

Universidade Federal da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação
FORMACCE Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação
Isaura Fontes

Heurística e educação docente.

Formação de professores pela pesquisa: Mas, que pesquisa?

Salvador
2009

Isaura Fontes

Heurística e educação docente.

Formação de professores pela pesquisa: Mas, que pesquisa?

Tese de doutoramento apresentada à
Universidade Federal da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em
educação FORMACCE Grupo de
Pesquisa em Currículo e Formação.

Área de concentração: Educação,
Sociedade e Práxis Pedagógica

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei
Macedo

Salvador
2009

FICHA CATALOGRÁFICA: Sistema de Bibliotecas da UNEB – Campus XI

Fontes, Isaura Santana.

Heurística e educação docente: formação de professores pela pesquisa: mas que pesquisa? / Isaura Santana Fontes. – Salvador, 2013.

140f.

Orientador: Prof^o Dr. Roberto Sidinei Macedo.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação FORMACCE, Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação.

1. Professor - formação. 2. Pesquisa. 3. Conhecimento – Produção. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD: 370.71

Isaura Fontes

Heurística e educação docente.

Formação de professores pela pesquisa: Mas, que pesquisa?

Tese de doutoramento apresentada à Universidade Federal da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em educação, FORMACCE - Grupo de
Pesquisa em Currículo e Formação

Área de concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica

Salvador, 12 de fevereiro de 2009

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo - UFBA

Prof. Dr. Claudio Orlando do Nascimento - UFRB

Profª Dra. Maria Ornélia Marques - CEAP

Profª Dra. Rita Dias Pereira de Jesus - UFRB

Prof. Dr. Sérgio Borba - UFAL

Profª Dra. Zoraya Marques - UNEB

Àqueles que me geraram



Trocar foto de dona Isaura
E colocar a frase abaixo entre as duas fotos

A beleza de ter vocês dentro de mim.

Ora direis, ouvir estrelas, certo perdeste o senso
Eu vos direi no entanto:
Enquanto houver espaço, corpo e tempo e algum modo de dizer não
Eu canto
Delcífer

Ei, pessoa, OBRIGADA!

Oh universo, obrigada!

Estou obrigada a ti por laços morais, espirituais, físicos e afetivos, pois você me
cativou, como a raposa ao príncipe.
E mais, estou empenhada a ti pessoa, empenhada, hipotecada, comprometida,
presa, atada, impelida, ocupada com você universo
Pela auto-eco criação!

Num momento de voz,
Isaura Santana Fontes

Los Hermanos

Atahualpa Yupanqui

Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar
En el valle en la montaña
En la pampa y en el mar
Cada cual con sus trabajos
Con sus sueños cada cual
Con la esperanza delante
Con los recuerdos detrás
Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar

Gente de mano caliente
Por eso de la amistad
Con un lloro para llorarlo
Con un rezo para rezar
Con un horizonte abierto
Que siempre esta más allá
Y esa fuerza pa buscarlo
Con tezón y voluntad
Cuando parece más cerca
Es cuando se aleja más
Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar

Y así seguimos andando
Curtidos de soledad
Nos perdemos por el mundo
Nos volvemos a encontrar
Y así nos reconocemos
Por el lejano mirar
Por las coplas que mordemos
Semillas de inmensidad
Y así seguimos andando
Curtidos de soledad
Y en nosotros nuestros muertos
Pa que nadie quede atrás
Yo tengo tantos hermanos
Que no los puedo contar
Y una hermana muy hermosa
Que se llama libertad

Gracias A La Vida

Violeta Parra

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dió dos luceros que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el oído, que en todo su ancho
Traba noche y día grillos y canarios
Martirios, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dió el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto
Gracias a la vida

Nosso aprendizado é um conjunto de processos interligados de investigação.

Luiz Henrique Dutra

O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.

Merleau Ponty

O conhecimento e o conhecer não se realizam no vazio intelectual, teórico ou prático.

Aidil Barros

Neide Lehfeld

Resumo

Este estudo visa discutir o caráter formativo da pesquisa no curso de licenciatura em pedagogia numa universidade pública e multicampi baiana – a Universidade do Estado da Bahia, do Campus XI, localizado no município de Serrinha. Trata-se de um estudo de caso que tem como finalidades analisar/ compreender as concepções de produção de conhecimento que permeiam as práticas curriculares no contexto do referido curso; compreender a dinâmica, as inspirações teórico-epistemológicas e as perspectivas metodológicas que dão feição às atividades de pesquisa e debates sobre a importância desta no referido curso; analisar os sentidos pedagógicos emergentes a partir das tensões epistemológicas e formativas expressas pelo debate em torno da importância da pesquisa na formação de professores; descrever/ pontuar em termos da formação docente as alternativas de pesquisa mais relevantes e pertinentes geradas pelas reflexões advindas dos “dados” da pesquisa em pauta. Utiliza como espaço exploratório, enquanto estimulador das percepções da pesquisadora um programa institucional de formação intensiva. Elabora uma análise interpretativa a partir das produções monográficas de estudantes, do diálogo com docentes envolvidos no processo através de reuniões institucionais com a inserção intencional da temática. Observa que a pesquisa e a prática pedagógica dialogam entre si, mas são dicotomizadas. O conflito que aparece é de um lado entre as atividades de ensino e as de pesquisa para os docentes, e, de outro entre a intervenção pedagógica e a pesquisa para os estudantes. O caráter formativo se faz presente em algumas produções estudantis na construção do objeto a partir da sua atuação profissional, na dialogicidade com seus pares e nos seus posicionamentos perante questões da contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação. Pesquisa. Conhecimento.

Resumé

Cette étude vise à discuter le caractère formatif de la recherche en le cours de licence dans pédagogie à une université publique et la multicampi originaire de Bahia - l'Université de l'État de la Bahia du Campus XI, localisé dans la ville de Serrinha. Il s'agit d'une étude de cas qui a comme des finalités analyseront comprendront les conceptions de production de connaissance que permeiam les pratiques curriculaires dans le contexte dudit cours; comprendre la dynamique, les inspirations teórico-epistemológicas et les perspectives méthodologiques qui donnent façon aux activités de recherche et débats sur l'importance de cette en ledit cours ; analyser les sens pédagogiques émergents à partir des tensions epistemológicas et formatives exprimées par le débat autour de l'importance de la recherche dans la formation d'enseignants ; décrire pontuar dans des termes de la formation enseignant les alternatives de recherche plus importantes et pertinentes produites par les réflexions arrivées des « données » de la recherche dans orientation. Il utilise comme espace exploratório, tant que stimulateur des perceptions de la chercheur un programme institutionnel de formation intensive. Élabore une analyse interprétative à partir des productions monographiques d'étudiants, de le dialogue avec des professeurs impliqués dans le processus à travers des réunions institutionnelles avec l'insertion intentionnelle de la thématique. Il observe que la recherche et la pratique pédagogique dialoguent entre elle, mais sont dichotomisés. Le conflit qui apparaît est d'un côté entre les activités d'enseignement et de recherche pour les professeurs, et, d'autre entre l'intervention pédagogique et la recherche pour les étudiants. Le caractère formatif se fait cadeau dans quelques productions estudantis dans la construction de l'objet à partir de sa performance professionnelle, dans dialogicidade avec leurs paires et nous leurs positionnements devant des questions de contemporaneidade.

Mots clé: Formation. Recherche. Connaissance.

SUMARIO

INTRODUÇÃO - Heurística, Currículo e Formação Docente	13
Existe formação, bildung, educação sem pesquisa?	14
PRIMEIRO MOVIMENTO Universidade e a formação pela pesquisa	18
Currículos de licenciatura e pesquisa.....	20
Entre a cruz a e a caldeirinha Ou, a pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura.	26
Que sentidos atribuímos, então, a educação, conhecimento, pesquisa e ciência?	28
SEGUNDO MOVIMENTO A descoberta criativa, implicada e auto-poiética.....	35
A crise paradigmática.....	36
Um olhar interessado na pesquisa educacional.	37
TERCEIRO MOVIMENTO A procura de caminhos e epistemes.....	43
O conhecer é lógico?	46
Ou, existiu um “louco que pensou a vida sem paixão”?.....	46
A ordem dos fragmentos.....	47
Ou, existe a ordem do conhecimento?	47
Entre os sentidos e as crenças	50
Ou, o conhecimento deriva das percepções?.....	50
De soslaio em Kant:.....	53
Ou, o conhecimento é a priori?	53
Os caminhos disciplinares	57
Ou, que procedimentos fecundam o conhecer?	57
Amando o amor a sabedoria	59
Ou, refletindo o modus faciendi cognitio.....	59
O conhecimento pode se transformar em barbárie?	62
Ou, as contradições humanas.....	62
QUARTO MOVIMENTO A construção metodológica da investigação	73
Descrevendo o trabalho de campo.....	74
Criando eixos para a compreensão.....	77
QUINTO MOVIMENTO A formação pela pesquisa como política universitária da UNEB... ..	79
O caso da FES – UNEB.....	84

Bricolagem? Mosaico de Análises.....	89
Uma rede de formação intensiva em serviço	117
Ou, a Rede UNEB.....	117
O caos	128
CONCLUSÃO Ou, eu tenho medo e já aconteceu	136
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO - Heurística, Currículo e Formação Docente

♪ Minha procura por si só
Já era o que eu queria achar♪
Ana Carolina

Este estudo discute o caráter formativo da pesquisa em um curso de licenciatura em pedagogia numa universidade pública e multicampi baiana – a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O curso eleito foi o curso de Pedagogia do Campus XI, localizado em Serrinha, município da região do sisal. A escolha ocorreu, para além de nossa implicação pessoal e profissional, por ter surgido neste *locus* a primeira versão unebiana do currículo do curso de Pedagogia que inclui a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e a concepção da pesquisa como processo.

Em 1999, em nossos estudos de mestrado, quando discutíamos o processo identitário deste curso, registrávamos a presença da do-discência. Os do-discentes – termo cunhado por Freire para expressar a simultaneidade das atividades docentes e discentes (FREIRE, 1996, p. 31), são capazes de teorizar o vivido e de assumirem-se como verdadeiros autores de suas ações. Para isso, o processo ensino-pesquisa torna-se recursivo processo de formação docente, no qual aprender

pode constituir-se numa tarefa social emancipatória. Nesse contexto, estimulamos o nosso impulso libidinal de “inquietação, des-acomodação, que desde *enfant* nos impulsiona a crescer, criar, interagir, re-ordenar o mundo, o cosmo e a nós mesmos.” (FONTES, 2002, p. 150). Assim, tomamos nas mãos o desafio de nos desacomodarmos numa nova busca de compreensão deste nosso quefazer de auto-eco-educação.

A educação enquanto tarefa emancipatória, existencial, pessoal-coletiva requer a construção de uma sensibilidade solidária. Porém, mudanças nas sociedades e nos conhecimentos que têm hoje dimensões planetárias e a instituição da chamada sociedade do conhecimento geram novas inclusões/exclusões e novas demandas de aprendizagem. Aprender aqui é mais que se apropriar de saberes acumulados, é uma questão de sobrevivência na qual são necessárias: flexibilidade, adaptação, re-estruturação, interação, criatividade, co-evolução e auto-eco-organização. Mas, concordando com Assmann (1998, p. 27): “nenhum poder econômico ou político é capaz de controlar e colonizar inteiramente a explosão do conhecimento”, pois hoje é muito difícil para as hegemonias exercer um patrulhamento no qual a circulação de informação esteja absolutamente sobre o seu domínio. Além disso, configurar uma práxis pedagógica é buscar aprender para compreender, para estabelecer e interpretar relações e superar os limites, dotar de sentido e transformar a realidade. Então no currículo de licenciatura em Pedagogia “fazer da pesquisa um eixo da formação do educador(a) requer **investimentos e ousadias** daqueles que constroem a dinâmica do fazer político-pedagógico.” (FONTES, 2002, p. 149). Quais?

Existe formação, *bildung*, educação sem pesquisa?

FORMAÇÃO – no latim *formatio*, palavra que tem seus sentidos originais vinculados as ideias de forma, de fôrma, de “dar” uma forma, da relação criador e criatura – enquanto constituição de caráter, mentalidade ou conhecimento profissional é dicotômica com a dialogicidade, com a relação criadora no sentido emancipativo-interacionista. Quando usamos o termo formação pleiteamos para ele

um sentido político-pedagógico. Sentido que se aproxima do *bildung* alemão, *schulen* e *charakter*, educação e criação. Suarez (2005) desenvolve este conceito em cinco etapas: trabalho, viagem, tradução, viagem à antiguidade e prática filológica.

Inspirando-se tanto em Hegel quanto em Goethe ele afirma: “Como trabalho, *Bildung* é formação prática, formação de si pela formação das coisas.” (SUAREZ, 2005, p. 194) O que de forma estética Vinicius de Moraes compôs em “O operário em construção”, *bildung* seria a construção de um operário que ao saber exercer a sua profissão adquire a dimensão da poesia, que politicamente é denúncia, é resistência. Para além da prática é consciência. Assim, tomo aqui formação como prática educativa no sentido freiriano:

[...] como exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 1996, p. 164-165)

Na etapa da viagem, Suarez (2005) inspirando-se em Berman e Schlegel toma o *bildung* como alteridade, como experiência da aparente estranheza do mundo e do mesmo para si próprio. Aqui, assumo que prática educativa, porque em situação, é formação que contém resistência, mesmo quando fluída. Resistência também presente na etapa da tradução, que como movimento de lançar-se-além-de-si percebe o outro e tentando compreendê-lo, o recria. Para formar-se, outras viagens são necessárias, a exemplo do que Suarez chama de viagem à antiguidade. Aqui alteridade é recriada enquanto um conceito que traz no seu bojo singularidades e identificações como processos de referenciações de indivíduos, de coletividade, de tempos e de espaços, para qual a linguagem é fundante.

Assim, a formação que se realiza na experiência do sujeito, se configura no âmbito da interformação. Enquanto a educação é uma prática social contextualizada, portanto, histórica, geográfica e cultural. Assim, entendo formação enquanto prática educativa situada, mediada por linguagens, entre seres curiosos e inquietos.

Com este entendimento organizamos o texto em “**movimentos de busca de compreensão**”. Faço uso do termo movimento aproximando-o do sentido cunhado na teoria do caos ao movimento browniano e vinculado à ideia de fractais. Assim o primeiro movimento esboçado é “Universidade e a formação pela pesquisa” no qual intentamos ponderar a relevância da pesquisa para o sentido da consignação da universidade. Neste bojo adentramos possíveis relações entre os “Currículos de licenciatura e pesquisa”, discutimos a necessidade de comunhão entre ensino e pesquisa no decurso que chamamos de “Entre a cruz a e a caldeirinha – Ou, a pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura” e para concluirmos este movimento tratamos da questão de “Que sentidos atribuímos, então, a educação, conhecimento, pesquisa e ciência?”

No segundo movimento, “A descoberta criativa, implicada e auto-poiética” conclamamos como relevante a compreensão dos processos heurísticos na pesquisa educacional, começamos pensando “A crise paradigmática” na qual estamos inseridos/as depois dirigimos “Um olhar interessado na pesquisa educacional” onde selecionamos alguns elementos históricos que consideramos imprescindíveis para a compreensão do fenômeno em estudo.

Num terceiro movimento, vamos “A pro-cura de caminhos e epistemes” entrar na seara fecundamente diversificada da metodologia do conhecer, assinalando alguns projetos que uma perspectiva ocidentalizada registrou. Nele nos valem de uma categorização filosófica das concepções da metodologia como lógica ou parte lógica que estuda os métodos; como lógica transcendental aplicada; como conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências e como a análise filosófica de tais procedimentos. Para tanto focalizamos o ponto de vista de alguns pensadores que contribuíram significativamente para estes entendimentos.

Quarto movimento - “A construção metodológica da investigação” hora em que buscamos expor as opções realizadas no procedimento do estudo, com suas itinerâncias e errâncias, foi esboçado “Descrevendo o trabalho de campo” e “Criando eixos para a compreensão”.

Enfim, no quinto movimento, pensamos “A formação pela pesquisa como política universitária da UNEB” e nela “O caso da FES – UNEB” e “Uma rede de formação intensiva em serviço - Ou a Rede UNEB”.

PRIMEIRO MOVIMENTO

Universidade e a formação pela pesquisa



A composição do burburinho das ondas do mar apresenta características fractais: aparentemente aleatória, entretanto com um efeito de conjunto deleitável, nas quais artefato identifica-se com o contíguo.

A universidade é uma instituição que tem desde sua origem um forte papel político vinculado ao contexto econômico, social e cultural na qual está inserida. Para compreendê-la precisamos olhar os seus universos psico-sócio-culturais, funcionais e valorativos, estruturais, técnicos e gestionários. A ideia de ensino superior liga-se a história do ensino acadêmico sempre elitizado. Em nosso país atualmente amplia-se a acessibilidade via privatização e políticas de reparação social que encontram fortes resistências, mas se impõem. A primeira por questões econômicas, mas que de modo contraditório, com qualidade duvidável democratizam o acesso; e as

segundas, por muitas lutas e movimentos da sociedade civil. No caso da UNEB existe um detalhe interessante, há aproximadamente quinze anos que popularmente ela recebeu a “tacha” de Universidade dos “pretos”. Observe-se que ainda não tínhamos cotas ou outras políticas explícitas de reparação. Não sendo foco deste estudo, registro que neste processo a cultura acadêmica não só em termos de direito, mas “de fato” altera-se. Para saber em que ritmos, cores, valores, éticas e condições cabem esforços de compreensão e crítica.

As próprias funções da universidade que regimentalmente são ensino, pesquisa e extensão adquirem novas funcionalidades e valorações. A professora Acácia Kuenzer ao discutir a potencialidade e as resistências da extensão universitária nos chama a atenção para esta dinâmica:

Cair na vida, penetrar no caos, no buraco negro das relações sociais concretas, onde as explicações não são suficientes, onde o conhecimento é frágil, onde a competência formal não serve, é uma aventura que a poucos atraí. É mais confortável o útero morno e seguro da "mãe academia". Os que conseguem, no entanto, romper os muros, por os pés - e a cabeça - para fora, deixando entrar o ar fresco da realidade nos pulmões, têm descoberto que é no movimento, no provisório, no caos, na dinâmica jamais "enquadrada" das relações concretas que se transforma a sociedade, que se faz a revolução. (KUNZER, 1992, p. 22)

As reflexões por ela postas nos convidam à conduta individual interdependente na atuação em atividades de extensão universitária que tem como finalidades precípuas: difusão de conhecimentos, práticas político-cultural-ideológicas, prestação de serviço e venda da prestação de serviço / parceria. Essas finalidades se constituem em expansão das funções sociais da universidade:

- Produção, socialização e utilização de conhecimentos científicos, filosóficos e tecnológicos.
- Preservação e socialização da memória científica, filosófica e tecnológica
- Formação profissional.

Defendemos que cada uma destas funções sejam tensionadas e reinstituídas cotidianamente através do caráter crítico e militante da inserção social e cultural da universidade. Sabemos e vivenciamos os entraves que advêm dos poderes

acadêmicos, estatais, de políticas de financiamento, de políticas de avaliação dos conflitos sociais e culturais, mas entendendo a universidade como espaço de ampliação e fortalecimento das humanidades pleiteio as ciências humanas e a re-humanização do *ethos* universitário, para além da instrumentalização da razão, rompendo com a mito-ideologização da ciência. Não estamos vivendo na sociedade socialista tal qual imaginada por Marx e Engels, mas estamos vivendo um tempo no qual como eles imaginaram na “Crítica da educação e do ensino” (1978) quando trabalho e educação estão tão combinados que requerem uma educação científica. Assim, o exercício interno da democracia e suas relações com os movimentos sociais vão se impondo numa dinâmica na qual o sentido de universidade pública, em conflito com privatismos e estatizações buscam as autonomias, as vivências e com-vivências das diversidades de gênero, de etnia, das artes e tecnologias, especialmente as da comunicação e da informação.

Currículos de licenciatura e pesquisa

Falar de professor-pesquisador significa, de início, afirmar o professor que, continuamente inquieto, forma-se também pela dúvida, questionando o conhecimento e a realidade que se lhe apresenta enquanto desafio.
Roberto Macedo

Em minhas atividades do magistério superior, observo que, muitas vezes, a prática da pesquisa ocorre sem algumas reflexões, que considero fundamentais. Às vezes, a pesquisa instaura-se pela utopia de alguns, mas quando se amplia, chega às maiorias acadêmicas como uma imposição burocrática, sem o seu desejado sentido formativo.

O mimetismo e o modismo da “pesquisa”, na forma de monografia e/ou trabalho de conclusão de curso, estarão se constituindo enquanto mais um enfeite, penduricalho ou berloque do currículo de formação docente? Ou estará sendo implementado a partir da falácia de remédio para todos os males da formação deficiente do docente?

Formação docente pela pesquisa sim, defende uma ala da academia e de diversos fóruns e agências sociais da educação, mas é necessária a definição de norteamentos dialogicamente construídos que orientem essa práxis pedagógica. Veja como nos chama a atenção Tardif para a relação entre eficiência e produção de conhecimentos:

[...] não se pode negar que, dependendo de determinadas condições, certos modelos de trabalho docente possam tornar-se mais eficientes graças ao desenvolvimento dos conhecimentos e da pesquisa pedagógica (GAGE, 1985, GAUTHIER *et alii*, 1997). No entanto, é preciso ter sempre presente a necessidade de explicitar a dimensão política e ética do que significa ser eficiente. Com efeito, uma pedagogia com base científica deve ser eficiente em relação a quê? (TARDIF, 2002, p. 122)

Não podemos falar de eficiência como um conceito de neutralidade axiológica. A eficiência é sempre avaliada a partir de parâmetros. Contudo, o ensino é sempre constituído de elementos que não podem ser isolados para a compreensão desse fenômeno. Desta forma, nem a práxis pedagógica nem a sua investigação são destituídas do caráter político, ético, moral, cultural ou estético. Há, portanto, implicações tanto das idiosincrasias dos professores, quanto das determinações histórico-sociais na produção dos saberes da docência.

E, concordando com Tardif (2002, p. 21), há “*reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”, donde a experiência do trabalho é também fundamento do saber. E mais do que isto: será que na sua complexidade a constituição dos saberes não tem desvios, retrocessos, crises e momentos ou espaços caóticos? Ou será que ela ocorre de uma maneira progressiva como afirma Tardif (2002, p. 14): “[...] o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho [...]”?

Os conhecimentos utilizados no “magistério” são originários de diversas fontes e têm naturezas distintas. Pensar sobre a produção, reprodução ou sobre a validade desses saberes é tarefa inerente à atividade docente e a sua negação seria a anulação do seu caráter educativo, formativo, humano. Observamos que a atividade do magistério inclui a intuição como elemento de percepção da realidade, como sensibilidade mediadora entre os atores pedagógicos e os seus contextos, não

apenas como recepção passiva da realidade, mas como maneira de atingi-la ao ser afetado por ela. O conhecimento da/na experiência atualiza e re-significa outros saberes via memória que dá sentido ao que, de algum modo, sensibilizou os sentidos, razões e afetividades dos sujeitos envolvidos nos atos de ensinar-aprender. É desta forma que os conteúdos escolares, que são definidos social e politicamente, chegam à sala de aula. Re-significados pelo prisma dos atores pedagógicos envolvidos.

Para as teorias tradicionais do currículo palavras como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos e neutralidade científica formam uma teia de sentidos contextualizados nos quais a transmissão de conhecimentos produzidos por seres iluminados deve ser feita através de professores (aqueles que professam o que acreditam) e então conduzir o comportamento da coletividade de alunos. Esta forma de percepção apesar de distante dos sentidos que atribuímos à educação é muito próxima do nosso cotidiano universitário.

Para as teorias críticas do currículo os sentidos são outros. Ideologia, reprodução cultural e social, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência assim como o currículo como questão de poder são preocupações marcantes nesta perspectiva, com a qual comungamos as nossas percepções e sensibilidades.

Por fim, são as, em voga, teorias pós-críticas do currículo que assumem como centrais, categorias que foram expulsas e marginalizadas na academia, tais como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e os debates sobre multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalismo e o intertransculturalismo que possibilitam aquela nossa concepção de que os conhecimentos são produzidos ou re-significados via o caráter instituinte das pessoas os validam.

Deste modo a cultura acadêmica compõe-se de significados e sentidos pertinentes a esta comunidade num conjunto socialmente aceito de comportamentos, de saberes, de saber-fazer e do poder-fazer que envolve diversas epistemologias e linguagens.

Então enquanto território contestado (SILVA) os currículos que aí são forjados contém em seus simbolismos e linguagens (sonoras, plásticas, áudio-visuais ou gráficas) elementos que nos permitem perceber identidades e diferenciações culturais, conflitos, relações de poder e potencialidades dialógicas.

Neste contexto o educador, a educadora são pessoas que interagem com outras pessoas e precisam estar atentas as relações e aos contextos e com eles potencializar os sentidos construídos pelos envolvidos nas relações pedagógicas.

Há diferenças entre optarmos pelas perspectivas do multiculturalismo – que nos ajuda a descrever a realidade das sociedades nas quais coexistem distintas culturas – ou, pela educação intercultural – que propõe a criação de contextos educativos que fomentem a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos e contextos sociais e culturais – ou ainda, pela relação intertranscultural - que visa reconhecer os valores coincidentes e diferentes assim como as particularidades e universalidades dos sujeitos e das culturas, enquanto devir que se constitui em relação com as intencionalidades humanas. Assim, conforme Padilha:

Cabe à educação intertranscultural criar espaços e tempos para o diálogo interativo e comunicativo entre as aprendizagens que se dão no ensino regular, com as decorrentes dos processos de educação não-formal e informal, visando à superação das dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou das certezas absolutas no campo das ciências, das artes, da religião, da política, enfim, das históricas visões **particularistas ou universalistas** que resultam de diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições, entre os quais, os econômicos, que, por exemplo, negam sistematicamente o diálogo para enfatizar e tornar único o discurso em torno das leis do mercado. (PADILHA, 2008, p. 2-3)

Nos currículos esta é uma possibilidade de dialogicidade entre diferentes manifestações e expressões do conhecimento sejam eles científicos, culturais, religiosos, simbólicos ou imagéticos. Assim Padilha (2008, p. 11) nos apresenta valores, princípios e orientações para uma práxis relacionada à educação e ao currículo intertranscultural que poderiam ser assim resumidos:

- visar à educação permanente das pessoas que participam e atuam no processo educativo para o exercício da cidadania planetária;

- questionar todo e qualquer processo informativo ou formativo que se autodenomine neutro ou que se apresente numa perspectiva homogeneizadora;
- valorizar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais combatendo as manifestações que pretendam naturalizar o predomínio de uma cultura sobre a outra;
- suplantando o modelo de controle da exclusão social por um Estado que “pilota” as políticas sociais como “tutelador” e não como gestor, alterando as formas de relação entre Estado educador e educação escolar;
- trabalhar os processos de reconstrução do conhecimento sempre visando à justiça social e à humanização da educação, estimulando a aprendizagem como forma de intercâmbio e partilha, respeito e crítica, ética e emancipação.

Deste modo podemos definir currículo como Macedo:

[...] uma construção/produção sociopedagógica, cultural e política, feita e refeita pelos seus atores/autores dentro de uma “dada” historicidade, coletivamente configurada, em que sempre se vivencia certas hegemonias de cosmovisões, visões de homem, de educação, de ensino e de aprendizagem. (MACEDO, 2003, p. 99)

Nesta perspectiva as decisões sobre o aprender-ensinar precisam ser públicas, compartilhadas, negociadas. É na relação contraditória e conflituada, mesmo que em dados momentos amorosa, que iremos fazer a gestão participada dos processos formativos com os quais estamos envolvidos. As questões com as quais nos debatemos em planejamentos solitários precisam ter um momento solidário para refletirmos sobre:

- em que contexto?
- quais conhecimentos?
- quais saberes?
- o quê?
- com quem?
- em relação a quê?

- onde?
- quando?
- como?
- por quê?

Com risco, medos, desafios, novos e antigos problemas, esta é uma possibilidade de institucionalizarmos o currículo e os atos de currículo enquanto construtores/produtores sócio-pedagógicos, culturais e políticos. Assumindo nossos atos de currículo como “processo instituinte incessante pelas ações concretas dos atores educativos” (MACEDO, 2003, p. 96).

Os aspectos que ressaltamos é que não entendemos que estes processos se darão de forma romântica, no sentido de lírica e harmoniosa, mas é numa perspectiva utópica que arquitetamos tais cometimentos, visando aprendizagens significativas para docentes e discentes, para aprendizes nos campos formais e não formais de educação. Para tanto existem limites que a docência deve respeitar e que deve romper, entre cumprir as normas da didática convencional e as transgredir elaborando descobertas criativas de novos caminhos. O mesmo ocorre com os limites das regras sociais/institucionais. Porém consideramos imprescindível nas relações indivíduo-coletividade-ambiente natural e cultural a intercristica e a ética enquanto norteadoras das políticas curriculares e humanas. Entendendo como Macedo (2003, p. 97) que “[...] *compreensão* é um ato criativo, e a crítica é, de forma ineliminável, uma dialógica que deve caminhar de forma rigorosa em direção as pautas éticas e heurísticas do ato não dócil de conhecer”; a nossa ação requer justificativas, reflexões e pareceres, pois ética, muito mais do que regras, é reflexão. Pois a função precípua das instituições de educação formal de socialização e produção de conhecimentos ocorre através de contatos sociais e convívio sócio-cultural, portanto de maneira de ser, sentir, pensar e agir – HUMANIZAÇÃO. E como as pessoas agem de acordo com valores, a consciência moral e o julgamento moral – que é a aptidão do “ser moral” de observar condutas e formular juízos sobre atos fundamentando-se em normas, diretrizes, códigos profissionais e preceitos religiosos – nos adverte ou nos proíbe de realizar determinadas ações, assim como nos recompensa ou condena se as realizamos. Desta forma a moral se constitui de regras que assumimos para garantir nosso bem-viver. Elas existem em todas as

fronteiras geográficas e afiançam uma identidade entre pessoas que utilizam um referencial moral comum. Já o agir ético justificado, responsável, autônomo e livre, demanda esforço para realizar opções conscientes de acordo com as possibilidades concretas. A ética tem caráter emancipador. O trabalho que se desempenha em educação, como todo trabalho humano pode ser humanizado e opressor. E a ética é um apropriado balizador desta linha às vezes sutil, mas nem sempre menos atroz.

Entre a cruz a e a caldeirinha

Ou, a pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura.

O que proponho, em princípio, é uma nova/outra *inteligibilidade curricular*, subordinada às pautas éticas e políticas de uma educação radicalmente dialógica, que se realize por meio de relações e interesses em que o ideário do *bem comum* esteja aberto à heterogeneidade, à dialogicidade, ao descentramento e a intercristica enquanto caminhos de realizações educacionais.

Roberto Sidnei Macedo

A pesquisa no âmbito dos currículos dos cursos das licenciaturas tem sentidos específicos. Acreditamos na necessidade de uma formação docente a partir de uma prática reflexiva. Entendemos como Nóvoa (1997, p. 25) que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de identidade pessoal”. Da minha perspectiva, essa formação carece de pesquisa formativa, já que a qualidade dessa reflexão não deve ser meramente espontânea, mas dotada de uma responsável crítica bem fundamentada e sempre que possível sistematizada. Nessa perspectiva, o docente é um produtor de saber e de saber-fazer. Mas, diante das dicotomizações históricas, a percepção inicial que temos é que essas são duas atividades talvez inconciliáveis, e que de alguma forma nos coloca numa encruzilhada. Nóvoa (1997) chama-nos a atenção para algumas dicotomias que vivemos:

Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-dois*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber nem demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem

ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.. (NÓVOA, 1997, p. 16)

Ousamos continuar, o/a professor/a não é visto como um intelectual, cientista, nem pode ser mais um mero transmissor/mediador de conhecimento. Há que ser o intelectual pesquisador sem abrir mão do seu papel de mediador e estimulador na produção-socialização do conhecimento. Ainda neste *entre-dois*, não se confunde o/a professor/a com o/a militante, mas há que assumir o seu papel político no processo de emancipação e conquista das autonomias pessoal e coletiva. Talvez complexizando mais essas relações, ressaltamos que não só a ciência e a política encontram-se neste bojo, mas também a arte, a criatividade produtiva que a docência exige por ser mais que um saber-saber, um saber-fazer. E é, tão a gosto de Delors, que enfatizamos o âmbito pessoal, a necessidade de saber-ser. Assim a academia tem sublinhado discursivamente a dimensão da autonomia e da reflexividade na docência. Temos, então, um profissional que nas palavras do “e-terno” Paulo Freire é um do-discente. Um estudante, pesquisador, que como no jargão, carece de ensinar, e vice-versa: um/a professor/a, que como tal, carece de estudar-pesquisar. E é Freire no seu texto “Extensão ou comunicação” que nos provoca de uma maneira singular sobre o nosso quefazer, ao refletir sobre o caráter gnosiológico da educação:

Quefazer que, tendo nele, um dos seus sujeitos, lhe coloca uma exigência fundamental: que se pergunte a si mesmo se realmente crê no povo, nos homens simples, nos camponeses. Se realmente é capaz de comungar com eles e com eles “pronunciar” o mundo.

Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais. (FREIRE, 1977, p. 93)

Comunhão crítica, situada e gnosiológica é o que nos propõe Freire, ou seja, uma práxis na qual ação-reflexão implica na atitude de quem busca o saber, não de quem o recebe passivamente.

Mas nesta dinâmica vertiginosa de re-significações, a pesquisa em nossos currículos corre o risco de estar sendo guiada pelo baixo mimetismo acadêmico e pelo modismo pedagógico. A moda se constitui muitas vezes de uma fantasia e é de

modo geral efêmera. Essas características fazem com que, cada vez que se faz anunciar um novo movimento, uma certa coletividade docente mais experiente, em geral, composta de docentes-práticos, responda de forma cética ou envolva-se de um entusiasmo paralisante. Penso que há uma eminente necessidade de definição de norteamentos contextualizados no âmbito dos currículos que orientem essa práxis pedagógica que envolve a docência e a pesquisa. E mais do que isso, precisamos compreender o momento em que vivemos para que possamos optar, neste ponto decisivo da história, em que cada passo pode tornar-se fundante para novos paradigmas, novo mundo, nova ordem/desordem, novo ser humano.

Então o processo de profissionalização docente demanda uma formação na qual educadores e educandos se auto-eco-problematizem numa autêntica situação gnosiológica. Assim não há que optar entre céu e inferno, entre cruz e caldeirinha, entre ensino e pesquisa. Há que se viver a humana necessidade de conhecer e comungar este conhecimento.

Que sentidos atribuímos, então, a educação, conhecimento, pesquisa e ciência?

Dá-se aqui a palavra “crítica” não a compreensão amarga da busca permanente dos fatores de alienação, mentira de classe, manipulação, etc. Trata-se, em última instância, de instaurar uma prática de busca e entendimento dos processos constituidores dos sentidos, algo comprometido com o encontro das estruturas significativas, sejam elas de puro deleite, prazer difuso provocador de riso, sobriedade analítica seja mesmo a necessária resposta social que pede participação e envolvimentos transformadores.

Adilson Citeffi

Não entendemos educação apenas como a transmissão e aprendizagem da cultura pré-existente ao sujeito aprendente por conceber este sujeito como um ser criativo, cognoscitivo, político e emotivo. Parece-nos óbvia a necessidade de aprender com as experiências anteriores, sejam elas de caráter pessoal, histórico e, quiçá, até genético. Compreendemos, e pensamos digno de nota, que existe em todo processo educativo elementos que são sagrados para seus atores e, portanto, para eles, naquele momento, imutáveis. Mas percebo que o processo educativo é dinâmico e envolve interativamente transmissão, criatividade, aprendizado e sacralização. Desta

forma convoco Assmann (1998, p. 108), para explicitar a nossa tarefa fundamental: “A tarefa básica da pedagogia é propiciar *ecologias cognitivas* para que as *experiências de aprendizagem* aconteçam de tal forma que estejam abertas a um máximo de interfaces possíveis com os mais variados campos de sentido.”.

Monorreferencialidade não é educação, é barbárie. Assim como na concepção de educação, há uma dinâmica na nossa concepção de conhecimento. Não nos satisfaz a primeira aceção dada por Abbagnano (2000): “Em geral, uma técnica para verificação de um objeto qualquer, ou a disponibilidade ou posse de uma técnica semelhante.” A crença é um elemento constitutivo de todo conhecimento, pois é parte nem sempre verificável do argumento do conhecedor. Há, portanto, no conhecimento, algo de subjetivo, que transcende a pura racionalidade e a impessoalidade. Nesse sentido, penso ser determinante as relações que nos lembra Furth (1995, p. 163): “Longe de serem opostos, as emoções humanas e o conhecimento, desejo e objeto, são dois lados da mesma moeda e têm sua origem comum na evolução biológica da sociabilidade humana e no desenvolvimento individual de cada criança.”. Como ensinar-aprender sem a curiosidade que impulsiona o confronto com o “objeto”, com os conhecimentos construídos sobre ele, com as relações em que ele se encontra envolvido, sem confrontar-se com o mundo e consigo mesmo?

Não posso me eximir de falar de autores clássicos, como Trijillo (1974), Lakatos e Marconi (1989) que, de outra perspectiva, elaboram uma classificação do conhecimento. Eles classificam quatro tipos de conhecimentos: o popular, o científico, o filosófico e o religioso. Penso que tais classificações são no mínimo incompletas e equivocadas na sua caracterização. Quanto à sua incompletude, podemos citar lacunas como o espaço do conhecimento mítico e artístico. Quanto às características sistematizadas, sugiro uma linha de relatividade. Por exemplo, Trijillo coloca o conhecimento científico como real, enquanto os demais valorativos. Considero que todos têm um grau de valoração e de realidade e o mesmo ocorre com as outras características: racionalidade, contingência, reflexividade, inspiracionalidade, sistematicidade, verificabilidade, falibilidade e exatidão. Desse ponto de vista, poderemos vislumbrar uma escolarização que, inspirada em um

conceito de conhecimento, mais relativizado, possa também construir pedagogias mais relativas e relacionais. O que nos aponta para:

a gestão do currículo para o desenvolvimento humano, reconhecendo a insuficiência de qualquer prescrição, bem como, a necessidade indiscutível de sua contínua problematização nas diversas interfaces do fenômeno educativo: uma visão *cosmológica*, de onde se olhará as construções humanas no mundo e suas relações com o tempo-espaço ampliados; aqui se refletiria a comumente impensada relação cosmos-vida-cultura-singularidade; uma visão *antropossocial*, onde se deixa antever a visão de homem que inspira o projeto; uma visão *epistemológica*, onde aparecem as opções em termos dos saberes selecionados e mesmo do entendimento do que seja o conhecimento humano; uma visão *ético-política*, onde são explicitadas as questões relativas ao norteamento político e axiológico deste projeto; uma visão *didático-pedagógica*, *topus* da arquitetura e fonte de construção dos indicativos filosófico-educacionais do saber docente, no caso das formações que impliquem na formação do professor; uma visão *técnico-profissional*, composto pelos delineamentos do que seja a formação e sua inserção no mundo do trabalho e suas relações ético-políticas e uma visão *senso-estética*, lugar de onde se pensa o cultivo dos âmbitos do sensível, das linguagens dos afetos no campo do currículo. (MACEDO, 2002, p. 52)

Quanto às interpretações históricas do conhecimento, que falam da relação de identidade ou semelhança, não posso concordar que o conhecimento corresponda à imagem do objeto, nem que o conhecimento em ato seja o próprio objeto, ou que o conhecimento seja uma expressão da própria consciência. Noutras palavras, não concebo o conhecimento como pura identificação ou assimilação, mas em certa medida, uma transcendência e um processo de síntese que passam pela reunião de diversas representações, compreendendo as suas multiplicidades, mas que carece de intuições para legitimar-se, donde a experiência é um ato fundante.

Assim como outros tantos pensadores contemporâneos, entendo o conhecimento heideggerianamente: conhecer é uma maneira de ser-no-mundo, dito de outra forma, do romper com os limites de si para relacionar-se com o mundo. Mas faz-se mister ressaltar o caráter de opacidade dos fenômenos humanos, assim como da sua complexidade, no sentido moriniano. E, por fim, a qualidade libidinal que nos move, pois penso como Furth (1995, p. 163), inspirado em Freud: “quando o conhecimento tenta esconder suas origens libidinais, desliga-se de sua energia construtiva e passa a atuar de maneira restritiva e essencialmente destrutiva.”.

Assim a concepção de conhecimento que assumimos vai ter implicações na concepção de pesquisa que adotamos. Vejamos: Luna (2000, p. 15) nos diz: “Essencialmente, pesquisa visa a produção de conhecimento novo, relevante teórica, socialmente e fidedigno.” Sim, porém Lakatos e Marconi (1989) nos falam de um ideal de racionalidade e de objetividade que filósofos e cientistas anunciam em diversos espaços históricos. Porém, o ato de investigação é também um ato de produção de conhecimento, sujeito a todas as implicações que têm o ato de conhecer e, no caso da pesquisa docente, adicione-se as questões éticas, estéticas, políticas e formativas do ato pedagógico. O que nos sensibiliza para a complexidade das nossas implicações com os currículos de licenciatura.

Para pesquisar é imprescindível compreender o que é o conhecimento, como se dá o conhecer, as relações entre o olhar, as distorções, o erro e o conhecimento, e especialmente, é preciso aprender a conviver com a incerteza, na busca da exclusão das barbáries das incompreensões, dos racismos, das xenofobias, das mortes por inanição, das indiferenças. Pesquisar numa perspectiva fenomenológica é desentranhar o fenômeno para compreendê-lo além da aparência, não se limitando a uma descrição, mas assumindo a tarefa hermenêutica de interpretação, pondo a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental.

Nesse contexto, o que é, então, ciência? Um conjunto de procedimentos que permite a distinção entre a aparência e a essência dos fenômenos perceptíveis pela inteligência humana? O que é aparência? Ocultação ou revelação da realidade? O que é essência? Qualidade, caráter ou substância do objeto? O que caracteriza as ciências são as peculiaridades de seus métodos; suas técnicas especializadas de investigação, interpretação e inferência da realidade; suas teorias (princípios e tentativas de explicitação); suas análises (aplicação da teoria); suas políticas (transição entre o que é e o que se pleiteia).

Nos axiomas do pensamento clássico, temos a separação subjetividade/objetividade e a redutibilidade do real em partes elementares para a compreensão. Mas ao fragmentarmos o real, criamos mais distorções do que somos capazes de traduzir de complexidade em teoria. As teorias também são dinâmicas, pois são realidades

socialmente construídas, que se reconstruem nos intercâmbios de culturas e biografias com as quais se relacionam. Inspirada em Ardoino e Barbier, compreendemos a necessidade de um instrumento teórico que permita avançar na compreensão, sempre inacabada, da diversidade e da complexidade dos fenômenos sociais, re-significando formas de pensar e saber. Esse instrumento é aquele que os referidos autores chamam de multirreferencialidade. E, numa resistência aos sectarismos, messianismos e dogmatismos tomamos como referência o conceito de Sotelo (apud HERNANDEZ, 1998, p. 29) “O que caracteriza qualquer tipo de fundamentalismo é reduzir a enorme complexidade do mundo a uma proposta simples, que teria o dom de resolver todos os problemas que nós, humanos, temos apresentado.”.

Pleiteamos, assim, uma “Ciência com consciência” (MORIN) com controle ético, e político, que se socialize, vulgarize-se, sem degradar-se e tenha uma forte aptidão auto-reflexiva. Os nossos desafios mais prementes são, partindo de uma perspectiva multirreferencial, como a hibridação de diferentes abordagens, reconhecer a complexidade do real, a complexidade do conhecimento, a complexidade das questões que levantamos, a complexidade da re-introdução do sujeito e a aceitação da opacidade na construção de uma ciência autocrítica e dialógica em seu conhecimento dos “objetos”. Aqui é mister enfatizar com Berger:

A especificidade da multirreferencialidade então não é a complementaridade, à aditividade, o olhar para uma transparência esperada e então para uma dominação possível, mas a afirmação de um luto necessário, da impossibilidade do ponto de vista de todos os pontos de vista, e a afirmação da limitação recíproca dos diversos campos disciplinares. (BERGER *apud* COULON, 1995, p. 11)

As promessas de emancipação pela cientifização do edifício moderno não foram cumpridas e em diversos momentos pode-se observar justamente o inverso, o uso das ciências no fortalecimento das hegemonias de forma às vezes inconsequente ou até mesmo perversa. Assistimos (esta é a sensação, mas em certa medida somos partícipes deste processo) a super valorização das leis de mercado, enquanto que o Estado vem se desobrigando das suas funções, e, falar de *comuna* ou solidariedade, só em espaços alternativos, lacunares ou criativos nos quais a resistência pode respirar.

As bases que sustentam a construção do conhecimento contemporâneo em nossa sociedade têm raízes iluministas, mas vivenciam as desestabilizações que trazem os ventos da perda de confiança epistemológica, que advém tanto do déficit como do excesso da capacidade de prever e agir da ciência. Para Santos (2001, p. 58) “[...] a capacidade de acção é excessiva relativamente à capacidade de previsão das consequências do acto em si, ou pelo contrário, a capacidade de prever as consequências é deficitária relativamente à capacidade de as produzir.”. Essa condição ao mesmo tempo em que põe em cheque a noção de progresso científico, o exige.

O modelo de racionalidade em que ainda nos fundamentamos se contrapõe ao senso comum e as chamadas humanidades, se constituindo num modelo totalitário, por considerar que seus princípios epistemológicos e suas regras são as únicas possibilidades adequadas de apropriação de conhecimento. Se hoje podemos vislumbrar o quão prejudicial foi, é, essa hegemonia, também percebemos o quão confortável foi a confiança epistemológica que ela nos proporcionou. Mas a resistência a essa situação hegemônica foi marcada pela reivindicação de um estatuto metodológico próprio para as ciências sociais, a partir do argumento da radicalidade da subjetividade humana.

Para Marilena Chauí (2000) temos três concepções de ciências: racionalista, empirista e construtivista. Na concepção racionalista o modelo de objetividade é a matemática na produção de conhecimento racional dedutivo e demonstrativo, cujo objeto científico é a representação intelectual universal, necessária e verdadeira das coisas. Nesta perspectiva há uma unidade sistemática de premissas evidentes e verdadeiras que determinam a natureza e propriedades de seu objeto, e de demonstrações, que provam as relações de causalidade que regem o objeto. A concepção de ciência empirista toma como modelo de objetividade a medicina na interpretação dos fatos baseada em observações e experimentos que permitem estabelecer induções e oferecem a definição do objeto, suas propriedades e suas leis de funcionamento. Por fim a concepção construtivista que tem como modelo de objetividade a ideia de razão como conhecimento aproximativo e corrigível na construção de modelos explicativos para a realidade. Assim, as exigências do ideal

de cientificidade construtivista são que exista coerência entre os princípios que orientam a teoria; que os modelos dos objetos construídos tenham como base a observação e experimentação e por fim os resultados obtidos podem alterar modelos construídos e os princípios da teoria.

A que racionalidades nos filiamos no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia do Campus XI da UNEB?

SEGUNDO MOVIMENTO

A descoberta criativa, implicada e auto-poiética

Habitar é, porém, o *traço essencial* do ser de acordo com o qual os mortais são. Quem sabe se nessa tentativa de concentrar o pensamento no que significa habitar e construir torne-se mais claro que ao habitar pertence um construir e que dele recebe a sua essência. Já é um enorme ganho se habitar e construir tornarem-se *dignos de se questionar e, assim, permanecerem dignos de se*

pensar.

Martin Heidegger

As ciências, os cientistas e a pesquisa (atividade básica da ciência) são constituídas num movimento interativo dessas duas forças e de uma pluralidade de condições. Questões como as noções de espaço e de tempo, sistemas de referência, em que se constitui o que chamamos de realidade, sempre estiveram presentes na epistemologia e, hoje, nos tiram da comodidade da confiança epistemológica com o que na física Heisenberg intitulou de princípio de incerteza. Com isto todo o rigor do nosso conhecimento não irá mais nos ajudar a manter a nossa prepotência. Ademais, percebemos que a totalidade não se constitui na soma de suas partes, que precisamos observar o “objeto” nas suas relações contextuais, o que o torna de uma complexidade ainda maior. A relação sujeito/objeto se constitui num dos nossos maiores temas de debates epistemológicos. O próprio rigor a que nos apegamos se

assenta em critérios de seletividade, donde o olhar do *voyeur/flâneur* constitui de certa forma o próprio objeto. Isto sem falar nas questões de auto-organização, de ordem/desordem, caos, acidente, reversibilidade/irreversibilidade, criatividade e necessidade. Tudo isso conclama a nossa percepção para as opções epistemológicas que fazemos ao realizar pesquisa. Mas, afinal, que consciência temos das opções que estamos assumindo, aprendendo-ensinando, enfim, re-criando em nossos currículos?

A crise paradigmática

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo tempo tempo tempo
Não serei nem terás sido
Tempo tempo tempo tempo...

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo tempo tempo tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo tempo tempo tempo...

Caetano Veloso

As sociedades e as culturas são dinâmicas, espiraladas e intervalares. Hodiernamente, vivemos imersos numa crise de paradigmas. Para Santos (2001), esse processo de transição paradigmática é constituído de diversas dimensões, distinguindo duas principais: a epistemológica e a societal. Na dimensão societal, observa-se o paradigma dominante cujas características principais são: uma sociedade patriarcal, de produção capitalista, centrada no consumismo individualista e mercadorizado; de identidades-fortaleza, democracia autoritária e desenvolvimento global, desigual e excludente. Nessa dimensão, ainda não sabemos que novo paradigma ou conjunto de paradigma advirá. Na dimensão epistemológica, observa-se o rompimento com o paradigma da ciência moderna (do conhecimento regulação) para um paradigma emergente que Santos (2001, p. 16), denomina de conhecimento prudente para uma vida decente (conhecimento emancipação).

Inspirada nos referidos estudos de Santos que visa, dentre outras reflexões, desenvolver epistemologias e teorias sociais que alimentem o inconformismo contra

a injustiça e a opressão e que permitam reinventar os caminhos da emancipação social, contra a razão cínica, perguntamos: Que saberes fundamentam o ofício docente? Santos ainda recorre ao pensamento utópico, uma tradição marginalizada da modernidade, para subverter a hegemonia da ciência e do direito moderno. Então, surge a questão: que ciência se fará pertinente às novas demandas dos currículos de licenciatura para uma docência crítica, implicada e “auto-eco-poiética”?

Um olhar interessado na pesquisa educacional.

Já na pré-história se digladiavam
 Pela liderança da tribo
 Constantinopla, Grécia e Roma
 Foram invadidas, tudo destruído
 Assim como invadiram e acabaram
 Com civilizações por ordem de seu deus
 Sangue e morte, por ordem de seu rei
 Sangue e morte pelos dogmas seus

A exploração segue até hoje
 Guerras, posse, domínio e repressão
 A história se parece com nós mesmos

A história se parece...
 Assim é a história do nosso mundo...
 Assim é a história!
Deserdados

A história da pesquisa educacional, não se constitui em uma mera marcha do progresso, com a qual estudaremos o passado para melhor apreender o presente. Nem é uma história permanentemente militante e crítica.

A pesquisa educacional não é uma produção para ser lida apenas por seus correligionários. Defendemos a ideia de uma pesquisa educacional com caráter interacionista e formativo, pois ela depende das configurações entre o contexto sócio-histórico-político-cultural, o contexto acadêmico e as características dos pesquisadores. Assim entendemos que há relação entre os contextos mais amplos, a dinâmica da academia na qual está inserido o pesquisador e a sua pesquisa, enquanto processo e produto.

Observamos diversas mobilizações acadêmicas no sentido de enfrentar o desafio da pesquisa formativa a exemplo de ações como a do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, que organiza o IV Encontro de Pesquisa em Educação com a proposta de discutir “a pesquisa como atividade capaz de mediar o desenvolvimento de práticas socioeducativas transformadoras e autônomas” por postular: “a produção e a disseminação de conhecimentos científicos no campo da pesquisa educacional.” (CARVALHO, 2006, p. 7). O referido esforço intencionou

[...] oferecer referenciais teórico-metodológicos para se repensar a Educação como prática social importante na consolidação dos processos de socialização e individualização de um indivíduo que possa se (trans) formar em um cidadão e um profissional capaz de (re)pensar e intervir na sua realidade objetiva. (CARVALHO, 2006, p. 12)

Estes debates nos ajudam em duas vertentes, a primeira com a percepção de que os desafios locais e pontuais do cotidiano institucional no qual estamos imersos se coadunam com os de outros espaços formativos; a segunda com a possibilidade de dialogicidade com as inquietações de outros intelectuais implicados com esta problemática.

No âmbito das universidades públicas a pesquisa tem *status* privilegiado com relação ao ensino e o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão não se constitui em prática corrente na graduação da maioria de nossas instituições. De modo geral, ela ocorre no âmbito dos programas de pós-graduação ou em alguns “centros de excelência”, por vezes financiadas por fontes externas a universidade. Sentimos falta de uma política de financiamento para a pesquisa que promova pesquisa em educação, que subsidie políticas educacionais com apoio aos professores, suas práticas e seus saberes. Se concebemos o professor como pesquisador – e essa é uma mudança de concepção histórica em processo, sem unanimidade, mas largamente defendida – é preciso criarmos as condições materiais necessárias a sua viabilidade, tanto na formação inicial quanto na continuada.

A história da pesquisa educacional no Brasil é recente. Data do século passado a sua consolidação como uma iniciativa governamental e institucional, com a

implantação em 1938 do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP¹). Ele surge como uma demanda política de racionalização do Estado, com a função de fornecer subsídios para as políticas públicas de educação. Precede a sua implantação movimentos como o da Associação Brasileira de Educação e dos princípios expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de laicidade, obrigatoriedade estatal da educação, a gratuidade e a co-educação dos dois sexos, que tinha como proposição central, o planejamento da reconstrução educacional. Marcada então pelas ideias escolanovistas e pela Psicologia aplicada, a pesquisa educacional ganha força com a divulgação dos trabalhos científicos, tendo como um marco a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Na academia, constrói-se uma tradição de pesquisa e altos estudos com a formação de um quadro de intelectuais e especialistas de *alto gabarito*.

Com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional são fixados os seguintes objetivos:

1. pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país;
2. elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país - em cada região - nos níveis primário, médio, e superior e no setor de educação de adultos;
3. elaboração de livros de fontes e de textos, preparo de material de ensino, estudos especiais sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, medidas escolares, formação de mestres e sobre quaisquer outros temas que concorram para o aperfeiçoamento do magistério nacional;
4. treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias. (BEISIEGEL, 2003)

Assim, buscava-se mapear o país com os Centros Regionais de Pesquisa vinculados ao INEP para fornecer dados para a política educacional. Observe-se que nesta nova configuração, os temas de pesquisa passam a vincular-se às ciências sociais de perspectiva funcionalista.

¹ Posteriormente constituiu-se como autarquia federal e passou a ser denominado como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Esse quadro altera-se significativamente por volta do início da década de 70, em contextos de ditadura militar, quando a “educação era considerada um fator de desenvolvimento econômico, na perspectiva da teoria do capital humano.” (ANDRÉ, 2006, p. 14). Eficiência e eficácia são palavras de ordem com o foco nas técnicas, valorizam-se testes psicológicos, levantamentos e *surveys* para planejamento sistêmico.

Paralelamente, com a criação de cursos de pós-graduação em educação e de centros de pesquisa, especialmente do Departamento de Pesquisa Educacionais da Fundação Carlos Chagas a pesquisa educacional ganha mais autonomia. André chama atenção para uma mudança nas temáticas e metodologias:

[...] há uma distribuição mais eqüitativa dos estudos entre as problemáticas estudadas: currículos, avaliação de programas, caracterização de redes e recursos educativos, relações entre educação e trabalho, características de alunos, famílias e comunidade, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos diagnósticos e de avaliação, estratégias de ensino. Aparecem estudos sobre política educacional e análises institucionais, temas até então quase ausentes. Gatti (1983, p. 4) também aponta mudanças nos enfoques: ‘uso de um referencial teórico mais crítico’ e de ‘instrumentos quantitativos mais sofisticados de análise’. [... Assim] como modismos na importação de modelos de outras culturas e a precariedade teórico-metodológica de certos estudos. (ANDRÉ, 2006, p. 16)

Dessa forma alguns silêncios e obscurantismos vão sendo quebrados. Ensaia-se, cria-se, arrisca-se na construção de um “novo tempo” nas pesquisas em educação, cujo *lócus* privilegiado agora é a universidade.

Nos últimos trinta anos novas tradições e referências vêm constituindo-se. Passamos por novos e antigos modismos e anacronismos temáticos e metodológicos, assim como pela crítica dos mesmos. Há atualmente uma tendência que busca dar voz aos silenciados. Movimento que traz no seu bojo a diversidade, que para além de tema é característica intrínseca à dinâmica da produção.

Mudar nossa matriz perspectival, enquanto parte do *habitus* constituído de uma formação de professores para o Ensino Fundamental, de apostolado e sacerdócio legitimador da produção de conhecimentos externa a profissão docente, de modo que ela participe significativamente das transformações na sociedade é uma tarefa

que requer mais do que a adesão a modelos politicamente vigentes, requer reflexão sobre as diferenças entre o desempenho acadêmico e a formação do docente pesquisador, que implica além da apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e mudanças perspectivo-filosóficas relacionais no contexto profissional.

Talvez uma das iniciativas interessantes, que já começa a ser implementada em ações pontuais, seja a formação continuada que tenha como *lócus* o espaço de atuação docente, considerando suas demandas e re-conhecendo os saberes produzidos neste espaço que tem reflexos na prática pedagógica e deverá contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Partir do desenvolvimento pessoal-profissional-institucional-cultural é estratégia que toca os interesses mais originais para conosco mesmo, que mobilizando a nossa emancipação pessoal pode ser capaz de mobilizar os nossos espaços mais coletivos.

A teoria é uma das possibilidades de aproximação inicial ao conhecimento, que na perspectiva de Laville e Dionne se constitui num recurso que contribui para a formulação de perguntas iniciais e de algumas categorias de análise (acesso) com a finalidade do estabelecimento do diálogo com as fontes de pesquisa, iniciando o processo de objetivação científica. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 42-43). Outra possibilidade é a empiria, experiência que deflagra em quem a vivencia inquietações, insatisfações que podem contribuir igualmente, a formulações de perguntas iniciais, que devidamente refletidas e tensionadas podem constituir teorizações. Na formação docente podemos/carecemos trabalhar com as duas possibilidades numa dialético-dialógica que propicie a práxis, enquanto atividade humana endo-eco-crítica, endo-eco-criativa e endo-eco-produtiva.

De modo específico, na formação inicial, penso que se constituem elementos importantes para este caráter formativo além da estrutura e organização curricular, em termos de prática pedagógica: uma forte liderança, expectativas elevadas em relação ao desempenho estudantil, um clima de rigorosidade, a busca de equidade entre os saberes específicos das áreas de conhecimento a serem socializadas via a

práxis pedagógica, os saberes metodológicos inerentes à docência e os saberes metodológicos da pesquisa.

Assim, ao cogitar uma intervenção pedagógica precisamos de adequada e profunda revisão de literatura sobre a temática com textos teórico-metodológicos visitando a produção local, nacional e internacional; sempre que possível diálogo preliminar estabelecido entre o pesquisador em formação e a empiria para a constituição de uma etapa lógica consistente na direção do estabelecimento de um problema, que fomenta os investimentos do estudo e a emergência das noções subsunçoras para então, de posse destes conhecimentos, realizarmos a opção metodológica que vise mais que uma socialização de conhecimentos historicamente acumulados, a sua re-invenção, re-significando-os na construção de textos e contextos que interpretem, complementem ou reconceitualizem interpretações anteriores.

Ao tempo em que a nossa inquietação tensiona/questiona uma metodologia de ensino que prime pela reprodução de informações e ideologias, valorizando as descobertas criativas, observamos a existência de alguma resistência a atividades que estimulem a assimilação, reprodução, memorização, disciplina, esforço. Porém não é possível haver descobertas criativas sem que tenhamos como matéria prima as informações e ideias anteriores, é preciso também que se recorra a memória, a disciplina, ao trabalho às vezes extenuante, para o momento da descoberta, muitas vezes prazerosa e criadora de novas configurações e percepções. Ademais, não é possível nem necessário produzir tudo novo a toda hora, nem uma absoluta vigilância política epistemológica. Para fazer a crítica de algum aspecto é preciso ter outros como pressupostos, portanto, a crítica contém a não crítica, assim como ordem e desordem co-existem. Uma se constitui em condição necessária para realização da outra. É a existência dos sentidos que viabiliza as suas re-significações.

Assim entendemos que formação é possibilidade, ação dialógica, cumplicidade, relação entre poderes distintos, resistência, libido, descoberta, criação, limite, liberdade, processo identitário e auto-eco-transformação.

TERCEIRO MOVIMENTO

A pro-cura de caminhos e epistemes

Como Se Fosse Pecado

É claro que eu quero o clarão da lua.
 É claro que eu quero o branco no preto.
 Preciso, precisamos, da verdade, nua e crua,
 E não vou remendar vosso soneto.
 (Batuco um canto concreto
 pra balançar o coreto.)

Por enquanto, o nosso canto é entre quatro paredes,
 como se fosse pecado, como se fosse mortal.
 Segredo humano, pro fundo das redes,
 tecendo a hora em que a aurora for geral.
 Por enquanto, estou cricificando e varado
 pela lança, que não cansa de ferir...
 Mas, neste bar do Oeste-Nodeste-Sul, falo cifrado:
 - Hello, bandidos! Bang! É hora de fugir.

Mas, quando o canto for tão natural como o ato de amar,
 como andar, respirar, dar a vez à voz dos sentidos.
 Virgem Maria-dama do meu cabaré, quero gozar
 toda noite sobre tus pechos dormidos.
 Romã, romã quem dançar, quem deixar
 a mocidade louca
 mas daquela loucura que aventura a estrada
 e a estrela da manhã e aquela felicidade, arma quente.
 Quem haverá que aguente
 tanta nudez sem perder a saúde?
 (A palavra era um dom,
 era bom, era conosco, era uma vez...)

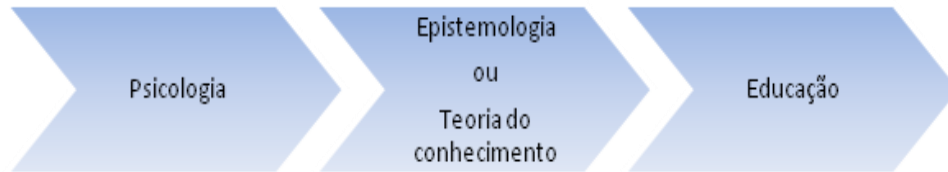
Felicidade, arma quente,
 com coisa quente é que eu brinco.
 Take it easy, my brother Charles, Anjo 45!
 Tá qualquer coisa, meu irmão.
 Mas use o berro e o coração
 que a vida vem no fim mês
Belchior

Dutra (2000) elabora a introdução do seu livro *Epistemologia da aprendizagem* a partir de reflexões sobre as relações entre vida profissional, educação, ciência, arte e outras atividades cognitivas sob uma perspectiva inicialmente pragmática, para a qual há saberes instrumentalmente úteis e outros, ainda não úteis. Para ele esta perspectiva teria levado a formação de modelos tecnicistas de educação e de doutrinas imediatistas de ciência e arte.

Como resultado dessa visão das coisas, o conhecimento é considerado importante na medida em que pode ser utilizado na educação. E esta deve ser feita de modo a formar profissionais. Este imediatismo mutilante produz mesmo aberrações como: certos indivíduos fazem cursos universitários apenas para ter um diploma qualquer, porque isso lhes permite, por exemplo, certa ascensão funcional no emprego que têm. Pouco importa qual é o assunto tratado nesses cursos. A ascensão profissional e o aumento de salário correspondente são a vida real; o que o professor fala na sala de aula é ficção tanto quanto aquilo que está nos romances, nos filmes e nas fantasias de cada um. É certo que o conhecimento possui caráter instrumental, ele é sempre necessário para vivermos melhor, mas esta é a forma mais equivocada de reconhecer tal instrumentalidade e lidar com ela, pois deriva de separações indevidas. O fracasso dos sistemas de ensino, mesmo em sua relação com o mercado de trabalho, que tem como base a concepção do saber e da educação que acima delineamos é o melhor argumento que pode ser dado contra esta concepção, visto que ela deseja manter a todo custo o caráter instrumental do saber e da educação. Sabemos que tal concepção não é boa por causa de suas conseqüências, como as que acabamos de mencionar. O reconhecimento do verdadeiro caráter instrumental deve seguir outro caminho. (DUTRA, 2000, p. 13-14)

Observamos no estilo deste nosso interlocutor uma linguagem que de alguma forma difere das nossas concepções. Há traços de um maniqueísmo quando se diz: “O reconhecimento do *verdadeiro* caráter instrumental [...]”. Entendemos que na ciência não há “O caminho, a verdade e a vida”, há caminhos, verdades, vidas, possibilidades, provisoriedades. Mas, relativizando a sua argumentação consideramos que de acordo com a opção política que assumimos, certas instrumentalidades não nos interessam. Assim, dialogamos com Dutra (2000), inclusive quando ele nos traz questionamentos sobre a concepção tradicional da

relação entre conhecimento e aprendizagem que de modo esquemático dessa forma representamos:



Desta perspectiva, a teoria do conhecimento antecede a educação e ambas são antecidas da psicologia, ou seja, primeiro precisamos saber como os indivíduos aprendem, depois compreender o que é e como se constitui o conhecimento para então podermos elaborar estratégias de ensino-aprendizagem. Esta maneira de perceber tem vinculação com as ideias historicamente construídas da epistemologia e posteriormente, da metodologia.

A epistemologia ou teoria do conhecimento nasceu de um problema no âmbito do idealismo, na busca de conhecer a realidade das coisas. Apoiada nos pressupostos de que o conhecimento é uma categoria do espírito e de que o objeto imediato do conhecimento é a representação, a teoria do conhecimento procura verificar se a representação corresponde ao que existe fora da consciência e se há diferenças entre a representação e “a coisa”, quais são elas. Posteriormente emerge a metodologia enquanto disciplina que vai se ocupar de analisar as condições e os limites de validade dos procedimentos de investigação e dos instrumentos linguísticos do saber científico. (ABBAGNANO, 2000)

Da perspectiva filosófica observamos a possibilidade de distinção de quatro concepções de metodologia:

- como lógica ou parte lógica que estuda os métodos;
- como lógica transcendental aplicada;
- como conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências;
- como a análise filosófica de tais procedimentos.

Cada uma destas perspectivas fecha-se no seu “sagrado” universo particular na busca que lhes é comum: conhecer.

O conhecer é lógico?

Ou, existiu um “louco que pensou a vida sem paixão”?

Entre a vida e a morte
Onde esta a lógica?
Entre a guerra e a paz
O amor não tem lógica
Letta Guest

A concepção da **metodologia como lógica** que estuda os métodos baseia-se nas ideias de Wolff, da lógica de Port-Royal e de Stuart Mill que, como outros pensadores, defendem a necessidade da lógica conduzir a razão para o conhecimento “da verdade”, “das coisas” ou avaliar “a prova”.

A perspectiva tradicional adotada no século XIX é a que entende a **metodologia como parte da lógica que estuda os métodos**, estando a lógica constituída das doutrinas: do conceito, do juízo, do raciocínio e do *método* (lógica prática).

Esta primeira maneira de conceber a metodologia emerge de reflexões de pensadores desde a antiguidade, como filósofos gregos, a exemplo de Platão, para quem o conhecimento é reminiscência do que conhecemos no mundo das formas ou das ideias, lembremos aqui dos possíveis sentidos que nos fomenta a famosa frase do portal da Academia de Platão: “Que não entre aqui aquele que não for geômetra!” A partir dele podemos também refletir sobre a maiêutica socrática e seus desdobramentos formativos que chamo de “pedagogia do conhecimento das ideias”, pois se constitui numa forma interessante de excitar a produção do conhecimento a partir de uma perspectiva fundada num idealismo que reconhece a ignorância com ponto de partida para buscar dentro de si o verdadeiro conhecimento, que desta ótica se encontra na natureza da vida intelectual, na inteligência do discípulo. O diálogo socrático é composto de três momentos:

1. A ironia – momento no qual se promove no outro a dúvida sobre os seus conceitos com a finalidade que ele admita a sua ignorância, que é sempre precedido de uma audiência do seu interlocutor para um posterior tensionamento às respostas fáceis.
2. A maiêutica – momento no qual o filósofo, na interlocução com o discípulo, provoca reflexões, sempre permeada de questionamentos.
3. A indução e a dedução – momento de direcionamento do raciocínio a esclarecimentos.

O papel do “parteiro” é desafiar a inteligência de seu interlocutor às inquietações mentais tais que promovam a emergência de verdade, apesar das dores que o rigor necessário a inteireza da verdade exige nos implacáveis questionamentos. Há nesta dinâmica características que excitam sentimentos contraditórios de identificação e repulsa. Pois ao tempo em que ele demonstra uma profunda crença na potencialidade da inteligência humana, ele promove uma irritação e um sentimento de ofensa em muitos que se vêem obrigados a desconstruir seus conceitos.

Entendemos que o conhecer exige lógicas, e que o diálogo entre as diversas lógicas interfecundam-nas.

A ordem dos fragmentos

Ou, existe a ordem do conhecimento?

É sempre bom lembrar
 Que um copo vazio
 Está cheio de ar.
 Que o ar no copo ocupa o lugar do vinho,
 Que o vinho busca ocupar o lugar da dor.
 Que a dor ocupa metade da verdade,
 A verdadeira natureza interior.

Uma metade cheia, uma metade vazia.
 Uma metade tristeza, uma metade alegria.
 A magia da verdade inteira, todo poderoso amor.
 A magia da verdade inteira, todo poderoso amor.

É sempre bom lembrar
 Que um copo vazio
 Está cheio de ar.

Na modernidade as perspectivas se modificam. Descartes cunha a expressão “*cogito ergo sum*” que apesar de extremamente conhecida, não expressa a grande ambição do seu empreendimento intelectual: a unidade do saber. Assim, a primeira que se constitui simultaneamente a última “regra para a direção do espírito” é a regra da evidência que nos diz que a finalidade dos estudos deve ser orientar a mente a pronunciar juízos sólidos e verdadeiros. Nas palavras de Descartes:

[...] jamais aceitar como verdadeira coisa alguma que eu não conhecesse à evidência como tal, quer dizer, em evitar cuidadosamente, a precipitação e a prevenção, incluindo apenas nos meus juízos aquilo que se mostrasse de modo tão claro e distinto a meu espírito que não subsistisse dúvida alguma. (DESCARTES, 1975, p. 40)

Com esta regra Descartes faz uma inversão metodológica que coloca como condição para conhecer a verdade, o conhecer a *mens* (o espírito). Nesta perspectiva, para conhecer a verdade é necessário uma mente pura e atenta. Trata-se de uma relação entre *razão* e *intuição*. Ele resiste ao conhecimento produzido pela filosofia a partir do argumento de que as conclusões que são deduzidas de um princípio não evidente, não podem ser evidentes. Desta forma a verdade científica está sujeita aos princípios nos quais ela se fundamenta. Então clareza e distinção se constituem, sob sua ótica, num princípio normativo fundamental, que daria unidade ao conhecimento científico.

[...] explicaria aqui sumariamente em que consiste toda a ciência que se tem até agora e quais são os graus de Sabedoria a que chegamos. O primeiro contém apenas noções que são tão claras por si mesmas que podemos adquiri-las sem meditação. O segundo compreende tudo o que a experiência dos sentidos dá a conhecer. O terceiro, o que a conversa com os outros homens ensina. Ao que se pode acrescentar, em quarto, a leitura, não de todos os Livros, mas particularmente daqueles que foram escritos por pessoas capazes de nos dar boas instruções, [...] Ora, desde sempre houve grandes homens que buscaram encontrar um quinto grau para chegar a Sabedoria, incomparavelmente mais alto e mais seguro que os outros quatro: procurar as primeiras causas e os verdadeiros Princípios de que se pudessem deduzir as razões de tudo o que somos capazes de saber; e são particularmente aqueles que trabalharam nisso que foram chamados de Filósofos. Todavia, que eu saiba ninguém até o presente teve sucesso nesse intento. [...] a certeza não está nos sentidos, mas só no intelecto, enquanto tem percepções evidentes, e que, enquanto tivermos apenas os conhecimentos que se adquirem pelos quatro primeiros graus da Sabedoria, não devemos duvidar das coisas que parecem verdadeiras no que concerne a prática de vida, mas também não devemos estimá-las tão

certas que não possamos mudar de opinião quando obrigados a isso pela evidência de alguma razão. Por não ter conhecido essa verdade, ou então, se houve quem a conheceu, por não ter dela se servido, a maioria daqueles que nestes últimos séculos quiseram ser Filósofos seguiram Aristóteles, de forma que freqüentemente corromperam o sentido de seus escritos, atribuindo-lhe diversas opiniões que ele não reconheceria como suas [...] e aqueles que não o seguiram (dentre os quais estiveram vários dos melhores espíritos) não deixaram de ser imbuídos de suas opiniões na juventude (já que são as únicas ensinadas nas escolas), o que de tal modo os absorveu que não puderam chegar ao conhecimento dos verdadeiros Princípios; e ainda que eu os estime a todos, e não queira tornar-me odioso repreendendo-os, posso dar uma prova do que digo, a qual creio que nenhum deles desaprova: é que todos supuseram como Princípio algo que não conheceram perfeitamente. (DESCARTES, 2003, p. 8-9/11-12)

Para compreender esta porfia de Descarte é preciso situar o contexto de contendas que vivia a academia e a sociedade em que ele estava inserido. Descartes, filósofo e matemático, viveu entre 1596 e 1650, estudou durante anos numa escola mantida por jesuítas, cujo método de ensino era o escolástico. Esta formação inicial ampla forneceu-lhe elementos significativos, que alimentaram seu intelecto inquieto, criativo e mesmo crítico diante das ideias do seu tempo. É interessante observar suas afinidades e diferenças com outros pensadores como Copérnico, Galileu e Santo Agostinho, assim como as suas maiores divergências com a filosofia de Aristóteles. Por fim, é preciso lembrar o momento político da sociedade européia na busca de domínios territoriais, assim como, dos avanços tecnológicos e do não menos importante poder papal. Com certeza, este contexto estimulou e reprimiu muitos elementos na sua obra.

É nesta ambiência, baseado nas longas cadeias de razões simples e fáceis que usavam os geômetras, que Descartes constrói um método que se auto-explica abalizando-se, pois começa com o princípio da evidência, que é um *ato intuitivo*, passa pela decomposição analítica – “dividir cada dificuldade a ser examinada em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las” (DESCARTES, 1975, p. 40), depois pela síntese – “pôr ordem em meus pensamentos, começando pelos assuntos mais fáceis de serem conhecidos, para atingir, paulatinamente, gradativamente, o conhecimento dos mais complexos, e supondo ainda uma ordem entre os que não se precedem normalmente uns aos outros” (DESCARTES, 1975, p. 40) e por fim, a enumeração exaustiva e a revisão cautelosa – “fazer, para cada caso, enumerações tão exatas e revisões tão gerais que estivesse certo de não ter esquecido nada”. (DESCARTES, 1975, p. 40).

Entre os sentidos e as crenças

Ou, o conhecimento deriva das percepções?

Daquilo que eu sei
 Nem tudo me deu clareza
 Nem tudo foi permitido
 Nem tudo foi concebido
 Daquilo que eu sei
 Nem tudo foi proibido
 Nem tudo me foi possível
 Nem tudo me deu certeza
 Não fechei os olhos
 Não tapei os ouvidos
 Cheirei, toquei, provei
 Ah! Eu usei todos os sentidos
 Só não lavei as mãos
 E é por isso que eu me sinto
 Cada vez mais limpo...
 Cada vez mais limpo...
 Cada vez mais limpo...
Ivan Lins

Depois de Descartes aparecem pensadores que retiram do centro a concepção cartesiana e a escola racionalista, entendendo que as ideias provêm da experiência. David Hume, considerado cético por alguns de seus comentadores, é um dos autores que se constituíram referência nesta perspectiva. Ele nos diz:

Nada, à primeira vista, pode parecer mais ilimitado que o pensamento humano, que não apenas escapa a todo poder e autoridade dos homens, mas está livre até mesmo dos limites da natureza. [...]

Mas embora nosso pensamento pareça possuir essa liberdade ilimitada, um exame mais cuidadoso nos mostrará que ele está, na verdade, confinado a limites bastante estreitos, e que todo este poder criador da mente consiste meramente na capacidade de compor, transpor, aumentar ou diminuir os materiais que os sentidos e a experiência nos fornecem. [...] Em suma, todos os materiais do pensamento são derivados da sensação externa ou interna, e à mente e à vontade compete apenas misturar e compor esses materiais. Ou, para expressar-me em linguagem filosófica, todas as nossas ideias, ou percepções mais tênues, são cópias de nossas impressões, ou percepções mais vívidas. (HUME, 1999, p. 26)

Portanto Hume faz uma ruptura epistemológica importante, trazendo para o centro das questões do conhecimento a experiência enquanto forma primordial do

conhecer humano. Ao compor este argumento ele elabora a seguinte distinção entre as percepções mentais:

[...] podemos aqui dividir todas as percepções da mente em duas classes ou espécies que se distinguem por seus diferentes graus de força e vivacidade. As que são menos fortes e vivazes são comumente denominadas *pensamentos* ou *idéias*. A outra espécie carece de nome em nossa língua, assim como na maioria das outras, e suponho que isto se dá porque nunca foi necessário para qualquer propósito, exceto os de ordem filosófica, agrupá-las sob algum termo ou denominação geral. Vamos então tomar uma pequena liberdade e chamá-la *impressões*, empregando a palavra num sentido um pouco diferente do usual. Entendo pelo termo *impressões*, portanto, todas as nossas percepções mais vívidas, sempre que ouvimos, ou vemos, ou sentimos, ou amamos, ou odiamos, ou desejamos ou exercemos nossa vontade. E impressões são distintas das idéias, que são as percepções menos vívidas, das quais estamos conscientes quando refletimos sobre quaisquer umas das sensações ou atividades acima mencionadas (HUME, 1999, p. 24)

Assim, Hume tornou-se conhecido entre nós especialmente por estes estudos sobre “o entendimento humano” na mesma obra em que ele discute, dentre outras temáticas, os “princípios de associação de ideias” que são por ele denominados como: semelhança, contiguidade (no tempo ou no espaço) e causa e efeito; que se constituem num certo método de introdução e conexão entre os nossos pensamentos na imaginação ou na memória, dando-lhes uma regularidade. Como exemplo Hume nos fala de um princípio de conexão entre os diversos acontecimentos que formam a escrita das narrativas:

[...] em composições narrativas, os acontecimentos ou ações que o escritor relata devem estar conectados por algum vínculo ou liame. Eles devem relacionar-se uns aos outros na imaginação e formar uma espécie de *unidade*, que permite subsumi-los a um único plano ou perspectiva, e que pode ser o objetivo ou fim visado pelo escritor em seu esforço inicial. (HUME, 1999, p. 34)

Desta forma, Hume fomenta um novo desafio a partir da ideia de que a nossa razão deriva das nossas percepções, ou seja, nosso conhecimento provém das composições, transposições, ampliações ou reduções que fazemos das nossas impressões ou percepções mais vívidas, especialmente do princípio de associação das ideias de causa e efeito. Sendo a relação de causa e efeito o meio pelo qual podemos ir além da evidência de nossa memória e de nossos sentidos, poderíamos compreender a natureza, mas sempre de modo particular e *a posteriori*.

Esta forma de compreensão traz implicações sobre o sonho modernista de conhecer, prever e controlar a natureza. Sobre o futuro, podemos apenas ter crenças sobre as regularidades a partir das nossas observações da natureza, nunca a certeza. Vejamos:

Não podemos apresentar razão alguma para estender ao futuro nossa experiência do passado; mas somos inteiramente determinados pelo costume quando concebemos um efeito seguindo-se a sua causa habitual. Mas também cremos que um efeito se segue, ao mesmo tempo que o concebemos. Tal crença não acrescenta nenhuma idéia nova à concepção. Apenas modifica a maneira de conceber e produz uma diferença para a sensibilidade ou sentimento. A crença, portanto, em todas as questões de fato, brota apenas do costume, e é uma idéia concebida de *modo peculiar*. [...] nossa experiência passada nem sempre é uniforme. Algumas vezes um efeito se segue a uma causa, outras vezes, outro. Nesse caso sempre acreditamos que ocorrerá o mais comum. [...] mesmo depois de termos a experiência desses efeitos, é o hábito apenas, não a razão, que está presente, a mente, pelo hábito, passa imediatamente à concepção e a crença no efeito costumeiro. Essa crença é algo diferente da concepção. Não lhes acrescenta, no entanto, nenhuma idéia nova. Apenas nos faz senti-la diferentemente, tornando-a mais forte e mais viva. (HUME, 1995, p. 81/83, 87, 89/91 respectivamente)

Estas reflexões humeanas são divergentes do projeto descarteano que desejava um conhecimento fundamentado e indubitável. Para Hume, a natureza humana nos impõe a dúvida, já que todo seu trabalho consiste em nos dar uma noção das imperfeições e dos estreitos limites do entendimento humano. Acompanhemos o seu raciocínio:

Nossa imaginação tem grande ascendência sobre nossas idéias; distintas umas das outras, que ela não seja capaz de separar, juntar e compor em todas as variedades da ficção. Mas apesar do império da imaginação, existe um elo secreto ou união entre as idéias específicas, que determinam a mente e faz com que uma, ao surgir, introduza a outra. Daí advém o que chamamos *apropos* do discurso; daí a conexão da escrita. E daí aquela linha, ou cadeia de pensamento, que um homem naturalmente sustenta, mesmo na mais vaga *rêverie*. Esses princípios de associação se reduzem a três, quais sejam, *Semelhança*: um retrato faz-nos naturalmente pensar no homem que foi retratado; *Contigüidade*: quando *St. Denis* é mencionado, a idéia de *Paris* ocorre naturalmente; *Causa*: quando pensamos no filho, estamos aptos a transferir nossa atenção para o pai. Será fácil conceber de quão vastas conseqüências devem ser esses princípios na ciência da natureza humana, se considerarmos que, no que diz respeito à mente, são esses os únicos elos que atam entre si as partes do universo, ou que nos ligam com qualquer pessoa ou objeto exterior a nós. Pois, sendo apenas por meio do pensamento que qualquer coisa opera sobre nossas paixões, e como esses são os únicos laços de nossos pensamentos, eles são realmente, para nós, o cimento do universo e todas as operações da mente, em grande medida, devem deles depender. (HUME, 1995, p. 121/123/125)

Interessante perceber que ao nos chamar atenção para uma limitação das nossas ideias, que não dá conta de toda a variedade possível à imaginação, o nosso interlocutor dá autoridade a imaginação, enquanto fundamento, que da minha perspectiva, dá sentido e impulsiona nossas ideias. A adequação do discurso que sustenta o encadeamento dos nossos devaneios, assim como a noção de limites do nosso entendimento é uma importante contribuição para as nossas reflexões sobre a produção de conhecimentos, ainda que não esgotem o tema, mas inversamente, provoque novas inquietações, a exemplo do desafio que se propõe Kant, no sentido de buscar um fundamento seguro para o conhecimento.

De soslaio em Kant:

Ou, o conhecimento é a priori?

Você precisa saber
O que passa aqui dentro
Eu vou falar pra você
Você vai entender
A força de um pensamento
Pra nunca mais esquecer

Pensamento é um momento
Que nos leva a emoção
Pensamento positivo
Que faz bem ao coração
O mal não
O mal não

Sempre que para você chegar
Terá que atravessar
A fronteira do pensar
A fronteira do pensar

E o pensamento é o fundamento

Cidade Negra

Immanuel Kant na sua “Refutação do idealismo”, aditada a segunda edição de *Crítica da razão pura*, ao tensionar o pressuposto de que a consciência (enquanto elemento interior que torna possível o conhecimento) deve ir para fora de si mesma para apreender o objeto, é quem inicialmente demonstra a impossibilidade desta relação. Ele elabora a chamada **lógica transcendental aplicada ou “prática”** que tem por finalidade descrever as condições formais de um sistema completo da razão

pura. Nesta busca das regras que determinariam a forma de conhecimento capaz de fazer a humanidade progredir, Kant nos fala de duas formas de conhecimento:

- Empírico ou *a posteriori*
- Puro ou *a priori*

Sendo a universalidade e necessidade as características do conhecimento apriorístico. Ou seja, para termos um conhecimento puro ele precisa ser uma “verdade” universal e necessária. Esta distinção torna-se fundante para os estudiosos da *episteme* humana. De modo geral, os estudos posteriores a Kant, identificando-se com ele ou estabelecendo diferenciações da sua perspectiva, situam alguma referência ou dialogicidade com ele, raramente ignoram a sua crítica e distinção dos modos de conhecer. Verifiquemos então a referida distinção nas palavras kantianas:

O que importa aqui é um traço pelo qual possamos distinguir de modo seguro um conhecimento puro de um empírico. Na verdade, a experiência que algo é constituído deste ou daquele modo, mas não que possa ser diferente. Em primeiro lugar, portanto, se encontra uma proposição pensada ao mesmo tempo em sua necessidade, então ela é um Juízo a priori. Em segundo lugar, a experiência jamais dá aos seus juízos universalidade verdadeira ou rigorosa, mas somente suposta e comparativa (por indução) de maneira que temos propriamente que dizer: tanto quanto percebemos até agora, não se encontra nenhuma exceção desta ou daquela regra. Portanto, se um juízo é pensado com universalidade rigorosa, isto é, de modo a não lhe ser permitida nenhuma exceção como possível, então não é derivado da experiência, mas vale absolutamente a priori. (KANT, 1999, p. 54)

Essas duas formas de compreender o nosso acesso ao conhecimento são ainda balizadoras de concepções científicas em nosso meio. E as suas contribuições vão além disso. No sentido de evitar o emprego de forças num empreendimento *inseguro e inútil* o nosso interlocutor elabora as seguintes distinções de juízo:

- o analítico cujo predicado está contido no sujeito, pensados com identidade entre sujeito e predicado, bastando desmembrar (analisar, em sentido restrito) o sujeito para encontrar o conceito que lhe é próprio. São *juízos de elucidação*. Exemplo: “Todos os corpos são extensos.” (KANT, 1999, p. 58). A extensão é um conceito que está contido no corpo, o predicado vem

apenas com finalidade elucidativa, podendo ser até considerado tautológico, já que a ideia de corporeidade pressupõe a extensão.

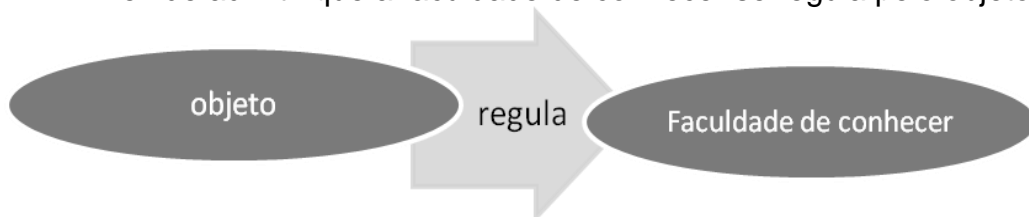
- o sintético que une o conceito expresso pelo predicado ao conceito de sujeito, pensados sem identidade, *juízos de ampliação*. Exemplo: “Todos os corpos se movimentam” (CHAUÍ, 1999, p. 8)

Registramos aqui, o quanto o exercício da formulação destes juízos contribui no processo de iniciação científica, quando, de forma esclarecida e intencionada, ou de forma intuitiva, assim como por força da metodologia de disciplinas de caráter experimental o aprendizado dessas formas de elaboração se impõe. Igualmente, faz-se necessária a atenção de quem fomenta a formação reflexiva para o percurso pelo qual avançando nessa distinção Kant (1999, p. 58) afirma que os “*Juízos de experiência são todos sintéticos*”. Especialmente, quando partindo desta ideia ele cria a seguinte classificação:

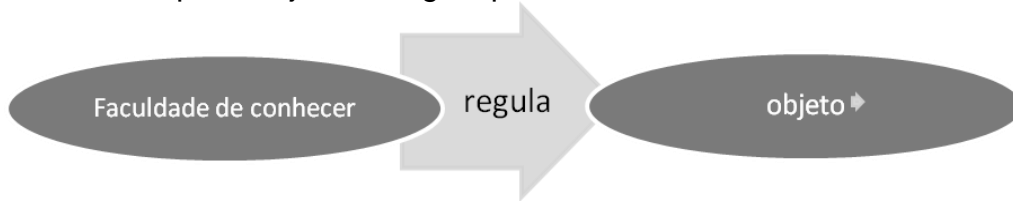
- Juízos analíticos (tautológicos).
- Juízos sintéticos *a posteriori* - são contingentes e particulares. Exemplo: “todos os corpos são pesados”. São juízos construídos a partir de uma ligação sintética das intuições.
- Juízos sintéticos *a priori* - finalidade precípua do conhecimento especulativo.

Essas percepções de quem se formando, promove a formação alheia são deveras esclarecedoras, porém precisam ser vistas criticamente no contexto da ambição kantiana que centralmente seria:

- Em vez de admitir que a faculdade de conhecer se regula pelo objeto



- Mostrar que o objeto se regula pela faculdade de conhecer



Sob esta ótica, Kant distingue duas fontes de conhecimento: a sensibilidade e o entendimento. A primeira é “a capacidade (receptividade) de obter representações mediante o modo como somos afetados por objetos”. (KANT, 1999, p. 71) A *sensação*, que é o efeito do objeto ao nos afetar, sobre nossa capacidade de representação nos toca através da *intuição*. Ao pensarmos os objetos originam-se os conceitos que promovem o nosso entendimento.

O primeiro movimento, a intuição mediante a sensação, Kant denomina de intuição *empírica* e o seu objeto indeterminado de *fenômeno*. Sendo a matéria aquilo que no fenômeno, corresponde a sensação, ela nos é dada *a posteriori*. Consistindo a forma do fenômeno aquilo que faz com que o múltiplo do fenômeno seja ordenado em certas relações a partir de intuições puras, encontradas *a priori* na mente, elas são denominadas na perspectiva kantiana de intuições puras. Assim, ele separa:

- Representação de um corpo (aquilo que o entendimento pensa a respeito) – substância, força, divisibilidade etc..
- Sensação – impenetrabilidade, dureza, cor etc..
- Intuição pura – extensão, figura.

Deste modo, toma-se o espaço como propriedade que é intuída exteriormente pela sensação, mas ordenada interiormente por uma representação apriorística, e o tempo intimamente, como condição formal *a priori* dos fenômenos em geral.

Ora, pensando através desta lógica não se pode conhecer *a coisa em si*. Conhece-se o fenômeno, enquanto realidade que se consubstancia na relação do *objeto ao sujeito* – entendimento.

Assim, nas palavras de Kant:

[...] a razão especulativa possui a peculiaridade de que pode e deve medir a sua própria faculdade segundo as diversas maneiras de escolher os seus objetos de pensamentos bem como de enumerar completamente os vários modos dela se propor tarefas e traçar assim todo o esboço de um sistema da Metafísica. Com efeito, no que diz respeito ao primeiro aspecto, no conhecimento *a priori* não se pode acrescentar aos objetos nada a não ser o que o sujeito pensante retira de si mesmo e, no que diz respeito ao segundo aspecto, com referência aos princípios do conhecimento, a razão pura especulativa é uma unidade que subsiste por si de modo bem peculiar. (KANT, 1999, p. 41-42)

Com estes estudos Kant sistematizou um modo de conceber a ciência que para além de convencionar a epistemologia de um momento histórico, transcende-o. Podemos ainda hoje, de outras perspectivas, criar novas formas de arquitetar a cientificidade, mas não lançamos mão desta necessidade de delinear cada uma destas concepções.

Os caminhos disciplinares

Ou, que procedimentos fecundam o conhecer?

A Ciência em si

Se toda coincidência
Tende a que se entenda
E toda lenda
Quer chegar aqui
A ciência não se aprende
A ciência apreende
A ciência em si

Se toda estrela cadente
Cai pra fazer sentido
E todo mito
Quer ter carne aqui
A ciência não se ensina
A ciência insemina
A ciência em si

Se o que se pode ver, ouvir, pegar, medir, pesar
Do avião a jato ao jaboti
Desperta o que ainda não, não se pôde pensar
Do sono do eterno ao eterno devir
Como a órbita da terra abraça o vácuo devagar
Para alcançar o que já estava aqui
Se a crença quer se materializar
Tanto quanto a experiência quer se abstrair

A ciência não avança
A ciência alcança
A ciência em si

Gilberto Gil

Destarte, a metodologia pode ainda ser entendida como **conjunto de procedimentos metódicos** de uma ou mais ciências que pode ser entendido como a reunião de procedimentos técnicos de averiguação ou verificação à disposição de uma disciplina. Desde os seus primórdios, a ciência – seja na perspectiva empirista, na qual a experiência origina-se na sensação, seja na ótica idealista, para a qual a experiência é impermeável à razão, o conhecimento homogêneo, a razão universal e estável – a ciência vincula-se a uma metodologia sistematizada pela comunidade acadêmica do seu tempo.

Se de um lado as ciências experimentais nos reportam a uma academia do “ver para crer” – da mensuração, da desconfiança da abstração, da regra e do generalismo, de outro, as ciências racionais nos direcionam a “pensar os princípios” – as normas, as convenções e a desconfiança do eventual, do particular e do impuro.

Com os objetivos de explicar o universo e descrever a realidade fragmenta-se a ciência para responder, cada uma, a questões pertinentes ao seu campo de estudo construídas pelas demandas sociais e profissionais que não são verdades absolutas nem inquestionáveis, porém que se constituem interpretações das observações dos cientistas para produzir “modelos” úteis da realidade e fazer *predições* baseadas nestas *observações*.



www.cantinhoinospito.blogspot.com.br

Estas predições terminam por se constituírem em leis, que enquanto regras categóricas, são expressões ou manifestações exteriores das relações que existem entre os fenômenos complexos. O conjunto destas regras ou leis, mais ou menos sistematizadas e aplicadas a uma área específica de conhecimento denominamos

teoria. Dessa forma as teorias se apresentam como conhecimento especulativo, metódico e organizado de caráter hipotético e sintético; conhecimento sistemático, fundamentado em observações empíricas e/ou postulados racionais, voltado para a formulação de leis e categorias gerais que permitam a ordenação, a classificação meticulosa e, eventualmente, à alteração das realidades. Assim arriscam descrever o que é, sem determinar o que é.

Amando o amor a sabedoria

Ou, refletindo o modus faciendi cognitio

Eu quero entrar na rede
Prá contactar
Os lares do Nepal
Os bares do Gabão...

Gilberto Gil

Por fim, a metodologia é também concebida como **análise filosófica de tais procedimentos** que tem como objeto as técnicas da pesquisa científica, consideradas em suas estruturas específicas e nas condições que possibilitam o seu uso.

Compreendem-se como técnicas:

- procedimento linguístico ou operacional.
- conceitos e instrumentos utilizados na aquisição e na verificação de conhecimentos científicos.

Identificamo-nos com esta concepção de metodologia, enquanto uma possibilidade crítica das ciências e entendendo-a num atual *devenir*, compreendemos que “saber e como” e “saber quê” são construções humanas complexamente intrincadas, ambas constituem movimentos internos à formação humana. Ao pensar a formação buscamos compreendê-la na dinâmica do seu cotidiano, concebendo que a formação inicial não dá conta da complexidade do fazer educacional, ao pensar

sobre o ensino, cabe-nos compreender de que lugar estamos falando de conhecimento e aprendizagem. Retornamos então a Dutra, concordando com a sua tese, no livro “Epistemologia da aprendizagem”:

[...] ‘conhecimento’ é apenas uma palavra que empregamos para nos referirmos ao resultado de um processo de aprendizagem, assim como ‘aprendizagem’ é apenas uma palavra que utilizamos para nos referirmos a determinadas ações realizadas pelo indivíduo quando ele tem seu comportamento modificado mediante um esquema ou um programa previamente estabelecido. (DUTRA, 2000, p. 17)

Entendo que conhecimento pode sim ser resultado, desde que não compreendamos resultado como final de processo, como algo inerte. Conhecimento é dinâmica incorporada e complexa, conhecimento é interface, relação, devir. No conhecimento há resistências, inclusive a novos conheceres, conhecimentos e saberes. Ao incorporarmos as aprendizagens damos-lhes extensão, limites, o transformamos em massa. Porém a corporeidade humana não amorfa, é vida, é transformação, contato. E nos usos e abusos destes conhecimentos, no roçar entre o conhecido e as realizações, repressões, limitações, lutas e labutas do ser e do existir o conhecido é tensionado. Assim entendo que é muito tênue a distinção entre o conhecimento e a aprendizagem. Por consequência entendo que aprendizagem é investigação.

A conhecida correspondência que advém da relação da aprendizagem com a investigação se coloca como reflexão recente e atualizando-se com o sentido de “compreender a própria aprendizagem como investigação” (DUTRA, 2000, p. 18)

Assim, falando metaforicamente:

[...] aprender é explorar um novo caminho e abandonar o antigo, que já não dá resultados, ou é simplesmente aventurar-se, ensaiar e errar, em um problema inteiramente novo. E isso é investigar. Não se aprende primeiro, para depois investigar; ao contrário, aprendemos investigando.

‘Investigar’ e ‘aprender’ são também dois termos diferentes que utilizamos para descrever o mesmo fenômeno, visto de dois pontos de vista distintos. Em ambos os casos, é nossa mudança de comportamento que está em questão. Ao tratar da investigação, estamos falando do aspecto ativo do indivíduo no processo de aprendizagem; ele age sobre o meio em que está. E ao falar de aprendizagem, estamos nos referindo ao aspecto passivo, isto é, ao fato de que o meio age sobre o indivíduo, e modifica seu comportamento. (DUTRA, 2000, p. 18-19)

Entendo que a aprendizagem não é um aspecto completamente passivo, pois a resistência é inerente a todo movimento e relação. As distinções entre investigar e aprender, assim como outras ideias discutidas neste texto fazem parte muito mais da cultura ocidental, para a qual a educação esteve mais próxima a teoria produzida tanto no âmbito da filosofia quanto no campo das ciências humanas.

Salientamos a indispensabilidade da filosofia na formação do educador em sua práxis, seja na produção pessoal/profissional/coletiva dos conhecimentos, seja na crítica, nas informações a que tem acesso e/ou precisa socializar, sejam nos princípios que orientam a sua intervenção político-pedagógica, seja enfim, na construção de sua existência singular-coletiva. Mas não ignoramos a existência, tão pouco o valor de culturas nas quais a formação não se constrói com a mesma distinção entre pensamento e ação, que não se constituem objeto deste estudo.

No nosso caso, estamos imersos num contexto social de inumeráveis fragmentações e de uma amplitude de informações desconexas, contraditórias, superficiais, supérfluas, falaciosas, densas, importantes, imprescindíveis, enfim em qualidades e quantidades que carecem de seleção crítica.

Aprender-investigar em nossa sociedade é atribuição vinculada à sobrevivência e a qualidade de vida dos sujeitos e das coletividades. Isto nos impõe um esforço na tarefa auto/hetero-formativa que para Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000, p. 12) se desenvolve em dois movimentos contraditórios: “adaptar o ser humano a realidade e contestar esta mesma realidade para suplantar-lhe os pontos críticos e prosseguir na obra de construção dos seres concretos e históricos a nós confiados.”

O conhecimento pode se transformar em barbárie?

Ou, as contradições humanas.

QUANTA

Quanta do latim
Plural de quantum

Quando quase não há
Quantidade que se medir
Qualidade que se expressar
Fragmento infinitesimal
Quase que apenas mental
Quantum granulado no mel
Quantum ondulado no sal
Mel de urânio, sal de rádio
Qualquer coisa quase ideal

Cântico dos cânticos
Quântico dos quânticos

Canto de louvor
De amor ao vento
Vento arte do ar
Balançando o corpo da flor
Levando o veleiro pro mar
Vento de calor

De pensamento em chamas
Inspiração
Arte de criar o saber
Arte, descoberta, invenção
Teoria em grego quer dizer
O ser em contemplação

Cântico dos cânticos
Quântico dos quânticos

Sei que a arte é irmã da ciência
Ambas filhas de um Deus fugaz
Que faz num momento
E no mesmo momento desfaz
Esse vago Deus por trás do mundo
Por detrás do detrás

Cântico dos cânticos
Quântico dos quânticos

Gilberto Gil

Com a formação dualista e maniqueísta na qual nos instituímos sócio-culturalmente adaptar e contestar parecem tarefas inconciliáveis. E é em nossos diálogos com a filosofia que vamos buscar inspiração para pensar este desafio. Desta vez com a

filosofia militante de Theodor Adorno, que elegemos por identificação – um frankfurtiano, que tendo vivido no século XX, elaborou reflexões críticas sobre seu contexto sócio-histórico-cultural usando lentes multi-focais que envolviam os campos da sociologia, filosofia, música e crítica cultural. É com este potencial crítico-combatente que por ora iremos porfiar para pensar o desafio de uma formação que requer simultaneamente adaptação e contestação no processo de emancipação:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. (ADORNO, 1995, p. 143)

Para compreendermos o pensamento adorniano, quando ele fala da organização do mundo, devemos nos remeter ao seu conceito de indústria cultural cuja presença, por seu caráter ideológico promove identificações a falsas problemáticas, desviando as pessoas daquilo que por sua fartura de oferta deveria se constituir seu objeto e sua prioridade, reduzindo as possibilidades criativas e fecundas em termos de percepção e sensibilidade intelectual e artística. Instaure-se sobremodo a semicultura ou a semiformação cultural. E é ante este processo de deseducação, de de-formação que faz-se mister contestar, levando-se em conta que este obscurantismo da consciência implica na barbárie social. Há que se compreender aqui o que comentadores de Adorno – Zuin, Pucci e Ramos-De-Oliveira (2000, p. 15) – chamam de “realidades inter-reagentes” enquanto relações do ser humano e do mundo, fruto dos diálogos de Adorno com as contribuições de outros estudiosos tais como Marx e Freud. Tendo vivido a tumultuada primeira metade do século XX, ele se constitui num crítico do seu contexto, sem perder de vista a subjetividade a partir da dialética psicanalítica.

Uma contribuição interessante para a nossa cultura ao estudarmos a obra adorniana é a percepção da distinção alemã dos termos entendimento (*Verstand*) e

compreensão (*Verstehen*) que na nossa língua, comumente se constituem sinônimos, para eles “entendimento” se aproxima da percepção estrutural dos fenômenos e “compreensão” tem um sentido mais amplo envolvendo para além da percepção estrutural, certa subjetividade. Defensor de uma ciência social comprometida, nosso filósofo frankfurtiano, requer uma busca compreensiva de conhecimento da realidade, que tem um potencial mais formativo e humanizante que o mero entendimento. O que mobiliza o desejo epistemológico adorniano é um conhecimento que extrapolando a “estéril” filosofia aristotélica, seja capaz de contribuir com soluções aos problemas sociais, mas acima disto do potencial emancipatório. Para Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira:

O falso do *Esclarecimento* não é a aplicação do raciocínio lógico-dedutivo, da necessidade da disciplina ou mesmo da precisão metodológica. A sua falsidade se caracteriza pela pretensão de que a relação sujeito-objeto seja indefinida, passível de ser sempre modificada mediante o exercício da vontade, a despeito dos entraves e condicionantes sociais. (ZUIN, PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 52-53)

Ou seja, o esclarecimento adorniano requer autocrítica que expõe as debilitadas condições materiais e espirituais que a sociedade impõe. Para ele, a cultura se constitui numa forma de resistência e de protesto do particular diante de uma generalidade homogeneizante. Tomamos o ensaio “O que significa elaborar o passado” quando Adorno nos diz:

Nem nós somos meros espectadores da história do mundo transitando mais ou menos imunes em seu âmbito, e nem a própria história do mundo, cujo ritmo freqüentemente assemelha-se ao catastrófico, parece possibilitar aos sujeitos o tempo necessário para que tudo melhore por si mesmo. (ADORNO, 1995, p. 45)

A perversidade da semicultura se encontra em promover o esquecimento via “divertimento” e “distração” que reduz a reflexão crítica no embate da cultura – individualidade/subjetividade, com a indústria cultural. É o embate da racionalidade técnica com a formação (*bildung*) mediada pela “dialética negativa” enquanto instrumento de interpretação e intervenção na realidade o método que Adorno propõe no seu livro “A formulação Dialética negativa é um atentado contra a tradição”. Vivendo num mundo de grandes e bárbaros acontecimentos, como A Grande Guerra, Revolução Russa, movimentos artísticos fundantes do modernismo,

experiências escolanovistas, nazismo, terrorismo, Adorno conhece Horkheimer, Benjamin, Cornelius, Kraus, Brecht, ingressa no círculo vanguardista de Schönberg, adere ao marxismo e é marcado pelos pensamentos de Kant e Hegel, pelas implicações cognitivas da psicanálise, dentre tantas outras influências, que fecundam sua mente inquieta, que este filósofo militante assume uma postura de não suavizar as divergências, e sim expor a negatividade intrínseca das coisas, ressaltando as tensões e os contrastes de situações de barbáries e da esperança. A negação, para ele, se fundamenta em explorar as ideias, enquanto o que compreendo como esperança - coisas que ainda não são, para a construção do novo.

Para Adorno sujeito e objeto não se identificam, conceitos e realidade não se conciliam. É justamente nesta negatividade, que se encontra o caráter utópico e subjetivista de sua obra. Os conceitos – que tem um momento mimético, são forjados numa rede de prejuízos, intuições, auto-correções, experiências; ao tentar decifrar o objeto alteram o próprio objeto assim como o sujeito, portanto a realidade. Sem estetizar a filosofia, Adorno busca fertilizá-la com a experiência estética, na qual análise e expressão se tensionam por intermédio da crítica, na busca de conhecer e transformar. A arte é compreendida neste contexto como forma de conhecimento na qual razão e experiência se inter-fecundam. O conhecimento assim constituído não se limita ao imediatismo, dialoga criticamente com espaços e tempos e se co-formam e co-trans/formam. O pensamento embate-se com a sua degenerescência através da re-reflexão sobre si mesmo e compromete-se com um juízo existencial. Lança mão do rigor da dedução e da análise cuidadosa dos dados empíricos.

Condições objetivas, formação cultural e educação (emancipação) são imprescindíveis ao processo de des-barbarização, no combate a semicultura e sua mercantilização de produtos simbólicos. Destarte a cultura precisa ser presença ativa nos processos de ensino-aprendizagem e igualmente a historicidade situada dos objetos de estudo. Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) explicita um pouco da lógica e da difusão da semicultura ao falar da educação em Adorno nos chama atenção para o narcisismo coletivo, a exclusão e a eliminação dos “diferentes”:

São atitudes comuns do indivíduo semiculto aquelas que dizem respeito à falta de tempo em proporcionar algum tipo de aprofundamento sobre qualquer assunto. Esse tipo de comportamento é cotidianamente reforçado pela *mídia*, sob a forma de jornais, revistas e biografias romanceadas que fornecem dados superficiais sobre personagens e fatos, perdendo-se a possibilidade do exercício crítico, que se converte em mera curiosidade. (ZUIN, PUCCI E RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 119)

Neste processo, a dificuldade formativa se estabelece nos dominados e nos dominantes. O domínio da semicultura é ideológico, conseqüentemente amplo. Mas ele também objetiva-se, reifica-se, mercantiliza-se, logo para alterá-la radicalmente há de alterar a infra e a superestrutura. A conscientização, o esclarecimento, é necessária, mas não suficiente. E neste campo precisamos de autoridade, inclusive como elemento de identificação, que num segundo momento de emancipação deverá sofrer ruptura.

Ora, não se constitui tarefa fácil aos profissionais da educação viver cotidianamente esta dualidade inerente ao seu fazer. Constituir-se como referência num trabalho de formação que só se plenifica quando ocorre a ruptura desta identificação e até mesmo sedução inicial. É preciso uma maturidade política e emocional que não vemos em grande escala na sociedade do nosso tempo. Da perspectiva de Adorno existem outros entraves que tem implicações no exercício da profissão de ensinar. Em seu texto “Tabus a respeito do professor” ele denomina tabus como:

[...] representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto, utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido de sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade, convertendo-se em forças reais. (ADORNO, 1995, p. 98)

Nosso interlocutor passa então a nos apresentar exemplos triviais para fundamentar o seu argumento de que a (nossa) referida profissão logra de pouco prestígio social, o que penso em nosso contexto, desnecessário, pois posso ter em mente a avalanche de reminiscências que neste momento estará ocupando a imaginação do leitor. Notamos algumas diferenças na ambivalência que se vivencia no magistério

“superior” do nosso contexto, que não nega formalmente a mesma titulação – de professor – aos colegas da Educação básica e do Ensino médio, o que ocorre não só no contexto vivido e citado por Adorno, como na atualidade em outras realidades sociais. Mas, aqui nós observamos uma prática social de graduações em pequenos tons que, por exemplo, nos identifica socialmente como “professores do ensino superior”. Enumeremos algumas das nuances. O reconhecimento tem variado não só de acordo com a etapa do ensino formal a que se vincula a docência, mas:

- com a área do saber – “Pedagoga, ah, sei...”;
- com o cargo que ocupa – “Ah, é diretora!”;
- com prestígio da instituição a que se vincula
- com outras questões como localização e turno de trabalho que não são objeto deste estudo.

As reflexões adornianas sobre estes tabus contra a docência enquanto representações subjetivas tomam dois direcionamentos básicos:

- ➔ a oposição entre as condições objetivas dos profissionais do magistério e as exigências de *status* e poder que embute a ideologia vigente.
- ➔ uma análise das possíveis referências históricas que forjaram as imagens que temos do professorado.

Quanto ao primeiro direcionamento são levantadas questões como:

- ↘ o poder professoral é abominado por ser um poder de uma autoridade desprovida de alta posição social, política e econômica;
- ↘ o maior prestígio na opinião pública do trabalho de investigações produtivas (no caso do magistério universitário) com relação ao campo pedagógico, considerado ilusório e secundário;

- ↳ a existência de uma concepção de que o trabalho pedagógico, por “ter função mediadora” se constituiria numa forma de reprodução, suspeita por ser passível de iludir;
- ↳ função disciplinar, afetivamente carregada do carrasco;
- ↳ a dicotômica relação erótica professoral, eu diria, do castro que seduz.

Quanto ao segundo direcionamento são levantadas algumas questões como:

- a imagem do professor como herdeira das imagens do escrivão (*scriba*), do escravo ou a autoridade religiosa.

Vejamos imagens do pedagogo que tem grande circulação na internet contemporaneamente:



- a separação da força física da intelectual e a desvalorização da força intelectual.
- a hierarquia escolar;
- o magistério como profissão burguesa a partir da existência de um inconsciente que aguarda que o/a professor/a não seja um profissional, quando ele/a precisa sê-lo quase o protótipo da própria alienação social;

Defendendo a emancipação, Adorno critica a educação pela dureza, pela repressão, pela dor enquanto educação da reificação, da competição capitalista. Para ele “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Com esta posição política ele propõe um esclarecimento acerca do complexo em seu conjunto com toda comunidade educacional, além da eliminação de quaisquer limitações e obstáculos que dão

suporte aos tabus com que se cercou o magistério. Neste sentido a educação das faculdades racionais precisariam ocorrer com a educação dos sentidos, de modo dialético, recusando as simplificações que acomodam e falseiam as nossas percepções da realidade de forma tendenciosa para uma sensibilidade homogeneizada e para a unicidade de orientação do pensamento. Esta educação emancipatória contrapõe-se a semiformação de ordem capitalista de compreensão facilitada das definições culturalmente enrijecidas, que nos conduz a falsa ideia de esclarecimento, o que interage com a subjetividade e com as relações de dominação.

Justamente porque a realidade não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornaram-se indiferentes frente à democracia, quando não passam até a odiá-la. A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos. Os que permanecem impotentes não conseguem suportar uma situação melhor sequer como mera ilusão; preferem livrar-se do compromisso com uma autonomia em cujos termos suspeitam não poder viver, atirando-se no cadinho do eu coletivo. (ADORNO, 1995, p. 44)

Análise dura, de um aparente pessimismo, certamente não coloca exposta toda a verdade das relações de dominação, mas registra um aspecto importante desta relação: há dificuldade, e muito esforço para comprometer-se com a autonomia. Requer rompimentos que demandam energias para eliminar as causas que no passado e no presente as constituem, ao tempo em que são elaboradas novas subjetividades singulares e coletivas que solicitam novas condições objetivas não só diferentes das existentes, mas muitas vezes antagônicas. E lembrando o próprio Adorno (1995, p. 49) “o encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas.” Dessa forma revolução das estruturas e reformulação cultural precisam constituir-se uma a outra com suas complexidades e dialéticas. Ressaltamos a filosofia como elemento de resistência na formação política das sociedades e das nossas subjetividades, pois a sua ausência, enquanto reflexão intelectual facilita a conformação de fundamentalismos totalitários – se é que não estou sendo redundante. Para pensarmos o papel formativo da reflexividade em tempos de barbáries retomaremos um argumento de Adorno:

Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns ainda acreditarem em suas doutrinas [...] mas principalmente em determinadas conformações de pensamento. Entre estas enumeram-se a disposição para se adaptar ao vigente, uma divisão com valorização distinta entre massa e lideranças, deficiência de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e idéias, convencionalismo impositivo, crença a qualquer preço no que existe. Conforme seu conteúdo, síndromes e estruturas de pensamento como essas são apolíticas. (ADORNO, 1995, p. 62)

Este é o argumento central do ensaio que Adorno intitulou “A filosofia e os professores” no qual ele avalia a prova geral de filosofia dos concursos para a docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen, Alemanha e que tem como ponto alto a constatação da ausência do *bildung* na formação docente:

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão [...] levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador. (ADORNO, 1995, p. 63)

Mas do que uma crítica as instituições ele ousa questionar o esforço e interesse – que depois ele re-nomeia de disposição aberta a elementos do espírito – dos candidatos a formadores que devem ser apropriados de modo produtivo na consciência. Chega a assumir o risco de ser mal interpretado como sentimental, ao sugerir que para haver formação cultural é preciso amor. A formação cultural não se confunde com cultura geral, nem está constituída por hábitos adequados. A formação cultural relaciona-se com autocrítica, esforço crítico, experiência e o substrato da liberdade.

Os espaços formais de educação poderão contribuir de maneira equivocada para divulgar ideologias dirigir a constituição identitárias, quando deveriam ser espaços formativos, ou seja, mais do que mero acesso à cultura geral como algo estabelecido, instituído o caráter formativo requer participação implicada, intercrítica (MACEDO) e disposição para instituir com elaboração crítica. Cria-se um clima no qual não há comodismo diante do que já foi feito, por não se entender que o instituído é suficiente, necessário ou a nossa opção. Em Adorno a perspectiva é a da necessidade da autonomia fundada na perspectiva kantiana do poder da reflexão, da autodeterminação e da não-participação, no sentido de resistência ao comando

que impõe a ideologia dominante assim como as forças dominantes na sociedade. Há que registrar que esta resistência, autonomia, crítica ou esclarecimento não ocorrem gratuitamente. Varias são as formas de repressão, mas tomemos aqui um modelo comum nos espaços da chamada educação formal: a instrução objetiva fundada num controle que dissimula dureza e insensibilidade denominando-as de rigor, mas que tem um caráter manipulador e útil a manutenção das ordens e barbáries. A este tipo de caráter manipulador, presente nos “líderes” que se enquadram cegamente em coletivos, dissolvendo a si próprio como ser auto-determinado, com disposição para tratar os outros como massa amorfa Adorno denominou de consciência coisificada.

Para a produção de uma *consciência verdadeira*, rompendo com a heteronomia, que é o momento autoritário da imposição de um modelo ideal, Adorno apresenta uma concepção de educação enquanto uma exigência política. Esta exigência adquire especificidades de acordo com o momento histórico e reúne simultaneamente princípios individualistas e sociais.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação a realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria mesmo que pensar é fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p. 151)

Utopia. É o que caracteriza esta concepção formativa. Conhecer a realidade e pensá-la para além do que ela é, e nela fazer experiência.

Dizer que pensar não é apenas desenvolvimento lógico formal, mas corresponde à capacidade de fazer experiência, que pensar é fazer experiência intelectual, sim, pensar é uma complexa experiência. E ressaltamos que a expressão do pensamento para comunicar requer lógica formal, de modo mais rigoroso quando se trata de linguagem como meio de expressão acadêmica de um objeto em estudo, especialmente na produção científica.

É interessante o caráter militante que esta concepção de educação para emancipação fomenta, mas é também interessante o registro de que educação para experiência é também educação para imaginação, registro feito por Becker no diálogo com Adorno publicado com o título “Educação – Para quê?” (1995).

Assim a aprendizagem tem um pouco de re-significação, ou revisão ou mesmo criação. Ressalto que mesmo a assimilação, quando humana, não é um processo mecânico, sua racionalidade não é universal, nem estável como pensavam os idealistas, no nosso entendimento aprendizagem e investigação não se constituem em aspectos do mesmo fenômeno, é o mesmo fenômeno.

QUARTO MOVIMENTO

A construção metodológica da investigação

Eu Que Não Sei Quase Nada do Mar

Garimpeira da beleza
Te achei na beira de você me achar
Me agarra na cintura, me segura e jura que não vai soltar
E vem me bebendo toda, me deixando tonta de tanto prazer
Navegando nos meios seios, mar partindo ao meio
Não vou esquecer

Eu que não sei quase nada do mar
Descobri que não sei nada de mim

Clara, noite rara, nos levando além
da arrebenção
Já não tenho medo de saber quem somos
na escuridão

Me agarrei nos seus cabelos
Sua boca quente pra não me afogar
Tua língua correnteza lambe minhas pernas
Como faz o mar
E vem me bebendo toda, me deixando tonta de tanto prazer
Navegando nos meus seios, mar partindo ao meio
Não vou esquecer

Eu que não sei quase nada do mar
Descobri que não sei nada de mim

Ana Carolina e Jorge Percik

Optei ao arquitetar esta investigação por um estudo de caso com enfoque fenomenológico, numa busca hermenêutica de compreensão da natureza da pesquisa demandada pela emergência de novos paradigmas sócio-culturais e sócio-educacionais em fluxo e pelas perspectivas críticas de formação docente, assim como, das inspirações teórico-epistemológicas e metodológicas de pesquisa que são pertinentes à formação docente requeridas pelos movimentos acadêmicos comprometidos com a formação de professores pela pesquisa. Para tanto, este estudo, traz uma vocação visceral da etnopesquisa crítica, fruto da convivência fecunda com o intelectual que a concebeu e que penso, espera que nós outros, a tensionem, recriando-a de forma crítica e implicada.

Neste enfoque dá-se ênfase ao mundo vida cotidiano e uma atitude de abertura para compreender o que se mostra, buscando liberar-se de conceitos ou predefinições, evitando as possíveis distorções. O caráter de nossa pesquisa envolve trabalho de campo, utiliza as técnicas de observação, entrevista, análise documental; preocupando-se com a cultura, experiências e vivências de indivíduos e grupos que participam e constroem os currículos de um curso de licenciatura em pedagogia de uma universidade pública baiana.

Resultado, como Pablo Neruda, joguei a rede no mar, e quando a puxei, pesquei a mim mesma.

Descrevendo o trabalho de campo

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Falar da itinerância da pesquisa é falar o que está posto, é dizer foi assim. Esta aparente simplicidade se quebra, e precisamos expor as errâncias, o caos, a contradição. Não, não está posto nem exposto. Apenas manifesto. Expresso na linguagem que se quer evidente, descrita com a busca da densidade.

Esta pesquisa teve início com uma pretensão mais ampla:

- Analisar/compreender as concepções de produção de conhecimento que permeiam as práticas curriculares em contextos de cursos de licenciatura de universidades públicas baianas.
- Compreender a dinâmica, as inspirações teórico-epistemológicas e as perspectivas metodológicas que dão feição às atividades de pesquisa e debates sobre a importância desta nos referidos cursos.
- Analisar os sentidos pedagógicos emergentes a partir das tensões epistemológicas e formativas expressas pelo debate em torno da importância da pesquisa na formação de professores.
- Descrever/pontuar em termos da formação docente as alternativas de pesquisa mais relevantes e pertinentes geradas pelas reflexões advindas dos “dados” da pesquisa em pauta.

O que foi contemporizado com as interlocuções dialógicas com os leitores críticos da proposta em diversos espaços acadêmicos e afetivos e com os embates com o contexto. E ficou assim:

- Analisar/compreender as concepções de produção de conhecimento que permeiam as práticas curriculares no contexto do curso de licenciatura de pedagogia da UNEB, Campus XI, Serrinha.
- Compreender a dinâmica, as inspirações teórico-epistemológicas e as perspectivas metodológicas que dão feição às atividades de pesquisa e debates sobre a importância desta no referido curso.

- Analisar os sentidos pedagógicos emergentes a partir das tensões epistemológicas e formativas expressas pelo debate em torno da importância da pesquisa na formação de professores.
- Descrever/pontuar em termos da formação docente as alternativas de pesquisa mais relevantes e pertinentes geradas pelas reflexões advindas dos “dados” da pesquisa em pauta.

Mas a nossa itinerância nos levou a um diálogo com a formação em serviço que a UNEB oferece em parceria com alguns municípios baianos. Em resposta a convites prestamos serviços nos municípios de Barra, Camaçari, Jacobina (formação em serviço em diversas licenciaturas), Laje, Lauro de Freitas, Macarani, Paulo Afonso, Salvador, Santo Estevão (em um projeto similar da UEFS), Sátiro Dias e Simões Filho. Consideramos este espaço de uma riqueza ímpar para as nossas inquietações, pois as dificuldades e as conquistas aparecem ampliadas com relação aos cursos regulares. Há diferenças contextuais extremamente significativas que precisam ser consideradas, porém a nossa demorada vivência como pedagoga viandante foi muito sensibilizadora para o nosso re-encontro com o curso regular no Campus onde exercemos cotidianamente o nosso fazer pedagógico. Foi um afastamento necessário excitar as nossas percepções de modo menos emocional. Além disso, como as dificuldades estavam dilatadas era como se colocasse um *zoom* em meu olhar. Coisas que também ocorriam no meu cotidiano, não gritavam tanto aos meus ouvidos. Era impossível não escutar. As conquistas ganhavam também dimensões alargadas. Não passavam despercebidas em meio ao turbilhão de atividades, eram gozadas. Assim, ao retornar ao “campus” da pesquisa os nossos sentidos regressam tão implicados quanto antes, mas com percepções que anteriormente estavam adormecidas pela naturalização que a intimidade e a rotina promovem.

No Campus, as nossas interlocuções ocorrem nos espaços do movimento natural da realidade. Buscando sempre as situações nas quais o nosso objeto de estudo se encontrava em destaque e sempre apresentando as minhas intenções de pesquisadora, participava como membro nato. Quando oportuno incluía questões registrando a minha intencionalidade. De tal modo que foram momentos-espacos de

observação e interlocuções formais e informais debates sobre o tema em reuniões de colegiado, comissão de estágio, apresentações públicas de monografias e um cuidado especial de colegas que contribuíram expressando suas ricas observações em momentos de espontaneidade.

Paralelo a estas interlocuções fez-se mister realizar as leituras dos documentos, que deram prosseguimento em análises conjugadas às apreciações discursivas, enquanto aporte fundamental na busca de compreensão pela interpretação na qual “é preciso reconhecer que as palavras em si não têm qualquer significado intrínseco; só tem sentido em relação a outras palavras, a padrões sociais e a cenários institucionais.” (POPKEWITZ *apud* MINAYO, 1999, p. 52).

Selecionamos como documentos básicos para este estudo:

1. Projetos de curso.
2. Textos produzidos nesta instituição que versam sobre a temática.
3. Listas virtuais de comunicação e informação institucionais (*e-mail*).
4. Monografias de graduação.

Por fim, destaco o imprescindível cuidado com o **olhar**, a não fácil desnaturalização, desnarcisização e intercrítica com as etno-referências – uma busca permanente.

Criando eixos para a compreensão

O paradigma da complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno [...]

Edgar Morin

Nestes diálogos vão surgindo os balizadores de nossas análises e interpretações:

Quanto a concepção de produção de conhecimento

- Das tensões epistemológicas e formativas (dicotomização na prática dos docentes e discentes em termos da funcionalidade processual da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) e dos estágios nas quais aparecem posições do tipo:
 - ↳ ou ensino a ensinar, ou seja, sou professor de prática pedagógica, ou ensino a pesquisar, ou seja, sou professor de metodologia da pesquisa
 - ↳ na elaboração de projetos os estudantes se vêem conflitados assim: é projeto de intervenção pedagógica ou de pesquisa?
- A formação pela pesquisa e seu processo histórico no Campus
 - ↳ Dicotomia entre teoria e prática; entre ensino e pesquisa (em tempos, espaços e sujeitos diversos).
 - Prática como produto de final de curso
 - Pesquisa como atividade para poucos, distante da graduação

QUINTO MOVIMENTO
A formação pela pesquisa como política
universitária da UNEB

A cara do Brasil

Eu estava esparramado na rede
Jeca urbanóide de papo pro ar
Me bateu a pergunta meio à esmo:
Na verdade, o Brasil o que será?
O Brasil é o homem que tem sede
Ou o que vive na seca do sertão?
Ou será que o Brasil dos dois é o mesmo
O que vai, é o que vem na contra mão?

O Brasil é o caboclo sem dinheiro
Procurando o doutor n'algum lugar
Ou será o professor Darcy Ribeiro
Que fugiu do hospital pra se tratar?

A gente é torto igual a Garrincha e Aleijadinho
Ninguém precisa consertar
Se não der certo a gente se virar sozinho
Decerto então nunca vai dar

O Brasil é o que tem talher de prata
Ou aquele que só come com a mão?
Ou será que o Brasil é o que não come
O Brasil gordo na contradição?
O Brasil que bate tambor de lata
Ou que bate carteira na estação?

O Brasil é o lixo que consome
 Ou tem nele o maná da criação?
 Brasil Mauro Silva, Dunga e Zinho
 Que é o Brasil zero a zero e campeão
 Ou o Brasil que parou pelo caminho:
 Zico, Sócrates, Júnior e Falcão

A gente é torto igual a Garrincha e Aleijadinho
 Ninguém precisa consertar
 Se não der certo a gente se virar sozinho
 Decerto então nunca vai dar

O Brasil é uma foto do Betinho
 Ou um vidro da Favela Naval?
 São os Trens da Alegria de Brasília?
 Ou os trens de Subúrbio da Central?
 Brasil Globo de Roberto Marinho?
 Brasil bairro, Carlinhos Candea?
 Quem vê, do Vidigal, o mar e as ilhas
 Ou quem das ilhas vê o Vidigal?
 Brasil encharcado, palafita?
 Seco açude sangrado, chapadão?
 Ou será que é uma Avenida Paulista?
 Qual a cara da cara da nação?

A gente é torto igual a Garrincha e Aleijadinho
 Ninguém precisa consertar
 Se não der certo a gente se virar sozinho
 Decerto então nunca vai dar

Vicente Barreto e Celso Viáfara

A universidade vem “reformulando” seus currículos de cursos, através de embates que em alguns casos emergem das insatisfações dos autores pedagógicos, noutros levados por imposições legais, ou ainda por iniciativas formais de instâncias pedagógico-administrativas.

Dentre as nossas contradições ressalto a nossa estrutura administrativa – comum a tantas outras universidades – fragmentando a discursivamente indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão em espaços, tempos, sujeitos e instâncias administrativas e pedagógicas diferentes. Isto cria entraves quando buscamos reformular os currículos e colocamos a pesquisa como elemento intrínseco à formação profissional. Reforma sem revolução e revolução sem reforma são limitações as suas exequibilidades. Novas concepções requerem novas condições de existência e reciprocamente novas condições de existência só se mantêm com novas mentalidades. Haja vista as finalidades institucionais, o caráter da pesquisa tem

como meta a iniciação científica muito mais do que uma concepção de caráter formativo.

Art. 118. A pesquisa objetivará produzir conhecimento científico, tecnológico e artístico necessários à melhoria da qualidade de vida e ao desenvolvimento humano, considerando também as características e demandas dos grupos sociais, culturais e os anseios regionais. (REGIMENTO GERAL DA UNEB)

A pesquisa destaca-se como inerente as atividades docentes no magistério superior, para o qual é possível a conquista de certas condições. Mas, no caso da formação inicial – cursos de graduação o acesso às condições existem de modo excepcional. Observemos a comunicação que circulou por e-mail na rede do Campus.

Prezados Colegas,

Segue abaixo o resultado da seleção para Bolsista de Iniciação Científica da FAPESB, divulgado no site da UNEB-PPG. Infelizmente foi aprovado apenas 1 dos 2 bolsistas que foram inscritos por nosso Departamento, pois esse Edital foi um quantitativo residual de apenas 9 bolsas para toda a UNEB.

Espero que no próximo ano, consigamos (CAMPUS XI) ampliar o número de projetos de Iniciação Científica, inscritos e aprovados, pois percebo um grande interesse dos alunos de envolvimento com a pesquisa.

Atender a essa demanda dos alunos e da formação acadêmica pode ser feita também através de um expediente que vem ganhando corpo na UNEB [...].

Essa prática contribuirá para o maior engajamento do aluno na Universidade, propiciando-lhe uma formação mais qualificada. Os trabalhos de final de curso, que tem se constituído em fantasma para os alunos, teriam um bom suporte, pois os trabalhos seriam construídos ao longo de um trabalho efetivo e amadurecido de pesquisa e não seriam meras monografias para cumprir requisitos de graduação, que não despertam o interesse o compromisso dos estudantes.

[...]

Em tempo, aproveito para informar que a prática que fiz menção é a da pesquisa voluntária. Os alunos começam voluntários e no seu processo de desenvolvimento vão se preparando e habilitando para concorrer aos editais de bolsa de pesquisa.

Destaco aqui três elementos: o primeiro, a excepcionalidade por mim mencionada entre os discentes das condições de pesquisa, refiro-me não só ao financiamento da pesquisa, mas ao que nosso interlocutor chama de pesquisa voluntária, ela não se constitui acessível à maioria. O segundo diz respeito ao desejo de docentes

(ressalto a existência de outros colegas que não estão citados). A concepção de pesquisa como processo existe, porém não se concretiza em larga escala. Registre-se o esforço institucional de ampliação por parte inclusive da Pro-reitoria de graduação que já tem resultados concretos em termos quantitativos nos posteriores processos seletivos. Por fim, o realçado interesse estudantil na pesquisa enquanto processo e entendo que a pesquisa faz mais sentido para quem a vivencia de modo mais contextualizado.

Quero focalizar agora a questão da presença de grupos de pesquisa em nossa instituição como importantes conquistas que vem sedimentando-se em núcleos e nos programas de pós-graduações. Mas, penso que se fazem necessários investimentos intensos para alcançarmos o equilíbrio entre o alcance de nossas ações de ensino com as de pesquisa e de vinculá-las de modo que a extensão seja a sua consequente e conectada demanda social.

Algo que me preocupa é a necessidade de fortalecermos os estudos de metodologia da pesquisa que podem se constituir em um ponto de propulsão aos nossos programas de pós-graduação, assim como aos nossos cursos de graduação. Observo a nossa fragilidade metodológica em atividades de divulgação e bancas no cotidiano universitário. O que é constatado nos estudos de doutoramento de nossa companheira de labutas no contexto em estudo, que trata de “Como se chega ou como nos tornamos docentes no ensino superior” tendo como interlocutores docentes de universidades localizadas na cidade de Natal/RN:

[...] as questões de formação e desenvolvimento profissional no Ensino Superior, conforme indicado pela investigação-formação estão “quase” que ausentes das políticas públicas institucionais; inexistem um projeto nacional ou da categoria que subsidie o preparo e o ingresso de docentes nas IES e a atualização de antigos quadros e a atualização de antigos quadros profissionais; grande parte dos professores não está didática e metodologicamente preparada para assumir o Ensino Superior, falta-nos freqüentemente, a necessária reflexão e (auto) crítica para o exercício do magistério; para efetivar mudanças mais efetivas o coletivo de professores precisa aprender a atuar como categoria profissional e os espaços (auto) formativos/ formativos são múltiplos e carecem de maior institucionalização para se configurarem como tal.

[...]

A prática pedagógica exercida por mestres e doutores, não raras vezes, caracteriza-se por um fosso entre a teoria discursada, a dinâmica na sala de

aula, o contexto pessoal e as expectativas discentes com relação às disciplinas [...] (MARQUES, 2006, p. 210-211)

E no caso de nossa Instituição acrescento a isto uma questão que observei ter influenciado na sedimentação de nossas propostas curriculares, com relação às concepções explicitadas em projeto de curso por nós elaborado e posteriormente implementado em contraste com a proposta concebida. Tomemos o caso do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) que em nosso imaginário, deveria trabalhar indissociavelmente a pesquisa e a prática pedagógica. Assim, desde o primeiro semestre os estudantes estariam, por exemplo, estudando a observação, enquanto um dispositivo de pesquisa ao tempo em que precisariam desenvolver uma observação de uma prática pedagógica. Na implementação, os questionamentos levaram a uma fragmentação na qual há um momento, um docente e um objetivo diferente para trabalhar a pesquisa, bem como outro momento, outro docente e outro objetivo para trabalhar a prática pedagógica. Assim entendo que carecemos de uma política institucional que auxilie o recém ingresso no quadro de professores a compreender as referidas propostas, mesmo que após esse momento, decida-se por reinventá-la.

Retomo aqui o meu ingresso nesta instituição. Após concurso público quando me apresentando ao Departamento passei por uma nova entrevista informal com o então chefe de Departamento que tensiona sobre as minhas motivações no Ensino Superior. E ao saber de meus desejos de estudo, de minhas identificações intelectuais começa um trabalho de interlocução de trocas formativas e informativas que me foram/são úteis na assimilação inicial da instituição. Elas também foram determinantes nas posteriores transgressões, resistências e lutas até aqui empreendidas no sentido da minha qualificação profissional/pessoal e nas possíveis contribuições que busco concretizar com a qualificação do trabalho que construímos neste espaço formativo.

Mas, a Instituição cresceu e não devemos ficar na dependência das identificações pessoais e da informalidade para que os esforços e investimentos institucionais sofram solução de continuidade.

O caso da FES – UNEB

A introdução da pesquisa no Campus é marcada por uma proposta inicialmente marginalizada de um de nossos professores, num momento em que nos intitulávamos Faculdade de Educação de Serrinha (FES) – Denominação que entendo mais pertinente, viva, e simbolicamente mais interessante, como espaço sim, mas com a marca indelével da cognoscência.

Décimo primeiro Campus da UNEB, a FES – Faculdade de Educação de Serrinha é, para nós, tomando de forma basilar suas ações – já que a história é feita de atos e não de intenções (Arapiraca, 1989) a oportunidade concreta de um abalo na nossa “paróquia”, do *Zeitgeist* do conservadorismo sócio-educacional.

Temos repetido que, após sua “decolagem” – a da FES -, instalou-se nestas plagas, de forma definitiva, parte significativa da inevitável contradição histórica, no bojo da formação da consciência crítica, que o fazer pedagógico aqui vem forjando. Isto porque não compactuamos com os reprodutivistas, arautos da apologia do pessimismo pedagógico, para os quais a educação apenas reproduz a ordem vigente.

[...] a partir de um aberto, franco e radical compromisso com uma educação emancipatória, sem ser sectário, o Departamento de Educação da FES assume, essencialmente na sua “práxis”, parcela importante do *front* contra as iniquidades sócio-educacionais.

Sem hipertrofiar os valores e iniciativas autocnes, o Departamento de Educação abre os muros acadêmicos da FES à comunidade, na discussão, sempre possível, de temas de interesse educacional local. Bem como prospecciona-se na comunidade, visando a uma futura “práxis” educacional mais concreta, via pesquisas de grande alcance, concepções e práticas de educação, assim como suas manifestações culturais problematizando a questão do enraizamento.

Sem hipertrofiar o “alienígena”, faz-se extenuante esforço para o intercâmbio com educadores de outras instituições – universidades e centros de pesquisas. – Desta forma, pensamos, nem legitimaremos o culturalismo ingênuo, nos tornando bestiais xenofóbicos, nem provocaremos a autofagia da cultura local, assimilando o mimetismo estéril.

Se “fazer” uma universidade conseqüente é não encerrar-se no mimetismo anacrônico de produções pseudoconcretas, ou não perder-se em retóricas vazias e narcisistas, aqui, na nossa “república”, luta-se por “fazer” uma universidade, e assim, implementa-se a demagogia educacional no sentido clássico do conceito – revolucionário; transformador; popular.

[...]

Tomamos a história em nossas mãos e estamos fazendo a nossa hora, sabendo que o tempo não apita na curva. Aqui questiona-se, denuncia-se, compromete-se, anuncia-se, arquiteta-se, concretiza-se. (MACEDO, 1991, p. 11-12)

Este texto do nosso professor de psicologia e então Chefe de Departamento retrata um ponto de vista do primeiro embate político que enfrentamos aos nos instituímos como academia – a criação da Faculdade como ato de uma política colonialista dos então maquiavélicos chefes políticos, ao que o professor José Arapiraca intui a contradição e escreve um artigo intitulado “UNEB: o erro que vai dar certo” e em resposta Roberto Macedo responde com o texto acima (FES – Um erro que vai dar certo?). Resistimos. “Por isto, professor Arapiraca [hoje saudoso] o erro terá que dar certo.” (MACEDO, 1991, p. 12) Não gratuitamente, mas, assumimos individual e coletivamente o ônus, numa história de avanços e retrocessos, de inércia e retomadas da luta, por militantes que permanecem no cenário, ou que dele se ausentam definitiva ou temporariamente, ou que nele ingressam criando e re-criando configurações. A luta continua com novos e antigos combatentes.

Além desta frente de luta, existia neste período outra inquietação, esta mais interna e curricular, porém não menos política ou formativa. O currículo instituído por força da polêmica implantação do curso não atendia aos anseios desta irrequieta comunidade acadêmica. Dentre as diversas vozes, que se insurgiam instituindo a sua maneira novos textos e contextos, destacarei aqui uma que trata da formação crítica e da formalização da pesquisa no seio do curso de Licenciatura em Pedagogia. E para contar esta história tomo mais uma vez a perspectiva macediana:

Auto-exorcização, ou quando criar é arte do demônio.

Foi como me senti, mensageiro do “demo”, arauto do inferno, pregador da discórdia, quando, em certo momento de inquietação acadêmica, propus ao Departamento de Educação de minha faculdade que os alunos produzissem um trabalho monográfico orientado, ao final do Curso de Pedagogia, onde fossem incentivados, principalmente, trabalhos que versassem sobre temas contextuais.

Movido pela insatisfação por ver a universidade brasileira sendo marcada pelo mimetismo papagaista, transformada em cartórios que legitimam cada vez mais o imobilismo iníquo da nossa sociedade e forma/moldam, como se reporta o não menos endemoniado Pedro Demo, idiotas especializados, partir para a persuasão diante de meus propósitos.

Estava ali o cramunhão em carne e osso, desestabilizado, inquietando, causando medos e inseguranças, cutucando com ferro enfumecido os anjos que povoavam em paz a academia, “deitada em berço esplêndido”.

Basilamos nossa proposta numa concepção de aluno epistêmico, capaz de, desafiado, construir conhecimento, conhecimento vivo, colado à realidade concreta, onde situa-se nossa faculdade. Basta dizer que, o quadro social

onde encrusta-se a Faculdade de Educação de Serrinha (sertão da Bahia), campeia o analfabetismo e toda ordem de injustiça social. Mesmo neste contexto, que clama por ações comprometidas com os anseios de um povo oprimido e sofrido, tomava-me naquele momento a sensação de que aquela instituição de ensino superior não podia abrir mão do seu papel sócio-educacional, consolando-se com o torpor do imobilismo que pontua grande parte das universidades no Brasil. Não podia transformar-se em mais um “elefante branco”, não morto, mas surdo, mudo, cego, petrificado pela reprodução da ideologia hegemônica do poder oligárquico local, que em alguns momentos sai da “violência simbólica”, partindo quando desestabilizado para a ameaça truculenta.

No âmbito da instituição, colegas declaravam que não seriam capazes de orientar uma monografia de graduação. Outros elogiavam a iniciativa, mas temiam uma tarefa a ser-lhes cobrada. Em alguns momentos, constatamos um boicote declarado, com arquetonização de resistências em forma de campanha de difamação e distorção da proposta.

No que se refere às reações dos alunos, cobraram-me esclarecimentos em assembléias. Mesmo assim, o que ficou patente foi uma aceitação da proposta, tornando-a obrigatória. Vale dizer, seria um adorno, um enfeite curricular, onde restou clara a tentativa de uma “rejeição honrosa”.

A proposta na realidade pleiteia a construção de uma “pedagogia do sertão” – inspiração que, para os menos informados, originou a UNEB -, construída por seus atores sociais concretos e comprometidos que diante de desafios tão urgentes quanto humanos, deveriam rejeitar a miséria intelectual: incompetência, pasmação acadêmica, sujeição ao poder oligárquico instituído, insensibilidade ao sofrimento humano e a sua ignorância, condições para negação do exercício pleno da cidadania.

O martírio intelectual prosseguia. O Departamento de Educação deliberou que deveríamos fazer o relato do processo que formalizaria a proposta. Instituímos uma consulta aos professores através de um comunicado explicativo a cada colega, não tendo chegado às nossas mãos sequer uma resposta. O assunto parecia encerrado na falação estéril da reunião departamental.

Seria uma forma de matar o demônio por esquecimento? Feri-lo por morte por solidão acadêmica? Petrificá-lo pela indiferença? Pelo que me consta, dentro da sua concepção mítica, este bicho tem várias formas de manifestar-se, estando sempre a espreita quer pelos buracos das fechaduras, quer ainda pelas brechas que os cochilos dos soldados dos “céus” lhes concedem.

Mas ele renascerá. Renascerá porque este bicho, que tanto amedronta, foi a esperança que travestida de cramunhão, se disfarçou para ganhar os espaços da dignidade acadêmica, alma da sociedade. Enfim, o fazer universitário na plenitude de sua concepção, onde se pensa o universal, o particular, e os seus sujeitos: os homens, suas virtudes e misérias, determinados, determinantes que são da sua história enquanto indivíduos-coletivos-transformadores. (MACEDO, 1991, p. 13-15)

Assim começamos. A semente estava lançada. As insatisfações com o currículo vigentes continuaram até que após o reconhecimento do curso, estava clara a decisão de escrever uma nova proposta curricular. Muitos movimentos ouvindo as demandas, os incômodos, as críticas, os sonhos. Enfim um grupo materializa um

projeto ousado e interessante. Concebe pesquisa e prática pedagógica de forma imbricada e como constituinte do processo formativo durante todo o curso. Alteram-se as habilitações e novos cursos são arquitetados. O contexto se reconstitui, se renova e novas contradições são instauradas. Assim, como Borba, em suas reflexões sobre “Sócio-análise e pedagogia institucional” entendo que:

Qualquer instituição é um conjunto, um amálgama, um magma diria Castoriadis, afetivo, ideológico, organizacional. E isso remete-nos ao com os outros, ao simbólico, às transferências, contra-transferências, remete-nos entre outros, a Marx e Freud, cujas leituras requerem um tempo, uma temporalidade e nesse tempo, nessa temporalidade há o vivido, experiências existenciais as quais dotam-nos de uma sensibilidade e de um inconsciente específicos.

[...]

Implicações, mediações, intervenções. Nas implicações somos agidos, elas nos escapam. Nelas estamos envolvidos, seduzidos. No entanto essa é a condição humana, por isso, queiramos ou não, alguns sempre mais iguais do que outros. E nas situações de demanda, direta ou indireta, exercemos mediações e desta forma intervimos. (BORBA, 2006, p. 51 e 59)

A história não registrada fica pulverizada na memória de quem a viveu e as vezes parece que alguém zerou o tempo e como nas histórias dos povos colonizados a história é contada a partir da chegada do colonizador que rebatiza o local e impõe a sua cultura. E agora soa sem eco uma voz que diz em nossos debates, temos uma história, a exemplo da fala de um professor numa de nossas listas de discussão virtual: “existem iniciativas no sentido de formação e certificação de grupo de pesquisa, alguns atuando há alguns anos, mas que tem encontrado resistências”. Porém não podemos negar as nossas fragilidades também expostas neste debate entre docentes:

Nosso Departamento carece da formação e fortalecimento de grupos de pesquisa, e da definição de linhas de pesquisas que consigam fazer orbitar em torno de si professores e alunos, e produzir conhecimento, conseqüentemente. Não podemos esquecer que nesse momento temos muito mais pesquisas que são produtos de trabalho de conclusão de cursos de pós-graduação, do que propriamente de atividade de pesquisa desenvolvida a partir de grupos de trabalhando articuladamente. Assim, as motivações que norteiam esses trabalhos possuem um caráter muito mais individual, quanto dispare, culminando no panorama que a programação [do “I Seminário de pesquisa”] faz refletir.

O caráter multicampi de nossa Instituição que é extremamente democratizador quando se enraíza em múltiplos espaços, é também colonialista quando não centra

suas ações no re-conhecimento dos tempos e espaços humanamente habitados nos quais se instaura e termina se colocando na posição de quem conquista e pleiteia impor sua cultura, num processo de legitimação da sua voz, mas não dos seus ouvidos. Mas penso que estas ações têm um vínculo estreito com as condições de trabalho, espaços e tempos de vida que caracterizam o exercício da profissão em contextos que mais que complexos e preñes de contradições, são perversos. Terminamos vendo um inimigo em alguém que não passa de um companheiro de trabalho.

Exercitar participação é um processo histórico recente, carece de tempo e formação. Vamos trabalhar nisto sem dispersar as nossas energias e esforços criando relacionamentos com os princípios capitalistas dos quais discordamos. Assim, tomamos a fala de um de nossos colegas de docência:

Temos que nos libertar no equívoco presente na maioria dos cursos de graduação existentes no Brasil, sobretudo depois do processo privatista FHC. Não podemos concordar com essa lógica de preparar recursos humanos para exercer profissões, criando idiotas especializados em executar, dispensados de participar do questionamento sistemático que a produção do conhecimento proporciona.

Então, defendendo a convivência nos grupos de pesquisa, pois a formação dos profissionais que desenhamos em nossos projetos de cursos começa em nossa formação, envolta em nossas complexidades humanas e humanizantes, já que de formadores/as.

Desta forma concluo com uma utopia que comungo com Soares:

[...] crê-se na possibilidade de uma democracia gestada nas entranhas do autoritário aculturação histórico que a educação brasileira vem tentando se libertar. Em assim sendo poder-se-ia re-escrever a história com nossas cores e valores, assumindo a autoria diferentemente do contexto em que sempre estivemos anônimos por muito tempo na História da formação do povo brasileiro. (SOARES, 2008, p. 8)

Bricolagem? Mosaico de Análises

[*Bildung*]
 [...] libido, libido
 [...] [...]]
 Liga, me liga
 Me explica, me ensina
 Que o mapa da mina
 Tá no dia-a-dia
 No verso, na rima
 Na dor, na alegria
 No sol da avenida
Fernanda Abreu,
Rodrigo Campelo,
Jeviano

Nesta sessão dedico-me a extratos das monografias elaboradas pela turma de estudantes de pedagogia, que se formaram no primeiro semestre de 2008, visando agora ver o resultado – produto, constituído com as questões processuais que o enfrentamento militante nos logrou forjar. Bricolagem ou mosaico de análises? Penso nestes termos com o sentido de quem se dedica a interpretar os materiais disponíveis – um subconjunto da cultura que diz respeito a nossas questões – a procura de significados dialogando com eles para com-preendê-los. Assim, possibilitar novas percepções e com elas novas configurações curriculares.

Começamos com a questão da autorização/autoria que em se constituindo um dos nossos maiores anseios, não é ainda uma conquista na maioria dos casos, em nosso curso. Mas há conquistas. A estudante Fábia Gonçalves na introdução do capítulo 1 de sua monografia, “*Desvelando a leitura*”, se autoriza a expor seu ponto de vista no decorrer da exposição justificando:

Neste capítulo trago a concepção de leitura de autores como Solé (1998), Silva (1992), Antunes (2003), Kato (1985), Coracini (1995), dentre outros. Apresento também a minha concepção sobre leitura que não é de forma alguma original, mas compartilhada com esses autores cujos trabalhos de pesquisa situam-se neste âmbito. A exposição do meu ponto de vista se faz necessária por determinar em parte as minhas idéias sobre o ensino e compreensão da leitura, partindo das informações que circulam na sociedade por meio de suportes textuais. (GONÇALVES, 2007, p. 19)

A sensibilidade da autora a condição de interlocutora do seu tempo e de sua sociedade demonstra uma percepção da sua iniciação científica enquanto autoria

que se institui de modo dialógico e interativo. Essa percepção coaduna-se com a dialética, que Bachelard (1990) nos convida, o fenômeno científico de um problema metafísico para o espírito de síntese de questões em litígio que percorrem a história científica que:

[...] não somente faz aparecer um ritmo alternativo de atomismo e positivismo, de descontínuo e contínuo, de racionalismo e empirismo; a psicologia do cientista não somente oscila, em seu esforço cotidiano, entre identidade das leis e a diversidade das coisas, mas também é a respeito de cada tema que o pensamento científico se divide em de direito e de fato. (BACHELARD, 1990, p. 9)

A dialogicidade da autora Gonçalves antes de adentrar o desvelamento da leitura, inicia um descerramento de sua própria condição de escritora que ao expor suas concepções, reconhece o compartilhamento das mesmas em outros autores. E mais, percebe que seu ponto de vista é em parte determinado pelas informações que circulam nos suportes textuais do seu tempo/espço. Mais adiante retoma o seu objeto de estudo com seu caráter formativo:

O acesso ao conhecimento e à formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmos e com a sociedade, capazes de intervir modificando a realidade, auto-motivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento, passa pela formação de leitores competentes. (GONÇALVES, 2007, p. 46)

Inspirada em Freire e outros pensadores, Gonçalves faz uma epistemologia ambivalente e versátil, na qual razão e empiria dialogam de modo complementar e contraditório de unidade e diversidade. Vejamos como ela busca a compreensão do seu objeto de estudo em um extrato do capítulo 3:

A leitura reflexiva representa uma das vias para entender a realidade. Além do entendimento do texto, a passagem a outro estado de leitura é requerido: a crítica ao mesmo, com base em pressupostos diferentes, buscando novas inferências e novas implicações. É preciso proceder à sua análise crítica, o que requer operações mentais mais complexas do que a simples recepção de informações. Alguns autores, como Silva (1998), Osakabe (1993), Zilberman (1993) entre outros, consideram que a leitura é um alicerce da sociedade de conhecimento, dado que ela promove libertação do pensamento e a prática do exercício da cidadania.

É nessa perspectiva que os professores pesquisados entendem que se deve trabalhar de forma interdisciplinar, visando à formação do educando enquanto leitor. O ensino diversificado, no qual o professor parte de diversas metodologias para levar o aluno a uma melhor compreensão do ato de ler e compreender a leitura, pressupõe diferentes formas de leitura,

para que o aluno seja capaz de atribuir sentido para os textos lidos. Diferentes maneiras de ler também implicam diferentes tipos de textos, estes extraídos de lugares distintos e com intenções diversas. Assim um texto que foi trabalhado na aula de História pode ser retomado pelo professor de Língua Portuguesa, no intuito de que os alunos extraiam uma compreensão mais crítica dos fatos históricos, informações que devem ser discutidas e comentadas pelo professor e alunos em sala de aula. A leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento, está intimamente ligada ao sucesso do ser que aprende, possibilita a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências. (GONÇALVES, 2007, p. 46)

Observa-se uma análise que se constitui a partir do contraste entre as reflexões literárias e os embates reflexivos do cotidiano com os atores pedagógicos objeto da pesquisa. Vê-se também que o caráter formativo que buscamos imprimir no curso está presente no discurso dos professores do espaço de investigação de Gonçalves.

Existem outras situações nas quais constatamos a construção do objeto de pesquisa a partir do contexto de atuação profissional da investigadora com a finalidade de buscar compreensões acerca de concepções construídas entre os seus pares de questões que a contemporaneidade impõe aos profissionais de educação. Vejamos o caso da estudante Rosangela Santos:

O meu interesse na escolha desse tema tem origem na minha atuação numa unidade escolar da sede deste município, Serrinha, lecionando numa turma da 2ª série, na qual passei a observar cenas desagradáveis e violentas de agressões físicas e verbais entre os estudantes.

[...]

Portanto, foi por vivenciar a violência e a prática de *bullying* no cotidiano escolar, trabalhando como professora, que fui motivada a investigar **de que forma os professores lidam com as situações de *bullying* na sala de aula?** Pois a constatação desse comportamento não pode se dar passivamente. O evento obriga a que se reflita sobre a necessidade de se adotar estratégias para desenvolver atitudes de respeito ao próximo e suas diferenças e, de convivência pacífica no espaço escolar. (SANTOS, 2007, p. 15)

Visando “contribuir para a ação e reflexão do professor, no sentido de o mesmo ser capaz de identificar o *bullying* no espaço escolar, bem como, suas causas e consequências, podendo intervir de forma efetiva para a [sua] prevenção”, Santos (2007, p. 15) dialoga com as experiências dos professores e alunos, suas concepções e relatos sobre a violência, em especial sobre o fenômeno *bullying*. Inclui também análises e reflexões baseando-se nas opiniões dos professores e

alunos a respeito da problemática sem negligenciar seus registros de observação e sem omitir seus posicionamentos diante delas. Nas análises de suas observações ela se manifesta:

[...] percebe-se que a escola se apresenta omissa às manifestações de violência que ocorrem no seu espaço interno. Fechar os olhos diante da violência é torná-la permissiva, quer dizer, se não se tomam providências pode-se agredir o colega, pode-se depredar a escola, que nada vai acontecer. (SANTOS, 2007, p. 43)

Dificuldades com a lógica formal em termos de redação:

Ao serem questionados se os apelidos, xingamentos, as ameaças, as zoações, as brigas entre os alunos interferem na prática pedagógica todos os professores afirmaram que “sim”. Diante das brincadeiras de mau gosto na sala de aula afirmaram “intervêm e levam a sério”. Diante disso, os professores demonstram ter consciência de que sua interferência contribui para minimizar as brincadeiras de mau gosto em sala, contudo, quando afirmaram que “os conflitos entre os alunos são levados sempre para a Direção da escola resolver”, percebe-se que de certa forma os professores estão se eximindo da responsabilidade em lidar diretamente na resolução desses conflitos. (SANTOS, 2007, p. 46)

A construção do argumento que diz: os professores demonstram ter consciência da contribuição que tem sua interferência na redução das chamadas brincadeiras de mau gosto diante das respostas positivas quanto à interferência das referidas brincadeiras na prática pedagógica e de que eles intervêm e levam a sério; não é direta nem necessariamente verdadeira. Imagino que um conjunto de constatações ajudou a pesquisadora chegar a esta conclusão, que acredito, deve ser verossímil. Mas que não está explicitada como requer o rigor acadêmico. Uma breve análise da lógica formal da construção textual e a autora sairia desta armadilha linguística. Porém entendo que este é um ponto que tem exaurido o corpo docente nas leituras das produções discentes, num trabalho individualizado cujos frutos existem, basta observarmos a produção inicial das monografias e sua versão final, mas a dificuldade persiste inclusive aos olhos mais sagazes na busca de trabalhar estas questões nos processos de constituição de autoria. Penso que se faz necessária a discussão coletiva sobre como trabalhar a lógica formal de modo contextualizado na produção de textos, possivelmente nos semestres iniciais do curso, numa “força tarefa” para auxiliar a apropriação da escrita em nosso corpo discente.

Tomemos agora um segundo argumento da autora que aparece bem fundamentado na elaboração: a questão da necessidade da parceria no enfrentamento da problemática em foco. Ela inicia com um trabalho descritivo:

Ao adentrar a escola, no primeiro dia de visita para esta pesquisa, fui recebida, com um encontrão dado por um aluno que corria em perseguição a outro colega no pátio da escola. O aluno descontrolado gritava querendo vingar-se de um soco que o colega lhe tinha dado. A partir daí comecei a perceber os primeiros sinais de violência nessa instituição escolar. A princípio achei que alguém da administração da escola ou um professor, diante do fato, pudesse aparecer para acalmá-los. Os alunos somem pelos corredores da escola, ninguém apareceu e nada foi feito frente àquela situação.

Saliento que nesse momento os alunos eram para estar em sala de aula. Embora já fosse oito e meia da manhã e aulas começassem as sete e meia, muitos deles ainda estavam fora da classe correndo e gritando pelos corredores. Um dos alunos ao ser questionado por um funcionário da escola, por que estava fora da sala de aula responde que “não tem professor em sua sala”.

[...] outro fato que chama bastante atenção no momento da observação na sala de aula: um garoto de aproximadamente dezesseis anos, trazido por um aluno da escola, entra na sala e inicia uma conversa com outro que esperava sentado o início da aula. Nesse momento não havia professor na sala, após a conversa, inicia-se a agressão física. Em instantes os garotos já estavam no pátio trocando socos e chutes. E os outros alunos gritando, aplaudindo e ovacionando os alunos que brigavam. A Direção foi chamada, o garoto foi colocado para fora da escola e o aluno agredido volta para a sala, sem nem sequer ser chamado pela Direção ou pelo professor para relatar o acontecimento. Diante do fato um aluno fez a seguinte afirmação: “Isso acontece nessa escola – referindo-se a briga – porque o porteiro não cuida da portaria, deixando entrar qualquer um, e nem tem Diretor para tomar conta da escola.” (SANTOS, 2007, p. 43)

Mais adiante, em trecho já citado, tomando falas de professores que afirmaram que “os conflitos entre os alunos são levados sempre para a Direção resolver” (SANTOS, 2007, p. 46) ela traz também o segmento estudantil dizendo:

Situação confirmada pelos alunos quando afirmaram que:

A1- “O professor reclama, ameaça em colocar para fora da sala de aula e levar para a Diretoria, se ficar com brincadeira besta.”

A2- “O professor diz que vai chamar o pai ou a mãe, se não parar, ele diz que vai chamar a Diretora”.

A3- “Ela fala com a Diretora e ela dá suspensão.”

A4- “Quem resolve é a Diretora”.

A5- “O professor chama atenção, quando não agüenta mais chama a Diretora.”

A6- “Sei lá, não vejo é ninguém fazendo nada.” (SANTOS, 2007, p. 46)

E, fazendo uma análise parcial manifesta-se:

Neste caso, observa-se uma ação isolada da Direção da escola para resolver os conflitos entre os alunos, isto é, não existe parceria no sentido da minimização da violência dentro desse espaço. A parceria nestes casos é fundamental para a diminuição das ocorrências desse fenômeno e de suas conseqüências nefastas, é preciso haver o envolvimento entre todos os membros ligados ao processo educativo: direção, coordenação, educadores, administradores, zeladora, merendeiras e familiares dos alunos (SANTOS, 2007, p. 47)

Santos (2007) faz um esforço de trazer para o seu texto uma interlocução que para além do seu olhar de observadora que busca descrever o fenômeno, ela faz uma escuta de três segmentos da instituição e vai buscar apoio de outros autores para fazer suas análises. Dessa forma ela faz uso tanto do argumento da autoridade quanto do argumento da empiria. A professora Adriana Dickel (1998, p. 33) faz uma reflexão sobre “que sentido há em se falar em professor-pesquisador [...]” e nos diz:

A pesquisa talvez seja, nesse contexto de escola pública, a possibilidade de o professor tomar a si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com a busca de uma sociedade justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo. Para tanto, a crítica ao trabalho pedagógico, à escola e à realidade, associada a um empenho em buscar nos conhecimentos produzidos pelos professores e pelas crianças o que há de novo e potencialmente capaz de contribuir nessa luta, são fundamentais. (DICKEL, 1998, p. 33-34)

Se de um lado encontramos-nos com pessoas em momentos de reações fecundas, produtivas, encontramos-nos também com pessoas em momentos de perplexidade, paralisação e impotência. Nesta diversidade de possibilidades inumeráveis, observamos a situação que Santos relata ao falar da insatisfação com a profissão e da violência:

Num momento muito turbulento, de muito barulho, e entra e sai dos alunos durante a aula, uma professora indignada falou que: “Se fosse para me formar de novo, eu jamais me formaria novamente em professora.”

Isso demonstra a insatisfação da professora quanto a sua profissão, gerada pela indisciplina e pela falta de interesse dos alunos. Embora durante a observação tenha-se percebido que alguns professores e a própria escola também contribuem para que essas situações de violência possam estar ocorrendo. (SANTOS, 2007, p. 49)

No diálogo de Santos com a situação em estudo percebemos a perspectiva de quem, formando-se para atuar neste contexto, busca compreender como a nossa intervenção pedagógica interfere ou não na realidade objetivada. E, participando aqui dessa interlocução, trago as contribuições de Dickel (1998) quando nos fala da naturalização da exclusão inspirada em Sader:

Ao mesmo tempo em que a humanidade produz conhecimentos suficientes para transformá-los em tecnologia e liberar o homem do trabalho enfadonho e escravizador, ela joga para o desemprego estrutural e para o subemprego uma massa de indivíduos (em contínua expansão) e os destitui das possibilidades de usufruir e de compreender o que o conhecimento acumulado é capaz de produzir e explicar. Tais paradoxos são incorporados ao “*show da vida*”, neutralizando a indignação e conformando os olhares atônitos. (DICKEL, 1998, p. 37)

Vemos aqui como em outras produções analisadas uma característica interessante. Há uma preocupação, quiçá um engajamento com questões inerentes ao cotidiano escolar do contexto no qual a Universidade está instalada. Porém entendo que podemos trabalhar de maneira mais cooperativa, participativa e até interventiva, como de fato há uma tendência inicial, que aparece explicitada nas primeiras versões das redações dos objetivos dos projetos de pesquisa de nosso corpo estudantil.

Vejo o aparecimento da competição entre informações dos interlocutores e as observações do pesquisador como uma preocupação, pois os princípios de cooperação, colaboração e participação estão de alguma forma comprometidos, numa relação que muitas vezes se assemelha a uma relação de supervisão, de comparação, de checagem ou mesmo de cobranças. Um exemplo:

Perguntado aos professores como definem sua relação com seus alunos, as professoras A e C declararam que “é de respeito e confiança, com interação” e os professores B e D afirmaram que: “é de professor e aluno, com respeito”. No entanto, foi percebida durante a observação as seguintes situações: uma aluna é barrada na porta da sala de aula, por uma professora, por chegar atrasada, sem direito a justificar-se; não existe cordialidade de alguns professores para com os alunos: alguns professores entram na sala de aula, não os saúdam, dá aula e sai, age mecanicamente; enquanto dá aula os alunos conversam, entram e saem da sala; os professores reclamam a todo momento do barulho e das “brincadeiras”. (SANTOS, 2007, p. 50)

Neste caso e em outros textos podemos observar conclusões marcadas por um caráter de clareza indubitável, para as quais parece não haver controvérsias ou pontos obnubilados:

Ao analisar os questionários, conclui-se que os professores destacam a escola como sendo um local de violência, a qual se manifesta principalmente por meio das agressões físicas, sendo os alunos os principais autores. Tais manifestações estão associadas à má administração da escola, por causa da falta de controle de quem entra e sai, da omissão da Direção e dos professores frente às situações de conflitos entre os alunos; da parte do aluno pela falta de pertencimento/compartilhamento daquilo que é público, falta de amor e respeito ao próximo. (SANTOS, 2007, p. 52)

Estes termos são identificados também em outros textos que tem diversas marcas de discursos assertivos, absolutistas, comparativos e prescritivos (QUEIROZ, 2007, p. 16-17); (SOUZA, 2007, p. 12); (SILVANA, 2007, p. 24) que evidenciam fragilidades epistemológicas daqueles que ao estudarem, expressam as suas conclusões como verdades absolutas e passíveis de aplicabilidade em qualquer situação.

Outro aspecto que nos chama atenção é um discurso de um aparente distanciamento e pouca implicação com os espaços, grupos e profissionais, inclusive com os professores. Vale pensar se isto ocorre a partir da ideia que a linguagem científica deve ser impessoal, que pode estar relacionada a um processo de pouca implicação com esse espaço. Essa situação aponta para a necessidade de reflexão sobre o fato de, apesar das tentativas de articulação da pesquisa com as disciplinas do semestre no bojo da matriz curricular do curso, e da ideia de continuidade desde o início do curso com as disciplinas relacionarem-se com o trabalho de pesquisa através dos eixos temáticos articuladores, o envolvimento com a pesquisa ter ocorrido efetivamente nos últimos semestres, quiçá, mais por força de uma exigência legal do que pela constituição ativa do que apresenta a **PROPOSTA DE REDIMENSIONAMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA: DOCÊNCIA E GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS** (abril, 2004) a exemplo dos referidos eixos “integrarão e ao mesmo tempo serão também articuladores dos diversos componentes

curriculares: disciplinas, seminários temáticos, pesquisa e prática pedagógica, estágio e pesquisa, dentre outras.”

Assim, faço uso das interpretações do professor Roberto Sidnei Macedo enquanto inspirador inicial da fomentação da autoria em nossa “Faculdade”, para falar das perspectivas formativas de Dominicé:

Da perspectiva de Pierre Dominicé, pautada nas metodologias da história de vida, a *biografia educativa*, enquanto um instrumento de pesquisa-formação, implica numa pluralidade de pistas de reflexão quanto à formação, oferecendo na sua concepção uma revalorização epistemológica da noção de *experiência*, inspiração buscada nas idéias, por exemplo, de Dewey, quando preconizava uma aprendizagem fundada sobre a experiência. É assim que as narrativas biográficas colocam em evidência a maneira como o saber é forjado nas situações concretas, se constroem na ação ou se enriquecem num acontecimento existencial. As biografias educativas contam, assim, as múltiplas experiências formadoras que basilam a itinerância. Elas indicam o tempo requerido pela construção de um saber que tem valor de referência. (MACEDO, 2008, p. 1)

[...]

Sem pesquisa, a formação se resume a uma constatação que não toma uma forma reflexiva; sem formação, a pesquisa banaliza o sentido de uma narrativa de vida, privando-se da dinâmica interpretativa daquele que a redigiu (DOMINICÉ *apud* MACEDO, 2008, p. 3).

No que tange a compreensão de conceitos, nos chama atenção a visão romântica, sem dialeticidade a exemplo da construção redacional de Queiroz (2007, p. 19), no decurso dos textos. Essa visão é traduzida em diversas monografias nas palavras talvez sem uma preocupação maior com a sua acepção, com o seu sentido etimológico ou semântico: “preconceito não pode existir”, “apoio constante”, “sucesso escolar”, “conhecimento progressivo”, “deve”, “transmitir ao aluno este conhecimento de liberdade”, “[a participação] deve ser convenientemente enquadrada no projeto pedagógico da escola. Essa participação nunca deve gerar confusão sobre as responsabilidades, funções e as respectivas implicações [...]”, “reconversão profissional”, “possuidor de uma arma infalível [o conhecimento]”. Essas palavras são utilizadas sem circunspeção, caracterizando um tom de senso comum no emprego das mesmas.

Podemos ilustrar essa questão no fragmento de texto abaixo, no qual a autora expressa a intenção de intervir em práticas sociais, conscientizando pessoas com discursos.

Nas entrevistas realizadas com os alunos, bem como através de observação, foi notório a queixa de muitos deles por não terem recebido, de seus professores, a atenção e importância no momento em que solicitou sua intervenção. Em geral pouca consideração era dispensada aos problemas ocorridos em sala de aula. Quando resolvem intervir os professores tomam medidas pontuais e evasivas, levando os alunos a afirmarem que muitas vezes não contam ou então resolvem o problema por si mesmo, pois sabem que nada vai ser feito por parte do professor ou da escola, no sentido de resolver o problema. À medida que o (a) professor (a) toma para si essa postura podem estar aumentando o sofrimento que têm muitos alunos.

Nesse contexto e da forma que procuram resolver o problema utilizando-se medidas, como: colocar o aluno para fora, chamar a Direção da escola para dar suspensão ou expulsar o aluno e, ameaçar chamar os pais, evidencia que os professores demonstram não estarem preparados para lidar com; as manifestações de *bullying*, não compreendem a sua gravidade e não há preocupação em minimizar suas práticas nesse ambiente escolar. Dessa forma, não basta apenas dizer que conhece o fenômeno *bullying*, percebe-se a importância de admitir que o problema existe para poder intervir diretamente e de forma efetiva na sua erradicação.

Vale ressaltar a importância do fator afetivo nas relações interpessoais entre alunos e professores, uma vez que favorece ao professor conhecer seu aluno e como conseqüência o seu ambiente familiar, pois geralmente o comportamento do aluno, seja ele qual for, é reflexo daquilo que é presenciado dentro desse contexto. É também um ponto de partida para o professor desenvolver um trabalho em parceria, e não de forma isolada como foi identificado nesta escola, em que o professor como forma de não querer se envolver diretamente com os conflitos entre os alunos atribui somente a Direção escolar o papel de resolvê-los.

Recomenda-se que a escola precisa ser um local seguro e agradável, que permita a criança e ao adolescente aprender a socializar-se, desenvolver responsabilidades, defender suas idéias e, acima de tudo, assumir uma autonomia própria. Porém, para a escola atingir tais objetivos, faz-se necessário a recuperação deste ambiente, permitindo a execução eficaz do processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim, saliento a importância de preparar os profissionais da escola, em especial o professor, pois é quem lida diretamente com o aluno, que ao possuir conhecimento sobre o assunto de forma consciente, contribuirá para a superação de tal problemática, seja ao atender os conflitos, ou até mesmo conscientizar sobre os mesmos, a fim de que se tornem mais sensíveis aos seus problemas e aos dos outros, desenvolvendo a capacidade de empatia.

Assim, espero com essa pesquisa ampliar as discussões a respeito do fenômeno *bullying*, bem como, conscientizar os profissionais, sejam eles da educação ou não, que precisam estar preparados para enfrentar tal fenômeno, pois o *bullying* não ocorre apenas no espaço escolar. Dessa forma compreende-se que tais ações permitirão transformar o ambiente onde ocorre o *bullying* em ambiente agradável, com relacionamentos mais humanos e mais solidários. (SANTOS, 2007, p. 54-55)

Sentimos falta nestes casos de uma concepção de educação menos heterônima, mais implicacional, menos messiânica. Emergem nestes textos diversos elementos ricos para o nosso debate quanto as nossas concepções de formação.

No que diz respeito à formação continuada, podemos identificar elementos significativos dialogando com a estudante Mirian Miranda que nos traz uma perspectiva: “a formação continuada deve assumir um caráter de evolução do saber, aprimorando o que antes foi construído, para então, na atuação em serviço articular teoria e prática.” (MIRANDA, 2007, p. 10.) Nesta óptica o saber parece ser progressivo e cumulativo. Entendemos que a formação continuada tem um caráter mais relacional do que evolucionista.

Vejamos um estudo que pode ilustrar parcialmente a nossa concepção. A estudante Railda Araújo (2007, p. 11) salienta que a inquietação para aquele estudo surgiu frente à prática educativa das professoras da Casa do Menor, a partir da preocupação das referidas professoras em buscar um aporte metodológico adequado para a prática da avaliação na ação docente. Neste caso é objetivo da autora:

[...] por meio da pesquisa, obter segurança ao reportar-se a tal assunto, de maneira que possa estar contribuindo de forma positiva no campo estudado e na área que atua enquanto profissional, além de estar buscando maneiras mais adequadas para se proceder nas práticas educativas do cotidiano.

Acredita-se que a partir desta pesquisa pode-se chegar a possíveis conclusões, que certamente contribuirão para reflexões dos professores na busca de novos conhecimentos para melhorar o desempenho de suas funções, avaliando de forma coerente, entendendo que a verdadeira avaliação na escola é aquela que deixa de ter uma função de seleção, para ser um espaço de pesquisa, observação e principalmente de aprendizagem. (ARAÚJO, 2007, p. 11)

Araújo (2007, p. 13) relata que a pesquisa possibilitou além do conhecimento mais proximal da realidade educacional e das informações colhidas sobre o cotidiano da sala de aula, que permitiu chegar a conclusões conscientes e significativas, a oportunidade de mudanças na instituição educacional e contribuiu para o crescimento pessoal e profissional. Ela ressalta a dedicação das professoras na busca por uma avaliação a serviço da construção e autonomia dos estudantes,

relata as dificuldades de algumas em inovarem os métodos avaliativos e a percepção de contradições entre teoria e prática. É deste tipo de rede relacional que falamos ao usar o termo formação.

Outro elemento que nos chamou atenção diz respeito à dicotomia entre atividade profissional e de pesquisa, ponto recorrente em nossas discussões ao longo do curso de Pedagogia. Assim, identificamos na fala de Miranda (2007, p. 15): “Nesse contexto [de desvalorização profissional] destaca-se agora o papel do agente sujeito e a formação do professor pesquisador, isto é, um profissional reflexivo que contemple atividade profissional e atividade de pesquisa.”. Em nossa sociedade é difícil delinear os contornos que separam conhecimentos científicos e técnicos, quando a ciência aplicada é tão cotidiana. E o magistério vive esta interface, sem poder ignorar ou radicalizar tendencialmente para um dos lados, sob pena de instrucionismo de um lado, ou esvaziamento epistemológico de outro. Entender atividade profissional docente como ensino, concepção corriqueira em nosso meio, pode nos fazer perder de vista alguns elementos fundantes do caráter formativo de nossa atividade profissional. A interação com o objeto de estudo e os interlocutores do contexto teórico e empírico, além do diálogo intercítico com seus contemporâneos, suas historicidades, culturas e idiossincrasias.

Ainda tratando da relação entre a atividade profissional e a pesquisa, Miranda considera que esse profissional da educação, para relacionar a teoria à prática, deve realizar intervenções que sejam significativas e relevantes. Para a autora:

O profissional da Educação deve ser capaz de fazer intervenções problematizadoras e utilizar-se da realidade para alfabetizar e investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do educando, adequando a sala de aula aos conteúdos a serem trabalhados, haja visto que o letramento como fenômeno social não é restrito ao sistema escolar e se encontra na perpetuação de uma cultura grafocêntrica, que se utiliza constantemente da tecnologia do ler e escrever. (MIRANDA, 2007, p. 33)

Sob esta égide, Miranda articula a ideia de profissional reflexivo, como sendo aquele profissional que possui a qualidade de refletir sobre seu fazer, na perspectiva de transformação da prática:

A formação profissional que se aspira problematizadora tem na reflexão sobre a prática seu principal fundamento; a reflexão-ação-reflexão apontada por autores como Schön e Perrenoud é uma competência que indica qualidade à atuação do professor; pois, uma metodologia centrada na reflexão requer articulação constante entre formação e práxis. Um professor é tanto mais competente quanto mais souber encontrar respostas para os desafios colocados pela prática educativa em seu cotidiano. (MIRANDA, 2007, p. 42)

Há entre os escritos da turma de concluintes 2008 registros que demonstra um movimento em direção ao entendimento que a escola deve ser um espaço de formação em serviço. Citamos Miranda (2007), em seu estudo sobre a formação continuada, quando toma esta questão como categoria de análise:

[...] quando interrogados sobre a escola fornecer espaço para troca de experiências profissionais, ou seja, espaço de formação continuada; obtivemos respostas divergentes, Educador A, “sim”; Educador B, “não”. Assim pode-se inferir que nem todas as escolas possibilitam espaço de socialização de conhecimentos e experiências entre os profissionais do ensino, porém a escola, como espaço de vivência e prática de formação, deve favorecer aos professores os meios para, com seus pares, discutir propostas, dificuldades e inovações do ofício docente. (MIRANDA, 2007, p. 43)

[...]

O espaço em que atuamos, ou seja, a escola é o lugar privilegiado para elaboração e ressignificação de conhecimento profissional e humano, visto que, é palco permanente de múltiplas vozes, de múltiplos atores-autores sociais; estudantes, funcionários, equipe diretiva, coordenação pedagógica, pais, mães, comunidade, todos de alguma maneira estabelecem relações com o contexto educacional. Dessa forma, podemos afirmar que a escola é a concretização do saber docente, nesse espaço vamos refletir sobre nossa prática e constituir interações que potencializam todo aparato teórico-prático adquirido em nosso processo de formação constante. (MIRANDA, 2007, p. 44)

Interessante esta inquietação num trabalho cujo foco é a formação, mas os registros desta preocupação também aparecem em outros trabalhos como no da estudante Maria Nice Queiroz (2007), que trata da importância da parceria entre família e escola na educação infantil: “A escola permanece sendo um espaço de formação que deve repensar a qualificação de seus profissionais para que os mesmos construam recursos que permitam lidar com os conflitos inerentes ao cotidiano escolar.” (QUEIROZ, 2007, p. 11).

Esta perspectiva subverte uma prática antes cristalizada nos meios educacionais, na qual os profissionais buscavam, por iniciativa própria, outros espaços e tempos para

suas formações. Subjacente a estas práticas, pode estar uma ideia que os profissionais deveriam chegar aos seus postos de trabalho “formados” de modo definitivo para exercer suas atividades. Essa ideia tem algumas implicações. Uma delas é a separação entre teoria/prática, formação e exercício profissional, formação intelectual e prática. Essa polarização dos saberes na formação docente, já tensionada em nossos discursos e teorias no meio acadêmico, aparece se não mais cristalizada, hegemônica em nossas práticas. Hegemonia esta que começa a ser quebrada por iniciativas institucionais, que falando de modo doméstico, temos o ousado projeto de curso de Pedagogia intensivo como formação em serviço da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, por nós intitulado Rede UNEB; os observatórios de práticas educacionais sob a coordenação do Professor Claudio Orlando Nascimento, enquanto estudos de doutoramento no grupo de estudos FORMACCE – UFBA; o grupo de estudos criado pela Prefeitura Municipal de Salvador – CRE Cidade Baixa. Essas iniciativas que fazem parte de uma perspectiva de políticas públicas que vem acontecendo ainda de forma pontual, mas que pode ser fortalecida e ampliada fundando-se na denúncia de Nascimento:

Faz-se necessária uma compreensão da formação docente como um fenômeno implicado, como uma questão contextualizada. O que representa, também, compreendê-la como uma questão de interesses antagônicos, uma questão de poder. (NASCIMENTO, 2003, p. 125)

Outra questão que esta perspectiva traz no seu bojo é a co-responsabilidade entre os profissionais e as instituições empregadoras sobre a formação de suas equipes de trabalho. Uma tensão que tem vinculações com a dinâmica estrutural e superestrutural nos campos econômico, administrativo-funcional e numa etapa mais avançada, nos direitos trabalhistas. Dada a complexidade de sua instituição, não será sem luta, organização e participação dos segmentos interessados que transformaremos essas intervenções pontuais em uma prática social corrente, apesar das suas potencialidades de impulsionar qualitativamente a educação.

Miranda pontua ainda a relevância do papel do professor enquanto produtor de conhecimentos. Nesse contexto, acredita que a construção do conhecimento se dá no processo simbiótico, no qual o estudante produz e transforma seu próprio conhecimento.

O papel do professor é de extrema responsabilidade, pois deverá buscar recursos suficientes para criar situações que permitam ao aluno avançar, num processo onde ele próprio é alguém que vai produzir e transformar seu próprio conhecimento. (MIRANDA, 2007, p. 46)

No que se refere à formação e a descoberta, Miranda salienta que no processo de ensino se configura a aprendizagem também do professor, processo esse de formação e (re)descoberta de ideias e concepções que fundamentam a prática.

[...] é preciso ter conhecimento sobre como o aprendiz se apropria do sistema de escrita, isto implica dizer que a formação continuada e constante do profissional da educação está significativamente atrelada ao processo de descoberta do professor sobre novas idéias, concepções, teorias que sustentam e ressignificam a sua prática. (MIRANDA, 2007, p. 49)

E de outra perspectiva Queiroz (2007, p. 27) ressalta: “[...] precisamos nos despir da postura de juízes que condenam sem conhecer as razões e incorporar o espírito investigador que busca as causas para o desconhecido.” Nesses contextos, a pesquisa constitui-se aspecto fundante para a formação do professor, enquanto sujeito do devir.

Metodologia de ensino requer a pesquisa em termos de conhecer e usar crítica e contextualizadamente as teorias da aprendizagem, de conhecer e atualizar na práxis as perspectivas metodológicas, métodos, técnicas e instrumentos pedagógicos e seus usos enfim metodologia de ensino requer pesquisa no sentido avaliar antes, durante e depois de cada etapa de trabalho para planejar de modo adequado. Miranda (2007) na sua pesquisa sobre formação de professores alfabetizadores traz isto de modo relevante e situado:

Criar um contexto favorável entre ensino e aprendizagem implica em conceber teoria e prática como unidades interligadas em uma relação de simbiose, ou seja, esta união “é assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação a outra” (CANDAUI, LELIS, 1983, p. 13) pois quando se trata de prática docente como forma de garantir sucesso na aprendizagem escolar, o professor deve, ter a crença de que o seu aluno é capaz de aprender e esse pode ser o centro de uma prática que desenvolvida de forma significativa, busque as potencialidades do estudante como sujeito protagonista do seu próprio conhecimento.

Desta forma, o desafio maior para o professor é saber o que os seus alunos pensam e sabem para poder ajustar às propostas, atividades, ou mesmo as

suas necessidades de aprendizagem em cada momento de suas vidas escolares. (MIRANDA, 2007, p. 50)

Mas esses desafios algumas vezes ficam à margem dos contextos escolares, e Araújo (2007, p. 13) no seu estudo sobre dificuldades no processo de aquisição da leitura denuncia: “a formação carente do professor atrelada aos baixos salários que incidem em práticas mecânicas desprovidas da reflexão” são condicionantes históricos que dificultam o enfrentamento do desafio escolar no trato com a leitura. Registramos um recorte de como ela descreve e analisa os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem da leitura em seu contexto de estudo:

Observa-se que não há uma distância entre as concepções da importância da leitura atribuídas pelos pais e pelos alunos. Essas idéias também se relacionam com a do professor ao conceber a leitura como instrumento indispensável à aprendizagem. Vejamos: “Leitura é a base fundamental na vida do ser humano, pois permite relacionar-se bem com as pessoas de modo geral e proporciona boa qualidade de vida.” (P)

O professor, como todos os sujeitos envolvidos nesse estudo, demonstra compreender em sua fala a leitura em seu sentido amplo, concebendo-a como possibilidade para ampliar o conhecimento de si mesmo e do contexto no qual estamos inseridos.

Entretanto, em observações realizadas em aula, ficou constatado que há uma discordância entre a forma de conceber a leitura expressa pelo professor e sua prática em sala de aula, pois este trabalha a leitura de forma mecânica, preocupando-se apenas com a memorização de letras e a decodificação de palavras, como pode ser observado na seção seguinte.

Essa prática, feita rotineiramente a partir da decodificação de signos, torna a leitura sem significado e sem sentido para o aluno. De acordo com Silva (1985), esta prática pode transformá-lo num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes. (p. 39)

[...]

Foi constatado, durante as observações, que o professor não trabalha com suportes textuais diversificados, como jornais, revistas, poesia, bula de remédio, histórias infantis, etc. visando aproximar a leitura realizada na escola à leitura que circula na sociedade. Não é atribuída à leitura a função de prática social cotidiana. Ela é concebida nas aulas do professor como um exercício mecânico de decodificação por não apresentar preocupação com a atribuição de sentido(s) ao texto lido, nem com o exercício de busca de inferências, nem em relacionar o lido às experiências do aluno.

É importante frisar que o professor não se apresentou como leitor para seus alunos em nenhuma aula destinada à leitura, nem mesmo de textos do livro didático, seu único suporte de leitura. (ARAÚJO, 2007, p. 32)

Entretanto, Araújo (2007, p. 22) reconhece no capítulo em que trata da metodologia do seu trabalho: “A pesquisa possui um importante papel na área educacional, pois

possibilita a investigação dos processos de mudança social e cultural que influem no processo ensino-aprendizagem, bem como descobre respostas para problemas.”. E conclui seu trabalho recomendando:

É preciso que os educadores sejam comprometidos com a educação. É imprescindível que esses profissionais estejam sempre se questionando no seu fazer em sala de aula, indo além das atividades imediatistas, tendo em vista o tipo de homem que se quer formar. É necessário também que se tomem atitudes no sentido de capacitar o corpo docente para que estes desenvolvam atividades com leitura que refletissem a dinâmica da leitura em nossa sociedade. (ARAÚJO, 2007, p. 40)

Não vou aqui discutir a ideia de capacitar professores e os sentidos implícitos nestes termos de que os referidos professores não são capazes; são ignorantes, são impossibilitados de exercer de modo apropriado a sua profissão, são inábeis, enfim, são feridos de incapacidade. Entendo esta ideia de que precisamos capacitar professores (habilitá-los, torná-los capazes, persuadi-los, fazê-los acreditar) é contraditória com a ideia de formação, especialmente quando se trata de formação de formadores. A formação do docente implica-se com a formação dos discentes, esta ideia é captada por Miranda:

[...] um dos caminhos para que o professor ressignifique sua *práxis* seja investir em sua formação, afinal de contas o professor é um agente produtor de conhecimento, e, portanto tem por necessidade profissional elevar sempre o seu próprio processo de construção de saberes, que são conseqüentemente assegurados por meio de uma formação permanente como educador e acima de tudo como ser humano.

Acreditamos que o professor ao procurar realizar-se através da incessante busca de conhecimento, pode ser um competente mediador do processo de aquisição do saber, e partir do conhecimento construído e (re)construído, pode-se, então, transformá-lo em cada criança que faz ou fez parte de sua história docente. (MIRANDA, 2007, p. 60)

Assim sendo, formação docente implica em construção de conhecimento discente:

O que se pode perceber diante da investigação realizada foram principalmente as estratégias desenvolvidas pelo educador em processo de formação continuada, estratégias que se concretizam na participação do estudante no seu próprio processo de aprendizagem, com atividades que estimulam a imaginação, curiosidade e construção da autonomia. Verificamos que há implicações referentes à formação docente e o cotidiano escolar, ou seja, essa formação constante pode contribuir para definição de estratégias de ensino utilizadas pelo professor alfabetizador.

A proposta que serviu de apoio neste estudo tem como princípio a articulação teoria-prática, que se referindo à educação de nada adianta a investigação teórica sem a conseqüente discussão com a *práxis* pedagógica, e, sobretudo, entre os fundamentos teóricos e a realidade educativa. (MIRANDA, 2007, p. 59-60)

Aparece aqui e em outros trabalhos a ideia do estudante como um ser que pesquisa, mas ressaltamos que muitas vezes ela emerge numa concepção assimilativa. Não há referência ao caráter de re-criação: “[...] desde cedo o bebê já é um ‘estudante’ curioso que pesquisa, organiza e assimila o conhecimento sobre o mundo, as pessoas e sobre si mesmo.” (QUEIROZ, 2007, p. 18). Penso que a formação que almejamos tem em vista um pouco mais de complexidade e aqui trazemos uma interlocutora de outros espaços, a professora doutora Adriana Dickel, nas suas reflexões sobre o professor pesquisador:

Trata-se então, de formar um professor que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar seu aluno. É um professor que por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. É um professor que, capaz de se indignar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar o mundo e guiá-lo por uma história que não negue a existência humana. Um professor que se capacita para contribuir com a elaboração de uma teoria pedagógica que aposte na infância como produtora de um futuro, de um mundo diferente. Um professor que, para produzir essa teoria, seja capaz de seriedade e de rigor, indicados por Freire (1996) como valores necessários à disciplina intelectual, sem temor de enraizar essa produção em opções que, em seu cerne, são éticas e políticas. (DICKEL, 1998, p. 67)

Observamos em nossos diálogos com estudantes de pedagogia que de modo geral a construção do objeto ocorre de modo vinculado as inquietações do sujeito pesquisador de modo imiscuído com as suas experiências e opções como aparece nos estudos da estudante Simone Macedo:

[...] o interesse presente em discutir a temática da literatura infantil surgiu em dois âmbitos: profissional e pessoal. O primeiro por observar em escolas, as dificuldades no uso didático da literatura infantil, em que a própria história da educação da criança afirma a falta de contatos com a literatura infantil escrita, pois esta só vai surgir no século XVIII. Até então, à tradição oral em que os pais oralmente contavam aos seus filhos e que alimenta os primeiros contatos da criança com a leitura oral-auditiva.

Por experiência vivenciada em família, onde percebo a falta e a necessidade do incentivo ao universo da leitura e o acesso à literatura infantil. Daí surgiu o problema científico que alimentou esse estudo: como a escola poderá despertar o interesse dos alunos pela literatura infantil de modo a suscitar o prazer pelo ato de ler. (MACEDO, 2007, p. 11)

Depois o discurso impessoal em algumas situações me provoca algumas reflexões e dúvidas:

A prática do poder está internalizada nos professores a ponto de acharem que não há problema nenhum em avaliar dessa forma, eles passam por um processo de alienação capaz de camuflarem todos os problemas vigentes na educação por comodismo ou acomodação. Vasconcelos (2000) chama atenção quando diz que o problema mais crucial está no lado do professor, inabilitado e formal politicamente para exercer sua função, não por sua culpa, mas por ser vítima de um processo adestrador defasado e apenas reprodutivo.

Observa-se assim que muitas escolas, mesmo sabendo que precisam ultrapassar essas práticas não conseguem, pois reproduzem inconscientemente a arbitrariedade. Todavia se os professores usassem o poder que lhe é permitido para construir uma nova prática, a situação seria outra, a educação estaria tomando um rumo diferente. (ARAÚJO, 2007, p. 28)

Quando nós falamos, como nos fala aqui Araújo, “A prática do poder está internalizada nos professores”, quais os sentidos? Linguagem impessoal do discurso científico? Os outros colegas internalizaram, eu não? Os professores, eu não sou professora? Sinto que falta nos produtos de alguns trabalhos o processo de quem, na busca do conhecimento, se re-constitui, se indaga, se forma. Neste sentido conclamo mais um interlocutor de outras paragens, agora Junot Cornélio Matos que em seu artigo “*Professor reflexivo? Apontamentos para o debate*” nos provoca:

Será arte a construção do ser humano? Arte que indica que ele é isto e aquilo, sem exclusão. Arte que o faz saborear a vida em sua totalidade e nela procurar construir-se incorporando e superando dialeticamente todos os seus condicionamentos, valores e limites porque todos eles são possibilidades que marcam a sua natureza. Arte que sinaliza o humano não é um ser *a priori*, mas fruto de um construto que se realiza na história, no contexto social e político, nas práticas do dia-a-dia; e por isso é vida e morte. É morte que brota a vida, é vida que supera a si mesma numa perspectiva de abertura para uma realidade cada vez mais plena. Viver é processualidade. Lara (1996, p. 239) nos diz que “vida e morte são pólos de um mesmo processo, definidores da existência, enquanto transcendência, abertura para o outro de nós, que nos afeta e nos conduz a um outro nós, sempre a constituir-se, ou constituindo-se em uma outra ordem de relações (sociedade)”. (MATOS, 1998, p. 282)

Será que estamos discutindo suficientemente a questão da tensão objetividade-subjetividade? Da diferença entre rigor e objetividade? Dos sentidos formativos da pesquisa?

Dialogando com os colegas da docência deste curso em diversos espaços e tempos, tais como reuniões de Colegiado, Comissão de estágio e Departamento, assim como as extensões de nossas atividades em espaços não-formais, como corredores e cantina, tivemos o privilégio de poder ouvir informações e reflexões extremamente preciosas.

A dificuldade institucional e já habitual de reunir algumas instancias da administração colegiada, especialmente quando se trata de discutir questões referentes a área acadêmica nos aspectos técnicos, didáticos e científicos se constituem um desafio a participação e construção democrática dos órgãos e entidades representativas da nossa Universidade. A falta de quorum nas reuniões de Colegiado de curso foi um aspecto apontado como determinante para a mobilização dos colegas para discutir as dificuldades enfrentadas na institucionalização da pesquisa no curso de Pedagogia.

Apesar de não constataros quem explicita um posicionamento contrário as atividades de pesquisa no currículo do curso, poucos docentes assumem a orientação das pesquisas realizadas por todo corpo discente no final do curso. Uma das docentes nos chama atenção para um aspecto interessante: a participação feminina é maior; de fato constatamos que a participação masculina na atividade ocorre de maneira tímida. Interfaces com questões de gênero? Vemos aqui a possibilidade de um estudo específico para compreender as nuances que a complexidade da problemática requer. Penso que num futuro próximo se instaure um grupo de pesquisa com as lideranças que já se constituem no Campus sobre a questão de gênero e quiçá pensem as fundantes relações de gênero em nosso curso e no Campus.

Há outra questão, talvez de caráter mais curricular, é que a equipe docente mais envolvida com a pesquisa é formada pelas docentes que trabalham com as disciplinas de meio e final de curso, mas registramos, há exceções. Em uma das nossas reuniões analisamos com uma interpretação apriorística a possibilidade da existência de uma concepção equivocada e não explicitada nos discursos, mas implícita em nossas práticas, de que os objetos de estudos não estariam relacionados as disciplinas que em propostas curriculares anteriores

denominávamos de fundamentos da educação. Mas o constado é que as docentes pedagogas têm uma maior participação nas orientações, mesmo que as temáticas de estudo dos discentes não correspondam aos seus objetos de estudos mais atuais e que a diversidade das temáticas sejam extremamente ampla, há casos dignos de nota, como o da professora que foi a referência de orientação para uma turma de estudantes num semestre por ser a professora da disciplina monografia e as dificuldades de encontrar orientadores ter sido muito grande. Apesar dos extenuantes esforços de alguns, as dificuldades são tamanhas que diante da ansiedade de muitos estudantes – aproximadamente 70% da turma dos formandos do semestre objeto deste estudo estava “desorientada”. O que implicou num acontecimento um “Mutirão de monografia” que por iniciativa de uma das lideranças do corpo docente, reuniu docentes que participaram “com sentido de colaboração”, de uma tarde com objetivo de “dar rumo ao procedimento dos estudantes” e “retomar os projetos elaborados anteriormente”. Esta experiência foi avaliada como “uma tarde produtiva!” Com a previsão de 60 alunos em trabalho de conclusão de curso (TCC) no semestre subsequente avaliou-se que o problema se agravaria. Deste modo houve quem ousasse fazer sugestões intituladas de “bombásticas”:

1. *E-mail* cobrando a participação, usando as normas da Universidade
2. Critérios para distribuição dos orientandos por orientadores
3. Usar experiência do Campus da UNEB no município de Senhor do Bonfim onde todos têm a média de três orientações, independente da relação com o objeto de pesquisa

As avaliações entre o corpo docente giraram com os termos “compromisso” ou “sensibilidade”. Houve também argumento, usado de forma restrita a um caso, de razões administrativas – “Tem que fazer, pois está disponível para isto”.

Com relação ao posicionamento estudantil em repulsão a este quadro as sugestões foram “preocupar-se com isto desde cedo”, ou seja, “criar projeto nos primeiros semestres” e trabalhá-lo no decorrer do curso “para a gente não ficar mendigando para um professor para pelo menos ler o nosso trabalho.”.

Destarte observo que quanto a questão conceitual – da pesquisa enquanto prática pedagógica – acontece especificamente nos textos e nos discursos teóricos de alguns colegas que se destacam com práticas e atitudes diferenciadas e porque não dizer, interessantes, mas não se encontrava ainda instituída como uma cultura em nosso departamento. Falamos ainda, pois o tempo já correu após as nossas observações e um semestre depois – recorte temporal que já não é objeto deste estudo – podemos observar que algumas alterações como a distribuição mais equilibrada das orientações em termos quantitativos já acontecem e surtem efeitos mais formativos inclusive em nosso corpo docente, aprendemos com isto. É preciso também destacar que a história e características dos envolvidos no processo das turmas que agora chegam ao final do curso são diferentes da turma que estudamos. É nosso dever então informar que temos neste momento a presença de grupos que vivenciaram histórias nas quais a questão conceitual a que nos referimos anteriormente parece ser mais bem sedimentada. Destaco aqui a expressão de uma professora militante neste processo, durante uma conversa informal: “esta turma já avançou mais, pois foi quando a gente começou a conversar mais sobre isto.”. São contextos diferentes, parece-nos que uma nova cultura se institui.

Mas, a nossa utopia militante exige um olhar divergente que perceba também relações intercontextuais. Destacamos que apesar da tendência cultural que o nosso otimismo acredita ser pedagogicamente promissora, existem condições materiais que não se alteraram de modo significativo neste espaço-tempo. E há imbricação entre a qualidade do trabalho pedagógico que se realiza e as condições com as quais este trabalho se realiza, a exemplo das condições coletivas mais amplas:

- Salário – “professores das Universidades do Estado da Bahia, o sexto estado mais rico da nação, estão entre aqueles que percebem os piores salários do país” (ADUNEB, 2008).
- Financiamento adequado das atividades extensionistas e de pesquisa – as condições nas quais fazemos estas atividades são desestimuladoras, elaboramos um projeto num ano e no seguinte os cortes orçamentários muitas vezes inviabilizam a sua exequibilidade.

- Condições estressantes de trabalho – há uma situação de adoecimento coletivo que é visível, mas precisa ser assinalada e combatida.
- Competição interna para promoção na carreira por vagas para os cargos de assistente e adjunto.
- Autonomia universitária – princípio que vem sendo ferido.

Em termos locais existem condições que também concorrem para a qualidade deste trabalho:

- Necessidade de regulamentação interna do TCC e de estágio supervisionado.
- Quadro de docentes incompleto.
- Quantidade de estudantes por turma nas disciplinas de estágio supervisionado.
- Bancas de avaliação de monografias compostas exclusivamente com docentes do Campus (Há exceções).
- Falta de livraria/distribuidora de livros técnico-científica e universitária.

Com relação a aspectos subjetivos dois termos foram marcantes nos discursos e sugerem incontáveis reflexões:

- falta de compromisso.
- falta de sensibilidade.

Existem fatores que não foram objeto de nossas interlocuções durante o trabalho de campo, mas que fazem parte de nossas elucubrações. A experiência dos discentes nem sempre é na área da educação. Isto cria possibilidades de riquezas formativas por conta da diversidade e também requer um maior cuidado com as atividades práticas no sentido de possibilitar a necessária intimidade com o campo profissional.

Há em nossos discursos um lugar comum quanto ao ponto de partida dos processos formativos, os saberes e a realidade discente, mas na nossa prática não há ênfase no compromisso com a experiência dos nossos discentes.

Apesar de uma concepção praxiológica nos documentos que norteiam o currículo do curso na prática observamos que há uma ênfase no aprofundamento teórico, que penso ser deveras importante, porém podemos tornar mais fecundas as nossas reflexões se conseguirmos vivenciar mais ativamente o que escrevemos.

Considero como relevantes para a dificuldade de viabilização da concepção de práxis presente nos documentos do currículo e nos nossos discursos:

- A carga horária de trabalho docente no somatório dos diversos contratos de trabalho que cada profissional assume numa sobrecarga de tarefas extenuante.
- A diversidade de instituições a que está vinculado cada profissional exige cotidianamente re-vinculações, convivência com interesses muitas vezes díspares, e com deveres conflitantes.
- Com a heterogeneidade das finalidades institucionais as demandas funcionais são em alguns momentos inconciliáveis.
- Como diversos vínculos são temporários, a necessidade de adaptação institucional é frequente.
- O tempo presencial do docente no departamento, que é maior do que as condições favorecem, é menor do que as suas funções solicitam.



"A crescente mercantilização do setor privado de educação superior impõe cada vez mais barreiras ao trabalho docente. Enquanto as universidades reduzem gastos a qualquer custo, na tentativa de sanear as contas das suas empresas para lucrar bilhões com a nova onda de abertura de capital nas bolsas de valores, os professores sofrem com a precarização desenfreada, que implica reduções salariais, aumento da carga de trabalho, demissões imotivadas e perseguição às práticas sindicais."

InformANDES
Novembro de 2007

67

Há entre nós um número significativo de docentes que tem dupla jornada de trabalho, dividindo-se entre as demandas características da instituição pública, em nosso caso com o agravante da multicampia², e as demandas convencionais do setor privado de educação superior. Essa situação vem inserindo o segmento docente cada vez mais entre as categorias de trabalhadores, que na alegoria da *sociedade dos três terços* que Frigotto (1997) elabora, encontra-se *precarizada no trabalho e no consumo*, ou seja, entre os integrados e os excluídos. Inspirada em Frigotto (1988) entendo que a dupla precarização dos trabalhadores provém da tríplice alienação: expropriação – com o surgimento da propriedade privada, que rompe com a relação ontológica e histórica homem-natureza trabalho-homem; subtração – com a venda da força de trabalho subtraem-lhe o tempo, pois como sintetiza a sabedoria popular, “quem se emprega a são tomé, não se senta a hora que quer”; e roubo – produção da mais valia. Esse cenário produz valores, hábitos, estratégias de convivência e formas de dominação.

² Agravante por estarmos falando de condições de trabalho, a multicampia tem valores aos quais já me referi anteriormente e que me são muito caros.

Outra dicotomia que observamos é que na documentação curricular as disciplinas são concebidas enquanto elementos vinculados à prática educativa, mas os docentes do nosso curso têm formação em áreas específicas com relação aos seus cursos de graduação, ou seja, foram “iniciados” como bacharéis em psicologia, sociologia, antropologia, etc.. Alguns optaram pelo compromisso com a prática pedagógica e a pesquisa educacional, mas, outros continuam distantes do *metier* pedagógico.

Abordando agora a ocasião da apresentação pública do TCC, como momento superabundante de emergência das contradições da produção acadêmica – na graduação do curso de Pedagogia – em que emergiram relevantes considerações para nosso objeto de estudo que foram tecidas neste processo.

Começamos distinguindo uma apresentação bastante prazerosa e fundamentada de uma monografia, cujo objeto foi considerado bem desenvolvido e bem delimitado, elaborada por uma estudante com grande experiência em sala de aula e que foi ressaltada pela sua qualidade com indicação de publicação (cópia disponível na biblioteca). Ao ser entrevistada sobre o que contribuiu para sua formação de pesquisadora durante o curso ela destaca a sua experiência de sala de aula (12 anos) e a implicação de “alguns professores”, especialmente durante a orientação da pesquisa.

O primeiro membro da banca avaliadora falou da “seriedade, experiência e do querer saber da do-discente, além do respeito dos colegas que ela conquistou durante o curso” e das possibilidades profissionais que ela pode ter, no exercício profissional em outros espaços do campo de atuação desta formação. A segunda avaliadora pontuou questões metodológicas do trabalho e por fim a orientadora realça o compromisso, cuidado com detalhes, a fundamentação e disciplina como estudiosa, além do seu esforço na aprendizagem e uso dos meios de comunicação e informação. Segundo a orientadora, ela “era a única que levava os trabalhos anteriores para os encontros de orientação”, solicitação feita a todos os orientandos. Por fim destaca-se o diálogo da estudante com os autores e textos clássicos.

Além disso, as falas das professoras apontam para a necessidade de revisão do percurso de produção acadêmica. Um dos elementos apresentados diz respeito ao

necessário cuidado dos espaços de pesquisa. Algumas características destacadas por todas as bancas de avaliação de monografias trazem no seu bojo estas preocupações e sinalizações:

- Os trabalhos “perdem fôlego nas análises”.
- Nas considerações finais não conseguem fazer a síntese.
- É lugar comum o desrespeito às normas da língua portuguesa e do mesmo modo as normas da ABNT.
- Inconsistência ou mesmo ausência de revisão de literatura e em alguns casos meras repetições do que já foi escrito pelos autores de referência sem a necessária dialogicidade, além de apropriações indébitas e da presença de autores citados nos textos ausentes das referências.
- Necessidade de reservarmos um “tempo bem maior” para a pesquisa durante o curso (registre que estas observações são direcionadas a forma como vivenciamos o currículo e não da forma como o concebemos no projeto do curso).
- “Metodologia [da pesquisa] precisa ser melhor explicitada” e mais conjecturada (exemplos: “ênfase ao quanti quando o trabalho era quali”; “usou pouco a fala dos entrevistados”). Há uma fala que expressa de forma interessante a circunstância: “A questão metodológica não aconteceu no tempo que deveria ser”.
- “Secundarização do trabalho de campo”.
- Falta de diálogo com a teoria e com os autores de referência na análise de dados.
- Problemas de redação (especialmente de desarticulação dos parágrafos e de estilística – construção de argumento do tipo “eu acho”. Ou questões do tipo plágio por incompetência, ou argumentação com inferências frágeis, que na expressão de uma professora na avaliação de uma escrita foi descrita assim: “Ela assume muita coisa. Que fonte? Afirma pelo outro.” E logo em seguida ratificada e esclarecida na interlocução com outra participante da

supracitada banca: “Você está tomando para si responsabilidade que não é sua”).

Estas questões por serem recorrentes demandam atenção institucional formal e sistemática. No entanto, de modo distinto, questões apontadas de maneira menos frequente ou mesmo singularmente precisam ser objeto dos nossos cuidados. Do mesmo modo apresento estas reflexões para que possamos estar vigilantes quanto as suas pertinências:

- É necessário “se autorizar sem subjetivismos”.
- Precisamos estar atentos aos equívocos conceituais das produções (a exemplo do conceito de moderno) distinguindo-os dos conflitos epistemológicos (a exemplo do chamado “ranço positivista” no qual se “fala impessoalmente, uma mão invisível de um ser que fez a pesquisa. Eu não existo quem existe é o objeto”).
- “Pesquisa precisa vir de uma longa trajetória de amadurecimento” e esta turma não a percorreu.
- O nosso paradigma no exercício da do-discência precisa “passar de ser consumidor para ser produtor” de conhecimentos.
- Textos precisam ser mais irreverentes, mais críticos, faltam-lhes o desafio, a tensão [contradição].
- Atenção ao rigor para fazer generalizações.
- Re-emersão dos temas em contraste com a paixão pela pesquisa.
- Pesquisa como produto e não como processo/educação é processo.
- Falta fundamentação teórica, filosófica, sociológica.

Eis um desenho, um mapa da “mina” que nos aproxima de compreensões e in-compreensões que nos impelem a novas buscas.

Uma rede de formação intensiva em serviço

Ou, a Rede UNEB

Meu Caro Amigo

Meu caro amigo me perdoe, por favor
Se eu não lhe faço uma visita
Mas como agora apareceu um portador
Mando notícias nessa fita

Aqui na terra tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol

Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta

Muita mutreta pra levar a situação
Que a gente vai levando de teimoso e de pirraça
E a gente vai tomando e também sem a cachaça
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu não pretendo provocar
Nem atiçar suas saudades
Mas acontece que não posso me furtar
A lhe contar as novidades

Aqui na terra tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol

Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta

É pirueta pra cavar o ganha-pão
Que a gente vai cavando só de birra, só de sarro
E a gente vai fumando que, também, sem um cigarro
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu quis até telefonar
Mas a tarifa não tem graça
Eu ando aflito pra fazer você ficar
A par de tudo que se passa

Aqui na terra tão jogando futebol
Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
Uns dias chove, noutros dias bate sol

Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta

Muita careta pra engolir a transação
E a gente tá engolindo cada sapo no caminho
E a gente vai se amando que, também, sem um carinho
Ninguém segura esse rojão

Meu caro amigo eu bem queria lhe escrever
Mas o correio andou arisco
Se me permitem, vou tentar lhe remeter
Notícias frescas nesse disco

Aqui na terra tão jogando futebol
 Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
 Uns dias chove, noutros dias bate sol

Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta

A Marieta manda um beijo para os seus
 Um beijo na família, na Cecília e nas crianças
 O Francis aproveita pra também mandar lembranças
 A todo o pessoal
 Adeus

Chico Buarque / Francis Hime

O programa de formação continuada de professores Rede UNEB desenvolvido junto a professores das redes públicas de ensino de diversas prefeituras municipais baianas se constitui numa formação intensiva de Licenciatura Plena em Pedagogia para docentes em exercício no Ensino Fundamental nas séries iniciais. De modo geral os do-discentes em formação que possuem larga experiência de ensino. Se o caráter de multicampia da UNEB é democratizador, este Programa pelos espaços nos quais se insere amplia esta democratização em termos de acesso. Porém se temos problemas para fazer a gestão nos espaços convencionais da Universidade, eles se multiplicam em espaços provisórios e mais carentes. Não discorreremos aqui sobre os problemas mais amplos, nos deteremos sumariamente ao momento da monografia, no final do curso, utilizando a mesma estratégia de trabalho com extratos de monografias. Mas inicialmente, uma breve sinalização.

As monografias são realizadas em grupos de aproximadamente quatro estudantes. Entendemos que o trabalho em grupo é muito fecundo, mas requer princípios éticos que nem sempre conseguimos desenvolver. Penso que existem características necessárias ao trabalho em grupo:

- Responsabilidade individual.
- Desenvolvimento de habilidades.
- Participação equitativa.
- Relações de respeito mútuo.
- Dinâmica de grupo.
- Interação entre os membros do grupo.

- Ação coletiva coordenada.
- Maturidade para vivenciar conflitos.

A busca destas características não nega que irão emergir no grupo as vaidades, os narcisismos, as competições e todas as qualidades humanas, mas é na relação que podemos estimular a nossa metacognição que se compõe da disposição:

- de explicitar formas e especificidades de nossos esquemas de pensamento,
- de analisar nossas possibilidades e dificuldades assim como as nossas variadas formas de aprender/pesquisar em relação com contextos, professores e saberes diferentes,
- de conceitualizar algumas propriedades mais gerais que caracterizam nossas formas de aprender.

Assim educação e cooperação, estudo e pesquisa vão constituindo os nossos processos identitários enquanto profissional e como pessoa em relação produtiva, pois a cooperação, trabalho conjunto e ação consciente de pessoas para uma finalidade comum, mas que de acordo com as diferenças e demandas diversificadas requer que as atividades individuais dos participantes sejam coordenadas através de negociação e acordo, com conduta individual interdependente.

Deste modo o primeiro destaque que faço diz respeito à necessidade de um trabalho que vise o desenvolvimento da ética na formação dos grupos de pesquisa.

Passemos agora a tratar das produções escritas para o trabalho de final de curso na forma de monografia que os referidos grupos produzem, buscando distinguir elementos que nos ajudem a compreender o caráter formativo ou a explicitação de demandas para torná-lo formativo.

Num estudo sobre a formação de docentes para educação infantil e alfabetização o grupo de pesquisadores posiciona-se em defesa de uma política de formação de

professores que ele chama de global, mas que poderíamos chamar de política de formação profissional de professores. Vejamos o argumento:

Nessa perspectiva não bastam programas emergenciais e aligeirados é preciso a definição de uma política global de formação e valorização do magistério que contemple igualmente a formação inicial, condição de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. (SANTOS, BOMFIM, PAIXÃO, 2007, p. 43)

Observamos como as condições materiais são centrais neste trecho, mas são contemporizadas em outro seguimento do texto:

Analisando-se as respostas, pode-se constatar que há uma variedade de dificuldades, porém a formação ou a necessidade de formação não foi citada, o que evidencia o “passar a bola”. Todos são responsáveis menos à própria pessoa. Ademais, oferecer todas as facilidades pode favorecer o desenvolver da prática, mas não garantirá a aprendizagem dos alunos. (SANTOS, BOMFIM, PAIXÃO, 2007, p. 73)

Entendemos que precisamos observar e distinguir quais as nossas responsabilidades, limites e possibilidades no exercício da profissão que é determinada pelas condições materiais de existência e trabalho, mas também re-alimenta ou cria possibilidades de resistência e de destituição de poderes, o que experimenta em suas argumentações as autoras deste estudo:

Além do que a situação no que se restringe a estrutura física do ambiente inadequada, falta de políticas públicas eficazes para a formação inicial e continuada dos docentes bem como uma ausência de envolvimento e curiosidade por parte desses profissionais nas áreas do conhecimento que podem lhes respaldar teoricamente tem cooperado para que um melhor desenvolvimento ocorra nesta etapa da educação básica. Bem verdade que não basta o simples acúmulo de determinadas quantidades de conhecimentos, mas sim vivenciar novas práticas numa perspectiva que originou-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que são: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver juntos. (SANTOS, BOMFIM, PAIXÃO, 2007, p. 74)

Mas outros aspectos dão forma a nossos fins de formação pela pesquisa que são de algum modo explicitados por quem vivencia o curso. Aqui quatro do-discentes expressam em seus estudos monográficos para a conclusão do curso duas questões – ritmo e tempo de elaboração dos estudos e a sua concepção como uma obrigação e uma avaliação conteudista:

Segundo (GAUTHIER et.al. 1998, p. 205), o curso de graduação tenta fomentar em nós alunos, a necessidade de pesquisar, já que durante a vida acadêmica estamos em constante processo de construção de conhecimento. Acontece que, na maioria das vezes, a pesquisa é pressionada e apressada demais para ser saboreada e amada. Representa uma obrigação, um instrumento de avaliação de conteúdos. (OLIVEIRA, SANTOS, NONATO, NUNES, 2007, p. 11)

Em seguida o grupo fala de seus medos e inseguranças diante das atividades de pesquisa, para as quais, concordo com eles, o curso não tem conseguido subsidiar suficientemente:

O ato da pesquisa tem se tornado de tão grande impacto que nos causa medo também pelo fato de que ao longo de nosso processo educativo não fomos iniciados para o seu verdadeiro significado, o que nos dá a impressão de algo inatingível, obrigatório e incompreensível. (OLIVEIRA, SANTOS, NONATO, NUNES, 2007, p. 11)

Mas o grupo assume o desafio de atendimento a demanda social da pesquisa:

Se for real o que sempre ouvimos dizer que é preciso devolver à população em forma de conhecimento tudo o que aprendemos na universidade, já que somos pela comunidade financiada, é necessário aceitar o desafio e vencer o medo da pesquisa.

Assim, já nos sentimos convencidos de que podemos fazer a nossa parte, a partir daqui que mesmo como nosso restrito conhecimento desse complexo planeta, tem a capacidade de construir algo, portanto queremos tentar. Acontece que para isso, devemos fazer da pesquisa uma atitude cotidiana, e não somente mais um trabalho para conclusão do curso. (OLIVEIRA, SANTOS, NONATO, NUNES, 2007, p. 12)

Mas para a pesquisa como atitude cotidiana há a necessidade de abertura e autocrítica que é também um elemento que emerge das reflexões estudantis:

O professor quando está atento aos problemas de aprendizagem procura com bom humor repensar sobre a sua prática, procurando assim solucionar tais problemas ao invés de dar simplesmente desculpas, ou até mesmo, procurando culpar seus alunos pelo fracasso escolar dos mesmos. Portanto, o professor não pode correr o risco de estar constantemente em atitudes defensiva.

Para Vasconcellos (2001 p. 66), há um amplo aspecto de posicionamentos do professor diante o assunto, desde a “tentativa de negação da realidade ou até o compromisso com sua radical transformação”. A negação desta realidade acontece quando o professor ainda não é capacitado a reconhecer os aspectos que tangem ao problema, desta forma, nem percebe o que está acontecendo à sua volta, dando como justificativa a dura realidade, agindo como se o problema fosse somente de ordem

externa, ou seja, centralizada numa realidade extra-escolar e principalmente focado apenas no aprendente.

[...] Tive um aluno, Luciano 18 anos, mult-repetente. Falta de concentração, horrível, escreve e não lê. O que interfere não é a escola é a família, **a escola já fez o que pôde**. Quando passei por uma capacitação de Distúrbios da aprendizagem, pensei logo nele, havia horas na sala que eu tinha medo dele só em olhá-lo.³

Para Vasconcellos (2001, p. 67), a negação provavelmente corresponde a um dos mais avançados mecanismo de defesa do professor frente realidade que vivencia.

A partir do momento que o professor toma a atitude de reconhecer a realidade, faz-se necessário, buscar meios a fim de superar os problemas. E ao enfrentar esta realidade o educador procura ter uma nova postura diante das diferentes perspectivas educacionais.

[...] O que acontece é que, as crianças chegam à 4ª série sem saber ler nem escrever, isso se deve aos baixos salários dos profissionais da escola; o que acontece com os filhos nas salas de aula não interessa à família, que não procura a escola para informar-se a respeito dos mesmos. Além de tudo, acredito que a falta de formação do professor e o desinteresse dos responsáveis pela educação são favoráveis para que não aconteça esta formação.⁴

Para Vasconcellos (2001, p. 71), este posicionamento, no entanto não pode ficar nos moldes metafísicos como um simples jogo lógico de possibilidades.

[...] Implica em compromissos históricos concretos do educador, tanto em termos pessoais, quanto pedagógicos, institucionais e sociais. Não podemos ficar nos justificando em cima das questões estruturais e deixar de mudar aquilo que está ao nosso alcance no cotidiano. (VASCONCELLOS (2001, p. 71)

O professor pode exercer uma influência positiva quando age de maneira que possibilite ao aluno acreditar em seu próprio potencial. É sua função acreditar que a criança é capaz de realizar as atividades, incentivando-as a desenvolver habilidades e convencendo-a de sua capacidade de realização.

Assumindo uma postura de cooperador e ou facilitador da aprendizagem, o professor pode ajudar as crianças a superar o fracasso escolar, proporcionando atividades que incentivem as crianças a pensarem de maneira crítica e prática, usando o bom senso para aguçar suas idéias, proporcionando-o atividades que o instigue em demonstrar seu valor. Nesse contexto, é imprescindível ao professor estar atento e, ao mesmo tempo procurar suportes teórico-metodológicos para lidar com as variadas situações, pois, toda criança apresenta um tremendo potencial criativo elas estão sempre inventando novas regras, novas brincadeiras e histórias, cabendo ao professor explorá-los. (OLIVEIRA, SOUZA, FERREIRA, ALVES, 2007, p. 34-35)

Observamos neste extrato que a necessidade da crítica do próprio do-discente vem elaborada de uma forma interessante. As autoras utilizam tanto o argumento da autoridade, trazendo interlocutores reconhecidos na academia, como o argumento

³ Depoimento de uma professora de um município baiano, onde leciona há 10 anos.

⁴ Depoimento de uma professora de um município baiano.

da empiria dialogando com seus interlocutores no trabalho de campo. Elas continuam seu trabalho defendendo “a busca pelo conhecimento”:

A busca pelo conhecimento é fundamental. Esta é a única forma de ir além do que já é conhecido. Portanto, o professor não pode ser amparado apenas no próprio conhecimento. À medida que ele busca novos caminhos seu trabalho se tornará cada vez mais fácil e suas dificuldades serão superadas de forma significativa, com isso as dificuldades de aprendizagem de seus alunos não serão vistas como um problema sem solução e sim como um desafio a ser vencido por ambas as partes. Com isso o professor valorizará a importância de buscar novos conhecimentos e novos métodos para tentar resolver tais questões, acreditando assim, que são capazes de fazer o que é preciso para ajudar seus alunos a terem sucesso na aprendizagem.

O conhecimento favorece a criatividade. O professor criativo, esta sempre em busca de múltiplos estágios de ensino que conduz a melhores resultados. (OLIVEIRA, SOUZA, FERREIRA, ALVES, 2007, p. 36)

Após relacionar conhecimento com criatividade elas mostram que esta busca esta sendo reconhecida por colega com experiência de oito anos de serviço:

Ao serem questionados sobre a importância de uma formação continuada alguns professores da Escola Municipal XXXXX⁵, afirmaram que se o professor não assumir uma postura diferenciada em sua prática pedagógica, dificilmente conseguirá resultados positivos diante aos problemas enfrentados em sala de aula “Só depende do professor ter o interesse em pesquisar e buscar a melhor maneira de trabalhar em sala de aula”.⁶ (OLIVEIRA, SOUZA, FERREIRA, ALVES, 2007, p. 38)

E aproveitam para avaliar o próprio curso a elas oferecido pela Rede UNEB, tensionando a distancia entre o que discursamos na universidade e a realidade na qual elas labutam com a profissão que pleiteamos formá-las:

Alguns professores entrevistados participam do programa de formação continuada para professores em efetiva regência de classe, reclamam que a linguagem usada por seus professores se distancia da realidade vivenciada na escola e que alguns jamais lecionaram nas séries iniciais o que ocasiona um distanciamento da teoria com a pratica “Não aconteceram muitas mudanças os professores do programa Rede UNEB, não conheciam a nossa realidade, muitos deles nunca trabalharam com crianças e nem na mesma realidade que trabalhamos”.⁷

A declaração acima citada revela a transformação crítico-reflexiva adquirida pelos professores a partir da busca constante pelo conhecimento, a autocrítica ou a reflexão acerca da capacitação oferecida só é possível

⁵ Escola Municipal XXXXX é localizada na cidade de YYYYY e foi usada como campo de pesquisa para a elaboração deste trabalho.

⁶ ZZZZ, professora da Escola XXXXX, leciona a 8 anos.

⁷ Declaração da professora ZZZZ graduanda do curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000.

quando o mesmo vivencia tal experiência. (OLIVEIRA, SOUZA, FERREIRA, ALVES, 2007, p. 39)

Mas não ficam na crítica aos seus professores, avaliam também as demandas auto-formativas do segmento a que pertence, chamando atenção para o que elas intitulam de auto-suficiência:

Muitos professores não sentem necessidade de aperfeiçoamento devido a sensação de auto-suficiência não considerando que, é necessário que todo profissional faça uma reflexão acerca de sua prática, questionando-se a respeito de suas abordagens teórico-metodológicas. (OLIVEIRA, SOUZA, FERREIRA, ALVES, 2007, p. 39)

Por fim este grupo realça a necessidade da implementação da pesquisa nas escolas do Ensino Fundamental pelos seus agentes-autores:

Dessa forma, a presente pesquisa buscou levantar uma análise teórica a respeito do tema a fim de esclarecer as diversas nomenclaturas dos termos aqui utilizados, ao mesmo tempo, contextualizou os problemas de dificuldade de aprendizagem ao cotidiano escolar, confrontando as análises teóricas com os dados reais identificados dentro da escola, entendendo a necessidade acadêmica de produzir dentro da escola um espaço de desenvolvimento e crescimento cultural e cognitivo, o que aumentariam as chances de êxito na aprendizagem do aluno. (OLIVEIRA, SOUZA, FERREIRA, ALVES, 2007, p. 55)

Esta característica militante aparece em muitos textos que são escritos com inspirações utópicas:

O presente trabalho tem como finalidade, compreender o processo de Planejamento dentro das Unidades Escolares de Camaçari e a sua relação com os Círculos de Cultura, pois, o mesmo é entendido como um espaço de planejamento dialógico, que se ensina e, aprenda com o que se ensina, lugar da mediação dos conhecimentos, para Freire (1994), é a construção de novas hipóteses de leitura de mundo, que tem início na construção coletiva e democrática do Projeto Político-pedagógico das Unidades Escolas [...]

[...] deve existir sim uma utopia com relação ao ato de planejar, ou estaremos acentuando a dicotomia entre o pensar e o fazer, desvinculando os que pensam do resultado da ação. (SANTOS, MENDES, SANTOS, FIGUEIRA, 2006, Resumo)

E esta utopia tem muitas vezes como foco a auto-formação:

Estamos cientes da necessidade de uma formação sólida para os professores que atuam na educação infantil, é imprescindível que eles

tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral para repensarem sua atuação, conscientes da sua responsabilidade enquanto sujeitos da produção de conhecimentos, dessa forma estaremos subsidiando-lhes para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. (SILVA, PIRES, SANTOS, SILVA, BATISTA, 2007, p. 58)

Mas, está de modo geral imiscuída das demandas pedagógico-sociais:

É preciso lançar-se nas práticas inovadoras e criativas, deixar-se guiar pelos elementos que elas fornecem, olhar atento e amoroso para que as crianças mostrem quais os melhores caminhos. (SILVA, PIRES, SANTOS, SILVA, BATISTA, 2007, p. 58)

E, assim torna viva a teoria estudada:

Assim, é na prática pedagógica e no processo de autoformação que o professor formula o saber, para desenvolver o trabalho com todos que necessitam da educação formal. Além disso, rever sua prática percebendo suas habilidades e competências que personaliza a prática, através desta, analisa o processo de construção, ressignificando os saberes. (SANTOS, FONSECA, SANTOS, SILVA, 2007, p. 23)

Dessa forma vemos que em alguns espaços o desejo do saber atinge a necessária consciência da imprescindibilidade da pesquisa formativa:

[...] a formação profissional não deve limitar-se apenas na formação inicial (magistério-graduação), pois no decorrer da prática as dificuldades persistirão, a busca para saná-las deverá ser constante e sistematizada. Isso implica em uma busca constante de conhecimento, saberes docentes, estudos e investigação por partes dos envolvidos para contemplar uma melhor qualidade do serviço educacional. (SANTOS, FONSECA, SANTOS, SILVA, 2007, p. 24)

E estas compreensões em algumas vezes se transformam em realidades instituídas, como no caso deste estudo, do qual tivemos a oportunidade de observar poucos anos depois essas ideias se transformarem como a liderança destes agentes em política instituída pelo sindicato dos professores do referido município:

É possível perceber na prática atual, que a formação continuada dos professores, sofre com a escassez de vagas nos cursos de capacitação promovidos por uma instância maior (estado, município), bem como especialistas qualificados para conduzir na formação teórica e epistemológica. Isto demonstrará problemas que repercutirão na prática docente e esta realidade precisa mudar. (SANTOS, FONSECA, SANTOS, SILVA, 2007, p. 25)

E isto feito com fundamento praxiológico:

Muitos exemplos foram expressos durante o período de observação, no qual a professora e a gestora escolar indicaram em conversas informais uma preocupação com a formação, indicando a falta deste recurso que gera insegurança, falta da capacidade e a angústia de lidar com as especificidades da deficiência em si. Uma vez que o conhecimento com a formação de saberes docentes, em que o professor pode articular o seu conhecimento com a formação de estratégias que envolvam o sujeito nas suas relações com a apropriação do conhecimento. (SANTOS, FONSECA, SANTOS, SILVA, 2007, p. 42)

Assim, o curso alcança os seus objetivos:

A pesquisa-ação é um dos caminhos mais promissores para transformar positivamente a escola e torná-la um conjunto de recursos metodológicos utilizados de forma intensiva empenhados em desenvolver múltiplas atividades de aprendizagem onde ocorra a construção de uma visão crítica de mundo, e a intervir nele. A atividade de aprender, intervir na ação de conhecer é tão necessária, natural e inevitável como respirar, portanto um modelo baseado na relação dual entre a pesquisa e a ação. Tal relação é uma condição necessária para que se verifique uma aprendizagem significativa, dinâmica, ela foi concebida para trabalhar grupos de alunos heterogêneos o que facilita a aquisição e a apropriação de saberes fundamentais para a escola e para a vida.

É espantoso constatar que a atual condição escolar ignore esse conjunto de inovações que oferecem perspectivas úteis para a evolução da escola. Assim permiti-nos abandonar a concepção tradicional na transmissão de conhecimentos.

As novas práticas metodológicas acrescentam-se práticas coletivas de auxílio mútuo e de apoio que as reforçam na certeza de que aprender não é uma atividade individual, e sim, uma atividade coletiva em que o domínio de ambas facilitem e valorizem essa forma dinâmica na aquisição do conhecimento. O desafio consiste, portanto, em conceber para cada um dos caminhos mediações técnicas na construção do poder de aprender. Essa nova metodologia propõe-nos uma mudança nos modos de ensino e de construção de saberes. (SANTOS, FONSECA, SANTOS, SILVA, 2007, p. 42)

E de forma contextualizada e crítica a formação acontece também como intervenção na sociedade:

Desde o início do curso, já familiarizados com algumas disciplinas principalmente estágio supervisionado, disciplina esta que nos acompanhou até o instante momento, de conclusão, por ser estruturante, nos deparamos com o processo do planejamento e a elaboração dos planos que conduziram tanto nossa produção de conhecimentos, quanto dos alunos da rede municipal de ensino. Durante este período e ou processo, mudou-se os professores desta disciplina, mudando também a dinâmica e os pressupostos do planejar e da elaboração desses planos, como:

- A tecnicista, apoiada no behaviorismo norte americano;
- A dialógica e participativa, que pressupõe um ensino e uma escola democrática.

O mais interessante nesse processo de transformação enquanto educadores foi também a mudança do cenário político que o município sofreu. Talvez pareça irrelevante, contudo se levarmos em conta que a gestão anterior tinha arraigado aspectos da influencia tecnicista neoliberal que pregava uma autonomia disfarçada, onde na verdade se enfatizava mesmo o individualismo e a competitividade no planejamento tanto do ensino-aprendizagem quanto na vida das pessoas, devemos sim tornar público para principalmente refletir.

Reflexão essa que deve ser encarada como mediação do processo de transformação.

Já a atual gestão, propõe uma democratização das escolas e do ensino, ou seja, a princípio vivemos um momento de oportunidade de ação-reflexão-ação.

Outrossim, cabe salientar que o contato direto com outros colegas educadores, nos revelou um certo grau de insatisfação, em relação ao planejamento e a elaboração dos planos.

E, diante de tantos estudos a cerca do planejamento educacional e plano de aula, ainda se faz necessário pesquisar sobre sua complexidade, uma vez que o estudo do planejamento educacional é considerado um processo dinâmico, principalmente quando se, percebe que essa complexidade está também relacionada à diferença, entre a maneira como se processa o planejamento e como é feito esse registro. Portanto apesar de ser uma das preocupações atuais dos educadores, é importante trabalhar em uma perspectiva de organização das informações a cerca de um planejamento e de um plano de aula, enfatizando as dificuldades pelos educadores no processo de construção do planejamento.

Para que essas dificuldades sejam estudadas e solucionadas, é preciso desenvolver trabalhos que facilitem a compreensão das relações do planejamento com o plano de aula, esse processo requer estudos que relacionem conhecimentos historicamente construídos. Assim os estudos feitos sobre o planejamento não podem ser uma “receita pronta e acabada”, pois para que os educadores possam compreender todo esse processo é preciso que ele saiba como ter acesso, analisar e interpretar as informações, e uma das formas mais relevantes é o despertar da consciência dos educadores sobre a importância do planejamento na construção do “**círculo cultural**”.

Nessa perspectiva o estudo sobre o titulo; “Planejamento e plano de aula” parte da observação realizada continuamente nas reuniões de planejamento por educadores das séries iniciais do ensino fundamental em Camaçari, tal inquietação é referente ao processo da construção do planejamento e do plano de aula. Diante disso surge a necessidade de investigar o processo de organização do planejamento educacional e plano de aula e suas relações, partindo da seguinte problemática; “Como desmistificar a questão do planejamento e do plano de aula, orientando com um novo olhar, voltado para a (re) significação do círculo cultural, ou seja, a relação professor\aluno?”

Sendo esta uma pesquisa-ação, se faz necessário traçar objetivos buscando respostas na leitura atual para a problemática em questão. Tais objetivos pretendem compreender o estudo do planejamento educacional e

sua relação com o plano de aula a partir da sistemática dos educadores, percebendo-se como sujeitos construtores do conhecimento, criando assim condições para compreensão das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo busca ainda perceber as dificuldades durante a construção do planejamento educacional considerando as diversidades culturais, econômicas e sociais dos sujeitos, no intuito de refletir a cerca do processo de planejamento, buscando um novo olhar sobre as dificuldades dos educandos na construção do conhecimento nas séries iniciais.

O processo de construção do planejamento educacional a partir do contexto do educando possibilita estabelecer uma relação entre o pensar e o fazer. Os objetivos explícitos deram direção a fundamentação teórica da pesquisa a qual esta pautada na visão de diversos teóricos os quais asseguram a concepção e os pressupostos filosóficos e científico da mesma.

Diante disso compreender os estudos do planejamento a partir da sistemática dos educadores, objeto do conhecimento e o ensino, constituindo condições necessárias para perceber o planejamento como construção de um conhecimento de natureza procedimental, por isso é preciso “aprender a planejar, planejando” criando assim condições para entender. O quer? Para quê? Para quem? E como se planejar.

Para concretização desse trabalho, é importante ressaltar os caminhos percorridos na tentativa de explicar os processos metodológicos os quais foram seguidos para realização dos mesmos. Tais processos metodológicos baseiam-se em um modelo epistemológico construtivista, pois o “construtivismo” acredita-se, que é uma forma de conhecer o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento e, por conseqüência um novo modelo de ver o universo a vida e o mundo das relações sociais (KECKER, 2001, p. 78). Neste contexto, essas reflexões epistemológicas sugerem um novo caminho que visa um novo entendimento sobre o despertar para a compreensão do processo da construção do planejamento. (SANTOS, FONSECA, SANTOS, SILVA, 2007, p. 44-45)

Desta forma, compreendo que muitas vezes, as dificuldades e limites que se impõem nestes cursos são transformadas em possibilidades de caráter formativo.

O caos

Como nossos pais

Não quero lhe falar, meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi e tudo o que aconteceu comigo

Viver é melhor que sonhar
E eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto é menor do que a vida de qualquer pessoa

Por isso cuidado, meu bem, há perigo na esquina
Eles venceram e o sinal está fechado pra nós que somos jovens

Para abraçar seu irmão e beijar sua menina na rua
É que se fez o seu braço, o seu lábio e a sua voz

Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantado como uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade, não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento o cheiro da nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva do meu coração

Já faz tempo eu vi você na rua cabelo ao vento gente jovem reunida
Na parede da memória essa lembrança é o quadro que dói mais
Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo que fizemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como nossos pais

Nossos ídolos ainda são os mesmos e as aparências não se enganam, não
Você diz que depois deles não apareceu mais ninguém
Você pode até dizer que tou por fora ou então que tou inventando
Mas é você que ama o passado é que não vê
É você que ama o passado é que não vê
Que o novo sempre vem

Hoje eu sei que quem deu me deu a idéia de uma nova consciência e juventude
Está em casa guardado por Deus contando vil metal
Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo tudo o que fizemos
Nós ainda somos os mesmos e vivemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como os nossos pais

Belchior

Este momento requer que uma parcela da subjetividade da pesquisadora se mostre como processo constitutivo da sua formação. Assim, assumo aqui o lugar da primeira pessoa para registrar *in situ* alguns elementos do processo de produção da escrita.

Tenho uma árvore genealógica genuinamente brasileira – Minha bisavó materna, que deu “cucurote” em minha filha mais velha, foi “caçada” em terras *brasííndias* por um português invasor. Trago no rosto os olhos amendoados e os lábios desenhados de modo singularmente indígenas, talvez se originem aí algumas idiossincrasias isaurianas de escrever com pouca roupa, de não se escravizar por muito tempo, mesmo que seja por amor. Meio cabocla, desconfiada observa muito em situações sociais, fala pouco. Mas numa sala de aula ao assumir a voz, se sente o próprio Camões. Negra, tem um tipo de samba na alma, um prazer imenso em escrever ouvindo música clássica. Assume a matriarcalidade de suas origens, coisa não muito fácil de fazer neste nosso contexto de patriarcalismo machista. Assim, fui alfabetizada em casa, por minha mãe, uma negra, que artesã de ofício, mãe por

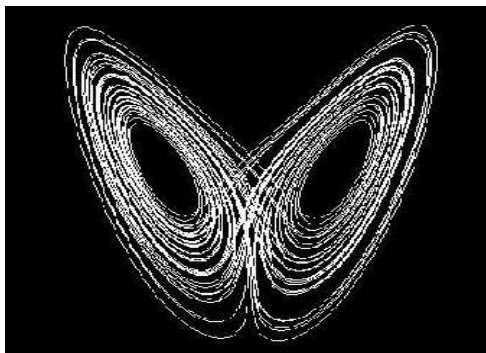
vocação, historiadora por diletantismo é cúmplice desta formação. Minha primeira orientadora intelectual, que ao lavar os pratos dizia: “Vá lendo alto que eu lhe ajudo a entender o texto.”. E as nossas interpretações extrapolavam o texto nas contextualizações de quem como autodidata, lê e escreve a história. Meu segundo orientador, um dos maiores críticos com quem convivi, legou-me o imenso prazer de estudar de forma paciente e lenta, ruminando os textos e a vida. Foi meu crítico até 5 de abril de 2006. Saudade pai, dos seus riscos no meu texto, apontando lapsos que os olhos de nenhum outro leitor cuidadoso conseguiram alcançar. Mas agora, mais do que antes, sei o quanto você e a minha mãe, tanto quanto a minha história, estão aqui, dentro de mim. Foi neste contexto de mulher situada que, após a qualificação do projeto de tese, enxergou o mundo do ponto central do olho do furacão.



Assim nasceu a necessidade de um contato tão extenuante com o campo de pesquisa que não estava no *script*:

- Jacobina
- Paulo Afonso
- Santo Estevão
- Camaçari
- Barra
- Sátiro Dias
- Lauro de Freitas
- Salvador
- Simões Filho
- Macarani
- Laje

Foi com este envolvimento que eu consegui redirecionar o olhar e ver com mais clareza, mais distanciamento o fenômeno com o qual o meu quefazer deseja ter ciência.



Foi ao me entregar a esta realidade que me encharquei da temática. Existiam coisas insuportáveis para mim no contato com alguns estudantes, que talvez seja melhor chamar de alunos. Não fiquei impune a estas reações que chamo de chatas:

- Isso cansa!
- Não tem um método mais fácil? Eu não tenho tempo para ler dessa forma.

Não sei como administrar isto, quando não consigo seduzir para o prazer de aprender, que cansa, dói, causa inconformidades, mas também instrumentaliza para luta.

O segundo mote foi relativo aos temas:

- Estudar a influência do alcoolismo na sala de aula não é tema para formação em pedagogia.
- A música como elemento de caráter formativo na produção de conhecimentos no Ensino Fundamental.
- Autoridades que desejam influenciar na escolha dos temas.
- Dificuldades de encontrar docentes com experiência acumulada na diversidade de inquietações emergentes.

- Repetição do mesmo tipo de tema.

Não é fácil estudar um tema como o alcoolismo para quem tem formação em Pedagogia. Mas a pertinência do tema é constatável nas salas de aula. Então fechamos os olhos para ele? Penso que devemos direcionar o nosso olhar para as condições de trabalho. Pensado na pesquisa como processo, se começamos a orientar este tema durante o curso e não no final criam-se novas possibilidades de estudo buscando parcerias na área de saúde. Para isto precisamos ter seriedade com este trabalho, o que implica em mudanças estruturais implementando alternativas como, por exemplo, uma comissão de pesquisa – como decidido recentemente em reunião colegiada de nosso Campus para o curso regular de Pedagogia.

Há que se registrar que na concepção do curso, em seu projeto, a pesquisa permeia todo o curso vinculado ao estágio – atividade de formação em serviço – e as demais disciplinas curriculares. Penso que a sua inviabilização ocorre quando assumimos turmas de 50 estudantes/docentes em exercício para acompanhar e orientar a prática pedagógica – número convencionado para as turmas de estágio por professora formadora, cuja evasão é mínima durante o curso.

Além disso, a carga horária de trabalho nos espaços do curso não é suficiente para atender as demandas que envolvem as atividades de pesquisa.

O terceiro ponto diz respeito ao caráter militante que a formação em Pedagogia imprime. No começo a necessidade de concretização e intervenção deixa o olhar obnubilado para as tensões reflexivas e questionadoras que o caráter investigativo requer, o que ratifica a pouca maturidade em pesquisa que a nossa formação escolar tem nos legado.

A quarta questão é relativa a dificuldades na interdisciplinaridade dos estudos, pois se pode observar que:

1. O conceito discursado não se encontra incorporado ou não maturado, coletiva ou individualmente, no corpo docente ou discente.
2. A comunicação, não obstante os recursos tecnológicos existentes, acontece de modo insatisfatório.
3. A competição acadêmica e os narcisismos acadêmicos se constituem em entraves concretos ao diálogo.
4. As condições de trabalho e vida enfrentados pelos do-discentes criam percalços perversos às auto-ecorelações.

O quinto, porém hierarquicamente mais importante ponto refere-se à ética, ou fidedignidade e honestidade intelectual das produções. Para ilustrar a reação de perplexidade e indignação dos professores vou ousar inserir um depoimento de uma professora de outro Campus da UNEB em conversa informal, pela peculiaridade risível do caso, se não fosse para nós tão nefasta.

A professora perplexa diz-nos:

- E ele é policial.

E dirigindo-se ao “des-autor”:

- Você corre atrás de ladrão arriscando sua vida, e faz um negócio desses? Isso é roubo.

Em outros diálogos de professores viajantes uma colega desabafa:

- Não estou disposta a gastar o meu tempo com pessoas assim. A gente rala pra caramba, esse pessoal tá pensando que a gente é idiota, né? Que não lê, não pesquisa, não sabe fazer uma busca na NET...

Mas ocorrem outras reações que podemos observar em diálogos do-discentes:

- Considero que vocês ignorem a maneira correta de fazer.
- Não parto do princípio da má fé, sei que ela existe, mas opto por investir em vocês, pois olho pra vocês e vejo que há vontade de acertar.

Relacionado aos demais problemas origina-se o sexto – o descrédito na possibilidade de realização de um trabalho significativo. Observei em um dos

municípios a seguinte avaliação informal após a apresentação da nota de algumas monografias:

- Os alunos tiveram notas boas, foi incompetência da docência?

Ante as situações emergentes relativas às condições de produção, tais como:

- Acesso a bibliotecas
- A internet.
- A comunidade acadêmica, a efervescência universitária.
- Tempo (de dedicação de docentes e discentes para essas atividades).

Registramos reações diferentes:

- ↘ Atitude de impotência dos estudantes.
- ↘ Argumento para um esforço maior de criar as condições de produção ao mesmo tempo em se produz.
- ↘ Argumento para negligenciar a luta.

Por fim, as fragilidades elaborativas:

- Quanto aos objetivos:
 - ✓ Os professores querem intervir, mas resistem a investigar.
- Quanto às análises:
 - ✓ Tendência a explicações apressadas, a simplificação e a generalização.
- Quanto à metodologia:
 - ✓ Um certo esvaziamento metodológico.

Para concluir este momento recorro à imagem de Tom e Jerry



Neste clássico desenho animado a Disney combina ingenuidade infantil e prazer em destruir, explodir, quebrar, matar, humilhar. Nesta “programação” dissimilação, competição, individualismo, trapaça, artimanha e narcisismo são legitimados pela relação dicotômica de desejos e poderes.

Com uma dor na alma, mantenho esta imagem, na qual além do gato e do rato temos o cachorro em posição estrategicamente superior e com instrumento de violência que pode atentar contra a vida, especialmente do gato.

Mas há nestas paragens aquilo que chamo de belezuras ou prazeres da função:

- Os encantamentos daqueles que estão em processo de iniciação profícua.
- O enfrentamento das dificuldades e a transformação dos limites em possibilidades.
- As caras de heureka!

E para encerrar de modo pitoresco, o registro de que a palavra função acima utilizada tem um sentido contextualizado numa forma ironicamente amável de tratamento entre duas docentes de nossa instituição: “Colega de função”

CONCLUSÃO

Ou, eu tenho medo e já aconteceu

Pequeno Mapa do Tempo

Eu tenho medo e medo está por fora
 O medo anda por dentro do teu coração
 Eu tenho medo de que chegue a hora
 Em que eu precise entrar no avião

Eu tenho medo de abrir a porta
 Que dá pro sertão da minha solidão
 Apertar o botão: cidade morta
 Placa torta indicando a contramão
 Faca de ponta e meu punhal que corta
 E o fantasma escondido no porão

Medo, medo. medo, medo, medo, medo

Eu tenho medo que Belo Horizonte
 Eu tenho medo que Minas Gerais
 Eu tenho medo que Natal, Vitória
 Eu tenho medo Goiânia, Goiás

Eu tenho medo Salvador, Bahia
 Eu tenho medo Belém do Pará
 Eu tenho medo pai, filho, Espírito Santo, São Paulo
 Eu tenho medo eu tenho C eu digo A

Eu tenho medo um Rio, um Porto Alegre, um Recife
 Eu tenho medo Paraíba, medo Paranaíba
 Eu tenho medo Estrela do Norte, paixão, morte é certeza

Medo Fortaleza, medo Ceará

Medo, medo. medo, medo, medo, medo

Eu tenho medo e já aconteceu
Eu tenho medo e inda está por vir
Morre o meu medo e isto não é segredo

Eu mando buscar outro lá no Piauí
Medo, o meu boi morreu, o que será de mim?
Manda buscar outro, maninha, no Piauí

Belchior

Encerrar este texto constitui-se para a autora fechar uma etapa da vida, um estágio da sua permanente formação. Difícil, deu medo, muito medo. Mas, se escrever é preciso, expor o escrito também, afinal, concordo com o sábio Antônio Barreto Nery em suas reflexões filosóficas: Para que serve um tesouro guardado num quarto escuro?

Assim, vamos expor as pistas que as experiências implicadas, o esforço compreensivo, a crítica comprometida e a dialogicidade intercrítica nos auxiliou a sistematizar a partir das valiosas e plurais relações que enriqueceram este estudo. Início dizendo que a concepção de formação que neste contexto hoje se tende a instaurar, inspira-se em ideias como a de Dominicé. E tomarei como exemplo a ideia de professor “aprendente” de uma de nossas professoras em artigo recém publicado: “O professor ‘aprendente’ é aquele que superou as marcas de sua formação, conseguiu transgredir a ordem da escola e aprendeu a pensar sobre si mesmo – em como aprende, no que aprende, em quando aprende.” (LIMA, 2008, p. 142)

Mas há no contexto do curso de Licenciatura de Pedagogia da UNEB, Campus XI, Serrinha uma diversidade de concepções de produção de conhecimento que permeiam as práticas curriculares:

1. Há/houve o entendimento, também em vigência na maioria dos espaços acadêmicos, de que a pesquisa e a prática pedagógica dialogam entre si, mas no momento de estudar a metodologia da pesquisa, estudamos um conteúdo específico que diz respeito à investigação e na hora de estudarmos a prática pedagógica vamos estudar outros conteúdos. Assim,

nos primeiros semestres do curso ensinávamos metodologia científica na PPP (disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica) em outro semestre, Prática Pedagógica. Neste caso a pesquisa deveria colaborar na prática pedagógica enquanto diagnóstico para intervenção.

2. Com a atualização dos debates e a percepção da necessidade de um maior amadurecimento antes do semestre de escrita da monografia vai se instaurando a antecipação da pesquisa no curso. Com isto a relação pesquisa e prática vai se ampliando, se fortalecendo e ganhando um caráter mais processual e mais formativo.
3. Mas permanece entre nós a atitude de *apartheid* entre quem se implica com estas questões e quem não se envolve com isto, por questões que vão desde as explicitadas e inegáveis limitações das condições materiais de trabalho e vida até opções político-metodológicas.

Entre racionalidades empiristas e construtivistas observamos que a raiz do paradigma da ciência moderna se faz presente na busca de certezas e de controle inclusive da natureza humana, sem que isto se constitua numa opção explicitada pelo conhecimento que Boaventura Santos chama de conhecimento regulação. Mas, o por ele denominado conhecimento prudente para uma vida decente também tem sido buscado, porém este de forma explícita e consciente. Observe-se, porém que não emergiram estas opções na perspectiva pós-modernistas. Os discursos presentes filiam-se a saberes do pensamento utópico – presente, mas marginalizado na modernidade – para fundamentar o ofício docente.

O conflito que aparece é de um lado entre a dicotomia entre as atividades de ensino e as de pesquisa para os docentes, e, de outro entre a intervenção pedagógica e a pesquisa para os estudantes. Assim, teoria, prática, pesquisa e ensino têm espaços, tempos e sujeitos diferenciados, com *status* também diferenciados com a teoria e a pesquisa concebida como adequada aos iniciados. Situação que é alimentada por competição e narcisismo acadêmico.

Observa-se também nas produções estudantis a presença de uma explícita competição entre informações dos interlocutores da pesquisa e o olhar do

pesquisador, em atitudes discursivas que se aproximam da checagem, da cobrança, da supervisão e da comparação, assim como as atitudes de cooperação e participação interativa. Há que existir a tensão entre estes olhares, numa atitude de intercristica, ainda rara.

Mas contrastando com isto, vêm-se iniciativas prenes de solidariedade e autorizações, alimentadas por uma iniciação de modo dialógico e interativo que faz uso de uma epistemologia/metodologia ambivalente e versátil entre razão e empiria, na qual dialogam a complementaridade e a contradição, a unidade e a diversidade.

O caráter formativo se faz presente em algumas produções estudantis na construção do objeto a partir da sua atuação profissional, na dialogicidade com seus pares e nos seus posicionamentos perante questões da contemporaneidade.

Por fim compreendo que neste espaço pedagógico, vivenciamos sim possibilidades formativas, mas não podemos negligenciar a luta contra barbáries no mesmo espaço também instituídas. E como argumento final, dizer que omissão é crime, num espaço pedagógico em que foi elencado como ponto de pauta “maus tratos de um docente a colegas do corpo técnico administrativo”. Que tomem a voz os auto-eco-formadores de plantão por uma educação menos heterônima, menos messiânica, menos instrucionista, mais rigorosamente, humana.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

ADUNEB, Assembléia Geral Docente delibera e ratifica posições da Diretoria. Disponível em: <http://www.aduneb.com.br/03out08.htm> Acesso: 30 de dezembro de 2008.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: Trajetória e desafios contemporâneos. **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: A pesquisa como mediação de práticas sócioeducativas**. v. 1 Teresina: EDUFPI, 2006. p. 13-23.

ARAÚJO, Railda. **Dificuldades no processo de aquisição da leitura**. Serrinha: UNEB, 2007 Monografia.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. 251p.

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. **Educação e Pesquisa**. 2003, vol. 29, n. 2. Disponível em <http://www.scielo.br> em 29/07/2008.

BORBA, Sérgio. Sócio-análise e pedagogia institucional. Mediações entre o forró, o tango e a cena. FUMES, N; CAVALCANTE, M (orgs) **Formação de professores: prática, história e cultura**. Maceió: EDUFAL, 2006

_____, Sérgio. **Espaços de Formação**. Maceió: Edições Catavento, 2000.

CARVALHO, Luami. **Família, ensino e emprego**. Serrinha: UNEB, 2007 Monografia.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Apresentação. **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: A pesquisa como mediação de práticas sócioeducativas**. v. 1 Teresina: EDUFPI, 2006. p. 7-12.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

COULON, Alan. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 205p. (Ciências Sociais da Educação).

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990 (Biblioteca de educação. Série Escola; v. 14).

DESCARTES, René. **Carta-Prefácio dos Princípios da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção clássicos).

_____, René. **Discurso sobre o método**. Texto integral. São Paulo: Hemus, 1975.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em falar professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

DUTRA, Luiz Henrique de A. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

FONTES, Isaura. A contradição fecunda: o processo identitário do currículo do curso de pedagogia da FES/UNEB. In: MACEDO, R; SILVA, G; TORRES, M. **Currículo e docência**. Salvador: Editora da UNEB, 2003.

_____, Isaura. A formação do(a) professor(a) pesquisador(a) e a formação do(a) professor(a) pela pesquisa. **Maiêutica**. Revista de Filosofia / Órgão da FBB v. 1, n. 1. Salvador: Quarteto, 2002.

_____, Isaura. Heurística e educação: A formação docente pela pesquisa. **Revista da Faced**. Salvador: Faculdade de Educação, 1994 v. 10 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 (O mundo, Hoje, v. 27).

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A escola como ambiente de aprendizagem. *In*: CASALI, A. e outros (orgs.) **Empregabilidade e educação**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 139-150.

_____, Gaudêncio. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**. [online] 1988, vol.4, n. 4 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1988000400012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 15 de setembro de 2008.

FURTH, Hans. **Conhecimento como desejo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI JUNIOR, Décio. **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: A pesquisa como mediação de práticas sócioeducativas**. v. 1 Teresina: EDUFPI, 2006. p. **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: A pesquisa como mediação de práticas sócioeducativas**. v. 1 Teresina: EDUFPI, 2006. p. 31-46.

GOMES, R.. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: Maria Cecília de Souza Minayo. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999

GONÇALVES, Fábila. **O processo de formação do sujeito leitor**. Serrinha: UNEB, 2007 Monografia.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto alegre: ArtMed, 1998.

HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora UNESP, 1999 (Biblioteca Clássica).

_____, David. **Resumo de Um tratado da natureza humana**. Edição bilíngue. Tradução Rachel Gutiérrez e José Sotero Caio. Porto Alegre: Editora Paraula, 1995.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rodhen e Udo Balbur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Para Estudar o Trabalho como Princípio Educativo na Universidade: categorias teórico-metodológicas**. Tese para Concurso de Professor Titular. Curitiba, 1992.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1986. 231p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Art Med; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Ana Carla. Caminhos da aprendizagem da docência: Os dilemas profissionais dos professores iniciantes. VEIGA, Ilma; ÁVILA, Cristina. (orgs) **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000. 297p.

_____, Roberto Sidney. Auto-exorcização, ou quando Criar é arte do Demônio. Roberto S. **Educação: textos e contextos**. Salvador, Editora Universitária Americana, 1991. 10-12.

_____, Roberto Sidney. **Chryssallis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002. 196p.

_____, Roberto Sidney. **Conversas com Hermes e Atená: ética do debate, atos de currículo e intercristica**. Noésis, Salvador, BA, v. 0, n. 1, p. 95-106, 2003.

_____, Roberto Sidney. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____, Roberto Sidney. FES – Um erro que vai dar certo? In MACEDO, Roberto S. **Educação: textos e contextos**. Salvador, Editora Universitária Americana, 1991. 10-12.

MACEDO, Simone. **Literatura infantil: construção da leitura prazerosa na sala de aula.** Serrinha: UNEB, 2007 Monografia.

MARQUES, Zoraya. **Como se chega ou como nos tornamos docentes no Ensino Superior.** 2006. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino.** Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes editores, 1978.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. *In* GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** Professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Maria Cecília de Souza Minayo. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999, v. 14, p. 9-30.

MIRANDA, Mirian. **Formação de professores alfabetizadores: descortinando a práxis docente.** Serrinha: UNEB, 2007 Monografia.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem feita.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128p.

_____, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 336p.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores.** Tese de doutorado. Salvador: Faced-UFBA, 2007.

NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 158p.

OLIVEIRA, Ana Cristina Santos; SANTOS, Cleudes Souza; NONATO, Elza Nery dos Santos; NUNES, Maria da Conceição. **Sexualidade na adolescência:** Um reflexo da educação sexual na infância. Ipiáu-Ba, 2007.

OLIVEIRA, Crispiniana Pereira; SOUZA, Joana Angélica Azevedo; FERREIRA Luzia; ALVES, Rosely. **Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino**

fundamental. Monografia apresentada à Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Ipiaú, 2007.

OLIVEIRA, Ricardo Borges. **Haja Humor!!**. Brasília: ANDES-SN, 2008.

OLIVEIRA, Robert. **A televisão como instrumento pedagógico na escola.** Serrinha: UNEB, 2007 Monografia.

PADILHA, Paulo Roberto. Por uma educação intertranscultural. Disponível em: <http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/161.pdf> Acesso em: 28 de outubro de 2008.

QUEIROZ, Maria Nice. **Escola e família: uma importante parceria para o desempenho escolar das crianças na educação infantil.** Serrinha: UNEB, 2007 Monografia.

SANTOS, Adriana Barbosa; FONSECA Ana Lourita Braga; SANTOS, Maria da Graça Souza; SILVA Ticiania Santos. **O Desafio da Inclusão.** Monografia apresentada para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia a Universidade do Estado da Bahia. Ipiaú/BA, 2007.

SANTOS, Boaventura. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e política na transição paradigmática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 415 p. v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

SANTOS, Carmen Lucia Santana dos; MENDES, Ivanilda dos Santos; SANTOS, Joanice Gouveia; FIGUEIRA, José Francisco Tavares. **A importância do planejamento e do plano de aula para os professores das series iniciais das escolas de Camaçari.** Monografia apresentada á Universidade do Estado da Bahia, Camaçari, 2006.

SANTOS, Dersonita Bertoldo; BOMFIM, Juciara Santos; PAIXÃO, Rosângela Correia da. **Educação Infantil e Alfabetização: Competências Necessárias para Formação do Aluno.** Monografia apresentada à coordenação do Programa Intensivo de Graduação Rede UNEB 2000 da Universidade do Estado da Bahia. Ipiaú-Ba, 2007.

SANTOS, Rosangela. **Bullying na sala de aula.** Serrinha: UNEB, 2007 Monografia.

SILVA, Damiana Almeida da; PIRES, Dinorá Santos; SANTOS, Evanice Rodrigues da Luz; SILVA, Gildete de Oliveira; BATISTA, Rosangela Cláudia de S. **O direito a educação infantil de qualidade.** Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, Camaçari/BA, 2007.

SOARES, Josevandro Chagas. **Etno-identificações na escola: atos de currículo e cultura escolar na construção identitária de estudantes negros/as**. 118 f. Dissertação (Mestrado em educação) 2008. Universidade Federal da Bahia, Salvador 2011.

SOUZA, Silvana. **A violência domésticas e sua influência na escola: as interfaces de um dilema presente no cotidiano dos alunos**. Serrinha: UNEB, 2007 Monografia.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural)**. Kriterion: Revista de Filosofia, 2005, vol.46, n. 112, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005 Acesso em 14 de julho de 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

ZUIN, Antonio; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton. Adorno. **O poder educativo do pensamento crítico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.