro estilos de mobilização de conhecimento que, por ordem, mais frequentemente são referenciados na bibliografia como usuais no trabalho profissional, a saber:

- a chamada racionalidade técnico-instrumental (linha 4 do Quadro 1): um estilo em que a competência estratégica é sobrevalorizada e em que o conhecimento é instrumentalizado pelo poder político, fato que faz com que o trabalho profissional seja apenas visto como um meio para a realização de fins dados que não são questionados, transformando as opções e alternativas de ação em protocolos estandarizados de procedimento ou modelo de ação fixos, apresentando-os como as únicas formas possíveis de agir adequadamente (Cf. HABERMANS, 1993);
- a chamada racionalidade pericial (linha 5 do Quadro 1): um estilo em que as competências estratégica e analítica são demasiado sobrevalorizadas e, em consequência, a operação de recontextualização é muito limitada, desenvolvendo-se modelos de ação-interpretação que estão pouco atentos à singularidade das situações e aos seus aspectos relacionais e imprevisíveis; este tipo de mobilização do conhecimento é visto pelos leigos e outros profissionais como dogmático, pressupondo-se uma relação de total dependência (de confiança-fé) do cidadão relativamente ao conhecimento abstrato e à ciência. (Cf. MADUREIRA; ROCHA, 2002, GONÇALVES, 2000)
- a chamada profissionalidade reflexiva (linha 8 do quadro 1): um estilo de mobilização do conhecimento (última linha do quadro 1) que supera totalmente as limitações da racionalidade técnico-instrumental e pericial, aceitando-se que o trabalho profissional possa invadir as áreas decisórias e políticas das organizações e que o uso da ciência na sociedade não é apenas uma mera aplicação de princípios e regras gerais, dado implicar um conhecimento experiencial ou uma “arte” que estão atentas às particularidades dos contextos, às incertezas dos sistemas e às configurações singulares das situações-problema. (Cf. SHON, 1998, BARBIER; GALATANU, 2004 BOTERF, 2003)

- a típica racionalidade acadêmica, predominantemente positivista (linha 6 do quadro 1): estilo que supõe uma mobilização de conhecimento no qual a competência analítica é sobrevalorizada ainda que adequadamente validada com dados empíricos contextualizados, mas que carece da subjectividade do autor para que o conhecimento faça sentido quando este tem que agir. (Cf. SANTOS, 2000)

Os restantes três estilos de mobilização de conhecimento, presentes no Quadro 1, são relativos àqueles que, por ordem, mais encontramos no meio profissional dos professores, dos extensionistas agrários e dos assistentes sociais e que, portanto, parecem ser mais comuns nos grupos profissionais menos instituídos que assumem um caráter de ofício, em virtude de não terem na sua educação formal prescrições simbólicas e práticas suficientemente formatadas e estandardizadas para orientar a atividade profissional, a saber:

- a mobilização tradicional (linha 2 do Quadro 1): um estilo que supõe um forte constrangimento da interação social sobre cada indivíduo, permitindo aos pares mais velhos sinalizar e sancionar o que é tido como não usual e não esperado pelo grupo, sendo tal ação reforçada implicitamente por narrativas coletivas de experiência acumulada que referem o que é costume e usual fazer-se e pensar-se localmente;
- a mobilização ideológica (linha 3 do Quadro 1): estilo em que o conhecimento tem principalmente um valor retórico para criticar ou legitimar uma ordem institucional e uma verdade sobre o mundo, desenvolvendo uma competência analítica muito permeável às contradições entre discurso e prática social, em virtude de ser um estilo que quase sempre remete a ação para o que deve ser em geral a verdade e a ordem do/no mundo, e não para o que é possível acontecer e fazer emergir no/do quotidiano;
- a mobilização pragmática (linha 7 do Quadro 1): estilo que supõe uma capacidade analítica reduzida em favor da competência para associar à prática social uma grande procura de

inovação social, inspirada em valores sociais críticos da realidade existente, embora sem capacidade para interpretar os resultados que se vão obtendo e reagir face a eles; traduz-se numa fraca reflexividade *a posteriori* sobre os processos de interação, consequência da não existência de uma linguagem profissional específica, suficientemente precisa e rigorosa para dar conta dos efeitos das regularidades na ação social.

Finalmente, no que se refere à linha 1 do Quadro 1, será importante frisar que quando falamos de mobilização de conhecimento estamos a desenvolver uma problemática teórica que tem como pressuposto algum nível de consciência (prática e/ou discursiva) dos atores sociais sobre o conhecimento que utilizam. Nesta linha de raciocínio, ao indicar-se competências fracas (sinal "-") em todas as colunas, isso querará dizer que os atores sociais não têm qualquer tipo de consciência sobre o conhecimento em uso.

Este ponto de vista tem como pressuposto teórico que a prática social tem várias modalidades de regulação (CARIA, 2002, 2008a): (a) o *habitus* em que se pressupõe uma prática social pré-reflexiva, sem consciência; (b) a interação social (prática-ação social) em que se pressupõe a consciência prática dos atores sociais; (c) a instituição-campo (conduta social vista como papel social ou posição/tomada de posição num campo social) em que se pressupõe a consciência discursiva dos atores sociais para fazerem reconhecer estatutos sociais e/ou terem o domínio simbólico da prática. Assim, com exceção do indicado para a linha 1, no Quadro 1, os vários estilos de uso do conhecimento pressupõem sempre algum tipo de consciência: uma consciência prática quando o sentido contextual é forte e uma consciência discursiva quando a competência analítica ou estratégica são fortes.

Formas de uso do conhecimento e saber

Em consequência, os processos de mobilização do conhecimento no trabalho profissional não devem ser apenas conceptualizados a partir dos processos de recontextualização, porque esta perspectiva parece ser

analiticamente limitada: o conceito de recontextualização pensa a mobilização do conhecimento profissional a partir de relações sociais (formas de uso do conhecimento) que sobrevalorizam quem oferece e quem transmite o conhecimento (de quem tem a posse de conhecimento) e não a visão de quem procura e de quem aprende (de quem usa conhecimento) na prática social. (BRASSAC, 2007) É uma perspectiva que enfatiza a dependência da reflexividade social do uso do conhecimento abstrato e que apenas procura pôr em evidência as relações estruturais de poder sobre os discursos e não tanto a perspectiva que decorre dos processos sociocognitivos de aprendizagem, ao nível da interação social, e que permitem entrar no detalhe das competências reflexivas que estão inscritas no sentido contextual do conhecimento.

	Conhecimento transmitido	Conhecimento sobre/na ação
Ofertas de Conhecimento	Forma informativa: Conteúdos e ideias gerais, impessoais, simplificados e compactados, expressos em enunciados escritos de modo não reflexivo, cumulativo e com valor efêmero, sem que o contexto da sua produção e construção seja enunciado ou possa ser descoberto (exemplo da maioria dos manuais escolares e dos textos no ciberespaço)	Forma legítima: conhecimento geral e abstrato usado para hierarquizar a cultura (conhecimento como capital) através dos jogos político-ideológicos e dos conflitos de legitimidade existentes nos campos simbólicos e que implicam qualificar a reflexividade dos leigos na dependência dos profissionais de cada campo social.
Procuras de Conhecimento	Forma técnica: conhecimento sobre os princípios e as regras que organizam o uso de ideias e conteúdos abstratas e gerais na resolução de problemas em contexto (designado pela psicologia por pensamento metacognitivo).	Forma situada: conhecimento situado e construído na interação social sobre a singularidade das situações sociais (cognição e ação situadas).

Quadro 2: Tipologia das formas de uso do conhecimento
 Fonte: adaptado de Caria (2007a, 224)

O Quadro 2 procura de modo resumido dar conta desta inversão de perspectivas: a passagem da forma informativa para a situada é sempre mediada por formas técnicas e legítimas de uso do conhecimento que desqualificam as competências na ação dos atores sociais. Portanto, tratam-se de formas que não contêm o saber que emerge da situação, porque pressupõem a estabilidade da verdade sobre o mundo e a previsibilidade da ordem institucional, ao subordinar o conhecimento a hierarquias e a princípios que são exteriores à forma situada do conhecimento.

O incerto, o contingente e o complexo, que exigem o imprevisto e a percepção do risco em situação, apenas podem ser considerados quando o uso do conhecimento está subordinada à lógica da ação situada, orientada por procuras próprias e mediada pela interação social. Ao resultado social da forma situada do conhecimento profissional temos designado de saber profissional.

A recontextualização profissional é a mobilização de conhecimento que parte de um conteúdo informativo legítimo, adaptado à resolução de problemas típicos e tipificados, resultantes de um sistema de produção de verdade sobre o mundo (campo de produção discursivo). O saber profissional é uma forma inversa: parte daquilo que é o domínio prático das situações, que permite improvisar (*habitus*) face a um imprevisto, e procura mobilizar (por transferência de conhecimento) (Cf. FRENAY, 1996; MEIRIEU; DEVELAY, 1996), rotinas do fazer e repertórios de experiência situados, por comparação entre situações relativamente semelhantes; comparações que serão sempre dependentes da intersubjectividade⁴.

O saber profissional ocorre na consciência prática porque, para mobilizar aquilo que é pré-reflexivo no *habitus*, é necessário uma atitude

⁴ A análise da cognição e da ação situada nas suas relações entre o individual e o coletivo e entre o planeado e o improvisado tem uma extensa bibliografia em psicologia cognitiva, em psicologia cultural e em sociologia pragmática de inspiração etnometodológica. (Cf. GARFINKEL, 2006) Para ter uma visão global sobre as várias correntes teóricas que abordam a cognição situada será de consultar, numa leitura influenciada pela ergonomia francófona: Ver Grison (2004) e Béguin e Clot (2004). No que se refere à psicologia cognitiva será de consultar dois clássicos: Ver Kirsh (1990) e Vera e Simon (1993). Para uma visão teórica global, no âmbito da sociologia, será de interesse consultar: Pharo (1998), Dodier (1993) e Quéré (1987). No âmbito da psicologia cultural salientamos os trabalhos de: Lave (1991) e Lave e Chaiklin (1993).

de reflexiva (não naturalizadora do real) que formalize procedimentos tácitos e explicita linguagens silenciadas. Deste modo, poderemos dizer que a problematização do saber permite requalificar saberes, que em resultado das lutas simbólicas de legitimidade estavam silenciados, e capacitar ações, que em resultado das hierarquias de capital cultural eram periféricas. Isto é, formalizar e explicitar os usos do conhecimento que escapam e estão para além das formas hegemônicas de poder e *controle* simbólicos. Formas situadas de conhecer que circunscrevendo-se aos campos da prática são referidas pelos profissionais experientes como ligadas à sua “intuição” e “arte” de saber-fazer na interação social e ligadas à autonomia técnico-prática da sua atividade.

Em conclusão, para ultrapassar inteiramente as limitações da teoria da recontextualização do conhecimento, importa considerar três afirmações, que exprimem a prioridade do saber e das formas situadas de conhecer sobre o conhecimento abstrato e as formas informativas de conhecer no trabalho profissional (Cf. TOUCHON, 1998):

- o trabalho profissional quando desenvolve um sentido contextual forte faz com que o profissional comece por ser um prático, antes de ser um intelectual, porque o sentido da ação começa por se construir na interação social;
- o sentido contextual forte de uso do conhecimento torna o *saber* autônomo dos processos de legitimação e de hierarquização da cultura, dado ser determinado principalmente pelas procuras e usos práticos dos profissionais;
- o saber de um prático, ainda que se organize no face a face, não tem que se limitar a uma ação apenas localista, especialmente se estamos em presença de um trabalho intelectual que mobiliza/recontextualiza conhecimento abstrato.

Dualidade e integração reflexiva na interação social

Do exposto, penso que poderemos pôr a hipótese de que existe uma dualidade reflexiva no trabalho profissional que se exprime em pro-

cessos de recontextualização e de transferência do conhecimento. Quando estamos perante profissionais experientes a ocorrência e integração desta dualidade tende a exprimir-se através de um sentido contextual forte e, portanto, nestes casos, o saber tem prevalência sobre o conhecimento abstrato na ação.

De um ponto de vista antropológico, a organização de dois tipos qualitativamente diferentes de conhecimento parece ter toda a validade, pois vem de longe na história desta disciplina a ideia de uma dualidade nas mentes sociais (a do primitivo e a do ocidental). Esta abordagem, inicialmente etnocêntrica e dicotômica, tem uma crítica e uma proposta alternativa nos trabalhos de Jack Goody (1987, 1988). Esta perspectiva permitiu mais recentemente abordar mais os fenómenos da aprendizagem da escrita (OLSON, 2002) Permitiu ainda desenvolver em Portugal, através dos trabalhos de Raúl Iturra (1990a, 1990b), uma abordagem antropológica da escolaridade supondo a hipótese de duas mentes sociais - a cultural ligada ao quotidiano escolar e não escolar e a racional-positiva ligada ao positivismo e ao *curriculum* escolar oficial - que se podem articular e integrar quando se desenvolvem processos de democratização do conhecimento. Pelo contrário, quando nas relações multiculturais escolares (e no nosso caso entre profissionais e utentes) os processos prevalecentes são de violência simbólica e a dualidade reflexiva transforma-se num dualismo que, como vimos, desvaloriza o saber em favor das formas técnicas e legítimas de uso do conhecimento.

Assim, importa não confundir dualidade com dualismo, porque à luz das considerações apresentadas existe uma prioridade do social sobre o psicológico e do cultural sobre o racional. (COHEIN, 2004) É esta orientação que nos faz valorizar mais no trabalho profissional a mobilização sociocognitiva que transfere conhecimento e menos a mobilização “dominadora” que recontextualiza.

A concepção de uma dualidade reflexiva no uso do conhecimento parece também ter validade para a investigação mais recente em ciências cognitivas, especialmente aquela que tem inspiração fenomenológica (Cf. DAMÁSIO, 1994, CASTRO-CALDAS; REIS, 2000; VARELA, 2003; KARMIOFF-SMITH, 1995, VENTURA et al., 2002; SUN, 2002; BENNETT; HACHER, 2005) e que se apoia na hipótese crítica de rejeitar o dualismo pensamento/ação ou mente/corpo, típica do cognitivismo experimentalista.

Neste âmbito, será de destacar a contribuição de Ron Sun (2002) quando este pormenoriza o funcionamento e a aprendizagem cognitivos na ação quando se manipula conhecimento no quotidiano, sem se ter que convocar formas legítimas ou técnicas de mobilização do conhecimento. Deste modo, este autor permite-nos entrar num maior detalhe sobre duas dimensões do *saber*; dimensões que poderão ser consideradas como competências de explicitação⁵ da prática social e que estão contidas nos processos de transferência do conhecimento, a saber:

- as representações que explicitam os significados do que ocorre em situação (na interação social)
- as representações que regulam a prática em situação (na interação social)

<p>Mobilização tipo4:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representações explícitas dos significados (verbalizações) -Representações explícitas dos modos de agir (ação regulada) 	<p>Mobilização tipo3:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representações implícitas do sentido da ação (observar para agir) -Representações explícitas dos modos de agir (ação regulada)
<p>Mobilização tipo2:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representações explícitas dos significados contextuais (verbalizações) -Representações implícitas dos modos de agir (prática improvisada) 	<p>Mobilização tipo1:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representações implícitas do sentido da ação (observar para agir) -Representações implícitas dos modos de agir (prática improvisada)

Quadro 3: Modelo de Ron Sun de mobilização do conhecimento em situação
 Fonte: Inspirado em Sun (2002, 26) e adaptado de Caria, (2007a, 238).

⁵ Segundo Terssac (1998) a prática para ser consciente, para poder ser “saber em situação”, terá que se traduzir numa “competência-explicitação” capaz de gerir as associações entre o “saber-dizer” e “saber-o-que fazer”. Uma bom exemplo, detalhado com várias evidências empíricas, sobre as relações entre o implícito e o explícito na formação dos saberes em interação social poderá ser encontrada em Lacoste (1990).

Ainda segundo Son Run, as ciências cognitivas caíram no erro de pensar que poderia haver uma tradução imediata e automática entre a explicitação/verbalização das representações/significados contextuais (categorizações) e uma explicitação/ formalização das representações que organizam e regulam (regras) as práticas. Assim, a investigação sobre a cognição na ação (saber) constatou que não é por haver uma formalização de regras para a ação que automaticamente temos significações explícitas do sentido da ação em situação, e vice-versa.

O Quadro 3 permite dar conta dos eventuais desfasamentos entre as duas dimensões do saber em situação. Mostra, segundo a minha perspectiva, que o implícito e o prático (posição inferior direita do Quadro 3) pode desenvolver-se tanto em direção a um implícito regulado (posição superior direita do mesmo quadro) como a um explícito improvisado (posição inferior esquerda do mesmo quadro). A equivalência e a integração entre os tipos de representações são apenas uma das modalidades possíveis do funcionamento sociocognitivo (posição superior esquerda do quadro) em situação, mostrando-se que também ao nível das formas situadas de uso do conhecimento pode ocorrer dualidade reflexiva.

Este quadro permite, por hipótese, esclarecer o que se pode entender por um sentido contextual do uso do conhecimento (rever quadro 1). Mais especificamente, por hipóteses, o sentido contextual será tanto mais forte quanto mais o saber é capaz de associar verbalizações e regulações (quadrante superior esquerdo Quadro 3), porque só neste caso é que as competências analítica e estratégica podem encontrar categorias e regras de contexto que possam ser um referencial para processos de recontextualização mais amplos.

Esta hipótese encontrou evidências empíricas a seu favor no meu trabalho etnográfico com professores, quando analisei os processos de interação em reunião formais entre pares. Neste caso, a explicitação de significados e de regras na ação estava associada ao conhecimento abstrato quando as primeiras dependiam do uso da escrita e quando esta cumpria duas condições simultaneamente (CARIA, 2000): (1) a escrita era instrumento reflexivo de formalização de sequências de ação e de negociação de significados no processo de interação social no local; (2) a escrita servia a codificação dos espaços-tempos da instituição escolar através de normas e prescrições abstratas, mas estas eram objeto de

reinterpretações (conceitos institucionais e abstratos que tinham significações apenas com valor contextual) e perversões (uso de regras de ação que estavam em contradição com as finalidades prescritas institucionalmente).

A mobilização do saber em situação

O conjunto das hipóteses decorrentes do Quadro 3, sobre as competências reflexivas capazes de construir o saber profissional em situação começaram por se desenvolver, de modo fragmentado e pontual, no estudo etnográfico sobre professores do ensino básico, já referenciados, da minha autoria. Mas mais recentemente, encontrou outras evidências empíricas a seu favor nos trabalhos etnográficos da equipe ASPTI, também já referenciados, da autoria de Fernando Pereira, José Filipe, Armando Loureiro e Berta Granja.

Em paralelo com o uso de conhecimento abstrato ou, principalmente, na sua ausência, os coletivos de trabalho (presenciais ou em rede) de pares do mesmo grupo profissional desenvolvem narrativas e relatos orais continuados e regulares sobre os acontecimentos e os fenômenos locais, que permitem construir uma memória coletiva sobre o que é normal e natural acontecer nos processos de reciprocidade da interação social entre pares e com “o outro”. Esta competência reflexiva é especial acionada quando se está perante processos de mudança institucional, de crise de legitimidade da autoridade profissional ou perante a necessidade de socializar as novas gerações no *ethos* da profissão. O seu propósito principal não é o de controlar a ordem ou de encontrar soluções certas (essas só poderiam estar ao alcance das competências estratégicas ou analíticas), mas sim o de responder (muitas vezes, pela evitação da ação) a questões identitárias e práticas, alertando para perigos e efeitos não desejados ao nível micro: “o que não devemos fazer?”, “o que não é para nós?”, “o que não deve acontecer?”, “o que diz respeito aos outros?” etc.

Temos designado esta competência reflexiva com diferentes denominações, a saber: narrativo-ritual, narrativo-normativa ou narrativo-comunicacional, conforme ela está implicada em maior ou menor grau no desenvolvimento de identidades comunitárias, isto é, tem um maior

ou menor valor simbólico local, traduz-se em maiores ou menores sanções sobre membros do grupo ou é mais ou menos resultante de interações exclusivas entre pares.

No caso desta competência reflexiva ter um forte componente comunitário e emocional, ela tende a assumir uma forma tradicional de conhecimento (ver linha 2 do Quadro 1) e, por isso, a não implicar a explicitação e/ou a formalização de regras e linguagens do saber profissional em situação: os improvisos e a frustração de expectativas na interação social não são reconhecidos pela consciência prática como novidade (são apenas regulados pelo *habitus*) e para isso são normalizados/naturalizados pela memória coletiva oral. No caso desta componente comunitária e tradicional do saber estar associada a formas de dominação e hierarquização cultural, ela pode traduzir-se no uso de violência simbólica ou física face à desviância ou à estranheza.

No caso desta competência reflexiva ter uma fraca componente comunitária - e de, em consequência, estar inscrita em processos de individualização ou burocratização do trabalho, ainda que inscrito em trabalho coletivo em rede ou a trabalho de equipe multiprofissional - os saberes profissionais tendem a deter-se reflexivamente durante os processos de interação social (reflexividade interativa) nas regras de proceder e nas significações da linguagem verbal e não verbal. Assim, temos verificado que os relatos e as narrativas coletivas da ação são muitas vezes interrompidos quando a “atenção reflexiva” se detém sobre:

- a ambiguidade das categorias de linguagem comum - e as potenciais classificações abstratas e institucionais associadas - de modo a ser-se capaz de entender o imprevisto pela construção de consensos de sentido sobre um “caso”;
- o improviso no uso dos recursos disponíveis - e as potenciais alternativas de valores e finalidades abstratos de ação associados - de modo a ser-se capaz de segmentar atos nas rotinas de ação quando se comparam as semelhanças e as diferenças (transferências de conhecimento) entre as situações vividas.

Em ambos os casos, o saber profissional constrói-se, porque a consciência prática, *à posteriori*, reconhece a novidade ocorrida e procura

sobre ela pensar na ação. À “atenção reflexiva” sobre a linguagem temos designado de competência categorial-relacional ou categorial-normativa, conforme, respectivamente, as classificações abstractas e institucionais estão menos ou mais presentes⁶. À “atenção reflexiva” sobre as rotinas temos designado de competência reflexiva procedimental-relacional ou procedimental-prudencial conforme, respectivamente, as finalidades e valores abstratos estão menos ou mais presentes.

Hipóteses sobre competências e saberes profissionais

Este conjunto de considerações sobre as competências reflexivas em situação profissional permitem a partir do modelo de mobilização do saber em situação (Quadro 3) formular as nossas hipóteses sobre a mobilização do saber profissional (Quadro 4).

Para melhor entender o Quadro 4 importará relacioná-lo com o Quadro 3:

- a forma tradicional de mobilização é capaz de explicitar linguagens e regras (principalmente pela negativa, como vimos) nos relatos e narrativas da ação, mas não desenvolve competências categoriais e competências processuais no uso do saber porque a competência narrativa permanece associada ao fluxo da vivência da situação experienciada pelo autor da descrição, sem que este ou os seus interlocutores cheguem a comparar (a transferir conhecimento entre) casos e rotinas em situações diversas;
- a forma consensualista e a forma rotineira de mobilização são capazes de desenvolver competências reflexivas categoriais e processuais de uso do saber porque desenvolvem-se comparações entre casos e rotinas, embora em consequência dos processos de individualização do trabalho – relativos aos cons-

⁶ Para uma visão geral sobre os processos sociológicos e psicológicos de categorização e classificação do real interessará consultar: Lima (2007) e Quere (1994).

trangimentos do mercado ou da estrutura das organizações - pós-fordistas - haja o risco destas competências só se poderem desenvolver se estiverem associadas a narrativas autobiográficas das experiências profissionais;

- A forma praticista é totalmente implícita e pré-reflexiva, ocorrendo de um modo automático e incorporado e, tal como vimos no Quadro 1 e 3, na ausência de qualquer mobilização de conhecimento.

<p style="text-align: center;">Forma tradicional</p> <p>Saber com muito valor prático identitário, associado a competências narrativas sobre as vivências coletivas comunitárias [<i>sentido contextual do uso do conhecimento muito forte</i>]</p>	<p style="text-align: center;">Forma rotineira</p> <p>Saber capaz de segmentar as rotinas de ação procurando a formalização de regras de ação prática [<i>embrião do estilo pragmático, se associado a competências deontológicas</i>]</p>
<p style="text-align: center;">Forma consensualista</p> <p>Saber baseado na verbalização de significados e ao mesmo tempo capaz de construir consensos de sentido sobre a singularidade do real [<i>embrião do estilo reflexivo, se associado a competências analíticas</i>]</p>	<p style="text-align: center;">Forma praticista</p> <p>Ausência de saber prático, dado não haver reconhecimento do novo na situação [<i>prática apenas regulada pelo habitus, com a consequente ausência de mobilização de conhecimento</i>]</p>

Quadro 4: Formas de mobilização do saber profissional em situação

Fonte: Adaptado de Caria (2007a, 240).

Tanto a forma tradicional como as formas biográficas consensualistas e rotineiras de mobilização do saber tendem a cristalizar significações e regras explicitadas e por isso a revelarem-se conservadoras e naturalizadoras do real, anulando as ambiguidades e os improvisos através da construção de estereótipos, preconceitos e modelos formalistas de procedimento, sem reflexão crítica.

Mas para explicar a maior ou menor explicitação das linguagens e das regras do saber em situação, importa não esquecer as relações sociais mais vastas de poder que afetam a interação social e o modo como ao nível micro os grupos profissionais se posicionam perante a mudança social. Neste quadro, a nossa investigação empírica sobre o saber profissional tem mostrado que é preciso entender como é que as mudanças

sociais - inter-geracionais, intra-geracionais e institucionais - perturbam a interação social dos grupos profissionais, dentro das condições e posições que possuem e ocupam em campos sociais, a saber:

- como e em que medida é que o patrimônio cultural passado (tradição e *habitus*) de um grupo profissional é atualizado fase ao desfasamento histórico entre gerações?
- como e em que medida é que a heterogeneidade de origens, capitais e trajetórias sociais contidas num determinado grupo profissional é objeto de um trabalho simbólico de homogeneização que permita recontextualizar conhecimento e competências reflexivas?
- como e em que medida é que as mudanças institucionais e organizacionais, condicionadas por políticas públicas ou privadas, nacionais ou globais, são interpretadas e implementadas pelos atores sociais localmente, tomando por referência as suas significações e rotinas?

Em síntese, os grupos profissionais para poderem gerir os efeitos das mudanças sociais mais vastas precisam de, ao nível micro, desenvolver competências reflexivas na interação social que permitam associar os processos de recontextualização do conhecimento aos saberes em situação profissional. De contrário, como vimos, o trabalho profissional não será capaz de lidar com a complexidade do mundo, nem com a frustração das expectativas de interação, podendo ficar-se pelo dualismo das formas legítimas e técnicas de uso do conhecimento abstrato ou pelo conservadorismo das formas tradicionais e praticistas.

Referências

AMENDOEIRA, José *A formação em Enfermagem: que conhecimentos? que contextos? Um estudo etno-sociológico*. 1999. Tese (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa.

BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga. *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences*. Paris: L'harmattan, 2004.

BECK, Ulrich *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós, 1998,

BÉGUIN, Pascal; CLOT, Yves. L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivité*, v. 1, n. 2, p. 35-49, 2004.

BENNETT, M. R.; HACKER, P. M. S. *Fundamentos filosóficos da neurociência*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis, 1996.

_____. *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, 1990.

BOTERF, Guy le, *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASSAC, Christian. Une vision praxéologique des architectures de connaissances dans les organisations. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, n. 1, p. 121-135, 2007.

CARIA, Telmo H. *A Cultura Profissional dos Professores — o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2000. Versão actualizada e revista da tese com enfoque em Sociologia da Educação defendida no ano 1997 na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

_____. O conceito de prática em Bourdieu e a pesquisa em educação. *Educação & Realidade*. V. 28, n. 1, p. 31-48, 2004.

_____. Itinerário de aprendizagens sobre o conceito de Saber. *Etnográfica*, v. 11, n. 1, p. 215-249, 2007a.

_____. A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação a desenvolver? *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*, n. 3, maio/ago. 2007b. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTa01.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2010.

_____. Professional culture in veterinarian clinical practice: the construction of an interdisciplinary object. COLLOQUIUM ON PROFESSIONAL GROUPS: TRAJECTORIES, KNOWLEDGE AND REGULATION, 2., 2008, Porto. *Colloquium...* Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008a. No prelo.

_____. (Org.). *O saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005a.

_____. Uso do conhecimento, incerteza e interacção no trabalho clínico dos veterinários In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005b. p. 169-196.

_____. Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia, subjectividade e mudança social. In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005c. p.17-42.

_____. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*, n. 189, p. 749-773, 2008b.

_____. Uso do conhecimento, incerteza e interacção no trabalho clínico dos veterinários. In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005c. p. 197-231.

_____. O uso do conhecimento: os professores e os outros. *Análise Social*, n. 164, p. 805-831, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. 3v.

CASTRO-CALDAS, Alexandre; REIS, Alexandra. Neuropsicologia do analfabetismo. In: DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; RAMALHO, Glória; COSTA, Armanda (Org.). *Literacia e Sociedade: contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho, 2000. p. 155-184.

CLOT, Yves; FAITA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, n. 4, p. 7-42, 2000.

CONEIN, Bernard. Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive. *Réseaux*, n. 124, p. 53-79, 2004.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Europa-América, 1994.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel ; RAMALHO, Glória; COSTA, Armanda. (Org.). *Literacia e sociedade: contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho, 2000.

DODIER, Nicolas. Les appuis conventionnels de l'action : éléments de pragmatique sociologique. *Réseaux*, n. 62, p. 63-95, 1993.

DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

DUBREUIL, Bertrand. *Imaginário técnico e ética social*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

EVETTS, Julia. The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, v. 18, n. 2, p. 395-415, 2003.

FILIPPE, José Pombeiro. Narratividade, reflexividade e legitimidade em educação especial. In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005. p. 93-139.

_____. *Nós: do encontro de experiências à construção de um saber de referência para a coordenação da acção conjunta – uma voz para os educadores*. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

_____. Reflexividade interactiva e reflexividade institucional no desenvolvimento profissional de educadores e professores de educação especial.

In: MIDTERM CONFERENCE EUROPE, RC 04., 2003. Lisboa: International Sociological Association. Comunicação apresentada no painel: *Os saberes do trabalho técnico-intelectual nas relações educação, trabalho e ciência*. Mimeografado.

FORNEL, Michel de. Qu'est-ce qu'un expert? Connaissances procédural et declarative dans l'interaction médicale, *Réseaux*, n. 43, p. 59-80, 1990.

- FOURNIER, Valérie. The appeal to 'professionalism' as a disciplinary mechanism. *Social Review*, v. 47, n. 2, p. 280-307, 1999.
- FREIDSON, Eliot. *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- FRENAY, Mariane. Le transfert des apprentissages. In: BOURGEOIS, Étienne, (Org.). *L'adulte en formation*. Bruxelles, Département de Boeck Université, 1996. p.37-58.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernização*. Oeiras, PI: Celta, 1992.
- _____. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GONÇALVES, Maria Eduarda. *Cultura científica e participação pública*. Oeiras, PI: Celta, 2000.
- GOODY, Jack. *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- _____. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- GRANJA, Berta. *Identidade e saber dos Assistentes Sociais*. 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade do Porto.
- GRISON, Benoit. Des sciences sociales à l'anthropologie cognitive: les généalogies de la cognition située. *@ctivité*, v. 1, n. 2, p.26-34, 2004.
- HABERMAS, Jurgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa, Edições 70, 1993.
- ITURRA, Raúl. *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa: Escher, 1990b.
- _____. *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher, 1990a.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. *Beyond modularity: a development perspective on cognitive science*. London: The MIT Press, 1995.

KIRSH, David. Preparation et improvisation. *Réseaux*, n. 43, p. 111-120, 1990.

LACOSTE, Michèle. Interaction et compétences différenciées. *Réseaux*, n. 43, p. 81-97, 1990.

LAHIRE, Bernard. *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.

LASH, Scott. *Crítica de la informacion*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2005.

LAVE, Jean. *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.

_____. A selvajaria da mente domesticada. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 46, p.109-134, 1996.

_____; CHAIKLIN, Seth. *Understanding practice*. Cambridge University Press, 1993.

LEICHT, Kevin; FENNEL, Mary. The changing organizational context of professional work. *Annual Review of Sociology*, n. 23, p. 213-231, 1997.

LICOPPE, Christian. Dans le carré de l' activité: perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du Travail*, n. 50, p. 287-302, 2008.

LIMA, Gercina Ângela Borém. Categorização como um processo cognitivo. *Ciências & Cognição*, n. 11, p.156-167, 2007.

LOUREIRO, Armando. O trabalho e o saber dos profissionais-técnicos de educação e formação de adultos. In: CARIA, Telmo H, (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005. p.169-196.

_____. O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa. Cascais: Sururu, 2009. Versão reformulada da tese de doutorado em Sociologia da Educação defendida em 2006 na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

LUZIO, Gaia di. A sociological concept of client trust. *Current Sociology*, n. 54, p. 549-564, 2006.

MACDONALD, Keith M. *The sociology of professions*. London: Sage, 1995.

MADUREIRA, C. Novais; ROCHA, Carlos M. As diferentes faces da razão (II): risco, ciência e peritos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 64, p. 81-106, 2002.

MEIRIEU, Philippe; DEVELAY, Michel. Le transfert de connaissances en formation continue. COLLOQUE UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2, 2004. Lyon. *Actes*. Lyon: Centre de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon, 1996.

NUNES, João Arriscado. Públicos, mediações e construções situadas. In: GONÇALVES, Maria Eduarda (Org.). *Cultura científica e participação pública*. Oeiras, PI: Celta, 2000. p. 81-100.

_____. Teoria crítica, cultura e ciência : os espaço do conhecimento da globalização. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto : Afrontamento, 2001. p. 299-338.

OLGIATI, Vittori. Shifting heuristic in sociological approach to professional trustworthiness: the sociology of science. *Current Sociology*, n. 54, p. 533-547, 2006.

OLSON, David. *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

PEREIRA, Fernando. Gerontólogo: a construção de uma nova profissão na área da saúde. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2008c.

_____. Gerontólogo: motivações e escolhas de uma nova profissão na área da saúde. In: WORKSHOP INTERNACIONAL A PROFISSÃO COMO VOCAÇÃO. 2008, Lisboa. *Workshop...* Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2008b.

_____. *Identidades profissionais, trabalho técnico e associativismo agrário em Trás-os-Montes e Alto Douro*. Cascais: Sururu Produções Culturais, 2008a. Versão reformulada da tese de doutoramento em

Ciências Sociais, defendida em 2004 na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

_____. Os saberes profissionais-técnicos em associações e cooperativas agrárias. In: CARIA, Telmo H. (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005. p. 141-167.

PFADENHAUER, Michaela . Crisis and decline?: problems of legitimation and loss of trust in modern professionalism. *Current Sociology*, n. 54, 565-578, 2006.

PHARO, Patrick; BOUVIER, Alban; BORZEIX, Anni. *Sociologie et connaissances*. Paris: CNRS Editions, 1998.

QUÉRÉ, Louis. L'argument sociologique de Garfinkel. *Réseaux*, n. 27, p. 97-136, 1987.

_____. (Org.). *L'enquête sur les catégories: de Durkheim a Sacks*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1994.

REICH, Robert. *O trabalho das nações*. Lisboa: Quetzal, 1996.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Sociologia das profissões*. Lisboa: Celta, 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.

_____. Os processos de globalização. In: _____. *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto, Afrontamento, 2001. pp.31-106.

SCHON, Donald. *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

SILVA, Margarida Santos. *História e conhecimento profissional em Serviço Social: o caso da Escola do Porto (1960-1974)*. 2006. Tese (Doutorado em Master en Service Social) - Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

STOER, Stephen. Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 1, p. 7-28, 1994.

SUN, Ron. *Duality of mind. A bottom up approach toward cognition*. Lawrence: Erlbaum Associates, Publishers, 2002.

SVENSSON, Lennart G. New professionalism, trust and competence: some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, n. 54, p. 579-593, 2006.

TERSSAC, Gilbert de. Savoir, compétences et travail. In: BARBIER, Jean-Marie (Org.). *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1998. p. 223-248.

TOUCHON, François-Victor. Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In: BARBIER, Jean-Marie (Org.). *Savoir théorique et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1998. p. 249-274.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VENTURA, Paulo et al. *A organização da memória semântica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VERA, Alonso H.; SIMON, Herbert A. Situated action: a symbolic interpretation. *Cognitive Science*, n. 17, p. 7-48, 1993.

POR UMA (RE)VALORIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EXPERIÊNCIA E DA AUTONOMIA: ética e profissionalidade na formação de professores da educação profissional e tecnológica

Vera Lúcia Bueno Fartes

Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva Oliveira Santos

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves

Introdução

Formação de professores é tema com vasta literatura, estando este profissional no centro das discussões atuais que envolvem a educação no que diz respeito tanto aos saberes formais desenvolvidos nas instituições educacionais, como *locus* tradicional de formação, quanto aos saberes da experiência que se originam no exercício contínuo da *práxis* pedagógica. No âmbito das políticas curriculares para a formação de professores, vem ganhando destaque as que tratam da formação para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), área até então pouco afeita a considerações sobre a dimensão formativa do sujeito, talvez como decorrência de uma certa concepção cartesiana instrumentalizadora do conhecimento, que atribui fortemente ao professor dessa área a conformação aos conhecimentos técnico-científicos crescentemente demandados pelos diversos setores da produção.

Essa perspectiva, em larga medida imposta aos docentes mediante frequentes alterações nas políticas curriculares, justifica-se pelo inegável desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas, acompanhado por intensas modificações no tecido sociopolítico, estético e cultural da sociedade, adjetivada como “do conhecimento” (BELL, 1973), “em rede” (CASTELS, 2003), dentre outras qualificações. Seria, igualmente, característica marcante da sociedade atual, a passagem de seu *status* de “moderna” para o de “pós-moderna” (LYOTARD, 2002; HARVEY, 1994; SANTOS, 2001), na qual, segundo Baumann (2001), se diluiriam as certezas da modernidade, em detrimento da fragmenta-

ção da vida social, dos laços humanos e da precarização do trabalho. Mas a despeito das inúmeras e não consensuais interpretações sobre o caráter da sociedade contemporânea, todos concordam que se vive hoje em um ambiente de intensa competição intercapitalista, com diferenciação apenas nos modos de pensar e sugerir alternativas para as crises (GIDDENS, 1991; KURZ, 1992; CHESNAIS, 1996; BECK; GIDDENS; LASH, 1997; HABERMAS, 1987; 1994a, 1994b; MÉSZÁROS, 2005)

Assim como em reformas educacionais desenvolvidas em distintos níveis e modalidades de educação que vêm ocorrendo no Brasil e em diferentes partes do mundo, o conhecimento profissional dos professores da EPT assume um lugar de destaque, dadas as demandas da sociedade contemporânea, cujos efeitos da tecnologia exigem saberes concebidos de forma multidimensional. Esse quadro tem profundas implicações para a formação destes professores, na medida em que o campo científico, considerando-se a noção de campo em Bourdieu, embora ocupe um lugar de disputa pelo monopólio da autoridade do saber, não deixa de considerar sua relação com outros campos sociais. (BOURDIEU, 1996) Isto significa que o campo científico, embora tenha suas próprias regras e lógicas de funcionamento, interage e traduz pela lógica do próprio campo, as questões relativas a outros campos, resultando numa *autonomia com interação*.

Sendo o conhecimento produzido numa perspectiva de aplicação e não somente num contexto de acumulação de conhecimento, frequentemente o problema a ser estudado necessita que campos complementares de conhecimento trabalhem juntos. Isto sinaliza para uma heterogeneidade de espaços de construção de saberes, pois o conhecimento não se desenvolve apenas nas instituições formais de ensino ou nas universidades, mas na sociedade e em seu cotidiano (KNORR-CETINA, 1999), em várias organizações, dentre elas, grandes ou pequenas empresas, com alta tecnologia e/ou em laboratórios de pesquisa. O próprio processo de globalização, que desenvolve e alimenta a competitividade internacional, faz com que as empresas necessitem introduzir constantemente mecanismos de inovação tecnológica, necessitando de conhecimentos especializados e de arranjos cooperativos com as instituições de educação, ciência e tecnologia.

A educação profissional tem na tecnologia seu objeto de estudo e intervenção como primeira especificidade, configurando-se esta como uma:

[...] ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos [...] é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. (MACHADO, 2008, p. 16)

Isto significa que as bases tecnológicas constituem um diferencial importante do perfil do docente a ser formado, pois se “[...] referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a determinada área produtiva de bens e serviços científicos.” (MACHADO, 2008, p. 17) No sentido da formação para o trabalho na sociedade contemporânea, a autora afirma ainda que para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso “[...] um outro perfil docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares”. (MACHADO, 2008, p. 15)

As especificidades do exercício profissional dos professores da EPT na atualidade demandam, inevitavelmente, novas relações com os saberes, sejam aqueles originados nos processos e redes formais de ensino, sejam os oriundos da experiência, voltados para a valorização de práticas pedagógicas inovadoras e multidisciplinares. Não há um campo específico e unidisciplinar para compreender os saberes da experiência, seja em relação ao setor produtivo no qual a atividade laboral se desenvolva, seja em que nível ou modalidade de educação se pretenda pensar a formação para o trabalho, particularmente quando se trata da formação de professores da EPT. Há que se considerar o mundo do trabalho e a educação como campos inter-relacionados, imersos no complexo tecido da sociedade, onde não cabe uma visão etnocêntrica nas Ciências Sociais e Humanas (CARIA, 2005), pautada em uma única posição epistemológica. Importa considerar a importância da relativização epistemológica e a substituição de uma perspectiva excessivamente disciplinar, comprometida com um certo corporativismo acadêmico, por uma visão verdadeiramente inter-multi-disciplinar. Charlot (2005) exprime com propriedade esse pensamento, quando considera que

É imprescindível, quando se reflete sobre a formação dos professores, distinguir bem esses quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que se podem articular lógicas que são e que permanecerão heterogêneas – o que, aliás, é fundamental, porque a pretensão de integrar o saber e a prática em um discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e totalitarismo. (CHARLOT, 2005, p. 94)

A utilização das inúmeras linguagens - oral, escrita e informática - tem diversificado o trabalho e requerido da escola um novo perfil do trabalhador, com novas habilidades cognitivas e competências pessoais e sociais, além do domínio das diversas linguagens. (LIBÂNEO, 2005) Isto significa afirmar que a preparação desse trabalhador não deve corresponder mais à antiga técnica de disciplinamento da força de trabalho, mas promover uma formação que possibilite às pessoas transformarem os saberes construídos a partir de diversas tecnologias, em conhecimentos vivos e significativos, vinculados a uma nova condição humana, que possam não somente capacitar ou qualificar para o desempenho de uma função, mas, sobretudo, desenvolver nos sujeitos uma formação capaz de envolvê-los na participação e práticas sociais, políticas e culturais novas.

Essas discussões conduzem inevitavelmente às reflexões sobre o papel social dos professores da EPT que, por um lado, necessitam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados e, por outro, devem assumir responsabilidades inerentes à função formadora de que estão investidos. Essa é a questão de fundo que se coloca a estes docentes e orienta as reflexões que intentamos realizar nesse artigo: quais as possibilidades de superação de um modelo de educação fundado na instrumentalidade do conhecimento, por outro que valorize a experiência e os saberes compartilhados numa perspectiva ética e emancipadora?

Saberes da experiência e autonomia: as contribuições de Dewey, Vygotsky e Habermas

Ao reconhecer os processos educacionais como reconstrução contínua da experiência, Dewey (1976) aponta a capacidade que têm os indivíduos de conferir sentido às suas experiências e de dirigir o curso das que se seguem, o que significa que o princípio da continuidade, no pensamento deweyano, concebe um modo interativo de relacionamento das pessoas entre si e com o mundo, por meio da ação, da experimentação e da experiência que:

[...] envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que de-
frontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes. (DEWEY, 1976, p. 26)

Em Dewey, o princípio da experiência é o mesmo do hábito – noção com a qual, posteriormente, a sociologia bourdieusiana viria a se ocupar. Assim entendido, a característica básica do hábito em Dewey (1976) é a de que toda experiência modifica quem a vive e por ela passa; a modificação, por sua vez, diz respeito à qualidade das experiências subseqüentes, “[...] pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências.” (DEWEY, 1976, p. 26) Em outras palavras, as experiências supõem uma continuidade ao afetar, de uma forma ou de outra, as atitudes que irão contribuir para a qualidade da experiência seguinte. Além disso, cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências. Nesse sentido, a experiência não se processa apenas dentro da pessoa; passa-se aí, por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas Dewey não se detém nessa premissa e avança, reiterando que toda experiência possui um lado ativo que muda, de algum modo, as condições objetivas em que as experiências se processam. E assim,

Vivemos [...] em um mundo de pessoas e coisas que, em larga medida, é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores. Quando se ignora este fato, trata-se a experiência como algo que ocorre exclusivamente dentro do corpo e da mente das pessoas. Dispensável repetir que a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente. (DEWEY, 1976, p. 34)

Articulado à experiência, um outro princípio fundamental está presente no pensamento deweyano. Trata-se da noção de interação, ideia central para interpretar uma experiência no que diz respeito à sua função e força educativa. O princípio da interação põe em pé de igualdade os dois fatores da experiência: as condições objetivas (os aspectos físicos e sociais do ambiente) e as condições internas (os aspectos individuais e subjetivos). Segundo o autor, qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições; tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que Dewey chama de situação. Continuidade, interação e situação são, pois, conceitos inseparáveis e articulados um ao outro.

Enquanto Dewey é um legítimo representante do pensamento pragmático e liberal em educação, Vygotsky (1987, 1988) tem, na dialética materialista, sua base filosófica, o que resulta em diferenças de fundo entre as concepções de ambos sobre o homem e a sociedade. Essas diferenças se tornam particularmente claras quando se analisa a noção de “condições objetivas” em Dewey e as compara com o substrato do pensamento de Vygotsky. Para o primeiro, essa noção diz respeito às condições físicas e sociais, particularmente centradas no ambiente da escola, ao passo que, para o segundo, embora esse conceito não seja explicitado como uma categoria analítica pode-se muito bem depreender que tais condições referem-se à materialidade das contradições sociais no seu aspecto estrutural e econômico. Todavia, em que pese o fato de os dois autores, em suas construções teóricas, partirem de concepções políticas e filosóficas distintas, não se pode ignorar a similaridade de pensamento em ambos, particularmente no que tange ao fenômeno da experiência

como *ação humana real e concreta*, o que permite avançar em nossas discussões sobre os saberes da experiência.

A noção de experiência em Dewey e em Vygotsky possibilita aprender que a experiência é uma aquisição de saberes que se realiza em cada situação de vida social em que se constroem conhecimentos e habilidades correspondentes, vinculados seja à vida cotidiana, seja à investigação científica. Todavia, para Vygotsky (1988), cada aquisição de saber é transformação e elaboração de cultura, do que resulta, inevitavelmente, numa heterogeneidade nas formas de acesso ao saber e às habilidades. Esta ideia permite inferir que os saberes da experiência supõem uma continuidade entre o patrimônio cultural adquirido e os novos saberes, entre o que é parte da memória e o que é por ela apreendido e nela fixado, posto que nenhum saber tem o caráter de novidade absoluta – o saber é sempre construção/reconstrução, significação/ressignificação, contextualização/recontextualização .

Esses processos realizam-se através de uma *mediação social* favorecida por sujeitos que se proporcionam, mutuamente, elementos de reflexão. A interação, isto é, o diálogo e, eventualmente, a contestação representam um papel determinante na construção e reconstrução de saberes, pois o intercâmbio lingüístico-cognitivo, que se realiza em torno de diversos objetos de conhecimento, aparece como a mediação essencial para construção de todo saber. Essa construção, à qual está fortemente ligado o desenvolvimento do indivíduo, é fruto da sua experiência e das possibilidades de aprendizagem que a ele se abrem, mediante processos de cooperação entre os intervenientes na interação e a existência de um contexto, no qual sejam identificadas as regras e as lógicas de ação.

Fundamentando-se nos princípios de *mediação simbólica*, Vygotsky (1988) destaca duas noções básicas – significado e sentido – que vão constituir a base para os estudos das interações humanas. Para o autor, o significado produz a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Através dos significados realiza-se a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, possibilitando ao indivíduo compreender o mundo e atuar sobre ele. O sentido, por sua vez, diz respeito ao significado que cada indivíduo empresta à palavra, a qual se relaciona a um dado contexto sociocultural e a vivências afetivas dos sujeitos. Em outras palavras, o conceito de media-

ção refere-se, por um lado, ao processo de representação mental – a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo e supõe a existência de conteúdos de natureza simbólica, representacional, expressos pela linguagem – e, por outro, ao fato de que os sistemas simbólicos de representação da realidade que se interpoem entre sujeito e objeto do conhecimento têm origem social. Sintetizando a argumentação de Dewey e Vygotsky, poder-se-ia dizer que a confrontação do saber da experiência com o entendimento do interlocutor, que lhe dá significado, permite a este desenvolver o potencial de organização produtiva e de criatividade do saber da experiência.

A natureza da educação profissional e tecnológica, todavia, obriga a pensar nos saberes da experiência articulados a uma outra dimensão além das que Dewey e Vygotsky propõem, ainda mais quando se pretende refletir sobre questões que envolvem ciência, tecnologia e valores humanos. Desse modo, cabe perguntar: como conceber um sentido ético e autônomo na docência em EPT, na acepção mais profunda da formação humana, em meio às demandas dos setores produtivos fundadas na racionalidade instrumental do mundo do trabalho? Onde/como, no processo de desenvolvimento das modernas sociedades capitalistas, os saberes da experiência se articulam/desarticulam/rearticulam?

A noção de *autonomia* em Habermas (1987) e os conceitos de *mundo da vida* e *sistema* por ele desenvolvidos permitem pensar sobre esse dilema. A autonomia dos professores da EPT encontra-se fortemente limitada na medida em que as experiências e saberes docentes, instituídos no/pelo *mundo da vida*, são invadidos pelo *sistema* e sua expressão na racionalidade técnico-científica das políticas curriculares dessa modalidade de educação. A existência social, segundo o autor, é o resultado da articulação e da atribuição de sentido pelos sujeitos entre o *mundo da vida* (as subjetividades) e o *sistema* (a economia). As estruturas que propiciam esses significados são: i) a cultura, cuja reprodução é assegurada pela continuação do saber válido, materializado em objetos de uso e tecnologias, palavras e teorias, livros e documentos; ii) a sociedade, através da estabilização da solidariedade entre os grupos e que se expressa por ordens institucionais, em normas jurídicas ou em práticas e usos normativamente regulados; iii) a personalidade, que se reproduz através da formação de atores sociais capazes de expressar-se e de responder por suas ações e está representada no substrato que são os organismos humanos.

O processo de desenvolvimento das sociedades modernas fundamentou-se nos princípios da racionalização da ação social, articulando-se às formas de desenvolvimento do trabalho industrial, que expandiram os procedimentos e a racionalidade a eles inerentes para outros setores da vida. Há que se esclarecer que Habermas não é contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica, pois reconhece sua importância para o homem, uma vez que o desenvolvimento da sociedade é o resultado de um processo histórico e inter-relacionado das dimensões culturais, tecnológicas e institucionais. O que Habermas critica é a universalização da ciência e da técnica e a prevalência da racionalidade científica e instrumental em esferas de decisão onde deveria haver um outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa, isto é, “uma interação simbolicamente mediada”, a qual se orienta “[...] segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes”. (HABERMAS, 1987, p. 57)

O desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico nas sociedades industriais modernas, ao propiciar o crescimento das forças produtivas, concede ao sistema um mecanismo regulatório que assegura a sua manutenção, institucionalizando a introdução de novas tecnologias e de novas estratégias que consideram a inovação como um valor em si mesmo, cumprindo a ciência e a técnica o papel de legitimar a dominação. (HABERMAS, 1994a, 1994b) Desse modo, modificam-se as atribuições do Estado, tal como vimos, assistindo com mais ênfase desde meados dos anos de 1980, com a assunção dos mecanismos de ajustes neoliberais e as políticas educacionais gestadas pelos organismos internacionais com o propósito de dar suporte às determinações do capitalismo global. Este cenário, com suas interdependências globais, nacionais e locais (BALL, 2005) passa a intervir crescentemente nos setores produtivos e nas decisões da vida econômica, desviando o papel formativo do trabalho e da educação (BACK; YOUNG, 2008) para fins orientados pela racionalidade do mercado.

À medida em que a racionalidade técnico-instrumental alcança as esferas institucionais da sociedade - em especial no que nos interessa mais de perto nessas discussões, as instituições de Educação Profissional e Tecnológica e seus professores -, ocorre um processo de subtração da autonomia das próprias instituições educacionais e de seus atores, pro-

fessores e gestores. Recente pesquisa de Fartes¹ nessas Instituições dá conta de que

[...] a exigência de novas estruturas pedagógicas e organizacionais nas escolas estudadas recaíram, em grande parte, sobre os valores, a cultura e as subjetividades construídos em instituições de longa existência e com padrões de excelência tradicionalmente reconhecidos pela sociedade. A necessidade de sobrevivência das instituições fez aflorar sentimentos e atitudes ambíguos: ao mesmo tempo em que se rejeitavam orientações construídas externamente a elas, buscava-se dar conta das mesmas. A sensação de perda de proximidade com as questões sociais e educacionais mais amplas da sociedade, resultado das imposições do mercado, acaba por engendrar uma crise nas identidades pedagógicas e institucionais, na medida em que, tanto a equipe técnico-pedagógica quanto os docentes, vão se dando conta (com um pouco mais de visibilidade nos primeiros) da substituição dos valores construídos internamente, ao longo de sua formação, pelos princípios e orientações externas. (FARTES, 2008, p. 680)

Como observado na pesquisa, a racionalidade instrumental, no percurso de ampliação de seu âmbito de atuação, substituiu o espaço da interação comunicativa que havia anteriormente, desestabilizando antigas formas de legitimação das relações sociais, afastando as discussões sobre os valores éticos e formativos do processo educativo. Com isso, passam a prevalecer a eficácia, a eficiência, o gerencialismo e a performatividade (BALL, 2005), balizadas pelas finalidades propostas, como o que se pode ver, especialmente, nas políticas para a Educação

¹ *Projeto pedagógico e educação profissional: um estudo nos CEFETs da Região Nordeste no contexto da reforma do ensino nos anos 90.* Com auxílio do CNPq.

Profissional e Tecnológica, ficando a reflexão sobre a autonomia docente e os valores éticos e políticos, ainda que formalmente presentes na letra da norma (Parecer CNE n. 16/99), submetida aos interesses imediatos dos setores produtivos e do mercado.

Com Dewey e Vygotsky vimos que a experiência do indivíduo não é construída através de um ato solitário de auto-reflexão, mas no âmbito de uma complexa rede de interações e mediações que envolvem a experiência humana; com Habermas avançamos na compreensão de como essas interações permitem resgatar e reconstruir a comunicação entre os sujeitos, redimensionando a perspectiva de desenvolvimento científico e tecnológico, entendendo tal desenvolvimento não como um fim em si mesmo, mas subordinado a um projeto de sociedade constituída por sujeitos autônomos e éticos.

Recentes discussões que envolvem a profissão docente trazem à tona a questão do “profissionalismo”, sugerindo a substituição de tal ideia pela de “profissionalidade”, o que ajuda a caminhar mais um pouco na direção de uma resposta possível à pergunta feita no início do texto. Que outro sentido, que outra compreensão poder-se-ia construir sobre a formação dos professores da EPT, balizada pela dimensão dos saberes da experiência, com ética e autonomia?

Profissionalismo e profissionalidade

O conceito de profissionalidade diferencia-se da acepção de profissionalismo, originário de diferentes abordagens da sociologia das profissões, essencialmente por compreender que as competências requeridas são construídas pelos próprios sujeitos na articulação entre conhecimentos implícitos (tácitos) e explícitos, as experiências de vida e laborais e o desenvolvimento do “eu” competente. Sujeito autônomo, com capacidade cognitiva, linguística e moral de se inter-relacionar com os demais e de defender os seus posicionamentos de forma ética, resistindo “[...] à coerção da sociedade e dos mais fortes, opondo-se à heteronomia oposta pelo social”. (FREITAG, 1991, apud MARKERT, 2002, p.14)

Ao mobilizar saberes que estão em jogo, não se devem considerar apenas os que se relacionam e se complementam, mas também aqueles que não são equivalentes, mas necessários. (KUENZER, 2004) Logo, uma discussão sobre o domínio cognitivo deve articular saberes teóricos a saberes práticos, além de não esquecer de que a simples existência desses saberes não é suficiente para desencadear ações competentes – a capacidade para mobilizar e transferir saberes práticos e teóricos depende, também, do domínio afetivo. Não basta aos professores a capacidade de articular teoria e prática; é preciso ter comprometimento com o coletivo, responsabilidade, estabilidade emocional para agir na incerteza ou na urgência diante de um imprevisto.

Referindo-se ao quadro que compõe a *explicação ecológica da prática profissional* e o conceito de *práticas aninhadas*, Sacristán (1999) enfatiza que a prática não deve ser entendida num sentido restrito da sala de aula, mas em sua diversidade e em seus variados contextos. Para elucidar esse complexo panorama, o autor revela os três contextos que compõem o que chama de “explicação ecológica da prática profissional”: o contexto pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sócio-político-cultural². O primeiro refere-se às práticas cotidianas de sala de aula, responsável pela definição das ações imediatas do trabalho docente; o segundo exprime um modelo de comportamento profissional e produz um saber que legitima as práticas docentes; o terceiro é responsável por propor valores e conteúdos considerados essenciais à prática profissional.

Desse quadro emergem os condicionantes da prática educativa que tanto podem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente como para a desprofissionalização deste, já que é na relação com esse contexto, “interpretando o que deve ser o ensino e suas finalidades” (SACRISTÁN, 1999) que o professor constrói o conjunto de

² O termo político foi aqui acrescentado à denominação dada por Sacristán (1999), por crer que não há vida social que não seja política. A própria ação do homem em se tornar *presença no mundo*, como afirma Freire (1997, 2001), tem um caráter político, à medida que essa se expressa na luta pelo poder de decisão, de escolha, de autonomia. O homem se torna *presença no mundo* ao tomar consciência de sua inconclusão e se inserir num movimento constante de busca do ser mais, ou seja, ao criar sua existência humana, afirma Freire (1997, 2001), o que não deixa de ser a constituição do “EU competente”.

habilidades, valores, atitudes e saberes, ou como afirmam Libâneo (2001) e Contreras (2002), a competência profissional necessária para se levar adiante o processo formativo. É preciso ampliar o olhar para além do contexto pedagógico, mesmo reconhecendo que este deva estar ligado diretamente ao trabalho de sala de aula e ao professor, como defende Sacristán (1999). O autor realça o caráter contextualizado da ação docente e destaca na prática do professor a manifestação de um processo dinâmico de interação entre sua cultura subjetiva e a cultura externa. A reflexão igualmente é apontada como um processo que orienta as ações.

Ação genuinamente humana, aquela que merece esse nome, é sempre reflexiva, ou seja, possui efeitos duradouros na pessoa que a realiza, e não somente no meio que se desenvolve. Somos feitos por aquilo que fazemos, pelo modo como agimos, então, um efeito desse reflexo da ação (reflexão é o processo ou o resultado de refletir e de reflexionar) é a geração da consciência sobre a ação, que é manifestada na forma de representações, de lembranças ou de esquemas cognitivos e crenças que podem ser comunicadas, nutrindo a memória do material para pensar sobre as ações passadas e presentes e para orientar outras futuras. (SACRISTÁN, 1999, p. 99)

O conteúdo da profissionalidade, da competência profissional, portanto, não pode se limitar à prática sem reflexão, sob condição de se mobilizar um conhecimento muito restrito, pois “a realidade não se deixa revelar através da observação imediata”

É preciso ver além da imediatividade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, apa-

rentes, que ainda não se constituem em conhecimento. (KUENZER, 2002, p. 8)

Isto quer dizer que há necessidade de se ampliar o olhar para além do domínio metodológico e do espaço escolar. A educação se refere a ações muito diversas e essas, por sua vez, influenciam no desenvolvimento da prática educativa. O ensino, como expressão de uma prática social, se concretiza na interação entre professores e alunos, sujeitos da cultura e do contexto social do qual fazem parte. Além disso, é preciso, como sugere Brzezinski (2001), que um novo paradigma científico rompa com as rígidas fronteiras epistemológicas entre as ciências exatas e sociais, para que os atores sociais possam ter mais regularidade e autonomia nas suas decisões.

A autonomia docente deve ser vista muito mais como resultado da “[...] confluência de ações de colaboração interdocentes do que como prosseguimento da tradicional ação isolada do professor no palco da sala de aula”. (PARDAL, 2001 apud TAVARES, 2001, p. 121) A ideia de uma autonomia profissional do professor, construída coletivamente, supõe que este exponha não apenas seus saberes formais, institucionalizados, mas, sobretudo, seus saberes da experiência e saberes transformados na ação com o *outro*.

Considerações finais: experiência, ética e autonomia na formação de professores da EPT

Iniciamos o texto com uma reflexão sobre os saberes da experiência, defendendo que ser professor é mais do que ser conhecedor de tecnologias, de técnicas de avaliação, de técnicas didático-pedagógicas. Ser professor é compreender-se como “[...] um homem/uma mulher de um tempo determinado, de uma sociedade concreta, que vive as contradições e a incerteza desses mesmos tempo e sociedade”. (PARDAL, 2001, apud TAVARES, 2001, p. 84) Procuramos mostrar que os “saberes da experiência” dos professores da EPT podem ser apreendidos na confluência dos processos de interação que envolve um princípio epistemológico comum encontrado nas formulações teóricas de Dewey,

Vygotsky e Habermas que, embora situados em perspectivas e contingências históricas específicas, apresentam-se, em boa medida, convergentes em suas suposições, dado o valor privilegiado que atribuem à ação humana concreta e em interação com o outro, que ocorre em contextos da prática mediada pela perspectiva sociocultural, capaz de promover continuamente um sentido ético e autônomo face aos desenvolvimentos da ciência e da tecnologia.

Essas considerações permitem-nos formular ainda outras questões: como, a partir de uma dimensão ética e política o professor poderá exercer sua autonomia nas escolhas das políticas públicas e dos currículos que serão implementados por eles mesmos? Como suas experiências profissionais, de vida e, sobretudo, suas implicações individuais e coletivas poderão se tornar referências para sua atuação profissional? Como superar a prevalência da racionalidade técnico-instrumental, própria dos sistemas de formação profissional e tecnológica por uma formação docente que inclua os valores éticos e os saberes da experiência?

Hargreaves (2001 apud TAVARES, 2001, p. 84) ajuda a pensar nesses dilemas quando destaca que:

[...] os professores não ensinam do modo como o fazem simplesmente em resultado das destrezas que aprenderam ou que deixaram de aprender. A forma como ensinam também está enraizada nos seus antecedentes, nas suas biografias e no tipo de docentes em que se formaram. As suas carreiras, as suas esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração também são importantes para o seu empenhamento, entusiasmo e *morale* [...]

A questão da moral na formação dos professores da EPT provocamos o debate acerca da dimensão ética e política dos docentes visto que não se trata da “moral” que esses possam desenvolver em consequência apenas de sua postura pedagógica quando em sala de aula nas atividades práticas. Trata-se da construção social e do sentido ético que atribuem às suas ações no momento de suas intervenções pedagógicas, interpessoais,

curriculares, na relação teoria e prática, visando à formação do conhecimento profissional dentro de uma realidade social, ética, política, estética e ambiental que possibilite o diálogo entre professores e alunos integrantes de uma escola, de uma sociedade, de uma vida, que exige a interdependência entre os seres e os interesses, nas relações sociais que buscam justiça e dignidade para todos.

Os professores da EPT enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais e aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho. Como já destacamos, há uma multiplicidade de fatores que interagem e afetam as relações profissionais, em grande parte representados pelos “sentimentos e atitudes ambíguas” (FARTES, 2008, p. 683) dos docentes em relação à sua atuação frente às reformas educacionais.

Acreditamos que a formação para a atividade docente nas instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente as autarquias que compõem a Rede Federal, não se diferencia essencialmente da formação dos professores em geral. Porém, vê-se que em relação ao professor da EPT, a dificuldade se agrava quando boa parte destes colocam-se como *donos do saber* e “formam” alunos do ensino técnico e do tecnológico mediante certas qualidades, características, “competências e habilidades” para uma possível inserção profissional e desenvolvimento da “empregabilidade”, esquecendo-se de que a eles mesmos essas exigências também são (in)postas.

Diante do quadro que delineamos no início desse artigo, no qual sintetizamos algumas das principais características do chamado mundo *pós-moderno*, da *sociedade global*, do *conhecimento* ou outro nome que se lhe queira dar, considerando, inclusive, o quanto de ideológico existe nessas qualificações (FERRETTI, 2008), alguns pontos se apresentam como fundamentais para adoção de *novas atitudes docentes*. Nas palavras de Nóvoa (1999, p. 18-19):

[...] O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível [...] O momento em que professor julga e decide, a partir da análise de uma situação

singular e com base nas suas convicções pessoais e nas discussões com os colegas, transforma-se, assim, numa dimensão central do processo identitário [...] trata-se de inscrever a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores.

Algumas dessas iniciativas docentes, nas quais podemos entrever nosso entendimento acerca dos *saberes da experiência* não dependem individualmente de cada professor, é preciso que fique claro que são, antes, um compromisso institucional, coletivo e pessoal, no qual a escola, vista em sua complexidade e na diversidade de seus atores, precisa ser envolvida. Nesse processo, há que se considerar, por um lado, os aspectos de ordem intrínseca, subjetiva, de atitudes do professor articulados às estruturas de poder nas instituições de educação e destas em relação ao poder do Estado e, por outro lado, há que se considerar, igualmente, que essas relações não são mecânicas, isto é, elas se dão em uma via de mão dupla, na qual as instituições e seus atores também exercem uma autonomia, ainda que relativa.

Um certo sentimento de comodidade ao que está posto pode interferir ou mesmo validar uma cultura escolar que pode ir de encontro ao que as necessidades formativas ou possibilidades de formação dos docentes da EPT demandam na sociedade contemporânea.

Talvez, ligado com atitudes desse teor esteja a grassar nas instituições de ensino superior um fenômeno preocupante e que se manifesta em comportamentos como: pôr-se à margem fazendo apenas aquilo a que se é estritamente obrigado; confundir os interesses institucionais com os individuais; atitudes acríticas e subservientes ou bajulação face aos detentores máximos da autoridade instituída, não reconhecendo os seus legítimos representantes; fomento de oligarquias de poder demasiado fechadas e reduzidas, nomeadas pelas chefias; aproveitamento de funções no exterior para favorecer os seus grupos no interior, em detrimento da dedicação desinteressada da

grande maioria que se procura assegurar o bom funcionamento da instituição nas suas diversas funções: pedagógica, científica, de investigação e extensão à comunidade, etc. (TAVARES, 2001, p. 23)

Nesse contexto, refletir sobre a formação de profissionais que devem formar não só para o trabalho, mas para a vida, remete a uma outra questão crucial para a formação de professores da EPT: que percursos, que conhecimentos constroem suas competências para formar *o outro*? Como afirma TAVARES (2001, p. 24) é urgente que na “[...] formação desses profissionais se desenvolva uma outra maneira de ser, de estar, de agir, a partir de outros referenciais científicos, éticos, culturais, humanos”. Evidenciamos que não se trata apenas de identificar que temáticas, que campos disciplinares que competências estes devem desenvolver na sua formação. Propomos aqui um novo olhar para essa formação. Uma possibilidade de diálogo entre os saberes formais e saberes da experiência, construídos nas interações entre os sujeitos, orientados por posicionamentos e atitudes que revelem seu potencial humano e de humanização.

Referências

BACK, J.; YOUNG, M. F. D. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 587-610,, 2008.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BAUMANN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, Ulrich.; GIDDENS, Anthony; LASH, Scot. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997.

BELL, Daniel. O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.16*, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 24 de maio de 2009.

BRZEZINNSKI, Iria. Pós-Graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In: TAVARES, José; BRZEZINNSKI, Iria. (Org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 53-80.

CARIA, Telmo. As finalidades sociológicas da educação na formação de professores. Disponível em: <http://www.home.utad.pt/~tcaria/actividades_interesses/AsFinalidadesSociologicas.pdf>. Acesso em 24 maio 2009.

_____. Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Educação crítica e utopia: perspectivas emergentes para o século XXI*. Proto: Edições Afrontamento, 2005. p. 109-126.

CASTELS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHESNAIS, François. *A mundialização financeira. Gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã, 1996.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução por Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n.135, p. 657-684, set./dez. 2008.
- FERRETTI, Celso João. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 637-656, set/dez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997
- FREITAG, Barbara. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: UNESP, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Cidadania e formação técnico profissional: desafios neste fim de século*. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/formacaotecnicaceducacao.html>>. Acesso em: 5 jan. 2010.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- GRINSPUN, Mírian. *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HABERMAS, Jürgen. Teoria de la acción comunicativa. Madrid: Taurus, 1987. 2v.
- HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como “ideologia”. In: _____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1994b. p. 45-92.
- HABERMAS, Jürgen. Trabalho e interação. In: _____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1994a. p. 11-43.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1994.
- KNORR-CETINA, Karin. *Epistemic communities*. Harvard: Harvard Education Press, 1999.

KUENZER, Acácia Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, , p. 19-29, mai/ago. 2002.

KURZ, Robert. *O colapso da modernização*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2005.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. v. 1. n. 1, p. 12-20, 2008.

MARKERT, Werner. Trabalho e consciência: Mudanças na sociedade do trabalho e a reconstrução da teoria de classes. *Tempo Social: Rev. Sociol. Usp*, v. 14, n. 2, p. 19-36, out. 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 24- 37, 2008.

MENDES NETO, António A. O professor do ensino secundário: da organização escolar às culturas docentes. In: TAVARES, José, BRZEZINNSKI, Iria. (Org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 113-132.

NÓVOA, António. Os Professores na virada do milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PARDAL, Luís António. Que professor para a educação secundária? In: TAVARES, José, BRZEZINNSKI, Iria. (Org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 83-112.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). In: *Globalização: fatalidade ou utopi a?* Porto: Afrontamento, 2001.

STROOBANTS, Marcelle. *Savoir-faire et compétences au travail: une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles, Ed. L'Université de Bruxelles, 1993.

TAVARES, José. Construção do conhecimento profissional no ensino superior. In: TAVARES, José, BRZEZINNSKI, Iria. (Org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 17-51.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOBRE OS AUTORES

Parte I

Currículo e formação

Michael Young

E-mail: M.Young@ioe.ac.uk

Professor Emérito da Universidade de Londres – Reino Unido. Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tem extensa obra sobre políticas curriculares traduzida em vários países.

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

E-mail: roselisa@ufba.br roselisa54@yahoo.com.br

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/8225219862346307>

Maria Roseli Gomes Brito de Sá é professora adjunta do Departamento de Educação I da Faculdade de Educação da UFBA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1979), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004). Atuações docentes e de coordenação na educação básica e no ensino superior. Pesquisadora na área de Currículo atua principalmente nos seguintes temas: currículo, formação de professores em exercício, compreensão e práxis pedagógica e construção do conhecimento. Atualmente compõe o grupo de pesquisa FEP, inscrito no CNPq, coordena a Linha de Pesquisa Currículo e (In)formação e é membro do conselho editorial da Revista Presente!

Maria Antonieta de Campos Tourinho

E-mail: tucatourinho@uol.com.br

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/5089961955483305>

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Bahia (1967), mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (1982) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia

(2004). Atualmente é professor adjunto 02 da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, historiografia, memória, prática de ensino e metodologia.

Marise Nogueira Ramos

E-mail: ramosmn@gmail.com

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/3796863111902233>

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis, atuando como pesquisadora na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, ensino médio, ensino técnico, reforma da educação profissional e reforma educacional.

Parte 2

Experiência e saberes profissionais

Carolina Pedroza de Carvalho Garcia

E-mail: carola0813@gmail.com

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/9898596533904804>

Possui graduação em Curso de Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia (2001) e mestrado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (2009). Atualmente é professora do curso de enfermagem do Centro Universitário Jorge Amado, membro da Universidade Federal da Bahia, professora assistente da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, diretora de educação - Associação Brasileira de

Enfermagem e enfermeira sanitaria da Associação de Moradores de Plataforma. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem, atuando principalmente nos seguintes temas: cidadania, estágio curricular em saúde, comunicação e educação em saúde, formação e saúde e espaços de aprendizagem.

Norma Carapiá Fagundes

E-mail: fagundes@ufba.br

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/5266847521546681>

Possui graduação em Bacharel em Enfermagem pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1979), graduação em Ciências Físicas e Biológicas e Matemática pela Universidade Federal da Bahia (1974), mestrado em Saúde Comunitária pela Universidade Federal da Bahia (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem em saúde coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: formação, enfermagem, currículo, espaços de aprendizagem e educação permanente em saúde.

Silvia Michele Lopes Macedo

E-mail: smlmacedo@hotmail.com

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/4071949413249360>

Subgerente de Apoio Pedagógico da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, professora dos componentes curriculares Antropologia da Educação e Sociologia da Educação da Faculdade Batista Brasileira-FBB, licenciada em Ciências Sociais pela UFBA, bacharel em Ciências Sociais-Antropologia pela UFBA, especialista em Metodologia da Educação Superior-Ênfase em Novas Tecnologias pela Faculdade Batista Brasileira-FBB, mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Desenvolvimento de pesquisas no campo da Antropologia da Educação.

Biagio Mauricio Avena

E-mail: bmavena@uol.com.br

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/0115084799647210>

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), diplomado em Língua e Literatura Francesas pela Universidade de Nancy II, França e Licenciado em Didática Especial da Língua Francesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), integra desde 1997 o corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) onde atualmente é Professor dos Cursos Técnicos da área de Turismo e Hospitalidade e do Curso Superior em Administração em Hotelaria.

Telmo H. Caria

E-mail: tcaria@utad.pt.

Página Web: www.home.utad.pt/~tcaria/

Professor de Sociologia e Ciências Sociais do Departamento de Economia, Sociologia e Gestão da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real, Portugal). Coordenador Científico do núcleo de investigação de Etnografias do Conhecimento Profissional (NECP) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto.

Vera Lúcia Bueno Fartes

E-mail: verafartes@uol.com.br

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/8142224944215066>

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2000), pós-doutoramento na Universidade de Londres (2005/06) com Bolsa CAPES, professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, onde faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação. Orienta mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação da Faced/UFBA, além de bolsistas de IC. Linhas de pesquisa nas quais desenvolve estudos: Trabalho e Educação, Conhecimento e Sociedade.

Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva Oliveira Santos

E-mail: apquixabeira@terra.com.br

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/0122090275331900>

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Direito Ambiental pelo UNIFOA – Centro Universitário de Volta Redonda, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, campus Maceió. Possui artigos publicados e pesquisa os seguintes temas: educação profissional e tecnológica, conhecimento profissional, políticas públicas da EPT, ética e formação de professores da EPT, ética ambiental.

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves

E-mail: cassiauesb@gmail.com

Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/1948206003332034>

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Jequié, atuando nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores.

COLOFÃO

Formato	17 x 24 cm
Tipologia	Revival565 BT
Papel	Alta alvura 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 250 g/m ² (capa)
Impressão	Setor de Reprografia da EDUFBA
Capa e Acabamento	ESB
Tiragem	500

Partimos do entendimento de que a formação é um processo que nos constitui, processo que se inicia em nossos primeiros contatos com o mundo circundante e que se desenvolve “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, como bem define da lei maior da educação brasileira, a LDB promulgada em 1996.

Essa abrangência do espectro conceitual da formação permitiu, nesta obra, aborda-la desde o âmbito enraizado da cultura até o tratamento dos saberes profissionais, sem perder de vista o caráter processual da formação, aqui tratada do ponto de vista gadameriano de “tudo que ela [a formação] assimila, nela desabrocha”, com a ressalva de que, na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função: “Antes, nada desaparece na formação adquirida, mas tudo é preservado”.

Uma vez posta a indistinção dos “mundos” da cultura, da escolarização e do trabalho para a realização de percursos formativos, procuramos tematizar a formação tanto pela incursão em uma abordagem mais ontológica, que descreve a condição de ser/estar no mundo como por meio de estudos sobre a realização de formações profissionais, abrangendo tanto os espaços pedagógicos das instituições escolares, tendo o currículo como um “dispositivo de formação”, como os espaços de trabalho. Dada a centralidade assumida pela experiência – não propriamente na visão de acúmulo de saberes, mas na de possibilidade de atualizações constantes desses saberes que são mobilizados nos diversos espaços educativos – a proposta fundamental do texto é de empreender uma (re)valorização epistemológica desse conceito.

Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Vera Lúcia Bueno Fartes (orgs.)



fapesb 
Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado da Bahia