

CLASS: 370.71

L318d

TOMBO: 607

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

SVE

"DA ARTE DE APRENDER AO OFÍCIO DE ENSINAR"
- Relato, em reflexão, de uma trajetória -



MARIA INÊS LARANJEIRA

1410000607



MARÍLIA, 23 DE JUNHO DE 1995

DEDICATÓRIA

EIS QUE AGORA, DESTA POUCO, DEDICO TUDO,
AOS QUE SE DERAM SEMPRE, DE TUDO, A MIM:

AS MINHAS RAÍZES,

ANTÔNIO HENRIQUES LARANJEIRA E

CELESTE MARTINHO HENRIQUES;

E,
DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO COMO
REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE

GUSTAVO,

VINÍCIUS

E HENRIQUE.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA

ORIENTADORA: MARIA APARECIDA CÓRIA-SABINI

DEDICATÓRIA

EIS QUE AGORA, DESTE POUCO, DEDICO TUDO,
AOS QUE SE DERAM SEMPRE, DE TODO, À MIM:

AS MINHAS RAÍZES,
ANTONIO HENRIQUES LARANJEIRA E
CELESTE MARTINHO HENRIQUES;

E,

OS MEUS FRUTOS,
GUSTAVO,
VINÍCIUS
E HENRIQUE.

AGRADECIMENTOS

Este espaço é onde reside, a um só tempo, a oportunidade imperdível para o registro do agradecimento e o risco inevitável para o exercício da ingratidão.

Entretanto, submeto-me a tal risco para permitir-me agradecer, em especial:

À Professora Virgínia Farha,
a quem tive, em todos os anos de construção da história que resulta neste trabalho, não ao meu lado, mas, à minha frente, "inventando" chaves que me abrissem portas

Aos professores da jurisdição da DRE/CARH/Bauru,
os quais, sendo "personagens principais" desta minha história de fazer e de pensar, me ofereceram suas perguntas e suas respostas, e, por vezes, em sacrifício da vaidade, até mesmo, como amigos e confidentes, suas mais íntimas dúvidas.

Ao Professor Hélio Requena,
um "espanhol" que, de há muito, vem me socorrendo com sua imprescindível amizade e com seu impecável "português".

Quero, ainda, revelar que, nesta dificuldade em que me vejo na circunstância do agradecer - referindo-me à quase uma década de relações -, considero a cooperação e o conflito como parceiros do crescimento, e, assim, lembro-me de Rui Barbosa: "Por mais desagrestes que sejam os contratempos da sorte e as maldades dos homens, raro nos causam mal tamanho, que não nos façam ainda maior bem"

ÍNDICE

RESUMO	ii
SUMARY	ii
INTRODUÇÃO - A TRAJETÓRIA, O SUJEITO E O OBJETO.	01
CAPÍTULO I - DO CONTEXTO, O CAMINHO DO TEXTO.	11
CAPÍTULO II - SOB O OBJETO INDIRETO, O SUJEITO É OCULTO. .42	
CAPÍTULO III - DO TODO, DE PARTE À PARTE.	56
CAPÍTULO IV - QUEM APRENDE, COMO APRENDE.	67
CAPÍTULO V - QUEM ENSINA, COMO APRENDE	90
CONCLUSÃO - NO TEXTO, UM CAMINHO NO CONTEXTO.	103
BIBLIOGRAFIA.	115

RESUMO

Num percurso dimensionado pela confluência do pessoal/profissional e situado no terreno das relações entre a Psicologia e a Didática, estabelecemos a busca, na forma da prática reflexionada, da sistematização de uma experiência de estudos e intervenções no campo da educação continuada.

Sustentamos nesta reflexão - que resulta na proposta de definição de alguns elementos constitutivos dos pilares onde se deva assentar a revisão do trabalho docente -, o intuito de contribuir com o processo de construção de uma escola para professores, que possa estar voltada, como tarefa do presente, tanto para a superação dos limites já detectados - no âmbito do diagnóstico da história da educação continuada no nosso país -, quanto para o atendimento às exigências presumíveis - no âmbito das conquistas almejadas por um projeto coletivo de transformação social.

Para tanto, percorremos um trajeto que assume como ponto de partida a configuração de uma visão do contexto em que tais questões se inserem, caminhando na direção de desvelar o processo de produção social de que resulta a falta de independência cognitiva dos professores para, assim buscar a reconstituição do seu papel precípua, visto do exterior e do interior de um processo educacional escolar que se quer vigente.

Na assunção da especificidade que delineia este trabalho, do papel precípua do professor, detivemo-nos, então, na análise do "como se

aprende", na forma de subsídio indispensável à definição do "como se ensina". Neste ângulo, julgamos não bastar saber o que é preciso que um professor saiba, uma vez que, para poder ensiná-lo, é também preciso saber, como ele aprende.

A contribuição que, assim, pretendemos oferecer, está circunstanciada pela concepção de um projeto de escola para professores que não se permita, ao decidir o que lhe seja essencial, ignorar a realidade objetiva das condições de aprendizagem dos próprios professores.

We posit in reflection, which results in the proposal of definition of some constitutive elements of the pillars where the revision of teaching practice should be stand on, the aim of contributing to the process of construction of a school for teachers which may be devoted, as a present task, to both the overcoming of the limitations already detected - in the scope of the diagnostic of the history of continued education in our country - and the fulfillment of requirements in the scope of conquests, through a collective project of social transformation.

For that purpose, we follow a path which has as starting point the configuration of a vision of the context in which such questions are inserted, which a view to unveiling the process of social production which results in the lack of cognitive independence of teachers thus reestablishing their essential role, as seen from outside and inside an existing educational process.

In the assumption of the specificity which outlines this study, of the essential role of teachers, we therefore dwell on the analysis of how we learn, as vital subsidy to the definition of how we teach. From this point of view we consider that it is not enough to determine what a teacher is

supposed to know but we should also find out how
he learns in order to teach him.

The contribution we intend to offer is founded
by the conceiving of a project of a school for
teachers which does not, by itself, when deciding
what is essential, to ignore the objective reality of
the learning conditions of teachers.

SUMARY

Following a path traced by the confluence of personal/professional factors and situated on the ground of the relations between Psychology and Didactics, we establish the search, in the form of reflective practice of the systematization of an experience of studies and interventions in the field of continued education.

We posit in reflection, which results in the proposal of definition of some constitutive elements of the pillars where the revision of teaching practice should be stand on, the aim of contributing to the process of construction of a school for teachers which may be devoted, as a present task, to both the overcoming of the limitations already detected - in the scope of the diagnostic of the history of continued education in our country - and the fulfillment of requirements - in the scope of conquests, through a collective project of social tranformation.

For that purpose, we follow a path which has as starting point the configuration of a vision of the context in which such questions are inserted, which a view to unveiling the process of social production which results in the lack of cognitive independence of teachers thus reestablishing their essential role, as seen from outside and inside an existing educational process.

In the assumption of the specificity which outlines this study, of the essential role of teachers, we therefore dwell on the analysis of how we learn, as vital subsidy to the definition of how we teach. From this point of view we consider that it is not enough to determine what a teacher is

supposed to know but we should also find out how he learns in order to teach him.

The contribution we intend to offer is founded by the conceiving of a project of a school for teachers which does not allow itself, when deciding what is essential, to ignore the objective reality of the learning conditions of teachers.

INTRODUÇÃO

A TRAJETÓRIA, O SUJEITO E O OBJETO.

Esta investigação, insere-se no conjunto da problemática da formação dos professores, que desdobra-se no conjunto da problemática da educação continuada. Ambas as dimensões têm sido alvo de estudos de diferentes autores, em diferentes lugares e a partir de diferentes referenciais de análise. A definição dessa nossa temática, justifica-se em razão de uma experiência institucional, no Estado de São Paulo, onde pelo período de quase uma década, na Divisão Regional de Ensino de Bauru e no Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos - CARH/Bauru, lidamos com preocupações e responsabilidades referentes à educação continuada.

Consideramos as dificuldades impostas à atuação dos professores como possivelmente resultantes da conjugação dos limites interpostos pela sua formação com a precariedade e inconsistência do atendimento à sua necessidade de atualização. Cremos isto especialmente grave, num momento histórico em que substanciais mudanças de paradigmas confrontam-se com antigos valores e "verdades cristalizadas". Postulamos, portanto, o investimento na constituição e consolidação de uma escola para professores, como uma tarefa inadiável e, para a qual, neste trabalho, desejamos contribuir.

INTRODUÇÃO

A TRAJETÓRIA, O SUJEITO E O OBJETO.

Esta investigação, insere-se no conjunto da problemática da formação dos professores, que desdobra-se no conjunto da problemática da educação continuada. Ambas as dimensões têm sido alvo de estudos de diferentes autores, em diferentes lugares e a partir de diferentes referenciais de análise. A definição dessa nossa temática, justifica-se em razão de uma experiência institucional, no Estado de São Paulo, onde pelo período de quase uma década, na Divisão Regional de Ensino de Bauru e no Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos - CARH/Bauru, lidamos com preocupações e responsabilidades afeitas à questão da educação continuada.

Consideramos as dificuldades impostas à atuação dos professores como possivelmente resultantes da conjugação dos limites interpostos pela sua formação com a precariedade e inconstância do atendimento à sua necessidade de atualização. Creamos isto especialmente grave, num momento histórico em que substanciais mudanças de paradigmas conflitam-se com antigos valores e "verdades cristalizadas". Postulamos, portanto, o investimento na constituição e consolidação de uma escola para professores, como uma tarefa inadiável e, para a qual, neste trabalho, desejamos contribuir.

Postarmo-nos numa relação interativa que nos situasse na interseção do dispormo-nos a serviço da ciência, tendo em vista que dela necessitamos a nosso serviço, constitui razão de primeira importância a responder pela iniciativa de elaboração do presente trabalho.

Quanto ao seu teor, o que iremos analisar ou sobre o que iremos refletir, resulta de uma história demarcada pela constituição de ideais sustentados pelo afã do crescimento pessoal/profissional as quais iam gerando a confrontação de objetivos nascidos da percepção de necessidades, com as dificuldades oriundas da circunscrição das fronteiras da nossa competência que, a todo momento, denunciava-se estreita e exigia-se alargar.

Tanto era esta uma questão de construção do aprender, como, também, uma questão de construção do ensinar. E, se ambas as questões eram de construção, por certo o que chamamos de "arte" de aprender, não se pode confundir com um aflorar espontaneísta do espírito humano, e nem sequer, o que chamamos de "ofício" de ensinar confunde-se com uma ocupação da qual se desincumbe pela prática mecanizada que pode aperfeiçoar-se pela mera constância de sua repetição.

O fazer do aprender e do ensinar construídos, implicam ambos o pensar. E, em se tratando do pensar do professor, esta análise reflexiva cumpre, do pensamento prático, uma terceira dimensão, de acordo com os dizeres de Angel Pérez Gómez, ao afirmar: "A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos." E, na sequência, utilizando uma categorização produzida por Shön, continua: "Para compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do profissional prático é necessário distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático na sua acepção mais lata: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão." (in Nóvoa, 1992, p.103 e 104).

Delimitando o enredo dessa história, situamo- -la: no seu contexto, no processo de educação continuada dos profissionais da educação; no seu espaço, a começar na Divisão Regional de Ensino de Bauru e a terminar no Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH/Bauru) e; no seu tempo, do ano de 1986 até o ano de 1994.

Ao cumprirmos o intento de antecipá-la, anunciando como seus marcos os confrontos- a que acima nos referimos- entre as necessidades apreendidas e as dificuldades para o seu suprimento, devemos identificá-la no seio de um trabalho de equipe que se compunha, buscando otimizá-las, das identidades e diferenças da formação profissional e dos papéis a serem desempenhados pelos seus membros.

Incorporando, na Divisão Regional de Ensino de Bauru, a Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica que atuava sob a coordenação da sua Diretora, tínhamos por papel assistir aos profissionais de sua jurisdição, no âmbito da prática pedagógica.

Nossa integração a esse trabalho se deu, então, em meados de 1986, momento em que o desafio daquela equipe estava representado no estudo e na consolidação de uma diretriz pedagógica que havia sido implantada por decreto, em 1984.

Tratava-se do Ciclo Básico que, compreendendo as duas séries iniciais da escolaridade regular, destinava-se a substituir uma escada de dois degraus por uma "rampa", buscando reexaminar, neste aspecto, a passagem de uma série para outra, passagem esta que, vista sob uma nova ótica da educação, vinha apresentando inadequados parâmetros de avaliação e insustentáveis índices de retenção e evasão.

Assumia, para tanto, mudanças substanciais de paradigmas da educação - os quais foram, a partir de 1987, também admitidos pela perspectiva pedagógica que orientou a revisão de todas as demais propostas curriculares vigentes na rede pública estadual paulista. Assentava-se, em especial, na assunção da atitude construtivista, com a alocação do aluno como sujeito do seu processo de construção de conhecimento, oposta à alocação do mesmo na condição de objeto. A



configuração efetiva da "rampa", exigia, ainda, que a avaliação assumisse caráter diagnóstico, contrário à sua histórica função classificatória.

A denúncia contida na observação permitida pela experiência dos dois anos decorridos da sua implantação, dava conta de dificuldades enfrentadas pelos professores e justificadas pela distância que se impunha entre a qualidade de sua formação profissional e as exigências contidas no cumprimento da nova diretriz pedagógica.

Como marco inicial da nossa trajetória, aí estava um primeiro confronto que se estabelecia entre a convicção da pertinência da diretriz do Ciclo Básico e as dificuldades detectadas na atuação dos professores, apontando para a necessidade de que a Equipe de Supervisão Pedagógica projetasse uma intervenção na forma de uma proposta de educação continuada. Era a vez de nos defrontarmos com nossos próprios limites, os quais, a construção do projeto que ficou rotulado de Suporte de Operacionalização Suplementar, cuidou de nos apresentar mais claramente.

No que se referia em específico à área do conhecimento que estudávamos, a Psicologia, podemos localizar o desafio naquilo que constituiu-se em darmos conta da necessidade de subsidiar os professores na tarefa de conduzir o aluno no processo de construção de conhecimentos, o que nos levou a propor como uma das ações do projeto, aquela que chamamos de O Sujeito da Alfabetização: Desenvolvimento Cognitivo e Processo de Aprendizagem. Naquele momento, a consciência de que os elementos que compunham o cerne do que teríamos que discutir com os professores, estavam ainda, com sua confluência a ser construída, uma vez que, em nossa própria formação, também, tais dimensões haviam sido tratadas em diferentes compartimentos. Tivemos de compreender o arcabouço que continha a relação desenvolvimento/aprendizagem. Pelo enfrentamento da situação, felizmente, foi possível detectarmos que o próprio rótulo da ação já se constituía em denúncia de limite: o advérbio de ligação, nele contido, representava o sentido de adição que estávamos dando ao que em verdade exigia interação. A

questão, em verdade, não se prendia em analisar o "Desenvolvimento Cognitivo e o Processo de Aprendizagem", mas, isto sim, o desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem.

Tínhamos assim, a percepção clara, tanto pela identificação permitida pela experiência pessoal como pelas impressões manifestas dos professores com os quais lidávamos, de que uma das dívidas contraídas conosco, pelo cunho da nossa formação, estava na fragmentação entre a teoria e a prática. E que a primeira, vinha sofrendo um processo de desvalorização em favor do valor maior dado à segunda. Sabíamos, portanto, que precisávamos valorizar a teoria enquanto holofote para a constituição e revisão da prática. Em função disso, a metodologia do projeto de educação continuada que desenvolvíamos, partia do estudo de pressupostos teóricos, na direção de auxiliar o reexame da prática.

Após algum tempo, entretanto, nossa experiência trazia indícios de que as decorrências desta postura, na atuação do professor, implicava um processo longo até o domínio dos construtos teóricos complexos, de forma que chegassem a modificar substancialmente a prática docente. Concluímos que ela deveria ser repensada, no sentido de encurtarmos o caminho que se havia de percorrer.

O repensar da nossa ação nos conduziu à concepção de um novo projeto que emergia da execução e análise do anterior, e no qual cuidaríamos, em especial, da revisão metodológica, propondo, desta feita, que as ações do programa de educação continuada partissem de uma proposta de prática, na forma do exemplo, que após a aplicação pelos professores viesse a ser alvo de um estudo que explicitasse os pressupostos teóricos que a sustentavam.

Estávamos nesse estágio de reelaboração da prática, no que diz respeito à metodologia que devesse melhor servir a um programa de educação continuada, quando do advento de uma nova medida da política educacional vigente: a instalação do Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH), junto à Divisão Regional de Ensino de Bauru. A medida, em suma, institucionalizava,

e assim melhor garantia, nossas possibilidades de intervenção no campo do desenvolvimento dos profissionais da educação que atuavam sob a jurisdição desta Divisão Regional.

O aumento e regularização da destinação de recursos, tanto no que se referia à alocação de verbas, como no concernente à estruturação de espaço físico apropriado e à disposição de equipamentos adequados, nos permitiu - no ciclo da sua existência que estendeu-se de julho de 1992 a dezembro de 1994 - a programação, considerando-se apenas a concebida ao nível regional,¹ de 411 ações entre cursos de extensão, palestras, seminários, oficinas e "orientações técnicas".

O enriquecimento da nossa experiência, assim revestido, conduziu-nos também, à ampliação da reflexão que já fazíamos quanto à abordagem metodológica das ações de educação continuada. A dualidade em que estávamos presos, representada pela opção de trabalhar, com adultos, a partir da teoria ou a partir da prática, logo pode colocar-se à nossa consciência, com sua tônica maniqueísta, permitindo-nos compreender a teoria e a prática num bojo efetivamente processual e aí, então, o âmbito das modificações que propúnhamos ficava por conta de descobrir formas que favorecessem a apropriação do conhecimento pelo professor, fundadas na busca de conhecer as características da sua atividade cognitiva, que nos parecia transitar pela confluência entre, alguma necessidade, ainda, do concreto e alguma possibilidade, já, do abstrato.

Como exemplo do encaminhamento dado ao procedimento acima relatado, tivemos no último semestre de exercício do CARH/Bauru, o desenvolvimento de uma programação cuja temática abarcava questões pedagógicas comuns à atuação de professores de quaisquer séries e quaisquer disciplinas, diretores de escola e supervisores de ensino. A população alvo foi propositadamente agrupada pela área

¹ O órgão a que nos referimos era uma instância regional da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, ao qual cabia, além de conceber e executar seus próprios projetos, também executar ações de educação continuada que eram programadas em nível central pela citada FDE, instituição vinculada à Secretaria de Estado da Educação



do conhecimento que socializavam - no caso dos professores - e pela função de coordenação da atividade docente - no caso dos supervisores e diretores de escola. Além da situação em comum no participar das palestras, o favorecimento das interseções entre o que fosse específico e o que fosse geral, prevíamos pelo estabelecimento de tempo para plenárias que, a cada sessão, reunia a todos e que, inclusive, na maior parte das ações, contava com a presença, também, dos palestrantes.

A atividade dos participantes centrava-se em leitura e redação de textos que, começando a partir das palestras, desenvolviam-se com a ajuda de experientes professores de professores, no papel de "monitores" de grupos, e iam na direção da busca de maior autonomia na compreensão e produção de textos. Tal experiência nos colocou possíveis algumas percepções a respeito do referido processo, dentre as quais, chamou-nos a atenção, no concernente à produção de textos pelos participantes, a que apontava para uma seqüência qualitativa dessa produção: os textos, inicialmente, caracterizavam-se, mais amplamente, como meras reproduções das idéias ouvidas e lidas. O estímulo e orientação a produções mais próprias dos grupos de participantes, terminava por representar-se em textos, cuja característica mais marcante, denunciava uma espécie de "subjetividade coletiva" dos grupos, que parecia exigir, para a contextualização desses textos, que os seus possíveis leitores, fossem, apenas, os seus próprios escritores. Considerávamos, então, nesse momento, tanto o avanço, provavelmente obtido, quanto a necessidade de fazê-lo ascender ao nível de uma redação que devesse se circunstanciar pela presunção de um suposto leitor, para além deles próprios - os integrantes dos grupos.

Se, nesta hora, omitíssemos a confissão do nosso desapontamento frente a interrupção dessa nossa experiência, julgamos que estaríamos a comprometer o resguardo da índole de sinceridade com que desejamos marcar este relato em reflexão.

Imaginando que possamos haver noticiado, até aqui, qual o conteúdo, alvo deste trabalho, pretendemos,

agora tratá-lo quanto à sua forma de construção, na categoria de um relato em reflexão de uma trajetória.

Evidentemente, sem ignorar a necessidade e a riqueza pertinentes ao processo objetivo e intencional de coleta e tratamento de dados, optamos por investir no que consideramos uma das formas de produção de conhecimento, aquela que está em dispor à análise e reflexão, a própria experiência, no sentido de recuperá-la, trazendo-na a um estágio mais pleno de consciência que, ao mesmo tempo em que permita fazer reincidir sobre ela maior apuro de avaliação própria, cria a oportunidade de oferecê-la, pela sua formalização, à análise e à crítica dos tantos que já suplantaram o degrau de consistência em que ela possa se encontrar.

Não julgaríamos possível que se escondesse, sequer de nós mesmos, o caráter prepotente que poderia assumir essa nossa opção, caso não a tivéssemos já percebido também, na dimensão em que ela nos expõe por inteiro - afinal, o conteúdo e o método do pensamento de cada um de nós é integrante da intimidade de cada um de nós-, à evidência e ao apontamento das nossas limitações e/ou incorreções. Entretanto, o que de maior valia se nos coloca é justamente a possibilidade de obtenção de referenciais que, advindos de uma avaliação qualitativa externa, nos sirva para, na detecção de limites e equívocos, proceder às correções que pudermos alcançar. Além disso, as possíveis adequações e/ou inadequações resultantes do nosso processo de elaboração do pensamento, estando disponíveis à análise, se oferecem, como a contrapartida inerente à socialização.

Esquivando-nos do espontaneísmo a que tal decisão pudesse nos conduzir, buscamos amparo, em especial, nos princípios metodológicos sustentados por Vygotsky, indicados para a pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento, o que, ao seu conjunto, rotulou de método "desenvolvimento-experimental", justificando: "no sentido em que provoca ou cria artificialmente, um processo de desenvolvimento psicológico." (1984, p.71). Como nossa opção não se prendeu a criarmos "artificialmente, um processo de desenvolvimento",

demos tratamento à reflexão de como o desenvolvimento da nossa trajetória, se viu provocado.

Os princípios metodológicos postulados por Vygotsky(1984), propõem que se detenha em: analisar processos e não objetos, ao que almejamos atender pelo recompor do processo em que se deu nossa trajetória; explicar e não apenas descrever, ao que intentamos atender pelo expor de conjecturas, diante do experienciado, e; por fim, enfrentar o problema do "comportamento fossilizado", ao que nosso trabalho pretendeu cuidar de observar, fora e dentro de nós próprios, pelo recorrer ao repensar dos nossos pensares na suas origens, cuja tarefa designamos por "higienização de valores" que geram posturas produzidas e mecanizadas as quais, assumindo "ares de naturais", tendem a favorecer à perpetuação de equívocos.

A lógica de exposição de que nos utilizamos, nos levou a organizar este trabalho, que tem em vista a reflexão sobre a construção de uma experiência em educação continuada, na dimensão do estudo do saber docente, de forma a constituir, como seu Capítulo I, a definição de uma perspectiva de relações entre as duas principais áreas do conhecimento que nos subsidiariam: a Psicologia e a Didática, detendo-nos fundamentalmente na contribuição da primeira, à constituição do corpo de conhecimentos exigidos pela especificidade da segunda.

Tendo esta nossa análise nos conduzido à conclusão de que à Psicologia, caberia essencialmente oferecer à Didática uma perspectiva de aprendizagem que subsidiasse uma perspectiva de ensino - objeto de estudo da Didática -, e, tendo como perspectiva de aprendizagem, o processo de construção do conhecimento, indagávamo-nos em que medida, à vista da problemática da formação dos professores, esses, estariam já, podendo favorecer um processo pelo qual não haviam passado. Disto resulta a discussão desenvolvida no Capítulo II, que por sua vez, toma o professor como sujeito, e buscando aclarar o processo de sujeição que o envolveu, caminha para a discussão

sobre a imprescindibilidade da reconstrução do seu papel, no interior de ações coletivas.

Partindo, então, da aposta na necessidade de que tal papel se visse inserido no contexto de relações, no Capítulo III, cuidamos de analisá-lo, no intuito de identificar sua especificidade e, dela, abstrair, do caráter da competência que lhe cabe, aquela dimensão na qual parte dos subsídios estar-lhe-iam sendo fornecidos pelo domínio do conhecimento sobre os métodos da cognição.

Ao Capítulo IV, coube, por conseguinte, desenvolver a análise de uma perspectiva do “como se aprende”, na direção de considerá-la como indispensável à definição do “como se ensina”. Concluindo pela pertinência de se aplicar, no caso de uma escola para professores, essa mesma lógica, no Capítulo V dedicamo-nos à reflexão sobre a constituição do saber docente, no intuito de conjecturar sobre o aprender do professor.

Essa trajetória, assim delineada, termina por propor alguns elementos constitutivos de um projeto de escola para professores.

No caminho de concluir esta etapa inicial do trabalho, dirigimo-nos, sobre a forma da pesquisa, mais uma vez, às oportunas teorizações de Vygotsky: “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; este é o requisito básico do método dialético.”(1984,p.74). Foi esse o movimento que elegemos para ir ao encontro da nossa pretensão declarada de contribuir com a reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores, e, mais especificamente, no que se refere ao estudo do saber docente, como instrumental para o repensar da didática apropriada ao processo de educação continuada.

Esta nossa análise reflexiva, refere-se, enfim, ao desenrolar de uma prática refletida que aqui explicita-se em suas carências e suficiências, temores e audácias, frustrações e satisfações e, enfim e primordialmente, explicita-se em suas descobertas de perguntas e conjecturas de respostas.

CAPÍTULO I

DO CONTEXTO, O CAMINHO DO TEXTO.

Ir à escola é uma tarefa na vida, cuja importância, cada qual ao seu modo - os que puderam e os que não puderam cumprí-la - jamais chegam realmente a negar. Entretanto, cunhá-la de apenas boa, ou de tão somente má, não parece de todo fiel. Nela, tive aulas com o poder de questionar a existência da realidade objetiva - eu não via o tempo passar -; vozes que me enchiam de medo - eu não as queria escutar -; ordens que me faziam menor - eu não as sabia cumprir -. Ela, tinha um hino encantado, do que eu nunca me esqueci. No desejo de que o "dia da prova" não existisse, eu a odiei. No orgulho suado que molhava seu emblema gravado na camisa do time de basquete, eu lhe declarava minha paixão. Como a maioria dos demais que por ela passam, exultei com os feriados e me aborreci com as férias. Estou ainda assim: com a escola incrustada no âmago da minha vida. Jamais consegui dela me separar, nem em gesto, nem em pensamento.

E porque estudei Psicologia, também pensando em escola, logo, me atraiu a Didática. Tornou-se então inevitável, compreendê-las num mesmo corpo de referências.

Para atender ao propósito de explicitar um entendimento sobre o estabelecimento das relações entre a Psicologia e a Didática, julguei oportuno desenhar um trajeto que, embora marcado pelos limites da minha compreensão, se obrigasse, por premissa, a formular perguntas que me permitissem circunstanciar e delimitar a questão.

Obriguei-me, ainda, a superar o receio da obviedade, para que este não me negasse o direito de refazer as perguntas que, ao longo do tempo, me foram sendo impostas pela análise exigida no âmbito de uma lida profissional que há mais de vinte anos, situa-se na convergência Psicologia/Didática.

O trabalho desenvolvido no interior de cursos de formação de professores para as séries iniciais, de licenciaturas em Psicologia e programas de educação continuada, conduzia sempre ao topo das preocupações, a definição do papel da Psicologia na atuação do professor.

A partir de um pressuposto, a princípio tão incisivo como vazio, pensava ser a Psicologia, "muito importante" para o professor. Imaginava, assim, justificar sua presença no quadro curricular da formação. Ora, um professor, é óbvio, precisa "ter psicologia". A superficialidade de tal alegação revelou sua fragilidade diante de uma reflexão mais séria, que incitava o surgimento de uma primeira e desafiadora pergunta:

Quaisquer conhecimentos da Psicologia servem, de igual maneira, como contribuição à Didática?

Responder a essa questão seria necessário para que não terminasse por entender que, para ser um bom professor, seria preciso que, antes de tudo, se fosse um bom psicólogo. Ora, não seria também esse argumento, bem posto para a Sociologia, a Filosofia, a História, enfim, para todas as áreas do conhecimento que estejam a compor o quadro curricular dos cursos para a sua formação?

A Psicologia, tanto quanto outras áreas do conhecimento, tem imprescindível e específica contribuição a oferecer para a constituição do corpo de conhecimentos exigidos pela configuração da Didática, uma vez que esta, pelo objeto que lhe é próprio, utiliza-se dos construtos teóricos produzidos por aquelas.

Para justificar o caráter de imprescindível quanto à contribuição da Psicologia, é preciso, necessariamente, argumentar com fundamento no objeto



de estudo da Didática: o ensino. O ensino é um processo que assume seu real significado na medida em que, efetivamente, promove a aprendizagem. A aprendizagem é atividade do aluno, o qual deve estar situado como sujeito no processo de aquisição de conhecimento. Sendo o aluno um sujeito e estando as atividades do sujeito na composição do objeto de estudo da Psicologia, torna-se, portanto, inegável que à Didática seja necessário recorrer à Psicologia.

A assertividade que recobre a reflexão que se acaba de fazer, não obsta, entretanto, os equívocos que podem resultar da busca inadequada de tal convergência.

Situam-se as dificuldades pertinentes às relações entre a Psicologia e a atuação dos professores, no conjunto das preocupações manifestas por Henry Wallon, há mais de meio século: "Falar de psicologia no que respeita à formação de professores não será, para um psicólogo, correr o risco de uma crítica muitas vezes merecida pelos especialistas, cada um dos quais preconizando a sua especialidade como um remédio indispensável? Deste fato singular, resulta, freqüentemente, que problemas de educação são transformados em questões de programa. Cada um reclamando a parte que lhe diz respeito, os programas sobrecarregam-se, dividem-se e tornam-se num mosaico desconexo, onde se perde a espontaneidade intelectual e o poder unificante da reflexão." (1938). Wallon socializava tais idéias em um artigo intitulado "A Formação Psicológica dos Professores", veiculado inicialmente em 1938 e, significativamente, novamente inserido em sua obra "Psicologia e Educação na Infância", esta publicada já em 1973.

Faz-se importante observar que, embora transcorrido tanto tempo, permanecem vigentes tais limites assim apontados.

Estudando, em publicações recentes, a posição de Libâneo, quanto à questão das relações da Didática com outras áreas do conhecimento, é possível denotar que sua análise coincide com o observado por Wallon. Colocando em questão a conotação dada ao termo educação, por diferentes áreas do conhecimento que estejam voltadas para o fenômeno educativo, assim se

manifestou: "É inevitável que ocorram entendimentos parcializados devido ao viés das várias áreas do conhecimento que se ocupam do fenômeno educativo, das diversas instituições que lidam com questões educacionais ou das experiências vividas na prática. Não é de estranhar que sociólogos, psicólogos, administradores escolares, professores, costumem abordar questões da educação apenas sob o prisma de sua formação acadêmica ou de suas experiências em instituições específicas. Os problemas surgem quando estes especialistas pretendem generalizar conclusões de estudos ou suas opiniões para as instâncias da prática educativa." (Libâneo, 1992).

Não persistindo dúvidas sobre a importância e antigüidade do problema, resta que se busque caminhos para a sua superação, resistindo à intimidação que sua complexidade pode suscitar.

Pondo-me a pensar sobre as razões pelas quais resvalam muitas vezes em prepotência, cada área do conhecimento diante das demais, considero que talvez não fosse inadequado percebê-las como fruto, ou da "malícia" própria de uma aparente convicção que esconde a consciente fragilidade do argumento -- representada por aqueles que, sabendo desconhecer o traçado das suas próprias fronteiras, invadem as cercanias sem maior pudor -- ou da "inocência" própria dos inflamados juízos, permitidos pelos reducionismos -- representada pelos que se julgam num espaço onde estão sempre a conter, sem que jamais possam estar contidos.

A aplicação da Psicologia, assim como da Didática sofrem uma influência por vezes prejudicial, em razão de serem áreas do conhecimento cujo intramuros, não raro, se vê invadido por leigos que atribuem conotações diversas aos seus "termos técnicos", de forma a contaminar com o senso comum muitos de seus postulados sistematicamente elaborados. Isso interfere na conceituação que se dissemina sobre a identidade real dessas áreas. É comum ouvirmos declarações como: "aquele professor não tem didática", ou, "esse aluno não é inteligente". A primeira, pode estar obstando, sob a alegação falsa da inexistência, uma análise crítica mais

conseqüente que permita a identificação e possível superação de entraves na atuação docente. A outra pode estar, irresponsavelmente, justificando dificuldades de ensino como se fossem tão somente de aprendizagem.

Quando se perde de vista relações de pertença, quando se desconsidera especificidades que definem categorias, corre-se o risco de tomar por detalhe a essência e na decorrência, empreender uma trajetória a caminho do equívoco.

Justificam-se assim, as discussões que hoje permeiam a conformação da Didática -- situando-se no âmbito do seu campo e do seu objeto -- para que a mesma, ao invés de amalgamada no bojo das outras áreas, assuma seu real espaço. Justificam-se também assim, as intenções do presente trabalho.

Na busca de configurar a relação Psicologia/Didática, evitar os "psicologismos", exige definir a dimensão da contribuição a partir da fixação do foco da análise na Didática, garantindo assim, que se resguarde a sua especificidade.

O específico da Didática é o ensino e o ensino tem como papel precípua "assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos" (Libâneo, 1991). É, portanto, resultante desse intrincamento de idéias, a definição do papel da Psicologia para com a Didática, que assim estará necessariamente dimensionado pelo papel do ensino.

Nova pergunta se interpõe e, desta feita, exigindo a delimitação de um papel específico para a Psicologia.

Quais conhecimentos do campo da Psicologia melhor servem aos propósitos da Didática?

Se, através do ensino, se pretende, além da transmissão dos conteúdos escolares, favorecer sua assimilação ativa por parte do aluno, então é necessário que se estimule suas capacidades cognoscitivas.

Desenvolver, através do ensino, as capacidades cognoscitivas dos alunos, é tarefa que o professor só desempenhará com sucesso se dominar o conhecimento

sobre o processo de desenvolvimento do pensamento, ou seja, os métodos da cognição.

Após defender o caráter da imprescindibilidade da Psicologia com relação à Didática, segue-se justificar agora o caráter da sua especificidade.

Ao explicitar os métodos da cognição estar-se-á definindo uma concepção de aprendizagem e esta seria, então, do ponto de vista da abrangência dessa análise, a melhor contribuição da Psicologia à Didática.

Não é permissível, na sequência desta reflexão, sob pena de comprometer seu desenrolar, deixar de considerar como aspecto absolutamente relevante, as condições específicas em que se dá a aprendizagem na escola. Situações diversas no cotidiano geram lições e promovem aprendizagens. É óbvio que não se aprende só na sala de aula. Entretanto, é óbvio, também, que a aprendizagem na escola assuma características próprias, seja pelos objetivos que lhe são próprios, pela categoria de saber que ela socializa ou pela prática de ensino que lhe é própria. A aula é, enfim, um espaço onde ocorre uma dada relação ensino/aprendizagem.

De considerar a aula como a atividade fim da escola, decorre o reconhecimento da importância da relação dialética essencial que produz a conexão entre os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, a admissão de que para se ensinar bem é preciso saber bem como se aprende.

Em que pese a simplicidade do raciocínio aqui exposto, a farta literatura sobre o fracasso escolar e até mesmo a mera observação direta da realidade permitem ou, talvez melhor dizendo, exigem que nos façamos a seguinte pergunta:

Como os cursos de formação de professores têm tratado a unicidade do ensino/aprendizagem?

Nem os cursos para professores das séries iniciais, nem as licenciaturas, na maior parte dos casos, têm dado conta de promover a necessária articulação entre as teorias de ensino e as teorias da aprendizagem, até porque não têm, em seu próprio processo de ensino, cumprido uma de suas tarefas precípuas: a estimulação

do exercício das capacidades cognoscitivas dos seus próprios alunos, os futuros professores.

Dispostos, ambos os grupos de teorias, de forma refratária no quadro curricular, têm tido sua compartimentação garantida pela prevalência de um exercício incipiente de memória não mediada, em que não se instiga a articulação entre idéias.

A assimilação ativa, como forma de aprendizagem que envolve o exercício de processos intelectuais superiores, embora venha sendo defendida pela face de contemporaneidade que invade o discurso e a vasta produção literária sobre a formação de professores, com certeza não se consolidou ainda como prática efetiva e constante, sequer nas aulas das disciplinas que a discutem.

Esta reflexão pede considerações sobre como a Didática tem sido alocada no âmbito dos cursos de formação. Parece claro que duas posições extremas a têm estigmatizado.

Por um lado, assume caráter de "perfumaria" no contexto das licenciaturas que, historicamente, subestimam seu valor diante do papel da área do conhecimento específico que esteja sendo objeto da graduação. Por outro lado, há, no posicionamento de alguns "didatistas", a pretensão de que, como panacéia, a Didática se apresente como única e cabal solução para a superação do fracasso escolar.

No primeiro caso, é facilmente observável que para o aluno que cursa a licenciatura em Química, por exemplo, as aulas das disciplinas no campo da Química, ou a ele relacionadas, têm importância substancialmente maior do que as disciplinas destinadas a subsidiar sua atividade enquanto professor. Tal percepção do aluno parece estar apoiada na constituição do quadro curricular que, contemplando as primeiras com uma carga horária extremamente maior do que a destinada às últimas, pode promover, explícita e/ou implicitamente, diferença entre elas, no que tange ao grau de importância, ao "status" de cada qual.² Ao lado

² Severino (1991), em "A Formação Profissional do Educador: Pressupostos Filosóficos e Implicações Curriculares", tratando na análise curricular da formação de professores, da relação de privilégio do Bacharelado sobre a Licenciatura, termina por abordá-la, tanto por conta da carga horária que se

disso apóia-se, também, numa questão de responsabilidade da própria condução da disciplina uma vez que não nos escapa a percepção quanto à forma reducionista que muitas vezes lhe é dada pelo próprio profissional que a ministra, ao restringi-la em seu papel, por entendê-lo tão somente, como o tratamento dos diferentes "jeitos de ensinar".

Observa-se, então, um quadro em que tanto inferiorizam a Didática, quanto a Didática inferioriza-se, terminando por introjetar uma dimensão de mera coadjuvante..

É da reflexão no interior dessa complexa teia de relações, permeada por posições deterministas e cristalizadas, que haveremos de ultrapassar o nível das justaposições estagnadoras para produzirmos os intrincamentos necessários e adequados.

A Psicologia teve sempre um papel de incontestada significação na justificativa da opção que se faz no conjunto dos métodos de ensino. Com seus postulados, defendidos por diferentes correntes de pensamento, com diferentes pressupostos, ela tem marcado ao longo do tempo, o tratamento dado na escola à cognição do aluno. Cabe-nos então, na sequência dessa nossa reflexão, uma nova pergunta:

Como podemos qualificar as influências da Psicologia no exercício da prática pedagógica?

Estará na dependência dos princípios contidos na abordagem psicopedagógica, na forma de conceber o ensino, a maneira pela qual se provoca a atividade intelectual do aluno na sala de aula.

A prática pedagógica pode mover-se dentro de um arco que se estabelece, desde a redução e amoldamento da cognição, quando se busca prevalentemente a mera reprodução de dados e conceitos, até a efetiva construção do conhecimento, quando se opta pelo desafio à descoberta, pelo aventar de hipóteses, enfim, pela assimilação ativa.

destina aos componentes curriculares que a caracterizam, como pela visão inadequada presente na sua constituição.

Anda pelos meandros desses dois extremos, a resultante heteronomia ou autonomia, em diferentes graus, impregnadas na postura dos alunos diante das tarefas de aquisição e de possibilidades de aplicação dos conhecimentos veiculados pela escola. Não podemos permitir que nos escape a percepção da importância que esta questão assume, num momento em que a escola tanto propala seu objetivo de interceder como instrumento para a formação de um sujeito capaz de exercer plenamente a sua cidadania. Não só a Ciência, mas também a Ética exige, para seu apuro, que o homem possa usufruir do saber, na forma que pode lhe conferir isso, a autonomia cognitiva. Henry Thomas, em "A História da Raça Humana Através da Biografia", afirma: "O saber, para Sócrates era o começo da virtude. Se o povo procede mal, não é por vício, mas por ignorância". Embora cientes de que não caberia apenas ao domínio de conhecimentos do cidadão dar conta das graves questões morais que estão a interferir na qualidade de vida da nossa população, temos claro a relação intrínseca existente entre tais fatores.

Tratar o aluno desta ou daquela maneira, reflete uma concepção de homem. Esta se define como pressuposto de uma concepção de aprendizagem, a qual, por sua vez, implica na constituição de uma concepção de ensino.

No intuito de situar a relação Psicologia/Didática, torna-se então uma exigência desvelar para se saber qual homem a escola quer formar, quem é o homem para a escola que assim quer formá-lo.

Uma breve passagem pela história das concepções de homem que foram, ao longo do tempo, sendo formalizadas, pode, sem dúvida, nos servir de instrumental de análise para essa questão.

A admissão do fator ambientalista ou do fator nativista, tomando ou um ou outro como único responsável pela definição do desenvolvimento humano, caracterizava como radicais as concepções que acreditavam no determinismo da experiência imediata - as ambientalistas - ou no determinismo genético - as nativistas.

Na Antigüidade, o entendimento da criança como sendo um adulto em miniatura, evidenciava uma concepção ambientalista, uma vez que as atividades da criança estavam circunstanciadas pelas atividades do adulto. Ignorando ser a infância um período de características naturalmente diferentes da idade adulta, levava-se a criança, logo após adquirir um mínimo de independência - em torno dos sete anos de idade -, a misturarem-se aos adultos no trabalho e no lazer. Faziam-na assim, participar da "vida violenta, libertina da época; inclusive na escola eram extremadamente desordenados, desobedientes e violentos" (Mussen, Kagan, Conger, 1969).

Sob a influência da força da religiosidade que marcou a Idade Média, a preocupação com a moral e o pecado trouxe uma nova visão sobre a infância. Da idéia da necessidade de proteger a criança da "degradação dos costumes", origina-se o conceito da "inocência" como característica da natureza infantil. Esse período, segundo os pensadores da época, era de "primitivismo", "irracionalismo" e "prelogicismo" naturais, o que configurava o pressuposto exclusivamente nativista na explicação do desenvolvimento e uma aposta básica na incompetência da criança.

Tomar a criança como "adulto pequeno" ou como "tola" parecem ser conceitos ainda hoje arraigados em nós adultos. Na escola, por exemplo, via de regra se impõe a ela a disciplina, o silêncio e a imobilidade que sequer o adulto pode suportar de forma "saudável", ignorando condições e características que são próprias desse período do ciclo vital. Ao mesmo tempo, as aulas são, em geral, dirigidas de maneira a "profetizar" a incapacidade das crianças quanto à possibilidade de aventar hipóteses ou resolver problemas sem que lhe ofereçam tudo já pensado e resolvido, apenas para que ela memorize. Ao ignorar o que já lhe seja possível realizar sozinha, deixa de transformar o espaço da aula em um espaço privilegiado para a ajuda estimuladora.

Embora possamos constatar, pela observação da realidade, na postura de muitos de nós, tais princípios ainda "congelados", em tese os estudos de há muito avançaram.

John Locke, filósofo inglês, iluminista, do final do século XVII, transpõe os limites da visão nativista e contraria os cerceamentos da liberdade impostos pelo pensamento medieval. Desacreditando na idéia da incapacidade absoluta da criança, defende a tese da "tábula rasa", considerando que a aprendizagem depende exclusivamente do ensino, ou seja, do ambiente. Em "Ensaio Sobre o Entendimento Humano", postula: "Suponhamos, pois, que a mente humana é como dissemos: um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento." (Livro II, Cap. I, Sec. 2). A visão associacionista de Locke estava marcada pela idéia da passividade como característica da natureza humana. O aprendiz seria um receptáculo sobre o qual haveriam de se derramar ensinamentos, supondo que, pela associação mecânica entre os conhecimentos, ele obtivesse uma compreensão do todo. Para as correntes associacionistas, o todo se constitui na mera soma das partes.

O reconhecimento da infância, como sendo um período qualitativamente diferente da idade adulta, veio, num primeiro momento, apontando apenas para a incompetência da criança, considerando-a um ser pré-lógico e irracional. Em relação à visão anterior, promove o ganho de situar a infância como um período, no âmbito do ciclo vital, detentor de características próprias, reduzindo-a, entretanto, ao atribuir-lhe absolutos e insustentáveis limites. A superação desse pensamento pode ser identificada na tese defendida por Locke, cujo avanço estava representado pela aposta, não mais na incapacidade da criança, mas sim na sua capacidade. Entretanto, o caráter essencialmente ambientalista do pensamento de Locke, desconsiderava que essa capacidade estaria circunstanciada por níveis,

indicados, também, pelo caráter maturacional do seu desenvolvimento.

Em meados do século XVIII, Jean Jacques Rousseau traz sua contribuição para o entendimento do desenvolvimento do homem.

Opondo-se à idéia de Locke, coloca a atividade como atributo da natureza humana, defendendo que o homem, em confronto com o ambiente, tende a colocá-lo a seu serviço.

Do estudo dos construtos de Rousseau, pode-se vislumbrar a transcendência do determinismo nativista ou ambientalista presente nas teses acima citadas. Ao defender que o homem nasce bom e a sociedade o perverte, aponta para um dado de natureza do sujeito e um dado de intervenção social. No pensamento de Rousseau, podemos encontrar, portanto, a semente de uma perspectiva de análise que rompe com essas percepções parciais e reducionistas sobre as condicionantes do desenvolvimento humano.

Ao caracterizar a sociedade como corruptora dos homens, que originalmente são bons, promove novo confronto com o associacionismo de Locke. A compreensão de tal propositura fica impossível se nos utilizarmos do conceito de todo como simples soma das partes, pois, sendo a sociedade o coletivo dos homens, sob aquela ótica, deveria ser boníssima. Só o entendimento do todo como o resultado da articulação entre as partes permite compreender os intrincamentos entre o sujeito e o ambiente e este é um pressuposto básico da abordagem interacionista para a explicação do desenvolvimento humano.

Incluímos nesta análise o período durante o qual as teorias se construía com caráter especulativo, na busca de apontar os arcabouços filosóficos sobre os quais a pesquisa na área da Psicologia do Desenvolvimento se assentou, no processo de constituição do seu corpo de conhecimentos uma vez que nele as influências de obras como as de Locke e Rousseau não podem ser ignoradas.

Discutir a qualificação das influências da Psicologia sobre a prática pedagógica exige a assunção de um posicionamento claro quanto à perspectiva do

pensamento pedagógico que norteia nossas conjecturas, e isto para que possamos eliminar dessa reflexão um teor de indução sub-reptícia ou subliminar.

É em direção à tendência pedagógica que se rotulou de crítico social dos conteúdos que encaminhamos nossa percepção quanto à contribuição que a Psicologia deve oferecer à Didática. Neste contexto teórico da Pedagogia, a aprendizagem deve se processar através da construção do conhecimento por parte do aluno. Assim sendo, ao professor cabe assumir, diante da situação de aula, a atitude construtivista, que por sua vez encontra sustentação, quanto aos métodos da cognição, na corrente interacionista cujos representantes de maior envergadura têm sido em especial Piaget, Vygostky e Wallon.

Não podemos ignorar que as obras de tais autores não se encontram ainda com plena difusão nos cursos de formação de professores. No caso de Piaget, sem dúvida, no que diz respeito ao contato com a obra, o problema é menor, muito embora não o seja quanto à pertinência do tratamento que lhe é dado. Tais constatações nos impõem ainda maior zelo ao tomar seus construtos teóricos como referenciais para a definição do método de ensino. Por outro lado, os distanciamentos ou aproximações entre os trabalhos dos mesmos são sérios desafios, diante dos quais, em que pesem as dificuldades implícitas, precisamos ousar. Quando os caminhos não se desenham ainda absolutamente claros, como ocorre com essa questão, torna-se imprescindível que o receio do equívoco confesso não nos impeça de socializar experiências que explicitadas, adequadas ou não, servirão sempre, no mínimo, como subsídios de reflexão para o surgimento de novas proposituras. É com esse espírito que aqui fazemos um relato de experiência, na qual, neste momento, estávamos presos à construção de resposta para mais uma questão:

Como conhecer e abordar a concepção de homem e as condicionantes do desenvolvimento que estão constituídas no saber docente?



Partindo dos pressupostos da interação bio-psico-social e da natureza ativa do homem, durante ações dos programas de educação continuada, buscávamos que os professores nos dessem informações sobre como caracterizavam, de maneira geral, o aluno da escola pública de hoje. Interessava-nos saber, quais pressupostos estariam consolidando seu "conceito de aluno". A definição do aluno através de características como: carência (tomada genericamente, incluindo insuficiências orgânicas, psíquicas e culturais), desinteresse e indisciplina, era o que, de mais presente, constituía a resposta à pergunta: quem é o aluno da escola pública, hoje? Ora, tais características, embora não mentissem sobre a condição manifesta do aluno, davam conta do conhecimento de uma dimensão do desenvolvimento-- a social. O problema não se resumia apenas em enxergar o aluno pela metade, mas a isso se somava estar enxergando-o apenas na sua pior metade, ou seja, aquela sobre a qual os efeitos da precariedade sócio econômica, mais fortemente se estabeleciam. Dessa forma, como considerar suas "chances"? Não seria um sujeito real, aquele possuidor de limites e possibilidades? Para considerarmos suas possibilidades reais -- e não as meramente "românticas", como: "é um ser humano", "precisamos acreditar nele" -- é que necessitamos conhecer as teorias que dão conta de explicar o processo de desenvolvimento do pensamento que caracteriza a cognição humana

Ultrapassar os limites impostos por uma aula dada para "meio aluno", passava a ser para o professor, diante desse quadro de reflexões, uma questão de grande interesse. Utilizávamo-nos, nesse momento, de um texto base que produzimos com a finalidade de fomentar as discussões e consolidar os conceitos que os grupos de professores já haviam formalizado e que, a título de dar maior consistência para o relato, aqui transcrevemos:

"No campo da ciência psicológica, desde os primórdios da sua formulação, estudiosos posicionam-se quanto às questões da hereditariedade (potencial herdado) e do ambiente (meio em que o indivíduo se desenvolve). Os posicionamentos promovem

divergências quanto ao grau de influência de cada um desses fatores na formação da personalidade do indivíduo, porém o que as leituras sobre o tema nos noticiam é que ambos os fatores têm uma força igual atuando no comportamento das pessoas. O radicalismo que atribui maior ou menor valor a cada um dos fatores fica por conta da visão pessoal de mundo dos adeptos das diversas correntes psicológicas, ou seja: os geneticistas garantem que a força da hereditariedade suplanta a do ambiente, enquanto que os ambientalistas asseguram que a força do meio sobrepuja a força da hereditariedade.

Experimentos promovidos no seio de cada uma das correntes comprovam a equivalência dessas forças: por maior que seja o potencial intelectual de uma criança, atuando num meio desfavorável, não será explorado integralmente, da mesma forma que o ambiente especialmente estimulador não será suficiente para fazer de um infra-dotado, um superdotado.

A criança, portadora de um potencial determinado geneticamente depara-se com um meio que tanto poderá ser favorável ou desfavorável ao seu desenvolvimento. Pensemos agora na criança que se faz aluno da escola pública. Sabemos que advém de um meio sócio-econômico de condições adversas, impondo-lhe limitações de ordem cultural, psicológica e orgânica, pois que a faz possuir uma visão de mundo limitada, causa-lhe problemas emocionais e compromete sua saúde física. Esse quadro é sobejamente conhecido de todos nós, educadores da escola pública. O que talvez nos falte explorar é justamente a outra força que atua no comportamento da criança: a hereditariedade. Tomemos, portanto, sua possibilidade intelectual que será a matéria prima a ser utilizada na construção do conhecimento, dentro da escola: se não partirmos de uma premissa falsa de que "pobre é burro", fatalmente concluiremos que para aprender os conteúdos escolares "normais", de uma escola "normal", bastará que tenhamos uma criança "normal". Os índices de comprometimento real do potencial intelectual, ou seja, a porcentagem de excepcionais infra-dotados na população mundial, segundo a Organização Mundial da

Saúde, atinge no máximo 3% e, excluindo-se desse percentual aqueles cuja profundidade da lesão já não lhe permitiu ir à escola, restará uma parcela ainda menor de incidência de tais casos dentre o alunado da escola pública.

Pensem nisso. Pensem também nos índices de retenção e evasão. Pensem agora a quantos alunos poderíamos atribuir a responsabilidade do fracasso, alegando sua falta de capacidade para aprender.

Pensem ainda na constante ampliação do número de classes especiais que acontece na nossa rede de ensino e na expectativa de muitos educadores de que esse tipo de atendimento prolifere.

Certo é que hereditariedade e ambiente são forças equivalentes.

Certo é que todas as crianças "normais", normalmente devem aprender.

Certo é que se o aluno que temos não é o aluno que queremos, é o aluno que temos.

Certo é que a educação não se faz sobre os dados dos sonhos, mas sim, da realidade. Então, certo é que, como habitantes de um país que os pessimistas chamam de subdesenvolvido e os otimistas de em vias de desenvolvimento mas que todos sabem que a maioria da população vive em condições de extrema distância das condições ideais, temos que aprender e ensinar a sobreviver na adversidade e isto significa não estarmos a serviço desta adversidade (o que fazemos quando a constatamos e lamentamos), mas bem ao contrário, colocá-la a nosso serviço (o que fazemos quando a constatamos e buscamos transformá-la).

Será que as condições adversas que circundam a maioria dos alunos da escola pública, não lhes traz, mesmo porque nenhum mal é absoluto, nenhuma vantagem? Cremos que sim. Observe seu desempenho: criança pobre cria brinquedos, criança rica tem brinquedos que já se compram "brincados"; criança pobre diverte-se correndo, falando, fazendo; criança rica é prisioneira das paredes da casa, da tecla do vídeo game, da aridez do computador, das algemas da "disciplina".

Não teríamos nós o que explorar da inventividade e habilidade motora do nosso aluno? Pegar no lápis com movimento de pinça é tão penoso para quem joga bola de gude com pontaria certa? Desenhar letras é tão doloroso para quem constrói pipas que voam tão alto?

O sistema, que nos habilitou para nossa majestosa função, fez conosco dívidas que provocaram, no orçamento da nossa competência, rombos, dos quais nos ressentimos no exercício de nossa profissão. A solução, agora, já que o mal está feito, é nós mesmos reinvestirmos na nossa capacitação, indo em busca do aperfeiçoamento de nossa prática, de forma a nos tornarmos mais felizes, pois, embora os mecanismos de defesa do nosso ego nos apresentem mil e uma razões que justificam o fracasso do nosso aluno, em nosso peito mora um desconforto, uma frustração, um não sei o que que não é bom, diante dos resultados que obtemos.

Cada vez que nos acovardamos diante da dificuldade, cada vez que recuamos diante do obstáculo, cada vez que deixamos para os outros o que sabemos que não farão, estamos cada vez mais a serviço da manutenção desta situação de precariedade.

Tentam nos convencer de que a prática é mais importante que a teoria. Essa idéia, veiculada pela tendência pedagógica tecnicista, está a serviço da perpetuação no poder, de um sistema que julga que alguns - poucos - nasceram para pensar e que nós - muitos - nascemos para fazer. Se nós todos não pensarmos, faremos o que poucos pensaram.

A teoria desvinculada da prática é tão somente verbalismo. A prática desvinculada da teoria é tão somente ativismo.

A teoria se fundamenta na prática e esta há de estar norteadada pela teoria ou estaremos jogando fora a experiência anterior, a história e nossos antepassados."(Maria Inês Laranjeira, Divisão Regional de Ensino de Bauru, Projeto "Suporte de Operacionalização Suplementar - SOS Escola", 1986)

Evidentemente, o texto apresenta limites de ordem técnica que se justificam em função da sua antigüidade e das dificuldades decorrentes dos limites da nossa

própria compreensão que nesse momento contava com menos oito anos de estudo e experiência. Consideramos, entretanto, a sua exposição sem retoques, um exercício da coragem necessária ao relato sincero da experiência.

O intento principal na utilização do texto era "higienizar" a percepção dos professores, dos preconceitos promovidos por um freqüente discurso que nos habituamos a rotular de: "do social pelo social", em virtude do seu conteúdo equivocado que incitava ao imobilismo e ao desestímulo, defendendo a tese do caráter irreversível da "privação cultural" que assolava a vida do aluno pobre da escola pública, conferindo-lhe um tal "déficit cognitivo".

As discussões geradas pela análise crítica do texto, encaminhavam a reflexão para o alinhavar de uma prática docente que pudesse enfrentar o problema do fracasso das crianças no empenho de aprender, tendo assim, boa parte dos professores, já consolidado a idéia de que a "pobreza" do aluno pode dificultar sua tarefa, mas não basta para impedi-lo de aprender. A aparente sutileza da idéia esconde na verdade, um forte argumento a estimular o interesse do professor em vencer seus próprios limites. Uma clara diferença se estabelecia entre a disposição com a qual encara o trabalho na sala de aula, aquele que está consciente das dificuldades a enfrentar e aquele que o crê inútil. Daí por diante, a ação centrava-se no aluno como sujeito real e aqui se encontrava mais uma desafiadora pergunta:

À Psicologia basta tomar genericamente suas teses a respeito do desenvolvimento do pensamento do sujeito enquanto aluno e despejá-las sobre a prática de ensino?

Para a resposta a esta pergunta, retomamos o foco principal desta reflexão: a específica contribuição da Psicologia para a constituição do objeto de estudo da Didática: o ensino, e retomamos também o pressuposto de que a aprendizagem na escola tem características próprias. Fazemos isso no intuito de que a Psicologia não se posicione diante da Didática para favorecer o

entendimento do sujeito enquanto aluno, mas sim do aluno enquanto sujeito. O que pode parecer mero jogo de palavras constitui a assunção de posições essencialmente diferentes: ao olhar para o sujeito enquanto aluno, o foco da análise situa-se partindo de características genéricas do sujeito e buscando aplicá-las, como tal, para a compreensão do aluno, sem considerar a especificidade do seu papel e conduzindo, não raro, à "psicologização" do ensino.

À Psicologia não cabe descaracterizar a Didática, o que ocorre quando, atendendo-a a título de contribuição, venha a destituí-la do seu papel. Condenar tal posicionamento -- o da descaracterização da Didática pela Psicologia -- não implica em estranhá-lo, pois, para entendê-lo como corrente, basta que reflitamos sobre as dificuldades, inerentes à nossa cultura, enfrentadas quando do empreendimento de ações coletivas, participativas. O autoritarismo freqüente nas mais diversas relações sociais: na família, na escola, no trabalho, rouba-nos, em grande parte, oportunidades de exercitar tomadas de decisões conjuntas e, em decorrência, rouba-nos também a condição de análises compartilhadas que conduzem às percepções mais contextualizadas. cremos, portanto, que a visão fragmentada se traduz como um problema disseminado na nossa sociedade, o que exige que todos nós nos empenhemos em superá-lo, no sentido de nos afastarmos, tanto quanto possível, de ações de cunho corporativo ou paralelo.

Sob esta ótica, estivemos por algum tempo a trabalhar com a Psicologia, imaginando que ela devesse se posicionar diante da Didática, para tomar características genéricas do sujeito, ignorando as especificidades da aula e, sem elas, deixando de configurar, de fato, o aluno. O estudo sobre a história da educação no nosso país foi, talvez, o que melhor nos serviu para detectar o equívoco que vínhamos cometendo. Da análise de alguns dos diferentes momentos dessa história, foi possível perceber que, tratando o sujeito enquanto aluno, ao invés do aluno enquanto sujeito, a Psicologia acabou por contribuir para a instalação de sérios desvios do papel da escola.

Sustentou assim a "pedagogia da força", a "pedagogia da piedade" e a "pedagogia da mão de obra", com os subsídios que tentaremos explicitar a seguir:

À "pedagogia da força", sustentou com suas teorias associacionistas, fundadas no pressuposto da "tábula rasa" que se tomasse o aluno como "soldado raso", cuja "cabeça" seria mero receptáculo, garantindo, assim, seu silêncio e sua submissão. Ao professor, caberia, portanto, o papel do inquestionável "general", senhor das únicas verdades. Vale lembrar que o sucesso do aluno estava na estreita dependência da sua fidelidade absoluta ao reproduzir os textos dos conteúdos escolares em instrumentos de avaliação cujo papel restringia-se a classificá-lo, corroborando com o papel elitista de uma escola feita para poucos.

À "pedagogia da piedade", na busca de um jeito novo de fazer escola, a psicologia ofereceu a tese da "aceitação positiva incondicional" e implantou alma de cliente no corpo do aluno e idéia de terapeuta na cabeça do professor, dando suporte à mais malfazeja das pedagogias, aquela que, apostando com pesar na sua insuficiência, profetizava seu fracasso. Para assegurar sua postura piedosa, diluía, então, o fracasso num sistema de avaliação que postulava ver o aluno como um "ser total", para assim permitir que seu esforço, sua participação, sua assiduidade ou seu capricho, pudessem estar refletidos na sua nota, encobrando, por exemplo, sua inconsistência quanto ao conhecimento das matérias de ensino. Assim é possível obter notas médias em Português, ainda que não saiba redigir, ou em Matemática, ainda que não saiba calcular. Diferente da "pedagogia da força" que, seletiva, a muitos dizia não, a "pedagogia da piedade", assistencialista, a muitos mentia que sim.

A "pedagogia da mão de obra" é fruto da busca de transmutação da escola em empresa, quando teve na Psicologia uma aliada que dispunha de recursos trazidos por teses mecanicistas que embasavam propostas de estudo dirigido, impondo com maior sutileza e sofisticação, agora, a mesma submissão de outrora. Baseava-se na intensa ação do aluno, descolada da necessária reflexão. Basta que lembremos que se

considerou -- se é que não me equivoque com o tempo do verbo -- como sendo interpretação, às respostas dadas à série de perguntas que sucediam a textos e que eram obtidas pela identificação e reprodução de parágrafos específicos: para o texto que dizia, por exemplo, que João subiu na goiabeira, a pergunta, a título de provocar a interpretação, era: onde subiu João?

O que, em síntese, então, é possível perceber, é que para evitar o equívoco da "psicologização do ensino" que tem ajudado a escola pública a formar o "dócil", "o carente" ou "o tarefeiro barato", é preciso, ratificamos, que o foco da análise da Psicologia sobre a Didática, tenha o zelo de não tomar simplesmente o sujeito, sem se lembrar do aluno. São as condições específicas sob as quais se dá o processo de aprendizagem na escola que, considerando o papel que caracteriza historicamente a instituição escolar e o aluno que ela necessita formar, devem constituir os critérios fundamentais, a exigir um dado posicionamento da Psicologia.

Se hoje, dadas as condições precárias de vida da maior parte da nossa população, devemos tomar como consensual a detecção da necessidade histórico-cultural de que a escola se coloque a serviço de um processo de reestruturação social, também devemos tomar como necessária a formação de um aluno não "dócil", não "carente", não "tarefeiro barato" mas, cidadão. Para tanto é indispensável que se forme um sujeito capaz de, exercendo sua própria lógica, sobrepor-se, quando necessário, à lógica do ambiente. Isso significa conquistar o poder de identificar quais valores, quais rotinas, quais situações, que embora o infelicitem, estão resguardados sob a égide do "natural".

Será natural, porque comum, que os professores, sendo profissionais do ensino, dêem aulas, ao invés de vendê-las? Será natural, porque comum, que se ensine comunicação e expressão, pedindo aos alunos que se calem? Será natural, porque comum, que os alunos estudem para tirar notas e não propriamente para adquirir conhecimentos? Será natural, porque comum, que a miséria se espalhe onde a riqueza se concentra? É fácil imaginar a infinidade de perguntas dessa ordem que devemos nos fazer. E é, saltando para além dos

limites da lógica do ambiente, que podemos fazê-las e é, também, embora não somente, a escola um lugar privilegiado para incitá-las.

Com certeza, é indispensável que situemos as condições, pelas quais os alunos poderão conquistar status de co-autores da própria história e, no estabelecimento das quais, que situemos a Psicologia assumindo seu importante papel. Todavia, esse seria um trabalho marcado pela inconsistência e pela ingenuidade se nos permitíssemos ignorar as condições sob as quais ao professor se solicita uma prática pedagógica que se dirija ao aluno-sujeito. Sendo assim, nos vemos circunstanciados por uma nova pergunta:

Como seria possível para um professor, com um passado e um presente que o faz objeto, trabalhar na direção de fazer do seu aluno sujeito? Objeto faz sujeito?

Talvez a necessidade de se tomar como foco de estudo o saber docente, jamais tenha sido tão emergente como neste momento em que os rumos da educação estão sendo apontados por paradigmas que nos reportam, inevitavelmente, à retomada da sua história.

Não estamos, desta feita, simplesmente, diante da construção de uma antítese ou no bojo de um movimento radical de contra-cultura. O que parece claro é que estamos diante do desafio da síntese. Não ignoramos as dificuldades que isto se nos impõe.

Na dimensão da prática pedagógica, a complexidade se traduz pela necessidade de identificar, no conjunto das suas contradições, aquilo que pela reflexão, deva manter, modificar ou extinguir. A apropriação de pressupostos que o permitam está, na possibilidade de transcendência de um saber adquirido intuitivamente, para o domínio de um saber elaborado que o sustente. O saber docente, que nos importa conhecer e categorizar, tem a ver com a vida numa escola que não teve muito a ver com a vida. É consensual que não se conhece um produto a não ser pela análise do processo que o engendrou. Daí nos determos, na direção de tal intento,

na reflexão sobre a história de ex-aluno, daquele que é hoje professor.

O professor, enquanto aluno, foi vítima da escola da primazia da memória e de um conceito de disciplina que erroneamente a tomava como representada pelo silêncio. Com isso teve subtraídas as vantagens que teriam sido obtidas pelo exercício dos processos intelectuais superiores, pelos méritos do trabalho coletivo e pelo ganho individual dado pela fala. Esta, enquanto atividade simbólica, foi brilhantemente redimensionada por Vygostky, em "A Formação Social da Mente", ao situá-la como cumpridora de "uma função organizadora específica que invade o processo de uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento". Isto significa dizer que o silêncio deixa de ser virtuoso quando obsta a organização e a reestruturação do pensamento.

Ao subestimar-se esse ex-aluno, agora professor, negou-se a ele a reflexão mais plena; não podemos, portanto, deixar de reconhecê-lo nas salas onde se desenvolvem os programas de educação continuada, reproduzindo aquele mesmo quadro. Como já nos é sobejamente conhecido, os cursos de formação não o trataram melhor.

O fazer pedagógico, que então se instala, caracteriza-se, em decorrência dessa trajetória, pela fragilidade da sustentação em uma lógica dialética, conduzindo à assunção de um pensamento intuitivo que sincretiza, amalgamando diferentes óticas, de forma a compor, como se não fossem excludentes, concepções de homem, ora como indivíduo passivo, ora como sujeito ativo. Faz-se, assim, coexistirem, no mesmo plano de ensino de um mesmo professor, o objetivo de "formar o aluno capaz de transformar a sua realidade", com uma proposta de avaliação classificatória/reprodutivista. É como prometer o fomento da sua criatividade, enquanto se oferece a ele, prontas, todas as perguntas e todas as respostas.

Diante disso, qualquer empenho em melhorar a qualidade do ensino, há de ter como trincheira básica, a implementação de programas de educação continuada que possam superar uma história de esparsos

"cursinhos" que definem a população alvo aleatoriamente, selecionam conteúdos por critérios incidentais e se desenvolvem através de abordagens metodológicas que resultam, na avaliação dos professores, em ações de transmissão de receituários ou simplesmente "muito teóricas".

É imperativo que busquemos respostas à pergunta:

No âmbito de um programa de educação continuada, como deveria se estabelecer a contribuição da Psicologia à Didática?

Categorizar o saber docente para dispô-lo na direção do saber elaborado é condição "sine qua non" para se projetar um programa de educação continuada que tem, ao nosso ver, a tarefa de promover, exatamente tal transcendência.

O sucesso ou fracasso desses programas terão, portanto, estreita dependência com a definição do "como" se dará a introdução de novos referenciais de análise que venham a sustentar o necessário repensar da ação docente.

Ao menos duas questões fundamentais parecem emergir dessa reflexão sobre o teor metodológico dos programas de educação continuada: conhecer o conteúdo do que responde pela competência pedagógica real do professor e conhecer sua real condição de exercício cognitivo.

Quanto à primeira questão, que dá conta das idéias que o professor tem a respeito do processo ensino/aprendizagem, estas devem constituir-se em ancoradouros para o alicerçamento da sua atitude construtivista diante do aluno, pois isto só se dará a partir da sua experiência de organizar, formalizando seu próprio saber, e da possibilidade que assim se abre para a detecção e superação dos possíveis limites encontrados num conhecimento, do qual demanda sua prática.

Estamos seguros, pela nossa experiência no campo do trabalho com professores, de que a razão maior que encontram para o engajamento na continuidade dos estudos está, não raro, no seu próprio convencimento

efetivo e específico sobre a necessidade de revisão de paradigmas e sua conseqüente revisão de valores.

Imaginamos ser este um fator relevante a promover a ruptura com um processo de educação continuada que está historicamente marcado por um tímido rol de ações pulverizadas e impregnadas de um caráter de receituário, digno dos que buscam perpetuar velhas estratégias de dominação asseguradas pela dependência cognitiva dos seus destinatários.

Podemos ratificar o que aqui expomos, pela análise do que chamamos de segunda grande questão, imposta pela reflexão sobre a categorização do saber docente: sua condição de exercício cognitivo.

Há de aqui se retomar a história de um processo sistemático de banalização das possibilidades intelectuais, ao qual foram submetidos os sujeitos aprendizes que hoje se situam como "agentes", para outros, desse mesmo processo de aprendizagem.

Ignorar a real natureza da atividade intelectual humana, seja por considerá-la inata, como condição apriorística, no contexto de um modelo idealista, seja por tomá-la como mera decorrência da ação social manipulativa sustentando-se num modelo mecanicista, é no mínimo fruto de um viés resultante do atraso e da inadequação em relação às conquistas claras dos estudos e pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento. Ilustra e atesta tal inferência, o que foi postulado por Leontiev, em "O desenvolvimento do Psiquismo", obra cuja 1a. edição data de 1959:

"Os estádios de desenvolvimento do psiquismo da criança não se caracterizam unicamente por um conteúdo determinado da sua atividade dominante, mas igualmente por uma sucessão determinada no tempo, isto é, por uma relação determinada com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estádios, nem a sua sucessão no tempo são todavia imutáveis, dados de uma vez para sempre.

Com efeito, cada geração nova, tal como cada indivíduo de uma dada geração, encontra já prontas certas condições de vida. São elas que tornam possível tal ou tal conteúdo da sua atividade. Consequentemente, se bem que possamos identificar os estádios do

desenvolvimento do psiquismo da criança, o seu conteúdo não é de modo algum independente das condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento; depende mesmo, antes de mais, de todas estas condições."

Devemos, então, conjecturar a respeito das conseqüências decorrentes de uma visão parcial, fragmentada, a respeito do processo de desenvolvimento: não seria o pressuposto do determinismo ambientalista que nos conduziria à conclusão de que o prejuízo daí decorrente seria irressarcível? E não seria o pressuposto do determinismo nativista o indicador de que isso em nada pode nos haver afetado?

A resultante inequívoca desse viés encontra-se no prejuízo cognitivo decorrente do desrespeito à capacidade real do sujeito, promovendo sua fragilização em pelo menos duas dimensões: uma, no sentido da obstaculização do exercício pleno da possibilidade intelectual presente, e outra, no sentido do comprometimento das possibilidades futuras na direção de maior complexidade. Se à inteligência que só pode atuar sobre o concreto, só se oferece o abstrato, o apelo ao recurso da memória cumpre a pseudo-aprendizagem que, não bem habilitando ao raciocínio concreto que antecede o abstrato, não irá também explorar a este último, devidamente. Se à inteligência que já pode atuar sobre o abstrato, só se oferece o concreto, a minimização da capacidade cognitiva cumpre o alijamento do sujeito, da conquista das benesses advindas do exercício de funções intelectuais superiores.

Alexander R. Luria, no texto "Diferenças Culturais do Pensamento", teoriza o que aqui defendemos: "A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado. Além das palavras, que assumem uma estrutura conceitual complexa e da sentença, cuja estrutura lógica e gramatical permite que funcionem como base do juízo, este sistema inclui também

"expedientes" lógicos e verbais mais complexos que lhe permitem realizar as operações de dedução e inferência, sem nexo de dependência com a experiência direta".

A importância das relações entre o concreto e o abstrato no desempenho cognitivo estão também asseguradas por Piaget que, na obra "Psicologia da Inteligência", assim se expressa: "o papel da psicologia da inteligência consiste em estabelecer a relação das operações formais, em sua perspectiva real, e em mostrar que seriam desprovidas de significação mental se não se apoiassem em operações concretas, das quais recebem, ao mesmo tempo, sua preparação e seu conteúdo"(1958, 193).

A clareza, hoje incontestada, do pressuposto interacionista é, inegavelmente, o referencial possível para instruir nossa análise e, se cabe conferir adequação à presente análise, também caberá dela deduzir como reais as dificuldades de exercício intelectual superior, sofridas pelos herdeiros dessa história. Se falamos em prejuízos ressarcíveis e dificuldades superáveis, eis que se nos exige pensar caminhos que conduzam ao ressarcimento e superação.

Uma política de educação continuada não se sustentaria, portanto, nem naquelas costumeiras tentativas esporádicas e descontextualizadas a que já assistimos nem, ainda, que de forma orgânica e contextualizada, numa oportunização do contato dos professores com a mais adequada e moderna literatura, ignorando a premência de um mediador.

A condição do saber docente, visto o professor como sujeito real que aí está, exige a presença num programa de capacitação, de um articulador que não esteja sob o domínio dos mesmos limites e que não esteja preso ao academicismo nada incomum, que sobrevoa as questões da realidade sem poder tocá-las.

A avaliação que os professores fazem com extrema constância sobre os cursos que lhes são oferecidos a título de capacitação é anúncio e denúncia de tal quadro. Os juízos de valor mais freqüentes nos depoimentos dos professores categorizam tais ações como, "válidas pela troca de experiência" e/ou "muito teóricas". Ora, ambas as apreciações estão conectadas

no sentido da impossibilidade da "conversa" entre o docente e o cursista. Na medida em que as ações valem apenas pela "troca de experiências", estão a dispensar a presença do docente e, na medida em que as consideram "muito teóricas", estão a questionar o desempenho do docente. A similaridade configurada no saber dos cursistas os coloca, tanto como parceiros entre si, quanto como estranhos diante do saber do articulador.

Ao julgar o curso "muito teórico", nos permite apreender não só o que não foi mediado pelo suposto articulador, como também, que sozinho não tem podido exercer a capacidade cognitiva pela qual se aplica princípios. Sendo óbvio que a teoria configura sempre um dado jeito de pensar a prática, nada pode existir de "muito teórico", de forma a alienar-se de uma prática. O que se pode questionar é a aplicação ou não de uma dada teoria e não seu vínculo com uma prática.

Para exemplificar esse nosso pensar a respeito da categorização do saber docente, podemos nos reportar a uma situação concreta vivida no Estado de São Paulo, no período de 1984 a 1989. Desenvolveu-se nessa época o Projeto Ipê, destinado à educação continuada dos professores da rede estadual paulista. Seus objetivos contemplaram a necessidade de intervenção num momento em que se havia implantado, por decreto, o Ciclo Básico, uma diretriz pedagógica cuja execução exigia troca de paradigmas e, portanto, o repensar da ação docente. A prática dos professores, marcada pela "inocência pedagógica" que, geralmente não pressupunha o construto teórico que a demandava, justificava por completo o objetivo do Projeto. Os conteúdos que foram veiculados consistiam instrumental pertinente à consecução de tal objetivo: traziam, seus vídeos e fascículos, dentre outras áreas do conhecimento, contribuições da Filosofia, Sociologia, Psicologia e História da Educação que serviam ao intuito do necessário repensar. A rede gigantesca de escolas oficiais paulista abarca um número de aproximadamente 250 mil professores. Isso fez com que a estratégia do Projeto se sustentasse no ensino à distância. Em todas as escolas, para todos os professores, era possível a participação.

O que poderíamos imaginar, como resultado de uma ação de capacitação que se considera adequada quanto aos fins e quanto aos meios? Evidentemente, seu bom resultado haveria de emergir com extrema clareza. Entretanto, o Projeto Ipê não alterou substancialmente a prática dos professores. Queremos então, ousar entender que foi justamente a ausência de um mediador capaz de promover a ponte entre o saber docente e o saber elaborado, seu único e fatal pecado. Se a estratégia tivesse contado apenas com textos, poderíamos conduzir a questão à Teoria da Informação e sustentar que a falta de ressonância teria sido superada com a adequação da função referencial dos textos. Todavia, os textos vinham acompanhados dos vídeos. Estávamos, então, diante de uma leitura que já não exigia o domínio de uma linguagem que pudesse estar sendo tangida pelo caráter extremado da técnica ou do requinte. A leitura das imagens gerava, de parte dos professores, uma reação que apontava para distância entre o modelo que se apresentava e a realidade em que viviam. Colocavam tal distância como a inutilizar as mensagens do modelo, como se estas não fossem, de forma alguma, passíveis de oferecer referencial para análise sobre a sua prática.

A observação aponta para a dificuldade de flexibilidade cognitiva, inerente ao exercício da lógica dialética e, por conseguinte, revela um desempenho intelectual ainda dependente de uma grande concretude, a ponto de dificultar até mesmo a formação de conceitos, o que é anterior, no processo do seu desenvolvimento, à aplicação de princípios exigida por uma leitura teórica da prática.

Co-autores que fomos da história construída pela Divisão Regional de Ensino de Bauru no que concerne à concepção e execução de projetos de educação continuada no período de 1986 a 1994, tivemos a reflexão aqui exposta com o papel de circunstanciar as decisões, colocando em destaque a questão da abordagem metodológica dos programas, uma vez que, como já afirmamos, nosso trabalho esteve sempre voltado para a descoberta da melhor forma de contribuição da Psicologia à Didática.

Pelo Projeto "O Educador e a Prática Pedagógica", iniciamos um trabalho com a prevalência do estabelecimento da confluência teórico-prática. As reestruturações que foram sendo necessárias, foram provocando o surgimento de sub-projetos, que modificavam os meios para a consecução deste mesmo fim. Num primeiro momento, o receio exacerbado de oferecer receitas nos colocou a opção de partir sempre de teses genéricas, na busca de oferecer subsídios para que os professores revissem sua prática.

As observações que íamos fazendo no decorrer da experiência de execução do Projeto, não demoraram a nos mostrar que a escolha desse caminho como único precisaria ser revista. Tínhamos que encontrar um trajeto que encurtasse a distância que na cabeça do professor, estava separando a teoria da prática.

No reexame quanto ao nosso horror ao receituário -- que justificamos, principalmente por entendê-lo como uma aposta na incapacidade do professor -- pudemos compreender que havia um termo de equilíbrio entre esses extremos, ou seja, era possível utilizarmos exemplos de atividades docentes que funcionassem como pivô no estabelecimento da relação teórico-prática. Passamos, então, a oferecer propostas de trabalho que pudessem ter, após aplicadas pelo professor, desvelados os pressupostos teóricos que as sustentavam. A medida permitiu que trabalhássemos na direção de colocar os professores diante de experiências mais consistentes, tanto de construção de conceitos como de aplicação de princípios.

Nossa lida com professores, somada à nossa experiência pessoal, demonstra com clareza a importância de nos atermos às questões das dificuldades cognitivas decorrentes do "império da memória", que nos obriga hoje, já adultos, a ainda termos que consolidar o exercício intelectual de categorizar, formar conceitos, estabelecer relações de inserção de classes, empregar classificações categóricas ou internalizar signos. Essas atividades mentais, embora com rótulos diferentes, significam em suma o que foi explicitado por Luria, em "Diferenças Culturais de Pensamento": "a aquisição de códigos verbais e lógicos que lhes permitem abstrair os



traços essenciais dos objetos e subordiná-los a classes", sendo esta a condição que abre caminho para o exercício de tarefas intelectuais mais complexas. A possibilidade de construir idéias gerais a partir da análise de particulares, antecede à possibilidade de, tendo construído um sistema lógico de códigos, dele dispor já de forma independente da experiência direta.

Superar os limites da própria prática, exige transcendê-la para poder vê-la à luz do domínio efetivo de novos referenciais. Só assim é que se pode deduzir o que dela deve ser mantido, excluído ou alterado. Esta é a tarefa que este momento histórico vem exigindo do professor e é por isso que não podemos, sob pena de estarmos ratificando o "status quo", deixar de desvelar as condições reais das quais partimos na busca daquilo que, extrapolando a questão do mero gosto, se coloca como imperativo: a autonomia cognitiva que nos faça autoridade. A conquista dessa qualidade de autonomia é o que entendemos estar circunstanciada tanto pela definição dos conteúdos que devem compor o que precisamos saber, como pela identificação das condições cognitivas de que dispomos para aprender.

Temos claro, portanto, que a mesma necessidade da qual carece o professor: saber como o aluno aprende para saber como lhe ensinar, deve estar pressuposta por um programa de educação continuada: saber como o professor aprende para saber lhe ensinar.

O que mais nos importa explicitar, através das indagações e das experiências que em nome delas temos desenvolvido, são os argumentos que têm sustentado o eixo básico do nosso trabalho: não nos colocaremos de fato diante do enfrentamento do fracasso escolar se tivermos um falso pudor que nos impeça de reconhecer que o professor, tendo tido uma história de objeto, não pode ter ainda plenas condições de tomar seu aluno por sujeito. Faz-se então inevitável a pergunta:

Qual aluno poderá construir de fato seu conhecimento, numa aula em que o seu professor ainda não o haja, de fato, construído?

CAPÍTULO II

SOB O OBJETO INDIRETO, O SUJEITO É OCULTO.

Auscultar o ruído do desconforto que soa no "por de baixo" de um silêncio fundamentalmente imposto que, em verdade, advém - como se fora omissão - da assunção de uma posição pelo receio de errar. Divisar o sonho coletivo que se aninha no "por de trás" de uma ação predominantemente subjetiva que, em realidade, emana - como se fora egoísta - do solitário esforço pelo desejo de acertar. Eis que se nos exige a compreensão de que, embora a maior parte de nós, professores, queira e goste de sê-lo, dessa mesma maior parte cada qual sabe, muito bem, não ser ainda, exatamente, o professor que gostaria de ser. Não tarda a surgir, nas nossas freqüentes conversas sobre tão importante tema, em tom quase de angústia, a inevitável pergunta:

Como, a partir das adversas condições em que se dá nosso trabalho, poderemos chegar a ser o professor que queremos ser?

A denúncia da frustração, para que se possa analisar, é preciso, em primeiro lugar, superar o que costumamos chamar de "psicologia de almanaque". Referimo-nos ao entendimento de que todo desconforto é sempre negativo, e de que, para a nossa felicidade, é absolutamente necessário que todos os nossos desejos estejam pronta e placidamente satisfeitos. Ora, se assim fosse, o que haveria de nos mover diante da vida, se tudo o que buscamos é exatamente o que não temos? Coloquemo-nos, então, a pensar, se sabemos

exatamente o que temos e o que não temos e a partir daí, coloquemo-nos, também, a pensar com que luzes temos iluminado essa busca. O que primeiro nos parece claro é a importância da aferição dos limiares da frustração, o que dimensiona, por sua vez, a potência da reação diante do obstáculo.

Produtos que somos de uma cultura marcadamente autoritária, cujo teor se revela por nos haver apresentado, em geral, a experiência como já experimentada e a consequência como já acontecida, aprendemos, sem que necessariamente o quiséssemos, a temer o novo. Tornamo-nos misoneístas. A insistência das figuras de comando à nossa volta, em nos entregar pronto o enunciado dos problemas e suas soluções, seja pela intenção clara em nome de nos proteger, seja pelo intuito, quase sempre menos evidente, de controlar nossos passos, nos ofereceu, por resultado, a perene submissão, tão parceira da incompetência. Aliás, não nos foge a certeza de que a última é mantenedora da primeira. Da sementeira do "não conjecturar", brota o "não descobrir", árvore que, pondo "sombra no saber", oferece o fruto do "pedir".

Entendemos pertinente reiterar a importância da aferição do limiar da frustração que dimensiona, por sua vez, agora já qualificando a reação, a força do medo diante do obstáculo. Sabemos todos, que o sentimento de medo, dependendo do seu volume, pode promover reações diametralmente opostas.

Podemos, por medo, nos atirar impulsivos na direção do obstáculo; podemos, por medo, recuar pusilânimes, declinando da tarefa que nos aguarda. Em ambos os casos, agrandando as dificuldades. Há de existir, entretanto, outra postura possível.

Podemos nos deter diante da situação, equacioná-la, olhando-a atentamente, nas suas raízes, para que possamos definir no quadro dos nossos reais limites e das nossas verdadeiras possibilidades, quais aspectos, das suas faces e interfaces, comporiam o cerne da questão. Destes, quais se colocariam abordáveis à luz dos parâmetros do curto, médio e longo prazos. Para cada qual, quais caminhos, quais estratégias, quais recursos estão exigidos?

A decisão de enfrentamento a que nos referimos não cabe aos que se vêem simplesmente como vitimados pelos acintes que lhes fazem os outros ou aos que estejam tão somente sujeitos à vida que lhes acontece, mas cabe, isto sim, aos que, desejando ser autores dos próprios atos, não se esquivam da realidade e optam por tomá-la, quando assim a vida exige, como inevitável desafio.

Não se trata, o que entendemos por necessário e possível, da ação "quixotesca", dos "ingênuos idealistas". Não se trata de haveremos lançado um olhar crédulo por sobre a rama dos problemas mas, ao contrário, tal percepção resulta da consciência dada pela experiência dos embates. A disposição para a luta, por certo, tem berço num sentimento de credibilidade que conhecemos sempre que a busca da superação dos nossos próprios limites se coloca na seqüência de os haveremos identificado.

Isso nos tem colocado diante da necessidade de transitar entre a complexidade e beleza da arte de aprender e a dificuldade e nobreza do ofício de ensinar. Isso nos tem colocado diante, assim, de um problema cujo enunciado pede, para a solução, que se percorra a distância entre a captação do desencanto e o exercício da esperança; entre a percepção do desânimo e a ação da coragem; entre a constatação da submissão e a conquista do poder; entre a detecção da dependência e o usufruto da autonomia.

Essa é a trajetória que nos exige o pensamento pedagógico comprometido com a implementação e consolidação de uma escola que, entrincheirada no seu papel específico, esteja voltada para as necessidades da sociedade e que para fazê-lo, há de se dispor à mudança, na direção do bem comum. Para tanto, é substrato fundamental, a superação de um estado de auto-estima combalida que, não raro, se vê contaminando a nossa motivação para o trabalho. Isso é o que resulta, talvez da consciência da exigência interna (a que nos fazemos) e externa (a que nos vem sendo imposta) da necessidade de empreender um grande esforço, e da consciência que também não nos escapa, de que têm sido frágeis os resultados do nosso trabalho; de que tem



tido tanto explicitada quanto subsentida a negação da boa qualidade que a ele confere a sociedade e, finalmente, não nos escapa, ainda, a consciência do acinte representado no sistema retributivo que lhe tem cabido.

Não há espaço para dúvidas quanto à imprescindibilidade do exercício da reflexão sobre a dimensão de uma prática cidadã/profissional que possa apontar caminhos na busca de sua mais ampla competência. Em "Educação, Ideologia e Contra-Ideologia", Antonio Joaquim Severino coloca como último parágrafo, o que se segue: "A práxis dos educadores, se fundada em e coerente com uma visão crítica da realidade social, se desenvolvida com vistas a objetivos políticos-educacionais relacionados com os interesses reais da universalidade da população despossuída e, finalmente, se instrumentada com o saber competente, poderá contribuir efetivamente para a transformação social e, conseqüentemente, para a construção, no Brasil, de uma sociedade mais justa." (1986,p.100).

Tratando de considerar a contribuição efetiva da prática docente ao tão necessário como complexo processo de construção da justiça social, a primeira condicionante apontada por Severino, diz respeito à capacidade de produzir a caracterização da realidade na forma de um enunciado de problema composto tanto pelos dados da realidade educacional escolar como pelos dados resultantes da sua inserção na realidade mais ampla que a tem contida. A segunda condicionante põe em foco o ajuste da abrangência e pertinência da sua intencionalidade, ou seja, a clareza do caráter - usando vocabulário do próprio Severino - , interdisciplinar e transdisciplinar da sua ação que, se vista em análise linear seria tão somente multidisciplinar. Por último, pondera o filósofo sobre a condicionante situada na apropriação de um "saber competente", à respeito do qual, especialmente no que concerne à competência para o demandado pela dimensão da socialização do saber, nos ocupamos em discutir neste trabalho.

Na abordagem que temos proposto e executado em ações de educação continuada, buscamos que a

formulação do enunciado do problema seja, por princípio, tarefa dos professores que estejam compondo os grupos, em cada momento. Nas numerosas vezes que o fizemos, mantendo o assunto e trocando a população alvo, os colocamos, no primeiro momento, diante da pergunta:

Quais são os principais problemas enfrentados no limite da sala de aula, situados sob o ângulo mais estrito da relação ensino/aprendizagem?

O caráter consensual das respostas, não nos surpreendia. Foram sempre unânimes ao localizá-los, no que se referia aos alunos, nas questões do interesse e da disciplina e, após discutirem mais amplamente, causas e conseqüências dos limites dos alunos, dentre um complexo conjunto de condicionantes, incluíam uma de parte deles próprios, a que chamavam de competência. Prosseguíamos a reflexão, promovendo a percepção do intrincamento entre tais questões. Suas íntimas relações eram então detectadas e a nossa proposta conseqüente era a de tomarmos, dos ângulos do problema, aquele que, de imediato, passasse por nós. Isso exigia que a análise nem se transcorresse do ponto de vista que nos fizesse estar como vítimas, nem daquele que nos fizesse estar a vitimar, mas que nos víssemos como a um só tempo, determinantes e determinados e, ainda mais, que nos víssemos, não diante de uma fatalidade, mas, isto sim, diante de uma contingência que, como tal, seja passível de transformação.

Quanto a essa nossa condição de determinados/determinantes, importa lembrar o considerado por Thomas S. Popkewitz, em "Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial":

"A pedagogia está relacionada com a seleção, organização e avaliação do conhecimento. Por conhecimento, não entendo somente os "factos" e conteúdos que fazem parte do currículo. A linguagem que utilizamos nos debates sobre o ensino (infância, individualidade, sociedade, etc.) não são apenas lentes

cognitivas, mas também modos de pensar, de "ver" de sentir e de actuar no mundo. Neste sentido, é preciso encarar os actos de ensino como formas de regulação social, que seleccionam os fenómenos, impondo-lhes fronteiras, classificando-os, distinguindo o essencial do acessório, sem esquecer que as fronteiras delimitam também o que deve ser omitido" (in Nóvoa, 1992, p.47).

A solicitação interposta por essa análise pede a identificação da condição de submissão que atinge diretamente o professor, mas cujo carácter de imposição se faz por instâncias que atuam com venal constância, indiretamente, ou seja, se colocando fora do alcance da consciência do sujeito. É por isso que o entendemos como um sujeito que, como tal, fica oculto sob a produção indireta de um objeto.

Dado que a emergência da confrontação com tais limites ficava já, no andamento da reflexão com os professores, uma incontestada verdade, passávamos a nos indagar:

Qual poderia ser o passo seguinte, a nos permitir sermos "sujeito de...", ao contrário de estarmos apenas "sujeitos à..."?

Suplantada a etapa da formulação do enunciado do problema, recorrer às suas fontes, suas raízes, sem dúvida é o caminho que se aponta irrefutável. Cada qual de nós pode, com facilidade, voltando-se ao próprio cotidiano, refletir sobre as consequências que enfrentamos quando buscamos apenas neutralizar os efeitos dos nossos problemas. Quando assim procedemos, estamos diante de pseudo soluções, cujo carácter efêmero nos obriga ao encontro constante com as mesmas dificuldades. São aquelas que acabamos por considerar crônicas ou ainda, se é possível assim categorizá-las, endêmicas, por serem próprias de um dado lugar - aquele em que estivermos.

O distanciamento que não raro se obtém, entre o desejo, a intenção, o objetivo e as resultantes das ações que para tal empreendemos, mostra com clareza a dependência intelectual com que nos postamos diante da vida. Em sua obra, "Concepção Dialética da Educação,

Moacir Gadotti assim aponta para essa questão: "Quem estuda a História da Educação verificará que educadores e pedagogos sempre conceberam a educação como um processo visando ao desenvolvimento do ser humano, respeitando a personalidade de cada um. Enfim, poder-se-ia dizer que, na quase totalidade, os educadores sempre tiveram em mente desenvolver a autonomia do ser humano. Nenhum, dentre eles, reconhece que seu trabalho visa a fazer escravos ou a domesticar homens para a obediência e a submissão." (1984,p. 79).

Recorrer à História da Educação, no propósito de melhor compreender de onde vem e a quem servem muitos dos valores que nos pareceram sempre ter sido nossos e, que também, nos pareceram sempre, inegavelmente, bons para todos, faz-se um caminho imprescindível à elucidação dos determinantes do quadro de realidade em que nos inserimos.

Como ponto de partida nessa reflexão, procedemos ao resgate contextualizado dos fatos isolados que permaneceram presentes na nossa lembrança - resistindo ao tempo em que pese o caráter seletivo da memória não mediada - mas que, dispostos ao acaso, desconectados, formam apenas um amontoado de "saberes" inócuos, com o papel inofensivo de reverenciar o passado. Esse comprometedor papel da História, que é o que está impregnado na escola, faz um sentido nada inocente quando, compondo as estratégias de dominação assentadas na pseudo neutralidade do conhecimento, corroboram com a formação de um indivíduo que termina por se postar como expectador, até mesmo da sua própria história. Se dessa forma é possível contribuir para a formação daquele que estará fadado a ser "sujeito à...", é óbvio que o favorecimento de articulações contextualizadas estará na direção oposta.

Temos cumprido a tarefa de busca das raízes do problema da nossa postura de sujeição - apoiando-nos em especial na sistematização produzida por Libâneo no texto: "Tendências Pedagógicas na Prática Escolar", veiculado pela Revista da ANDE, no. 6, às páginas de 11 à 19. Este trabalho, publicado em 1983, decorridos então 12 anos, pede, evidentemente, uma leitura contextualizada, embora, do meu ponto de vista, não

lhe caiba qualquer correção. Em primeiro lugar, pela lucidez da análise e clareza na exposição, depois porque, para que se pudesse considerá-lo extemporâneo teria sido necessário que nas escolas, o conhecimento, cuja apropriação ele permite, estivesse, já hoje, garantido. Sabemos todos que não é o que ocorre.

Inserindo as categorias de pensamentos pedagógicos explicitadas por Libâneo, no bojo maior da História Geral, buscávamos, - num processo, cujo ritmo se fazia indubitavelmente lento dada a característica da "higienização" - desvelar os complexos mecanismos que, por fim, iam aclarando as "adoções" que, ingenuamente fazíamos, das idéias eivadas de valores que quase sempre não eram os nossos. A esse respeito, analisou Cipriano Carlos Luckesi: " O envolvimento ideológico é um fato; ele já está largamente demonstrado. Não há, pois, em educação como em qualquer outra atividade humana, agir sem que esteja envolvido em valores. Há uma condenação ontológica, radical, do ser humano a decidir e agir em função de valores. Assim sendo, até a definição de um posicionamento neutral, em si mesma, significa a assunção de um posicionamento valorativo: o da neutralidade.

A consequência imediata dessa situação estrutural do ser humano é o fato de que quando um indivíduo não opta ideologicamente, em consciência, por algum caminho, segue a opção de outros, que se traduz, normalmente, pela opção da oficialidade. No campo da educação, tudo converge para que assim seja: normas, leis, cursos de formação, reciclagens, meios de comunicação, materiais didáticos, etc..." (Revista Tecnologia Educacional 65, 6-13)

Considerando, evidentemente, toda a cadeia de elementos que compõem o processo educacional escolar, voltávamos nosso foco de atenção maior para os diferentes papéis que, ao longo da história, vieram sendo propostos para o professor, uma vez que nosso declarado objetivo era o de tomá-lo como o sujeito que estaria colocando a si próprio como objeto de análise e reflexão, tendo em vista a sua formação ideologicamente determinada que esteve sempre a ratificar os diferentes papéis dados à escola.



A constatação das contradições existentes na prática docente de cada um permitia a percepção clara de se haver atendido, ingênua e sinceramente, a valores e princípios epistemológicos que, em "sã consciência", permanentemente combateriam. O depoimento dos professores, diante dessa circunstância, dava conta de um desconforto que, mesclando decepção e indignação, tomava a cor de desafio:

Se não fomos e não somos quem pensávamos, quem, então, temos sido?

Interessava, por manifesto, perceber a dimensão das decorrências de uma história na qual foi solicitado como: autoritário pelo modelo seletivo/elitista da escola tradicional; filantropo pelo modelo pseudo-democrático/assistencialista da escola nova; tarefeiro pelo modelo mecanicista/burocrático da escola tecnicista e, por fim, desautorizado pelo modelo crítico/reprodutivista das escolas libertadora e libertária. Conduzidos à análise, tais papéis iam sendo vistos pelo professor, na dimensão da sua intencionalidade - ainda que não necessariamente presente na consciência daqueles que o cumpriam ou ainda cumprem - e, também, na dimensão da decorrência de cada uma das posturas, no papel que determinavam para o aluno. Por certo, sabemos todos que a ausência de uma consciência epistemológica que pudesse sustentar a prática do professor na forma de uma assunção, clara e coerente, de posição, resulta na composição sincrética de "jeitos de ensinar".

Nossa intenção, já declarada, era a de provocar a reflexão sobre a prática através da percepção de que, no papel exercido hoje, encontram-se concepções cristalizadas e práticas mecanizadas que, passíveis de análise, sob a ação do reexame, possam vir a ser : algumas extintas; outras, modificadas e, outras, ainda, mantidas, já não pela imposição do hábito, mas pela clareza do seu significado. Afinal, a empreita a que nos dispúnhamos, era a de desvelar o "sujeito oculto" que subsiste no "objeto indireto" em que fora transformado o professor.

Esse exercício permitia a detecção de que, para o modelo pedagógico e para o próprio professor, cada qual desses diversos papéis atendia a necessidades e interesses diferentes.

Ousaremos aqui expor as conjecturas que fizemos, no intuito de que possam estar sujeitas, por declaradas, às adequações que se fizerem pertinentes.

O caráter autoritário da ação pedagógica, significava para o modelo pedagógico da escola Tradicional, cumprir a designação do modelo social Liberal Conservador. No entender do professor, convencido pela vigência de uma dada visão de educador, para estar adequado ao seu papel, deveria conquistar a mais bem sucedida imposição do silêncio e a mais hábil cobrança da reprodução fiel dos conteúdos escolares. Era o que significava maior competência profissional. Assim, não se dava conta, muitas vezes, de estar cultivando no aluno, a mediocridade de jamais pensar o que ainda não fora pensado. Sua inobservância quanto ao destino de sua prática se comprova pelo seu sonho declarado, não raro, de que o aluno fosse "criativo".

O advento da "liberdade" no corpo constituído pelo pensamento da Escola Nova, ainda que sem entrar propriamente no mérito dos seus valores, vinha na envergadura de um movimento social de contra cultura que, clamando contra a rigidez dos padrões impostos pela escola Tradicional, rotulava-a de "velha" e propunha-se como "nova". Nesse sentido, com relação à tese daquela, constituiu-se em antítese. Vinha sua "ideologia" embutida em máximas tais como: "o importante não é aprender, mas aprender a aprender", daí ficava fácil menosprezar a importância do cumprimento dos programas de ensino. O postulado de escola centrada no aluno - e mais propriamente em suas limitações -, justificava que a avaliação, por exemplo, incidisse sobre um "ser total", o que favorecia a assimilação, ainda que passiva, do pressuposto da corrente psicológica que a sustentava: a aceitação positiva incondicional do "cliente". Era a apologia do "cada um é um" que aprimorava na escola, um processo de fragmentação. No entendimento de nós, professores, beneficiários já de uma formação inconsistente, o certo,

então, era abandonar os padrões e individualizar o ensino, a ponto de só comparando o aluno com ele mesmo, acabar por, em verdade, destituir o sistema seriado das escolas. Cada aluno, com base na sua própria realidade, ia com a aquisição do conhecimento até onde desse. O "resto", salvávamos, quando dava, pelo seu comportamento adequado, ou mesmo pelo seu esforço manifesto. Fizemos a escola possível, quando queríamos a necessária. E, sabemos bem, aquela ficou sempre muito aquém desta.

Em dado momento - de triste lembrança - da história do nosso país, essa tal "liberdade", vista exacerbada, justificou um "retomar das rédeas", o que para nós, na escola, estava representado pelo pensamento pedagógico Tecnicista. Sua aposta em um aparato de recursos tecnológicos, dava-lhe um cunho de modernidade. Sua alma mecanicista, incorporada na "instrução programada", dava-lhe um relevo de "eficiência". Nós, professores, para que fôssemos bons, precisávamos aprender com e utilizar de: retroprojetores, slides, vídeos, como se tais recursos "pensassem" por si, a aula que, afinal, o livro didático já trazia dada. E quanto a esses, cremos que se não houvessem já tantas provas a ratificar a extremada subestima legada ao professor nesse momento, bastaria a nós que lembrássemos da instituição do livro do aluno e do livro do professor, cuja diferença estava em que, nos nossos, o mesmo tirano esquema de "completar lacunas" de dimensões previamente definidas, vinham as respostas já dadas e, em vermelho.

Sob o domínio das "máquinas", nossa visão assim ofuscada, não nos deu a conhecer que estávamos mais que nunca consolidando uma perigosa ruptura entre o pensar e o fazer, aceitando o acinte capitalista de que "alguns" - na verdade referindo-se a muitos - nasceram para fazer. Inclusive nós próprios que, em tese, constituímos a classe intelectual deste país. Não é, portanto, imaginável que estivéssemos a fazer o que pensávamos estar fazendo. Corríamos o risco fatal de nos destruirmos, haja vista que, em muitas escolas tidas por boas e na "cabeça" de muitos intelectuais tidos por progressistas, o "circuito interno" e/ou o "ensino à



distância", são considerados - em si e por si - estratégias legítimas. Evidentemente, não estamos aqui postulando corporativismos ou enfocando unicamente - o que já seria bastante - o entrave ético da questão, mas sim, o equívoco conceitual pedagógico que ela desnuda. A construção efetiva do conhecimento só é possível, via relações interpessoais onde, verificando o que o aluno pode fazer sozinho, o professor o coloca pela sua instigação, a um passo além. É o que nos ensina Vygotsky, com as implicações sócio-culturais perceptíveis no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, que mais adiante, por preciso, analisaremos.

Considerando claro que o conceito de erro não pode abarcar toda e qualquer hipótese que não seja a correta, considerando que erro é desviar-se do acerto, não se pode considerar erro a hipótese que mesmo não sendo ainda a melhor, se coloca a caminho dela. É nesse quadro de referência que queremos situar, diante do pensamento da pedagogia Libertadora e da pedagogia Libertária, a distância que se pode ter estabelecido entre o desejo, a intencionalidade, o objetivo do professor e as resultantes das suas ações.

Pretendemos ressaltar que, dada a contemporaneidade de suas idéias, o que as coloca em processo de possíveis revisões, estaremos considerando as proposituras que chegaram a atingir a postura de parte dos professores e na forma como os vimos explicitá-las.

Promovendo uma ruptura com a essência do pensamento pedagógico de até então, essas "pedagogias" propunham a análise crítica da realidade como conteúdo e método da escola. O objetivo incontestado era o de colocá-la a serviço da transformação da sociedade. Entretanto, o horror à ideologia que subsidiou as anteriores, as fazia exacerbar.

Ignorando o valor do saber elaborado na constituição dos conteúdos escolares, ficavam entre sua rejeição e sua inclusão incidental. Contestando a instituição de toda e qualquer autoridade, propunham que professor e aluno assumissem, posições "horizontais", ou seja, que não houvesse quem

direcionasse o processo ensino/aprendizagem. Disso decorre que nós, professores, entendemos que a aula devesse ser "dividida" com o aluno, no sentido da sua condução, tanto no que se referisse à definição dos temas de abordagem como na perspectiva de avaliação que, centrada no grupo ou no próprio sujeito, colocava os limites do objetivo, circunstanciados pelos limites do de cada qual.

Ao rejeitarmos os malefícios do autoritarismo, declinamos do nosso papel, que supomos legítimo, de articuladores, num processo em que devemos decidir, pela simples razão de que, para socializarmos o conhecimento é preciso que já tenhamos dele nos apropriado. Assim sendo, nos cabe a responsabilidade de torná-lo posse, também do aluno.

O grande avanço ficou assim representado, ao nosso ver, apenas- o que não foi pouco, em vista do momento histórico em que esses pensamentos se situavam - pela metodologia que pressupunha o exame crítico da realidade. Ainda nesse contexto, não estávamos fazendo exatamente o que desejávamos fazer. Reduzir o processo de transformação social à identificação, ainda que contextualizada dos problemas, resultou na ausência de propostas claras de solução. Mergulhados por completo na nossa realidade, não adquiríamos "horizontes" para poder superá-la. Ficamos e fomos formando os "gritões afoitos" a quem faltava, já não, felizmente, a coragem para que o "grito saísse", mas ainda assim, infelizmente, a consciência imprescindível do "dizer onde chegar".

Temos nessa exposição do caminho pelo qual enveredamos na busca de desvelar o sujeito oculto no pseudo-objeto, seu relato e, também, certamente, a justificativa da opção que fizemos.

Apostamos na necessidade de que, por princípio, como fase inicial do processo de busca de autonomia, cada um deva enxergar-se como sujeito no contexto da produção social de introjeção de valores. Dessa forma, apostando ainda que, cada um possa perceber-se determinado e determinante, acreditamos que a instrumentação exigida deva ocorrer principalmente em processos coletivos, uma vez que o problema da sujeição, lamentavelmente, não é "privilégio" de poucos.

Além disso, não será possível ao professor rever o seu papel, desconectado dos demais papéis que são exercidos no âmbito do sistema educacional escolar.

Em síntese, o desafio consiste no empreendimento de ações coletivas desempenhadas pelos sujeitos, cujos esforços isolados têm compartimentado seus bons resultados, ficando esses submersos no vasto espaço que não conseguem atingir e no longo tempo que costuma decorrer entre as alterações da prática e a observação dos seus efeitos. Os pontuais esforços têm, em geral, portanto, tido fragilizada sua intenção, pela descrença na própria força o que, tem por raiz a impotência e por fruto o desânimo.

Quanto valerá sua força, se inserida no contexto das forças todas, que querem ser fortes?

Pensando em cada um de nós professores e pensando na grandeza da população que constituímos, imaginamos que, falar em nossa solidão possa causar estranheza. Por isso, gostaríamos de poder, arbitrando por sobre o terreno da semântica, lidar com a "sozinhos", buscando, assim, rotulá-la como a "solidão acompanhada". Por certo, é mais cruel solidão. Num dado sentido, nos parece, estarmos juntos sem que nos enxerguem. Ou, pelo menos, sem que cada um possa, apesar de estar no outro, vê-lo no outro. Séculos impregnados de apologia à individualidade, sem dúvida, fazem tal serviço. Não é por outra razão que julgamos, se há nessa constatação espanto, seja ele por inocência ou por hipocrisia.

No capítulo I deste trabalho, discutimos brevemente dois diferentes contextos que têm sido admitidos no entendimento do que seja o todo. Observamos no âmbito das concepções associacionistas, o sentido de que o todo resulta de uma das partes que se juntam. Denotamos que esse entendimento desconsidera a importância de cada parte e a análise das relações que assim se estabelecem entre

CAPÍTULO III

DO TODO, DE PARTE À PARTE.

Do horizonte que se divisa em cada trecho, só contar-se-á a verdadeira história do caminho se se puder sabê-lo todo. E, sabê-lo todo, exige compreendê-lo também, do horizonte de outros trechos.

Cada homem, só saberá o que lhe seja contingente se, bem souber o que lhe tenha continente. Só assim, cada parte, podendo transitar de parte à parte, chega a transcender-se: referir-se e ver-se referida no todo.

Pensando em cada um de nós professores e pensando na grandeza da população que constituímos, imaginamos que, falar em nossa solidão possa causar estranheza. Por isso, gostaríamos de poder, arbitrando por sobre o terreno da semântica, idear chamá-la "sozinhez", buscando, assim, conotá-la como a "solidão acompanhada". Por certo, a mais cruel solidão. Num dado sentido, nos parece, estarmos juntos sem que nos enxerguemos. Ou, pelo menos, sem que cada um possa, em realidade, ver-se no outro. Séculos impregnados da apologia à individualidade, sem dúvida, fazem tal serviço. Não é por outra razão que julgamos, se há nessa constatação espanto, seja ele por inocência ou por hipocrisia.

No capítulo I deste trabalho, discutimos brevemente dois diferentes conceitos que têm sido admitidos no entendimento do que seja o todo. Observamos no âmbito das concepções associacionistas, o sentido de que o todo resulta da soma das partes que o compõem. Denotamos que esse entendimento desconsidera a importância do lugar de cada parte e a análise das relações que assim se estabelecem entre

elas. Esse caminho tende a consolidar uma percepção de neutralidade que, enquanto a ideologiza sub-repticiamente, habilmente inocenta a definição da configuração dada às estruturas, quanto à caracterização de papéis e sua consequente intervenção na qualidade das relações que entre eles devam estabelecer-se, ou pior, que é "natural" que se estabeleçam.

Tal análise fundamenta a compreensão de que as instituições postas numa dada formação social, ao contrário de serem o que podem parecer: instâncias de atendimento às necessidades da sociedade, são quase sempre instrumentos a serviço de uma dada visão de mundo que necessariamente não representa a aspiração da maior parte dos cidadãos. Assim, pode parecer, que a mídia é sempre sincera, a Igreja só quer o bem comum, ou, que a escola é sempre boa.

Reputamos adequado recorrermos, na apreciação desse tema, ao interessante embate de idéias entre Nicos Poulantzas e Ralph Milliband que, tendo por objeto da discussão o Estado Capitalista, busca, cada qual, alocar em fatores diferentes, os determinantes do paradigma social. O que para o primeiro está na estrutura do Estado, para o outro está nas relações inter-pessoais. Em que pese a antiguidade do texto a que nos referimos - data de 1968 -, a boa qualidade das intervenções de cada um, permite, ainda hoje, sua otimização na direção de, frente à evidência de visões parcializadas, nos colocarmos na busca da síntese. Entendemos que, no momento em que este debate se desenrolou, esteve cada qual, com uma das metades de uma inteira verdade.

Como justificar, então, reputarmos adequada sua retomada? Alegamos resultar sua pertinência, do fato de nos darmos conta - sem para tal se exigir grandes esforços -, de que na realidade objetiva, em termos das ações efetivas no interior da escola, nem todos já se despojaram da visão crédula da neutralidade das relações interpessoais e, principalmente, da visão crédula da neutralidade das posições que cada um ocupa no quadro das diferentes funções. Da mesma forma, nos damos conta de que, parte dos que têm sido capazes de

superar esse estágio de alienação, estão ainda como estiveram um dia, Poulantzas e Milliband.

Muitos de nós, encontramos-nos ainda, no que se refere a identificar responsabilidades quanto ao encaminhar, desencaminhar ou reencaminhar da nossa prática, presos unicamente à tarefa de apontar, no quadro da realidade, os "réus" e "vítimas". Possuídos uns, pela idéia de depositar unicamente nos costados do "sistema" a "culpa" pelo "status quo", terminam por defender que, qualquer possibilidade de mudança estará subordinada a iniciar-se por alterações da estrutura do sistema. Com isso, resta-nos aguardar, já que a responsabilidade de cada um de nós fica assim protegida, vitimados que somos, pela nossa presumida impotência diante dos problemas. Outros, por outro lado, possuídos pela idéia de depositar unicamente no costado dos sujeitos tal responsabilidade, ficam a exercitar o que Celestino (1984) tão bem nominou de "ideologia da incompetência do outro". Também nesse caso, o caso é aguardar: o professor aguarda a mudança do diretor, que aguarda a mudança do supervisor que aguarda a mudança do professor. Enquanto isso, o aluno, submetido institucional e cognitivamente o que poderá aguardar?

Entendemos que cada qual dos grupos de "possuídos pela idéia" está detendo uma parte da verdade. Entendemos, ainda, que havemos de suplantar o estágio de estarmos possuídos pelas idéias, à medida que pudermos estar a possuí-las. Para tanto, já que as partes não devem ser somadas, virá pela análise das relações entre elas, a impossibilidade de admitir diante do tecido social que assim se estabelece, nem seu caráter meramente neutral e sequer seu caráter meramente venal. Imaginamos assim, a necessidade da obtenção de um salto qualitativo quanto ao instrumental que deva estar disponível para o exercício da nossa reflexão.

Entendemos, portanto, que nos darmos conta das forças que atuam na configuração da vida em sociedade, é podermos dar expressão ao processo do qual demanda a articulação entre essas partes, considerando,

sobretudo, as diferentes intencionalidades que nele podemos ver subjacentes.

Quanto a isso, considera Libâneo: "Se atentarmos para o fato de que, na sociedade presente, as relações são marcadas por antagonismos entre os interesses de classes sociais e grupos sociais, que se configuram em relações de poder, não será difícil perceber que as funções da educação, somente podem ser explicadas partindo da análise objetiva das relações sociais vigentes, das formas econômicas, dos interesses sociais em jogo. Com base nesse entendimento, a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. Se, a par disso, vemos cada forma de organização social como resultado das ações humanas, portanto passível de ser modificada, também a educação é um acontecimento sempre em transformação." (1992,p.75).

Ao que a leitura dessa posição de Libâneo nos conduz, diz respeito à superação de posições radicalizadas. Isso interessa aos que se conduzem fundados na aspiração realista da mudança concreta. Aos que, como Poulantzas, depositam na iniciativa de fora de si, a responsabilidade da mudança, restará alhear-se num manso aguardar. Aos que, como Milliband crêem que caiba ao indivíduo, a carga soberana da transformação, restará desvanecer-se no sonho contumaz.

"A escola que se quer democrática precisa definir, a priori, uma nova qualidade, que passa, dentre outras, pelas questões de organização escolar - uma organização escolar que modifique a realidade que aí está, a partir dessa realidade encontrada." Pimenta,(1990,p.21)

Abstraímos da nossa percepção do quadro de contradições do sistema, cada vez mais se fazendo significativas, a possibilidade dentro de limites não ignorados, de que a lógica dos sujeitos, especialmente dos que lutam para conquistar maior autonomia intelectual, possa estar se sobrepondo, paulatinamente, à lógica do ambiente. E, no alvo da consecução de promover, pela associação em torno do sonho comum, as mudanças estruturais viáveis, que não se perca de vista que a vida se altera, de fato, pelo lado de dentro da

sua própria concretude. A idéia da necessidade de destruir para construir, nos parece carecer de substância. Renascer, para os já nascidos, não passa de ser uma bonita figura de linguagem. A nenhum de nós é possível, e sequer útil ou ético, a amnésia propositada da experiência passada. Parece ser essa a representação implícita no convite à destruição, pura e simples, do que se tem.

Presumindo possível e querendo alcançar a capacidade para tal, estudamos e experimentamos, formas de fragilizar o "status quo". Não fosse essa nossa convicção:

Como explicar a manutenção do nosso propósito e do de tantos outros? Como dar sentido ao teor do presente trabalho?

Estando, os propósitos e o sentido, expressos na direção da análise da realidade objetiva, tendo em vista a superação de situações que apontam para a sujeição da maioria diante de uma minoria - essa, habilidosa na produção e utilização de estratégias de manutenção da subserviência-, empenham-se em desenhar e praticar a necessária socialização das suas análises, argumentos e ações. Em que pese termos tido nesse intento, em especial nos últimos quinze anos, uma produção literária nacional quantitativamente importante e qualitativamente substancial, sentimo-nos ainda impelidos a fazê-lo. Talvez pela necessidade de colocarmo-nos mais e mais em questão, de aventarmos diferentes veios de reflexão e/ou ainda de estarmos propondo e/ou evocando saudáveis divergências. Postando-nos, enquanto camadas endógenas, buscamos cooptar força imputando-lhe o efeito centrífugo, até que dela nos contaminemos todos.

Nos impõe conjecturar sobre a difícil porém necessária e possível viabilização da ação coletiva. Esta, se consolida no enfrentamento do desafio de, a partir do todo que habita o subjetivo de cada um de nós, detectar o que, para tal, há de ser por todos nós e para todos nós, objetivado. Podemos nos dispor à essa tarefa, nos propondo a seguinte pergunta:

Como subtrair do subjetivo de muitos, o que deva somar-se na conformação do objetivo de todos?

No seio das tantas diferenças e algumas indiferenças, há de ser possível traçar eixos promotores de identidade.

O traçado de tais eixos, há de ser subtraído da identificação dos elos de reciprocidade de influência, em que constitui-se a vinculação, na forma de múltiplas determinações, entre sociedade e escola nas dimensões inter e intramuros. E, no caso especial dessa nossa análise, sob o olhar do professor.

De acordo com Severino (1991,p.34) "o educador precisa ainda amadurecer uma profunda consciência de pertença à humanidade, ou seja, para bem desenvolver sua função educativa, é preciso que se dê conta de que a existência humana não ganha seu pleno sentido se não ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular em que a pessoa se insere."

O vislumbre do caminho parece, então, apontar para a urgência de perceber melhor a si mesmo, como condição para ver-se no outro. Isso, faz supor a necessidade primordial de assumir, por primeiro, o combate ao que já chamamos de auto-estima combalida. Não cremos, que de saída, seja essa uma questão, exclusiva e meramente, justificável em razão da razão, mas antes, também e muito, em razão da emoção. Fica, essa última, desvestida pelo incômodo silêncio que tantas vezes vimos instalar-se nos grupos diante dos conflitos cognitivos que, por método de abordagem propúnhamos. Buscávamos vencê-lo e o conseguíamos, tomando a ele próprio, o silêncio, por tema. Explorávamos-no, na dimensão das "razões particulares" de cada um que, em verdade, eram, em geral, muito semelhantes às "razões particulares" de todos. Sentíamos-nos, por conta dessa constatação, irmanados em torno de "razões particulares comuns".

"O outro nos diz a respeito de nós mesmos - é na relação com ele que temos oportunidade de saber de nós mesmos, de uma forma diversa daquela que nos é

apresentada apenas pelo viés do nosso olhar." Rios,(1994,p.52).

Os professores que menos temerosos, decidiam por falar, faziam o papel do espelho. Afinal, suas análises permitiam aos mais temerosos que se vissem representados e, por decorrência, cada qual ia sentindo-se, então, menos agredido por sua própria falta de coragem diante de ver exposto seu pensamento, no que tendia a imaginar-se único.

Por intermédio desse mesmo foco, passávamos da reflexão sobre a produção social do nosso "emudecimento", para a identificação mais geral das forças produtoras da submissão e, diante disso, da nossa inocente, porém, danosa cumplicidade.

Pela consciência consensual da má qualidade de vida da maior parte da nossa população e, pelo resgate histórico de diferentes papéis na forma da detecção de que estiveram quase sempre a servir a interesses quase nunca explicitados, favorecia-se, assim, mais amplamente, a compreensão de que o papel da escola, hoje, é o de estar, como qualquer outra instituição posta na sociedade, comprometida com o processo da necessária transformação social, sem perder de vista que quanto à escola, o que lhe dá razão específica de ser é a tarefa de socializar a categoria do saber sistematizado. Isso é o que, só a ela, por papel precípua, é dado fazer. E é também o que, se ela não fizer, nenhuma outra instituição, por papel, o fará. Consideramos que, dos instrumentos de luta para a necessária transformação, a apropriação do saber elaborado, embora não figurando como único, não deixa de figurar como imprescindível. Se há, nesse nosso raciocínio, alguma pertinência, é possível conjugá-lo no roldão dos seus resultados.

Apontávamos, num momento anterior desta reflexão, para uma decorrência da nossa atividade que, suposta adequada, terminava por formar o "gritão afoito", aquele que, embora capaz de protestar, estava ainda incapaz de contrapropor. Neste quadro em que inseríamos alunos, também se inserem professores. Sabemos, portanto, que não seremos fortes, não estaremos seguros se apenas soubermos quais papéis não queremos exercer. Instemo-nos agora, a perguntar:

Como delinear e caracterizar o papel que precisamos exercer?

O professor já não ignora o rótulo que vem sendo atribuído à sua tarefa. Sabe que há de ser mediador/articulador. Em muitos casos, não creio que essas expressões possam, já hoje, estar lhe dizendo muito sobre a atividade cuja concretização estão a presumir.

Fazer-se articulador/mediador, exige, de pronto, alocar-se no entremeio. De sua parte, o "alocar-se no entremeio" reclama demarcar o que esteja nas extremidades. Não estaria terminado o percurso a caminho da elucidação do papel se não enveredássemos, ainda, pela especificidade da articulação/mediação. Por fim, ou melhor, por princípio, haveríamos de situar tal função no panorama institucional, histórico e cultural que a tem subjacente.

O papel do professor, sujeito objeto desta análise, por desígnio da sua contextura, só pode estar deduzido do corpo do papel da escola, e, por esse, então, circunstancia-se. Se a esta cabe socializar o saber sistematizado, tendo em vista a capacitação do aluno para o papel de agente das necessárias alterações da realidade objetiva, àquele cabe, como depositário da personificação desse papel, cumpri-lo. Dominar, no que a cada um concerne, uma dada área do conhecimento que lhe é dado socializar e estar de posse do instrumental que lhe garanta verdadeiramente socializá-lo, são, em suma, os atributos presumíveis ao exercício competente da sua função.

Como de início já nos declaramos dispostos a superar o receio da obviedade, não nos obrigaremos a subestimar aspectos desta nossa trajetória, os quais, embora em tese se possa pressupor notórios ou auto-explicativos, na sua análise, em contato com os professores, os vimos complexos e nodais. Nesse diapasão, não nos pouparemos de deter sob reflexão, o que seja e abranja, em verdade, a resposta à questão:

O que podem conter em si, no papel do professor, as categorias de domínio e socialização do saber elaborado?

Por domínio estamos entendendo sua apropriação, representada necessariamente pela sua efetiva inserção no repertório de respostas que temos disponível para o cotidiano da vida real, ou seja, compreendê-lo na dimensão do seu real valor e disponibilidade no âmbito da prática social vigente e, ainda, de forma a poder estender sua continência, à projeção da prática social que se deva engendrar.

Como explicar a dificuldade, comum à maioria de nós, quanto à utilização no contexto da vida fora da escola, dos conhecimentos que obtivemos e que, inclusive, tivemos de "comprovar o domínio", durante os anos da nossa escolarização?

A questão que nos colocamos quer, em primeiro lugar, declarar-se contrária à desvalorização dos conteúdos escolares enquanto subsídios para o enfrentamento dos problemas da realidade objetiva. O que nos importa é, através da identificação do incontestável limite, para o qual a questão busca apontar, podermos nos assegurar de que o valor social dos conteúdos escolares há de ser conhecido e reconhecido pelos professores e pelos alunos. Sem isso, perpetuaremos a reclusão da escola, a um canto da vida. Sem isso, continuaremos a ter de "chamar o aluno para a aula", sob a alegação já gasta e inócua, de que ele precisa ir à escola "para ser alguém na vida". Difícil convencê-lo disso, enquanto não estivermos, primeiro nós próprios, claramente convencidos de que cada conteúdo que ensinamos tem seu papel na vida.

Somos obrigados a admitir que se não temos claro o valor social dos conteúdos escolares, é principalmente porque, quando os aprendemos, não pudemos, pela forma que os recebemos, disso nos dar conta. Essa constatação pode explicar nossa presente dificuldade, embora, por certo, não possa justificar sua manutenção, sob pena de estarmos conformados em estender aos

nossos alunos, o mesmo ônus que nos foi imputado: ver a escola separada da vida.

Não colocamos em dúvida que boa parte dos professores que ensinam, por exemplo, a análise sintática, dominem, em si, o significado dos elementos que se analisa, permitindo isso, que se caminhe até a dissecação de um texto. Não nos olvidamos da absoluta importância do estudo da gramática. O que julgamos digno de questionamento é, em que medida tal domínio, de per si, permite tanger o contexto. Promover a apropriação de um conhecimento sistematizado na direção do estudo da função das palavras na oração e da função da oração nos períodos, constitui-se em instrumental de leitura competente da prática social vigente? Qual, nesse sentido, seria sua função específica, a ponto de justificar-se sua inclusão dentre os conteúdos escolares? O que, além disso, lhe caberia assumir, em desempenho, no processo de assunção de uma prática social transformadora?

No ângulo do domínio de todo e qualquer conteúdo que se venha a socializar, poder responder a tais questões, é obrigação inalienável de todo aquele que esteja se dispondo, por meio da ação docente, à prática cidadã/profissional. Cremos ser a forma de impedir que as matérias de ensino continuem a cumprir o marginal papel de veicular os valores da classe dominante. Aliás, foi o que conferiu razão em dado momento, para que fossem rejeitadas, por se incorporarem do desígnio da invasão cultural. O equívoco do pensamento pedagógico que se investiu dessa razão esteve em não aventar a apropriação de caráter "histórico crítico" ou, "crítico social", dos conteúdos escolares.

Por socialização estamos entendendo a extensão da apropriação, ao aluno, nas mesmas dimensões ora explicitadas para o professor. Na abrangência deste trabalho, essa é a categoria de composição do papel do professor, na qual mais nos interessa deter a reflexão, enfocando-a, dentre a conjuntura que representa, enquanto definição de métodos de ensino, especialmente, no ângulo da sua sustentação em métodos da cognição.

De posse apenas do instrumental subsidiário que permita ao professor entender-se competente quanto ao domínio do saber sistematizado, não estará, evidentemente, ainda, "pronto" para o exercício pleno da sua função. Ela só se viabiliza, efetivamente competente, se, através da aula o aluno puder estar, tomando como seu próprio, o conhecimento que fora antes, apenas do professor. Pensamos que o alcance democrático da ação pedagógica docente resida exatamente no cumprimento desse mister.

O propósito da socialização do conhecimento, na forma da definição de métodos de ensino, faz supor ser decorrência, segundo Libâneo, "de uma concepção de sociedade, da natureza da prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão de uma prática educativa numa determinada sociedade". Destacando os indicadores de bilateralidade e reciprocidade do processo de ensino, considera, ainda, que a escolha de métodos de ensino "implica o conhecimento das características dos alunos quanto à capacidade de assimilação conforme idade e nível de desenvolvimento mental e físico e quanto às suas características sócio-culturais e individuais." (1991, p.151 e 153).

Reafirmando o ajuste do foco da análise a que nos dispomos, situamos na relação ensino/aprendizagem, conforme o ponderado no capítulo primeiro para, na conexão dialética intrínseca do binômio, alegar o cunho de premência da resposta à pergunta:

Será possível saber ensinar bem, sem saber bem como se aprende?

CAPÍTULO IV

QUEM APRENDE, COMO APRENDE

Aprender é desprender dos grilhões da ignorância a razão que entende a vida. É exercer o poder de desatá-la de um amesquinhado feixe de fragmentos e nos prendermos à grandeza de sua totalidade. É, assim, desencarcerar os olhos que vêem suas nuances; os ouvidos que captam seus ritmos; as mãos que tateiam seus contornos; os pés que perfazem seus caminhos e, enfim, as palavras que anunciam suas verdades. Dessarte, é o saber, tanto mais inteiro, ferramenta maior na forja da liberdade. Se pensamos que é esse de agora, o tempo que dele prescinde, é porque só agora pudemos sabê-lo. E se, então, não formos agora ao seu encontro, haveremos de conformar nossa vida à mera sina, renunciando ao que de mais fundamental distingue o humano.

Refletir sobre o aprender dos homens é tomá-los por referências que se situem para além de um modelo botânico ou zoológico, como tão bem classificou Vygotsky, as perspectivas de análise que pretendam nos ver como meras extensões dos vegetais ou dos animais.

Em ação interdisciplinar do programa de educação continuada, desenvolvido pela Divisão Regional de Ensino de Bauru, demos forma a um encadeamento de reflexões, que tinha por objetivo subsidiar a constituição de métodos de ensino no ângulo em que esses devem estar sustentados em uma dada concepção de aprendizagem. Ainda com o mesmo propósito de socializar, formalizando a experiência refletida, tomamos seus veios principais para procedermos ao seu relato.

Para que tratássemos da questão do "como aprende", já de início foi necessário que nos reportássemos, na dimensão de um modelo humano, à questão das relações desenvolvimento/aprendizagem, pela exigência de procedermos, também na consideração desta questão, à sua necessária contextualização. Essa, por sua vez, pedia considerar uma concepção de desenvolvimento humano, sob a qual se abrigasse nossa análise. Só desta forma estaríamos subsidiando claramente a opção assumida quanto a um dado entendimento a respeito do processo de desenvolvimento do pensamento, ou seja, da trajetória do exercício do pensar pelos métodos da cognição.

Podemos nos servir, no intuito da construção de uma prática social transformadora, do mesmo conceito de desenvolvimento que produz a prática social que rejeitamos?

Como já está suficientemente sabido, no desejo de projetar uma prática social mais digna à especificidade do humano e mais justa à maioria dos homens, para que assuma concretude, há de se pensá-la por sobre a análise da prática social vigente.

Tendo em vista o atendimento a essa condicionante básica, foi preciso que, para tal, explicitássemos: os pressupostos, a decorrência de sua aplicação e o seu conseqüente traçado concebido na abrangência do ciclo vital. Isso referindo-se tanto ao nosso entendimento da concepção de desenvolvimento da qual é emergente a prática vigente, quanto daquela onde se ancora a prática que se busca engendrar. Disso depende a possibilidade de qualificar a visão que se tem da realidade atual e da propositura que à ela se faz, quanto à origem, ao destino e à trajetória que dela se depreende e que, a partir dela, se dará ao processo da sua transformação. Foi preciso, ainda, que nos situássemos, em especial, no que concerne à escola e nela, no que se traduz como um dos seus instrumentos fundamentais: o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos.

O tratamento da questão dos métodos da cognição, há de atravessar, portanto, e primeiramente, a seara das diferentes concepções de desenvolvimento e das relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Tomávamos a realidade atual na sua explícita concepção de desenvolvimento, enquanto um processo que, divisando o ciclo vital, descreve para o homem uma trajetória desenhada por uma linha curva, pressupondo-o em crescimento, platô e declíneo. Entendíamos-la, assim, profetizando períodos, nos quais se dá, necessariamente, uma evolução, sua estagnação e posterior involução.

Um olhar a essa questão, pela rama, poderia considerá-la natural. Afinal, poderia parecer correto pressupor um estágio de crescimento, composto pelos períodos da infância e da adolescência, um estágio de estabilização, o da idade adulta, e, por fim, um estágio de declíneo, referindo-se à velhice.

Entretanto, era mister observar que, do ponto de vista da lógica do ambiente cultural e ideológico onde se engendra tal processo, também se depreende que tal traçado resulta da consideração valorativa atribuída a cada um desses estágios.

Ao nos perguntarmos sobre a percepção contumaz que a "vida" tem tido da criança e do adolescente, não ficava possível que nos escapasse o sentido de um ainda "vir a ser" que lhes vem sendo imposto. Costuma-se tomar a criança por "ainda tola" e o adolescente por "ainda problemático". Recomenda-se cuidá-los, em função de serem representantes do futuro, ou seja, do que ainda virá. Eis que se consolida a idéia de que, em verdade, ainda "não são". Não seria esta, a justificativa implícita no pagamento a menor, destinado àqueles que ministram aulas às crianças e adolescentes? Quanto ao último estágio, o da velhice, esse não sofre a "síndrome" do "ainda não", mas sofre a do "já não". Não seria esta, a justificativa implícita na diferenciação do ganho entre os da "ativa" e os da "passiva"? Num mundo onde os homens estão demarcados pelo "econômico", sem dúvida, é da análise deste fator que podemos ver subjazer o real valor que lhes tem cabido.

Em síntese, apreendíamos que a concepção de desenvolvimento na qual se ancora boa parte das tarefas que nos tem restado cumprir, diz respeito à introjeção de valores ao longo do ciclo vital, determinados pelo parâmetro da "produtividade", compreendendo, esta, apenas as atividades que resultem em "mais valia". Os que "ainda não" as cumprem, assim como os que "já não" as estejam cumprindo, serão sempre secundarizados no que se refira a "investimentos". Embora estejam sempre priorizados pelo "discurso politicamente correto". Quanto à velhice, por exemplo, essa percepção tem podido ser ainda mais clara. Afinal, diante do critério do econômico, desse período nada mais se espera. Com isso, a preocupação efetiva tem estado resumida na busca de instituir-lhe uma denominação pretensamente "despoluída", tal como: "terceira idade" e na busca de propiciar-lhe apenas formas de "lazer sectário", como a reafirmar, sofisticando, uma convicção da sua inutilidade. É a máscara que pretende ocultar, eufemizando, a postura inaceitável do descarte.

Ora, conjecturarmos sobre uma prática transformadora, não permitiria prescindir da revisão de tal conceito de desenvolvimento.

Nos propúnhamos a tomá-lo, na dimensão do ciclo vital, por uma linha em ascendência, deixando, portanto, de profetizá-lo em seus desenhos de estagnação e de declíneo. Havíamos, desta forma, de compreender seus diferentes períodos como seqüências de um todo, entre as quais não se admitisse aceitar clássicas e danosas rupturas, como decorrências "naturais", mas, sim, como realmente o são, verdadeiras produções ideológicas a serviço da manutenção do "status quo".

No âmbito de um novo conceito de desenvolvimento, como situar a relação desenvolvimento/aprendizagem?

A relação desenvolvimento/aprendizagem, na qual situávamos nossa análise sobre os métodos da cognição, deveria estar circunstanciada, então, por este conceito

de desenvolvimento que aqui expomos e, pelo pressuposto, como já asseguramos anteriormente, de um modelo humano que não assentasse a relação desenvolvimento/aprendizagem, nem no caráter apriorista, próprio do modelo botânico, nem no caráter empirista, próprio do modelo zoológico. Questionávamos essas posições, nos utilizando especialmente da proposta de que os professores, olhando cada um para o seu próprio cotidiano, refletissem sobre a pertinência de se compreender absolutos, ditos populares, tais como: "filho de peixe, peixinho é" e "diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és". De pronto se davam conta da meia verdade que estava contida em cada um dos ditos. Então, se o desenvolvimento não resulta apenas do "aflorar" de capacidades geneticamente determinadas e, nem sequer, apenas do acúmulo das experiências imediatas pelas quais, simplesmente, se "passa", há de resultar ele, em verdade, da interação entre os fatores bio-psico-sociais.

É, dessa forma, no âmbito da perspectiva interacionista, que alocávamos a nossa compreensão sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem e, por conseguinte, o entendimento do exercício dos métodos da cognição. Tomávamos essas posições como instrumentais, no intuito de atender ao traçado, para o processo de desenvolvimento, de uma linha em ascendência.

Defendíamos, para tal, a utilização dos construtos teóricos dos interacionistas, Piaget e Vygotsky.

Quais as possibilidades de assegurar consistência a uma tarefa de aproximação entre as teorias de Piaget e Vygotsky?

Não desconhecíamos as dificuldades e riscos que poderiam significar uma proposta de aproximação entre a produção teórica desses autores. Não desconhecíamos, também, a existência de distâncias conceituais entre ambos. Entretanto, tendo em vista perguntas essenciais interpostas pela prática docente, defendemos a necessidade e possibilidade de uma dada composição para a obtenção de respostas mais consistentes do que

aquelas que foram possíveis, a cada um deles, em separado. Assim, decidimos por enfrentar as dificuldades e correr os riscos que julgamos inerentes a tal tarefa.

Entendemos necessário especificarmos e explicitarmos nossa compreensão em torno de algumas das distâncias que vêm sendo apontadas entre ambos, especialmente no que concerne ao apontar de inconsistências resultantes de algumas interpretações acerca da proposta de Piaget. Dentre elas encontramos: sua definição inclusa no campo das concepções aprioristas; a alegação de que o autor comprova o abandono do fator social na sua análise do desenvolvimento, quando a propõe na forma de estágios, o que a faria assumir um caráter de universalidade e, ainda, que tais estágios, compartimentados, estariam fragmentando a visão do desenvolvimento.

Após, então, havermos passado, quanto ao conceito de desenvolvimento, pela identificação do atual e propositura do objetivado; quanto à relação desenvolvimento/aprendizagem, pela reflexão sobre suas diferentes percepções, havíamos percorrido um trajeto inicial, que julgávamos necessário a um entendimento mais amplo sobre a questão do "como se aprende".

Da construção do conceito de interacionismo e da alocação nessa corrente de pensamento, dos trabalhos desenvolvidos por Piaget e Vygotsky, o que, então, constituía-se em uma primeira identidade entre ambos, prosseguíamos pela análise das suas idéias.

Aventávamos a possibilidade de que parte das divergências apontadas entre eles, em algumas análises de terceiros, poderiam estar abrigadas em leituras contaminadas por conotações de cunho ideológico. Afinal, o trabalho de Piaget provinha da sua inserção no mundo capitalista enquanto que o de Vygotsky colocava-se na direção da consolidação do modelo socialista. Entretanto, não poderia perder-se de vista que ambos haviam escolhido enfrentar o mesmo obstáculo: superar o aprisionamento da ciência psicológica, tanto ao idealismo apriorista quanto ao mecanicismo empirista. Ambos postulavam a admissão do homem enquanto

"sujeito ativo" e, portanto, capaz de, no exercício de uma lógica própria, construir seu próprio conhecimento. Isso, sem dúvida, circunstanciado pela sua interação com o social.

É na questão do papel da ação social sobre o sujeito que residem os argumentos mais efusivos, não apenas a distanciar, mas, não raro, a colocar como opostas, as posições de Piaget e Vygotsky.

Quanto a isso, julgamos inevitável buscar respaldo, não propriamente nas biografias, mas, sim, nos textos de cada um deles, que, em última instância, acabam por ser as mais fiéis declarações de resultados das "andanças" de cada um, na medida em que denunciam suas visões de mundo.

Assim sendo, encontramos em Vygotsky: "Podem-se distingüir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas." (1924/34; edição brasileira: 1991, p. 52). Em Piaget, encontramos: "há interdependência do organismo e de todo o universo, de uma parte objetivamente, porque aquele resulta deste, completando-o e transformando-o; de outra parte subjetivamente, porque a adaptação do espírito à experiência supõe uma atividade que ingressa, a título de componente, no jogo das relações objetivas", e conclui: "a realidade concreta nada mais é do que o conjunto das relações mútuas do meio e do organismo, isto é, o sistema de interações que os torna mutuamente solidários." (1936; edição brasileira: 1987, p. 351 e 352).

Não obstante reiteradas afirmações do próprio Piaget, que sequer podem ser consideradas "revisões de postura" visto que surgem já nas suas publicações iniciais sobre o tema, persiste uma tendência de interpretação, a considerá-lo apriorista, cuja concepção, ele próprio, na mesma obra acima citada, assim categoriza: "Para o preformismo, as estruturas têm uma

origem puramente endógena, atualizando-se as variações virtuais, simplesmente, no contato permanente com o meio, que assim exerce apenas um papel de "detector". É raciocinando da mesma maneira que as diversas doutrinas epistemológicas e psicológicas que poderemos agrupar sob o rótulo de apriorismo consideram as estruturas mentais anteriores à experiência, fornecendo-lhes esta, simplesmente, uma ocasião de se manifestarem sem explicá-las." (p.25).

Imaginando que tais conjecturas pudessem, por premissa, colocar a ambos como, de fato, interacionistas cognitivistas, ou seja, ambos entendendo o homem como ser ativo e seu processo de construção do conhecimento como resultante das interações bio- -psico/sociais, nos inteiramos, em seguida, da necessidade de diferenciá-los, quanto à ênfase dada a cada um desses fatores.

Não duvidamos de estarmos diante de interacionistas que atribuíram pesos diferentes ao biológico e ao social. Enquanto de Piaget se detecta uma tendência "mais biológica", de Vygotsky se depreende uma tendência "mais social". Faz-se tão inadequado, por isso, considerar Piaget inatista, como postulante de um determinismo nativista, quanto far-se-ia inadequado, por isso, considerar Vygotsky empirista, como postulante de um determinismo ambientalista. Aliás, quanto a Vygotsky, sem dúvida mais isento das atuais críticas da "academia", também se vê classificado - sem fundamentos consistentes, cremos, - como um neo-behaviorista. Essas radicalizações, nos pareceram sempre estar a resultar na consolidação de impasses, ao contrário de se investir na busca de superá-los.

Se enxergamos suas diferenças, não nos disporíamos, por certo, a produzir, "misturando" suas propostas, uma massa amalgamada e disforme, assim como não poderíamos nos permitir dispô-las, "encaixando-as", à semelhança de um mosaico no qual só a delimitação da moldura pudesse estar justificada.

Ainda que se constate consistência, não se faz necessário apontar para a pertinência de tal aproximação?



Analisando o quadro da realidade em que vivemos, percebemos que o fracasso escolar - nosso inimigo maior, quando nos dispusemos a estas reflexões - resulta de uma verdadeira teia de produção social que, ignorando os limites e as possibilidades reais dos sujeitos, promovem, segundo suas conveniências ou inobservâncias, ora sua submestima, ora sua superestima. De certo, pecam sempre mais pela primeira, embora não possamos invalidar as decorrências danosas quando se delega ao sujeito a execução de atividades intelectuais, para as quais ainda não esteja "pronto". Em síntese, esta produção social sustenta-se no desrespeito à capacidade real do sujeito. Se assim é, resta nos preocuparmos em perceber a qualidade da produção social como reversível, o que significa contestar a atual lógica do ambiente. Obter sucesso nesse enfrentamento significa, através da otimização das capacidades reais do sujeito, favorecer que sua lógica suplante àquela. Para tanto, é preciso conhecer os reais limites e as reais possibilidades do sujeito.

Exigimo-nos, ainda, antes da exposição da forma pela qual conjecturamos a aproximação Piaget/Vygotsky, usando do atributo da fidelidade à verdade, situar os reais limites e as reais possibilidades de que dispomos nós próprios e, também, os professores com os quais desenvolvemos essa propositura.

Queremos, ao apontarmos para isso, assegurar que há uma considerável distância neste momento, entre o que estamos sendo capazes de fazer e a efetiva consolidação de uma prática pedagógica capaz de, em resultados absolutos, nos colocar já na conquista definitiva do nosso sonho de "formar o cidadão crítico competente". Não podemos crer úteis os trabalhos que, ignorando essa realidade, se proponham simplesmente como "ideais". A necessidade de contruirmos alguns alicerces prioritários, para que sobre eles caminhemos até onde já sabemos ter de chegar, nos parece óbvia.

Sem dúvida, necessitamos envidar muitos esforços a fim de que nossos passos possam ir, cada vez mais, se alargando. Contudo, eles terão de estar ajustados à dimensão e flexibilidade do nosso próprio andar,

evitando possíveis "distenções", as quais nos colocariam impotentes para a difícil trajetória que podemos vislumbrar. Além do mais, como deverá ficar explícito na seqüência do relato das nossas reflexões, isso seria contrapor-se à perspectiva da interação desenvolvimento/aprendizagem, proposta pelo próprio Vygotsky e que se constitui no argumento inicial da aproximação que configuramos.

A posição que Vygotsky assume sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem está declarada no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, através do qual, nos oferece com magistral clareza, o que temos chamado de "desenho da aula", uma vez que nos aponta os limites e possibilidades nos quais devemos apoiar nossa tarefa de articulação/mediação.

Situa o campo da postura do social para com o sujeito, considerando uma esfera de desenvolvimento real - a que comporta o que o sujeito pode fazer sozinho -, como ponto de referência para a esfera de desenvolvimento potencial - a que delimita sua possibilidade de atuar com ajuda - e, considera, então, o espaço compreendido entre as duas esferas, a zona de desenvolvimento proximal. Com isso permite que, nós professores, apreendamos, também, o que não é aula, ou seja, não estaremos cumprindo nosso papel com relação ao aluno, nem se estivermos trabalhando no interior da primeira esfera - o que fazemos, por exemplo, quando utilizamos a aula para fazê-los retornar ao concreto palpável, em realidades que já lhes são conhecidas -, nem sequer, se o fizermos no exterior da segunda esfera - o que fazemos, por exemplo, quando propomos que apliquem teses gerais em casos específicos, em situações nas quais, ainda, a construção de conceitos não está garantida. Contudo, a aula estará bem posta se a alocarmos entre ambas, ou seja, se não estivermos a subestimar nem a superestimar a capacidade real do sujeito.

Temos então que nos subsidiar de uma proposta de desenvolvimento cognitivo para, assim, termos um referencial claro para atuar, no que se refere à prática docente, no espaço compreendido pela zona de desenvolvimento proximal. Precisamos poder hipotetizar

sobre o que o sujeito já pode fazer sozinho, o que pode fazer com a nossa ajuda e o que não pode fazer ainda, sequer com a nossa ajuda. Exatamente nesse aspecto é que julgamos a pertinência de lançarmos mão dos construtos de Piaget que, nesse ângulo, estão mais completos e didaticamente melhor dispostos de que os deixados por Vygotsky, muito provável e, lamentavelmente, em função da sua morte prematura e dos entraves nada incomuns de tradução/interpretação da sua obra.

Resgatamos aqui, nossa argumentação sobre a necessidade de nos atendermos, a nós próprios, de forma a não nos situarmos, nem dentro da esfera do já vencido, nem também para além das nossas possibilidades potenciais.

Buscando fazer uso dessa aproximação, partimos, então, de tomar o "construtivismo interacionista" como é categorizada a proposta de Piaget, numa leitura "sócio interacionista" como é categorizada a proposta de Vygotsky.

Isso exige, reiteramos, uma releitura de Piaget, cuja obra, com raras exceções, tem sido alvo de interpretações apoiadas em uma lógica linear que tem permitido, pela compreensão fragmentada do pensamento do autor, a banalização de seus mais densos conceitos. Se não, como entender à adaptação como uma tarefa meramente biológica e com o propósito de amoldamento, se ela, por Piaget, resulta da interação e se efetiva em "negociações" sujeito/ambiente.

Tal entendimento denota que nos olvidamos de premissas básicas declaradas pelo autor, denunciando seu entendimento do homem como ser ativo e do meio social como seu co-construtor: "O ser humano, desde o seu nascimento, se encontra submerso em um meio social que atua sobre ele" e, afirma ainda, "a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque não somente o obriga a reconhecer fatos, mas lhe fornece um sistema de signos completamente construídos que modificam seu pensamento". Na seqüência do tratamento dessa questão, assegura: "Cada relação entre indivíduos (mesmo entre dois) os modifica efetivamente e já constituem então uma totalidade, de

tal sorte, que a totalidade formada pelo conjunto da sociedade é menos uma coisa, um ser ou uma causa, que um sistema de relações."(1958,edição brasileira,p.201).

Pelo menos mais uma questão, como já elencamos, de verossímil importância quanto às restrições a Piaget, nos apresenta como imprescindível à discussão nessa nossa tarefa. Referimo-nos à consideração de que uma proposta como a dele, apresentada na forma de estágios, estaria comprometida com a universalidade dos dados, o que o afastaria de uma perspectiva sócio-interacionista. Ora, quando se busca compreender um processo, torna-se inevitável compô-lo em suas etapas. Isso está corroborado pelo próprio Vygotsky quando socializa, por exemplo, os experimentos comandados por Leontiev sobre a operação com signos em crianças e cujo resultado é oferecido na forma de composição em estágios (Formação Social da Mente,Cap.3). Não se pode dizer, por isso, que seus resultados estivessem a ignorar a necessária contextualização, quando da sua aplicação em qualquer outra realidade histórico-cultural. Também, não podemos imaginar que tais resultados não servissem de referencial ou então teríamos de admitir que a publicação dos resultados fosse algo de inservível. Teriam servido apenas àquela hora e àquele lugar? Serviriam a qualquer hora e a qualquer lugar?

Um outro aspecto de uma proposta de estágios merece ainda considerações. O caráter estanque e compartimentado de cada uma das etapas, nos impediria de percebê-las na direção de provocar a superação dos seus limites. Não é o que ocorre pela leitura de Piaget. A reflexão sobre as diferentes etapas permite a detecção clara dos elos entre elas, que identificam os saltos qualitativos pressupostos, garantindo-lhes a condição de elementos articulados entre si.

Ousamos, ainda, aproximar os resultados obtidos por Leontiev nesse mesmo experimento que acabamos de citar, dos resultados obtidos por Piaget, na intenção de apontar para sua convergência.

Ao tratar os dados obtidos, segundo Vygotsky, concluiu-se que, quanto ao papel das operações com signos na atenção voluntária e na memória, a criança em idade pré-escolar (1ºestágio), "não é capaz de

controlar seu comportamento pela organização de estímulos especiais" e que, "embora agindo como estímulo, eles não adquirem a função instrumental"(p.50). Se formos até Piaget, sobre a idade pré-escolar, que situa no período pré-operacional, encontramos: "Uma relação intuitiva resulta, sempre, de uma "centração" do pensamento em função da atividade própria, por oposição ao "agrupamento" de todas as relações em jogo: assim, a equivalência, entre duas séries de objetos, só é admitida com relação à própria ação, que as coloca em correspondência e se perde tão logo esta ação seja substituída por outra."(1958,edição brasileira:p.205).

Quanto ao papel das operações com signos, na idade escolar, os experimentos citados permitiram a seguinte inferência: "Nesse estágio predominam os signos externos. O estímulo auxiliar é um instrumento psicológico que age a partir do meio exterior."(p.51). Em Piaget, o período correspondente, chamado de operações concretas, está, por ele próprio, assim categorizado: "O pensamento então, não mais se liga aos estados particulares do objeto, mas limita-se a acompanhar as transformações sucessivas, conforme todos os rodeios e retornos possíveis. Não mais procede de um ponto de vista particular do sujeito, mas sim coordena todos os pontos de vista distintos, num sistema de reciprocidades objetivas."(p.184)

Quanto ao desempenho dos adultos, conclui o experimento de Leontiev: "Ocorre o que chamamos de internalização; os signos externos, de que as crianças em idade escolar necessitam, transformam-se em signos internos, produzidos pelo adulto como um meio de memorizar."(p.51). Em correspondência, encontramos no período de operações formais, postulado por Piaget, com o exercício do raciocínio hipotético dedutivo: "são inacessíveis à criança e parecem constituir um domínio autônomo: o do pensamento "puro", independente da ação."(p.192).

Nossos estudos, a medida que iam, então, nos conduzindo à detecção de algumas importantes convergências entre essas teorias, fortaleciam a nossa

impressão sobre a viabilidade de uma composição e indagávamo-nos:

Quais subsídios teóricos de Piaget e de Vygotsky poderiam estar sendo alvo de uma proposta de aproximação?

Das nossas conjecturas diante da análise, à vista dessas ponderações e do que nos pareceu explicitado por Piaget e Vygotsky, foi que nos atrevemos a dispor de elementos da produção do primeiro, na perspectiva do segundo.

Tomando a proposta de desenvolvimento cognitivo de Piaget numa direção sócio-interacionista, tivemos, evidentemente, de fazer sobre ela incidir um exercício de lógica dialética que nos permitisse tê-la, não na condição de receituário mas, unicamente, como referencial. Seu grau de completude favorece, no patamar em que se encontra a nossa prática, uma compreensão mais clara dos métodos de que faz uso a cognição.

A assunção do pensamento de Piaget numa perspectiva sócio-interacionista, exige sua inserção no quadro deste nosso momento histórico, de forma a poder dele dispor, a partir de um entendimento do papel de estímulo que ele atribui ao meio. Compreendendo o estímulo como um desafio e, compreendendo como desafio, a provocação de um conflito cognitivo passível de superação pelo aluno com a ajuda do professor, aproximamos essa abordagem, do conceito de zona de desenvolvimento proximal. A isso equivale dizer que não o tomaríamos sem a flexibilidade que nos levasse a priorizar, em detrimento dos pressupostos intervalos de faixa etária, a análise da qualidade do exercício cognitivo que ficasse evidenciado pelos sujeitos reais, alvos da nossa ação.

Pela retomada do conceito da zona de desenvolvimento proximal, podemos, agora mais claramente, expor a adequação que entendemos quanto à utilização dos recursos à sua operacionalização, encontrados na epistemologia de Piaget.

A possibilidade aberta pelo referido conceito fica explicitada pelo próprio Vygotsky: "Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha - ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento." e afirma ainda: "O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã." (1989:p.89). Isso aparece à nossa compreensão, não como uma exclusão da visão de Piaget, mas, como uma proposta de visão em perspectiva, sobre a perspectiva proposta por Piaget.

Tendo disponível um trajeto do desenvolvimento da cognição, tal qual o oferecido por Piaget, pode-se obter a apropriação do conhecimento sobre os "limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento". Imaginamos poder estar o professor, assim, sendo equipado com pressupostos que favorecem seu trabalho de identificação do "espaço cognitivo" compreendido pela zona de desenvolvimento proximal. O domínio de tais pressupostos, nessa dimensão, pode levar a aula a cumprir um papel diferente do diagnosticado por Vygotsky: "Por algum tempo, as nossas escolas favoreceram o sistema "complexo" de aprendizado que, segundo se acreditava, estaria adaptado às formas de pensamento da criança. Na medida em que oferecia à criança problemas que ela conseguia resolver sozinha, esse método foi incapaz de utilizar a zona de desenvolvimento proximal e de dirigir a criança para aquilo que ela ainda não era capaz de fazer. O aprendizado voltava-se para as deficiências das crianças, ao invés de voltar-se para os seus pontos fortes, encorajando-a, assim, a permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento." (1989:p.89/90)

Ultrapassar esses limites, tão claramente apontados por Vygotsky, numa prática docente que se recuse a negligenciar a incontestável contribuição de Piaget, exige apreender, também a este, reafirmamos, na sua dimensão sócio-interacionista. Equivale essa proposta a entendermos o desempenho cognitivo do aluno - tal como foi "desenhado" por Piaget -, como apoiado da sua possibilidade real e o desempenho mediador do professor - tal como foi "desenhado" por Vygotsky -

,como promotor do seu avanço na direção da concretização da sua possibilidade potencial.

Colocamo-nos, assim, diante da constatação de que ambos os autores concordam quanto à necessidade de se tomar como referencial, para a consolidação do processo de aprendizagem, o desenvolvimento real do aluno, ou seja, o que para ele já se configure possível. Atender a tal necessidade implica, portanto, em preocupar-se com o que, de fato, possa significar a máxima emergente na literatura contemporânea sobre a ação docente, expressa em: partir da realidade do aluno.

Na reflexão que nos prende à questão de considerar a realidade do aluno, em se pensando na escola pública e na maior parte do seu alunado como pertencente à classe dos despossuídos, surge, não raro, a seguinte indagação:

Considerar a realidade do aluno significa "baixar" a qualidade do ensino?

Ignorar a realidade do aluno é inviabilizar o seu processo de construção de conhecimento, é, portanto, alijá-lo da conquista do poder que é dado pelo saber. Só é possível que ele saiba mais, a partir do que já sabe, senão, seu pretenso conhecimento, sem ter onde se fundar, o fará afundar-se cada vez mais, nas agruras da sua realidade.

Responder sim a essa indagação é estar contaminado pelos valores elitistas da classe dominante que, ciosa do seu poder de "ditar regras", faz confundir, como se fossem sinônimos, os conceitos de diferente e inferior. Posta-se, assim, como a portadora dos únicos padrões "corretos" de concepções e de condutas, não admitindo os demais como só diferentes, mas também e fundamentalmente, como inferiores. Propaga, dessa forma, sem evitar estratégias subliminares, a atribuição de um caráter de "naturalidade" aos preconceitos culturais.

Ultrapassar a realidade desses alunos, não deve significar negá-la, mas sim, superá-la, tanto no sentido que cabe também aos alunos de classes abastadas, ou

seja, promovendo seu desenvolvimento na direção de conquistar sempre maior competência para enfrentar os problemas e aperfeiçoar o quadro da realidade - atributo útil a qualquer ser humano -, quanto no sentido de fazê-lo apropriar-se de um instrumental que é inerente ao domínio do conhecimento, recurso esse que, historicamente tem sido reservado para uma minoria privilegiada.

Observa-se que a orientação de partir da realidade do aluno talvez não se tenha afastado ainda completamente do viés que a acompanhou de início, revelado pelo entendimento de que isso estaria significando: manter-se na realidade do aluno.

Tal entendimento ficou bastante explícito, na forma de uma das leituras que se fez da proposta curricular de Português, construída e implantada no Estado de São Paulo desde 1987. Defendendo o pressuposto de que a linguagem oral dos alunos oriundos das camadas sociais desfavorecidas apresentava-se diferente - o que não significa, ratificamos, de per si inferior -, quando comparadas às normas cultas de linguagem, recomendava a proposta, que se respeitasse o repertório real das crianças, como forma de permitir-lhes a inserção na seara do saber elaborado e, assim também, em decorrência, no "mundo" da norma culta. Esta não poderia, evidentemente, ser-lhe negada, sob pena de dificultar-lhe a obtenção de respeitabilidade social e ascensão no próprio "mundo" do trabalho, uma vez que seu valor a maior está amplamente introjetado pela sociedade.

O viés a que nos referimos implicava, tanto na recusa à citada proposta - que enquanto percebida apenas pela metade sofria críticas por parte dos que desvalorizavam a linguagem habitual daqueles alunos -; como na sua aplicação equivocada - que permitia imaginar o domínio da norma culta de linguagem como dispensável ao exercício pleno da cidadania. Não é nada difícil pressupor as dificuldades impostas pela realidade objetiva àqueles, cuja expressão falada ou escrita se distancia das tais normas cultas.

Como esse viés compromete em absoluto o real sentido que se há de ter, faz-se indispensável

atentarmos novamente para o conceito de zona de desenvolvimento proximal, na razão em que, aplicá-lo, exige andar para um passo além da possibilidade real do aluno. Para tanto, é preciso que se saiba qual é sua possibilidade real e quanto é estar a um passo para além dela. Faz-se cabível, ainda, salientar que Vygotsky, ao contrário dos associacionistas, demonstra não crer, levando em conta cada momento de desenvolvimento do sujeito, na infinitude dessa possibilidade potencial, uma vez que a representa por um círculo que, embora maior que a possibilidade real, está delimitando o potencial e, exatamente a partir do real.

Respeitar, então, a realidade do aluno, é parte da postura construtivista do professor e, como tal, uma tarefa que exige, diante do nosso objetivo, a análise de pelo menos dois ângulos da sua abrangência: o conhecimento sobre a realidade que se compõe pelas idéias que os alunos já possuam a respeito do conteúdo que se vai ensinar e, a realidade que se compõe pelas possibilidades cognitivas que os alunos já possuem para, a partir dessas duas dimensões, organizar a socialização do saber sistematizado. Fincados na realidade, estaremos isentos das indisfarçáveis "profecias auto-realizadoras" que nos têm guiado na direção da subestima da capacidade real dos nossos alunos.

Em síntese, bem ao contrário do que a indagação inicial sugere, podemos, então, concluir que, considerar a realidade do aluno, significa elevar a qualidade do ensino.

Fazer frente às dificuldades que hoje estão postas pelo exercício da ação docente, pede que exploremos a produção de conhecimento já elaborada, de forma que a busca da configuração dos caminhos a serem assumidos se afaste do espontaneísmo e do caráter meramente intuitivo que rondam nossas tentativas de acerto.

Nesse sentido, cabe que nos perguntemos:

Dentre as teorias de ensino já sistematizadas, como identificar o que seria adequado que utilizássemos na revisão da nossa prática?

Os instrumentos fundamentais para essa identificação encontram-se no domínio e na convicção clara da pertinência, de uma dada perspectiva de aprendizagem que possa nos orientar na avaliação de propostas de ensino, de forma a viabilizar uma análise capaz de nos levar a decidir excluí-las, modificá-las ou incluí-las em nossa prática.

A questão básica que nos conduziu às reflexões constantes deste capítulo, apontava para a necessidade de assumirmos uma proposta de ensino, que estivesse assentada em uma dada proposta de aprendizagem, uma vez que o nosso problema primordial de investigação enunciava-se pela expressa dúvida sobre a possibilidade de se estar ensinando bem, sem saber bem como se aprende.

Como está revelado já, ao longo deste trabalho, temos apoiado nossos estudos sobre a questão do ensino, especialmente na produção de Libâneo e, é dela que vamos nos subsidiar, então, no que se refere ao específico do objetivo do presente tópico. Recorremos, neste momento, à sua exposição sobre os princípios básicos do ensino e, destes, selecionamos aquele que, como dissemos, atende ao interesse precípuo desta reflexão, ao qual Libâneo situou como sendo o: "Assentar-se na unidade ensino-aprendizagem"(1991,p.157-159).

Após propor a substituição da adoção da máxima "Aprender fazendo", pela "Aprender pensando naquilo que faz", o autor organiza, no intuito de atender ao referido princípio, algumas recomendações práticas que, ao nosso ver, sintetizam o que deva ser essencial na constituição desse atributo da natureza do trabalho docente. Suas recomendações estão na direção de garantir que se parta da realidade do aluno, exatamente nas dimensões que entendemos substanciais, ou seja, tanto no que se refere às idéias que o aluno já possua sobre o conteúdo escolar a ser socializado, quanto no que se refere à sua capacidade cognitiva. Ambas as dimensões, objetivam convergir para o postulado de Vygotsky no conceito de zona de desenvolvimento proximal. No tratamento dado por Libâneo, se pressupõe, provocar o aluno, através do processo de

ensino, a dar um passo para além da realidade em que já se encontre.

Adotando por pressuposto, as idéias que aqui expusemos e admitimos como adequadas para uma melhor compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, temos, dentre outras, assumido na nossa própria prática e, sugerido através do nosso trabalho aos professores, a utilização de algumas das proposituras encontradas na obra de Ausubel(1968:edição brasileira,1980). Seleccionamos, fazendo uso dos instrumentos acima declarados fundamentais, alguns dos postulados de Ausubel que entendemos convergir para os nossos interesses com relação à efetiva construção do conhecimento por parte do aluno. Assim, justificamos a adoção e sugestão de uso dos seus conceitos sobre "idéias de esteio" e "organizadores prévios".

De acordo com sua Teoria da Assimilação, tese que inclui no campo das teorias cognitivistas, Ausubel desenvolve, em contraposição aos princípios da aprendizagem mecânica, um corpo teórico que rotulou de Aprendizagem Significativa. O fundamento essencial, sobre o qual estrutura suas propostas, podemos ver compreendido pela afirmativa que o autor explicita na folha de rosto da obra a que nos referimos: "Se tivermos que reduzir toda a psicologia educacional em um único princípio, diríamos: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isto e ensine-o de acordo."

Não nos escapa que Ausubel ao reduzir a Psicologia Educacional a um só princípio, está tomando apenas uma, das duas dimensões que entendemos que sua redução deva conter. Além do conhecimento, incluímos como categoria básica do princípio essencial dessa área do conhecimento, na sua relação com a Didática, a influência da possibilidade cognitiva de que o aluno esteja dispondo. Entretanto, para o aspecto que Ausubel releva, sua proposta de abordagem do aluno, nos parece extremamente consistente. É exatamente neste aspecto que se situam seus conceitos, cujo uso adotamos e recomendamos.

Ausubel, subentendendo o estabelecimento da significância do material de estudo a ser aprendido, como elemento imprescindível à qualidade de incorporação do conhecimento, classifica-a em: significância lógica - sendo esta exterior ao sujeito que aprende - a que diz respeito à ordenação seqüencial dos conteúdos e, significância psicológica - sendo esta própria do sujeito que aprende - a que diz respeito ao assentamento das idéias a serem aprendidas numa base de ideias que já se possua.

É no sentido de atender à significância psicológica, que trabalha o conceito do que chamou de "idéias de esteio", as quais define como: "idéia relevante estabelecida (proposição ou conceito) na estrutura cognitiva com a qual novas idéias são relacionadas e em relação à qual os seus significados são assimilados no decurso de aprendizagens significativas. Como resultado desta interação, elas próprias são modificadas e diferenciadas."(p.524). Compreendendo, então, que ao professor cabe o levantamento dessas idéias, propõe que a aula pressuponha a estruturação daquilo que nominando de "organizadores prévios", assim os considerou: "material introdutório apresentado num grau mais elevado de generalidade, inclusividade e abstração, do que a própria tarefa de aprendizagem, e explicitamente relacionado tanto com as idéias relevantes existentes na estrutura cognitiva quanto à própria tarefa de aprendizagem; destinado a promover a aprendizagem subordinativa ao oferecer um arcabouço ideacional ou um esteio para a tarefa de aprendizagem e/ou ao aumentar a discriminabilidade das novas idéias a serem aprendidas em relação com as idéias já existentes na estrutura cognitiva, isto é, preencher o hiato entre aquilo que o aprendiz já sabe e aquilo que ele precisa saber para aprender o material de aprendizagem mais rapidamente."(p.525)

Conduzindo tais idéias para o campo da construção do conhecimento, traduzimo-las como recursos verdadeiramente úteis à tarefa do professor, ao qual cabe, pela mediação, criar condições para que o conhecimento do aluno transcenda o nível do senso comum e ascenda ao nível do conhecimento elaborado.

Encontramos ainda, na teoria de Ausubel, no sentido que deu ao que rotulou de "aprendizagem subordinativa" e que categorizou em "subordinação derivativa" e "subordinação correlativa", a apresentação sistematizada de um recurso/sugestão que vínhamos dirigindo aos professores e que havia sido fruto de uma estratégia de leitura que, há muito tempo e de forma exploratória, acabamos por constituir.

A constituição dessa estratégia resultou da imposição que nos ficou explícita pela constatação dos resultados sofríveis, do processo de alfabetização pelo qual havíamos passado. E foi, à medida em que denotávamos que esses males não configuravam dificuldades exclusivas, para nós em particular, que decidimos por incluir o recurso que havíamos criado, dentre as sugestões de prática aos professores.

O processo de alfabetização pelo qual passamos, considerando os limites para a autonomia na escrita e para a compreensão da leitura que ele nos impôs, configurou-se fragmentado e fragmentário. Quanto à leitura, começamos por identificar a dificuldade de nos atermos ao que fosse a idéia central dos textos que líamos o que nos induzia à formatação, como se fora resumo, de segmentos semi-aleatórios, cuja conexão entre si, se tornava, com certeza, duvidosa.

O teor deste nosso trabalho justifica que acrescentemos neste relato o momento em que tal constatação nos ficou mais explícita. Foi exatamente quando iniciamos o exercício profissional na docência. Demo-nos conta, então, de que aquela leitura deficiente havia, entretanto, sido considerada suficiente, pela escola que nos formou.

A busca de superação dessa condição de dependência intelectual, nos levou a "criar um método" de leitura que consistia em diagramar as idéias do texto, distribuindo-as pelas suas relações de abrangência, no sentido da identificação de conterem ou estarem contidas - subordinação derivativa - e, pelas suas relações de correlação, no sentido da inter-relação de ideias, nos seus níveis de abrangência - subordinação correlativa -. Dessa forma, mapeávamos os conceitos presentes no texto, para que pudéssemos relacioná-los

ao contexto. Tempos depois, estudando as proposituras de Ausubel, percebemos que essa nossa busca, que houvera sido difícil e sofrida, já havia sido sistematizada e apresentada. Esse foi mais um forte argumento a nos convencer, desde então, do valor extremado de buscar no conhecimento já produzido, os referenciais para a constituição de novos caminhos.

Nossos estudos e conjecturas, que aqui socializamos na forma de análises e propostas, é o que nos leva à conclusão de que, ao definirmos a ação docente que se possa ajustar à presunção dos pressupostos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem aqui explicitados, não fica admissível ignorar o estágio atual em que se postam as dimensões do saber docente, tanto no quadro do conhecimento que de fato domina sobre a relação ensino/aprendizagem - tendo em vista, especialmente o que lhe foi legado/negado pelo seu curso de formação -, quanto no quadro do desempenho cognitivo que hoje lhe tem sido possível - tendo em vista, especialmente, o que lhe foi viabilizado/banalizado pela sua história de aluno. Cabe, portanto, que, a continuar essa nossa reflexão, temos de nos empenhar na construção de respostas às perguntas que assim se colocam:

É possível pressupor o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos, sem considerar que historicamente se desconsiderou o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos que estão professores?

Quanto à sua própria condição de aprendizagem, como considerar o professor?

CAPÍTULO V

QUEM ENSINA, COMO APRENDE.

Pela tarefa de professor de professor que desenvolvíamos em ações de educação continuada, inteirávamo-nos do seu cunho de seriedade, com o zelo de não infringirmos na sisudez que lhe roubasse a alegria; perfazíamos seu trajeto como lida, sem experimentarmos a exaustão que lhe arrefecesse o espírito; defrontávamo-nos com seus obstáculos, sem aventar o subterfúgio do contorno que lhe subtraísse a ousadia. Assim, permitíamos-nos aninhar, no aconchego da emoção boa e lúcida, a exigência do rigor peculiar do saber elaborado.

A constatação do forte vínculo já consolidado, entre trabalho e desgaste foi o que nos levou a considerar, na forma de abordagem a ser assumida, a importância incontestada de preocuparmo-nos com a busca de um caminho que favorecesse, ao contrário, o vínculo entre obrigação e prazer. O respeito ao caráter científico tanto não pode se ausentar de tais circunstâncias, quanto não exige custar-lhes a imposição de um clima de aridez. Aliás, termina por ser paradoxal e infiel estampar com a figura do desgosto, o gosto inerente à aquisição de conhecimento. Afinal, poderá haver quem desgoste de ser "sabido"?

A resistência oferecida pelos professores às situações de aprendizagem só poderia ser explicada a partir da análise de uma história de frequência em ações de capacitação que, na maior parte das vezes, ignorando a realidade objetiva, reproduzia o já instaurado descumprindo seu papel essencial de superação do "status quo". Como a aula poderia postar-

-se mais interessante para o aluno se sua pretensa revisão crítica ficava por conta de provocar desinteresse? O que de muito grave disso resulta é a equivocada consciência de que a aula é, naturalmente, algo penoso.

Se ali estávamos diante da incumbência de contribuir com a necessária revisão da prática pedagógica em especial no que a faz tanger a Psicologia, e nisso situa-se também o "clima" na sala de aula, não cremos que nos estivesse sendo permitido afrontar o grupo de professores com a evidência da falta de conexão entre o discurso e a ação.

Como, então, constituíamos as "aulas" no nosso papel de professor de professor?

Com espírito lúdico, tomávamos nossos lugares na sala. Sem que tivesse havido nenhum ensaio, sem que se tivesse lido nenhum "script", iniciávamos uma espécie de dramatização, caricaturando posturas inadequadas de professores em reação a posturas inadequadas de alunos, nos aproveitando, sempre que possível, das próprias situações presentes na sala: as conversas paralelas do início do trabalho; o desconforto de estarem durante horas sentados; o silêncio diante das perguntas.

Procurávamos representar tanto aquelas situações comuns, como as menos usuais ou mesmo insólitas, que sabemos presentes no interior das salas de aula. Dessa forma de abordagem o que fora presumido, estava na direção do estabelecimento imediato de um dado grau de identidade pessoal/profissional no grupo. Seria isso necessário, diante do óbvio de que éramos todos professores? Descobrimos que sim. Éramos todos professores, entretanto, além da referida insipidez histórica associada à situação de aula, também a arrogação da pecha da incompetência, se não já introjetada, rondava já os sentimentos da maior parte dos componentes dos grupos. A insegurança diante da situação de publicar opiniões, manifestava-se em difícil, porém, não estranha postura. Percebíamos que muitos eram levados a querer escudar-se, uns atrás dos outros,

a cada momento em que a participação estivesse, explícita ou implicitamente, sendo solicitada.

No "jogo" de construção em que nos empenhávamos, a posição de "personagem", fazendo o papel do escudo, liberava a reação na forma do riso geral, seguido de comentários no mesmo tom. Não tardávamos a conhecer uma interface importante, derivada da obtida identidade e promotora de um subsequente bem-estar. Os limites que cada qual só via melhor em si mesmo - o que os tornava sempre mais avolumados - quando declarados comuns, minimizavam a auto-repressão. Essa proposta de abordagem sustenta-se no mais elementar dos princípios da terapia de grupo, cuja especificidade garante a presença de diferentes "espelhos", fundamentais no processo de busca de identidade. O trabalho coletivo há de ter por princípio a otimização, tanto da dimensão do que exista de comum entre os elementos dos grupos, quanto da dimensão das suas diferenças.

Enquanto estávamos a refletir sobre tal abordagem, não nos escapou a preocupação de que pudéssemos estar expondo-nos ao perigo de banalizar sérias questões da prática escolar. Entretanto, a previsão de reaparição no decorrer da ação, dessas mesmas situações dramatizadas, fá-las-iam higienizadas do seu possível "ar jocoso", uma vez que estariam sendo conduzidas a assumir sua real caracterização, por virem envoltas num corpo teórico que as explicava em suas origens e as discutia em suas conseqüências.

Tendo tomado o professor como sujeito, quais fatores deveriam circunstanciar nosso enfoque?

Sendo o objetivo do programa de educação continuada, aperfeiçoar o conhecimento do professor, tomando-o como sujeito, em todas as ações a ele destinadas e, sendo o objetivo desta nossa ação, refletir sobre uma proposta de aprendizagem que subsidiasse a revisão da sua ação de ensino, as principais direções do trabalho buscavam ir ao encontro do conteúdo do saber docente quanto à relação ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo em que procurava operacionalizar, no

decorrer da ação, a proposta defendida no capítulo anterior: promovíamos a aprendizagem do professor, buscando o desenvolvimento das suas capacidades cognoscitivas.

Quanto ao enfoque do saber docente a respeito do binômio ensino/aprendizagem, amparamos nossa reflexão na leitura do livro "A Epistemologia do Professor" de Fernando Becker (1993).³⁴ Seu importante trabalho objetiva a categorização do conhecimento que o professor possui, sobre o que seja o próprio conhecimento, como objeto de estudo. Esta obra preenche uma lacuna na direção da solidificação de um terreno por onde precisamos andar com maior firmeza, na direção de construir um conhecimento mais consistente e mais conseqüente, sobre a questão do saber do docente.

Pelo grau de identificação que pudemos encontrar na análise da nossa experiência, com e pelas conclusões apresentadas por Becker, julgamos adequado citá-lo: "É comum a estranheza do docente às perguntas a respeito do conhecimento. O professor cotidianamente ensina conhecimento, mas reage ao convite à reflexão sobre isso como alguém que está almoçando, jantando ou bebendo um copo d'água e se lhe pergunta por que está comendo ou bebendo." e complementa: "Neste contexto de ausência de reflexão epistemológica o professor acaba assumindo as noções do senso comum." (1993:p.37)

Havemos de nos posicionar agora, numa direção que, pretendendo conjugar-se com essa, visa assumir um ângulo que lhe seja complementar. Até porque o indicativo abstraído do nosso trabalho aponta para o

³ cremos importante apontar convergências entre as observações permitidas pela nossa experiência - a que nos referimos no presente trabalho - e os resultados da pesquisa exploratória dirigida por Becker, no sentido de que, consideradas essas nossas observações, com os limites próprios de um relato em reflexão de uma trajetória, podem as mesmas ser, numa dada medida, convalidas por aquelas. De certa forma, podem, também, ratificar aquelas, já que o próprio Becker ao considerá-las, nega a adequação de rotular suas últimas considerações na obra, como "conclusão". Sobre isso, afirma: "O que predominou, em nossa análise, foi precisamente o ensaio interpretativo, a dúvida, a tentativa de buscar o movimento do pensamento, muito mais do que as certezas." (p.331).

fato de que, o obtido por Becker deve constituir-se em ponto de partida. Tomar por base suas conclusões no que concerne à assunção pelo professor, de noções demarcadas pelo senso comum, quando sabemos que a essência do seu trabalho é a socialização do saber elaborado, é razão suficiente para que sustentemos a importância de nos colocarmos ainda mais próximos da construção de um conhecimento mais amplo sobre o aprender do docente. Referimo-nos ao encaminhamento do estudo no sentido de podermos aliar à busca da elucidação sobre o que o professor sabe, a busca de melhor saber como ele aprende.

Frente às inferências formalizadas por Becker e a necessidade que para além delas apontamos, é possível que possamos nos perguntar:

A diagnosticada assunção pelo professor de noções do senso comum não estaria denunciando, afora a carência de reflexão epistemológica, alguma dificuldade devida à negligência de que foi alvo o seu próprio processo de construção de conhecimento?

Creemos admissível tal conjectura, em especial por podermos assentá-la nos princípios do sócio-interacionismo que nos vêm respaldando. Quando sabemos todos da fragilidade de que foi cercada, no conjunto da nossa história, a tarefa social, também de responsabilidade da escola, de promover o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos cidadãos, parece pouco legítimo esquivarmo-nos da consignação das suas possíveis decorrências. O quadro por aí avistado soma-se ao amontoado complexo da dívida social contraída pelo equívoco e pelo descaso no trato de sérias questões, o que é emergente, principalmente, de uma visão de mundo que fixando-se num horizonte no qual se descortina como finalidade as coisas, toma, como instrumentos, as pessoas.

Em alguns momentos da nossa ação, cuja análise e reflexão vem sendo alvo desse trabalho, cremos encontrar claros indicadores da pertinência dessa pergunta que nos fazemos.

Como já anunciamos, partimos da identificação de algumas noções de senso comum, explicitadas pelos professores e buscamos proceder à sua análise através da exploração das circunstâncias em que as mesmas se constroem, na intenção de diagnosticar se sua origem se explicaria apenas pela "ausência de reflexão epistemológica" ou se poderiam, além disso, estar sendo sustentadas pela qualidade da competência cognitiva que, sem ajuda, estar-lhes-á sendo possível exercitar.

Na assunção de uma postura que provocasse a construção do conhecimento por parte dos professores, levantávamos suas idéias sobre os temas a serem discutidos, através de questionamentos na forma de perguntas que, assim como suas respostas, eram literalmente registradas no quadro negro, para facilitar o processo de identificação dos possíveis limites e a propositura de conflitos cognitivos que permitissem sua superação.

Ao buscarmos refletir, por exemplo, sobre o processo de avaliação educacional escolar que desenvolvem, o que fazíamos sob a proteção da sistematização já produzida por Luckesi, nos dávamos conta de que a análise de seus pressupostos conceituais configurava-se como parâmetro indispensável à revisão da prática. A abordagem de que então fazíamos uso para a discussão desse tema consistia-se inicialmente em propor aos grupos a construção de resposta a duas questões assim formuladas: "O que é avaliação?" e, "Para que serve a avaliação?". Observávamos que, em qualquer dos grupos com os quais trabalhávamos, os professores apresentavam respostas de conteúdo igual para as duas questões, ou seja, os professores davam a mesma resposta para atender ao "o que é" e ao "para que serve" a avaliação.

Como estavam expostas no quadro negro as perguntas e as respostas, o teor idêntico das últimas ficava evidente. Ao "o que é", respondiam: "é dar a medida do conhecimento"; "é tomar a decisão sobre promoção e retenção"; "é verificação do aprendizado" e "é diagnóstico do processo". Ao "para que serve" respondiam: "para medir o conhecimento adquirido";

"para tomar decisão sobre a promoção e retenção"; "para diagnosticar o conhecimento adquirido". Ora, bastava, nesse momento, que solicitássemos o retorno da atenção às perguntas para que pudéssemos, categorizando-as, perceber que a primeira tinha o cunho de produzir o conceito e a segunda, de operacionalizar o conceito produzido.

Detectava-se, dessa forma, a dimensão de teoria e prática, de idéia e ação, de pensar e fazer, que estava contida em cada qual das perguntas. Detectava-se, também, que essa única resposta, sem questionar ainda o valor próprio do seu conteúdo - mas unicamente sua forma -, atendia apenas à segunda pergunta. Atendia, portanto, tão somente à dimensão da prática, da ação, do fazer, desconectada da dimensão da teoria, da idéia, do pensar.

Para a análise desta nossa percepção, que acrescenta à inferência de Becker uma questão de desempenho cognitivo, é possível encontrar respaldo na produção de Vygotsky: "É fato bem conhecido que até os primeiros anos da idade escolar os significados funcionais têm um papel muito importante no pensamento infantil. Quando se pede a uma criança que explique uma palavra, ela responde dizendo o que o objeto designado pela palavra pode fazer, ou - mais frequentemente - o que pode ser feito com ele. Mesmo os conceitos abstratos são em geral traduzidos para a linguagem da ação concreta: "sensato quer dizer que estou com calor mas não me exponho a uma corrente de ar."".(1989,p.67).

A busca de explicação para a manifestação de uma dimensão do desempenho cognitivo do professor, numa análise do pensamento infantil, não nos pareceu indevida, visto que o cotidiano da escola que frequentou, não dava conta de estimular suas capacidades.

Essa nossa abordagem explicitava os efeitos de uma postura muito difundida na escola, sob a égide da fragmentação "fabricada" entre o pensar e o fazer que é tão própria à natureza do pensamento da pedagogia tecnicista, quão imprópria à natureza da atividade humana. Ao "plantar" a difusão das máximas "Teoria é

blá blá blá." ou "O que importa é a prática." se conseguia que o homem se dispusesse, sem que o soubesse, a abrir mão do que lhe distingue enquanto espécie: poder pensar sobre o fazer. Essa capacidade é a que, com relação à construção do conhecimento elaborado, como primeira instância, nos permite formular conceitos.

Em razão do tipo de abordagem que propúnhamos, tínhamos muitas outras evidências do que acabamos de afirmar. Tomávamos, para analisá-las, a posição de Vygotsky diante do processo de construção de conceitos, sobre o que, assim se declarou: "Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise." (1989, p. 66). Sobre a mesma questão, posiciona-se da mesma maneira Piaget, referindo-se à construção de conceitos como um processo de classificação que exige as operações de união e separação, a que designou de "conservação" e "reversibilidade", o que, em suma, implica a identificação de igualdades e diferenças.

Ilustramos o acima exposto com a demonstração dos limites evidenciados através do exercício constante que fazíamos com os professores, de construção de conceitos. O processo de construção dos conceitos que definiriam o papel da escola e o papel do professor, constituem-se em exemplos claros da dificuldade cognitiva a que nos queremos referir. As respostas iniciais compunham-se de definições que frequentemente continham abrangências genéricas tais como: "o papel da escola é de formar o cidadão" e, "o papel do professor é de ensinar". Sem dúvida, como assinalou Becker, estávamos diante de definições de senso comum.

Entretanto, para onde nossa análise pretende nos conduzir, extrapolando esta constatação, exige o estudo da constituição cognitiva de tais respostas. Cremos que a dificuldade estava em perceber que esses papéis, assim definidos, arrolavam indiferentemente o papel da escola como o papel de toda e qualquer instituição posta na sociedade de hoje, assim como o papel do professor como o papel de todo e qualquer educador. Ora, a ausência de categorias que permitissem especificações

denunciava tanto a capacidade de exercício da operação de união - percepção de igualdades entre diversas categorias de instituições e diversas categorias de educadores -, quanto a dificuldade de exercício da operação de separação - percepção de diferenças que especificam cada qual dos papéis de diferentes instituições e cada qual dos papéis de diferentes educadores. É interessante observar que tanto Piaget como Vygotsky apontam para o fato de que a operação de identificação de semelhanças é menos complexa - e, portanto, anterior -, à operação de identificação de diferenças, embora ambas sejam imprescindíveis ao e integrantes do processo de construção de conceitos.

Caminhar na direção da construção efetiva de tais conceitos nos levava, então, necessariamente, à instigação de que tal percepção se concretizasse. Isto fazíamos, partindo do levantamento no grupo, do rol de diferentes instituições e da proposta de comparação entre elas, o que fazia emergir suas diferenças. O papel específico do professor, por certo, só poderia estar deduzido do papel específico da escola, instituição na qual está inserido.

A pertinência da preocupação que rege nossa análise, em buscar caminhos de superação desse limite cognitivo, pode ser expressa pelo sério risco que se corre no processamento de generalizações assim configuradas. Quanto à defeituosa construção de conceitos como as que, sobre as quais em particular, aqui refletimos, o risco é o de contribuir, sem que o saiba, com o desvio de funções, o que, aliás, tem marcado a história da escola no nosso país.

Quando se ignora seu papel precípuo de socializar o saber sistematizado, é que se pode justificar o espontaneísmo a que a escola se sujeitou, desde o advento da Escola Nova, quando, considerando o espontâneo "interesse do aluno" como determinante da inclusão ou não, dentre os conteúdos escolares, da categoria do conhecimento elaborado, fez com que a presença destes, na aula, não passasse da condição de incidental. Com isso tem-se permitido a transmutação do papel da escola como mera extensão do papel: da família - um lugar onde os pais "depositam" os filhos

imaginando que devam estar sendo substituídos pelos professores, diretores ou inspetores de alunos; da igreja - um lugar onde o ensino religioso deva ocupar, na carga horária e no quadro curricular, o espaço de área do conhecimento sistematizado; da assistência social - um lugar onde as crianças "carentes" devam receber alimentos, tratamento odontológico, fonoaudiológico, psicológico, etc. Se considerarmos a crise econômica a que estamos submetidos e, assim, considerarmos necessário que a escola comporte tais papéis, mesmo assim, só podemos admiti-los lícitos se não estiverem a desviá-la do seu papel essencial.

É possível, ainda, estender nossa análise a muitas outras questões que podem ser respondidas, dentre outros fatores, também pela dificuldade de construção de conceitos e de aplicação de princípios. Não estariam aí situadas as equivocadas considerações sobre o construtivismo que compreendem desde sua transformação em panacéia, até seu reducionismo ao ativismo empírico? Temos visto o tratamento da atitude construtivista, como se fora um método. Temos visto categorizarem-se como construtivista por exemplo, a mera disposição da classe em grupos ou, a prática de laboratório, cuja execução de experiências se dá com todos os passos previstos e todos os resultados pressupostos, o que elimina o processo de conjecturas e descobertas, características da construção efetiva do conhecimento.

Os exemplos de que fizemos uso agrupam-se todos na forma de uma constituição de conceitos presos apenas a adições de semelhanças que promovem generalizações e que, na ausência das necessárias subtrações de diferenças que pudessem promover as especificações, fazem-se exacerbadas, podendo, assim, distorcer e/ou banalizar o entendimento das categorias que se submetem a tais análises.

Como a construção do conhecimento, na categoria de saber sistematizado, na escola, há de se dar com o propósito de que sua apropriação permita, evidentemente, sua utilização diante das questões que se colocam pela realidade objetiva, fica imprescindível pressupor a relação dialética entre a

particularização/generalização/particularização, na correspondência com a ação/reflexão/ação que caracterizam o processo que viabiliza a consciência da dimensão social dos conteúdos escolares. No limite entre a formação de conceitos e aplicação de princípios, encontramos a transcendência entre o partir da análise de particulares para constituir idéias gerais, e o partir de idéias gerais já constituídas, para sua aplicação em situações particulares. Isto coloca a última dependente da primeira e, como apontamos para as dificuldades na formação dos conceitos, é decorrência, a dificuldade na aplicação de princípios.

Sobre isso, encontramos em Vygotsky: "Parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando começa a fazer parte de um sistema. Se a consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõem também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de relações de generalidade." (1989, p. 80). Piaget dá o mesmo sentido ao que chamou de relação de inserção de classes. Sendo assim, na situação concreta que utilizamos como exemplo, a definição do papel do professor só se torna competente se estiver inserida na definição do papel da escola que, por sua vez, deverá estar inserida na definição da sua relação com a sociedade e, esta com o seu contexto histórico-cultural.

Nossa análise se deteve até então nos exemplos de dificuldade para a construção de conceitos o que, num exame menos acurado, pode se ocultar sob a assunção, por parte dos profissionais do ensino, de um discurso "apreendido" do verbalismo que hoje está incorporado pela área da educação. Por conta de não nos escapar essa possibilidade, nas ações que desenvolvemos, diante das questões que propúnhamos, sempre que as respostas constituíam-se dos jargões atuais, como: "socialização do saber sistematizado"; "partir da realidade do aluno"; "o professor é um mediador"; "a prática tem que ser

construtivista", ou "a avaliação deve ser diagnóstica", passávamos a solicitação de que isso fosse posto em situações do cotidiano da escola o que era suficiente para que denotássemos a inocuidade prática desses conceitos.

Podemos, ainda, nos situar quanto à observação nesta nossa experiência, da dificuldade de fluência cognitiva para a aplicação de princípios que, como sabemos, é parte de elaborações intelectuais mais complexas do que a formação de conceitos. Tal limite se evidenciava especialmente quando os professores declaravam seu descrédito em análises que alegavam estarmos fazendo, sem conhecer seus alunos - os sujeitos específicos com os quais cada um trabalhava. Estava implícita nesta alegação, a defesa da necessidade de estarmos aprisionados ao mais absoluto concreto, para que possamos apreender a realidade.

O desconhecimento da riqueza advinda do relativismo cognitivo que nos permite escapar da pobreza do absolutismo maniqueísta, revelava a um só tempo, tanto a dificuldade para o exercício de atividades intelectuais que viabilizam tomar a apropriação do conhecimento de teorias como instrumental para a reflexão sobre a prática - enquanto não se davam conta da intrínseca relação teórico/prática-, quanto a ausência da busca de superação deste limite - enquanto confessavam considerar irreal, tal possibilidade cognitiva. Somamos aqui tanto as constantes solicitações de modelos práticos, que têm levado os professores à busca de receitas de aula, como as observações que já fizemos anteriormente, sobre os professores considerarem alguns "cursos" como "muito teóricos", numa denúncia da dificuldade que se implantou pela produção da ruptura entre o pensar e o fazer.

Nosso raciocínio, portanto, diante do exposto, nos levou à conclusão de que: é tanto na ausência de um contexto de reflexão epistemológica como na ausência de um contexto de exercício cognitivo de construção de conceitos e aplicação de princípios, que o professor pode estar sendo levado a assumir noções do senso comum.



Na fronteira entre esse momento da nossa reflexão e seu desfecho no capítulo seguinte, queremos ratificar a indisfarçável necessidade de ousarmos na direção de, mergulhando nos problemas da realidade, dela emergirmos com propostas de solução. Entendemos esta, como a tarefa específica deste momento histórico, em razão da constatação de que, após termos estado durante, pelo menos duas décadas - as dos anos 60 e 70-, cassados em pensamento e linguagem, foi compreensível que gastássemos toda a década de 80, desafogando-nos em apontar para os problemas da realidade objetiva, nos restringindo quase que por completo ao ramo das denúncias. Entretanto, não cremos compreensível que a década presente não se dedique ao apontar de caminhos para soluções dos problemas, muitos deles, já suficientemente conhecidos de todos nós. É da clareza com que essa exigência se nos apresenta que devemos nos indagar:

Diante da tarefa improrrogável do presente, quais caminhos podemos propor na direção da construção de uma escola para professores que se faça contemporânea, tendo em vista a superação dos equívocos e dos limites do passado e que se faça precursora, tendo em vista o enfrentamento das exigências e desafios do futuro?

A projeção, neste texto, a caminho do contexto, está para nos representar as condições de existência de uma discussão que tem estado situada na questão da educação continuada, tema cujo desenvolvimento está posto como uma exigência incontornável e insubornável para todos os que pleiteiam uma melhor qualidade de ensino. Para tanto, queremos expor a análise e a crítica, e sistematização de alguns subsídios que nos foi possível construir, na forma de elementos constitutivos para a concepção de uma escola para professores.

A experiência que tivemos a oportunidade de vivenciar se enriqueceu tanto do papel de docentes em programas de educação continuada - alvo do relato que está então fazendo - quanto do papel de coordenação da

CONCLUSÃO

NO TEXTO, UM CAMINHO NO CONTEXTO.

Abstrair do contexto o caminho do texto e projetar no texto um caminho no contexto é cumprirmos uma tarefa de natureza essencialmente humana. No decurso da história e no interior da cultura, o privilégio de pensar sobre o fazer é o que conduz à conquista dos conhecimentos que devem permitir ao coletivo dos homens compreender-se na vida, como princípio e como fim. Desta forma, o poder que é dado pelo saber, se não se concretiza como direito de todos, disvirtua-se no despotismo de poucos, fazendo com que estes se tornem capazes de dispor dos demais como meio. Cremos ser este um dos sérios fulcros do desequilíbrio que tem destemperado o sabor da vida para os muitos, aos quais se tem anunciado a mentira da igualdade de oportunidades, desvelada pela verdade da desigualdade de condições.

A projeção, neste texto, a caminho do contexto, está para nós representada na pretensão de contribuir com a discussão que tem estado situada na questão da educação continuada, tema cujo desenvolvimento está posto como uma exigência incontestada e inadiável para todos os que pleiteiam uma melhor qualidade de ensino. Para tanto, queremos expor à análise e à crítica, a sistematização de alguns subsídios que nos foi possível construir, na forma de elementos constitutivos para a concepção de uma escola para professores.

A experiência que tivemos a oportunidade de vivenciar, se enriqueceu tanto do papel de docente em programas de educação continuada - alvo do relato que até então fizemos -, quanto do papel da coordenação da

unidade regional de Bauru do Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos - CARH.

É do teor reflexivo desta última posição que agora queremos nos ocupar, uma vez que foi esta, a que nos permitiu proceder, no âmbito da concepção e execução da programação regional, à incorporação de alguns pressupostos básicos, de cuja pertinência estávamos convictos.

Tendo em vista a discussão com a qual abrimos o presente capítulo, a preocupação mais fundante que a função que nos coube no CARH/Bauru suscitava-nos, era a de lidarmos com o que se nos apresentava como paradoxal: dirigir um Centro que se propunha a aperfeiçoar recursos humanos, enquanto entendíamos que ao humano não se pode e não se deve tratar como recurso. Nossa responsabilidade nessa função, se asseverava pelo exercício da autonomia que lhe era conferida na dimensão da programação regional, onde, então, a nossa convicção de que ao homem não cabe a posição de meio, mas, sempre, de princípio e fim, deveria estar sendo cuidada como diretriz, refletindo-se no estabelecimento dos objetivos, na configuração do corpo de temas a priorizar e na abordagem metodológica a assumir. Daí, nos colocarmos como essencial, o seguinte questionamento:

Se numa escola para alunos, o lícito é que este deva ser sujeito ao invés de estar sendo sujeitado, é ético pensarmos uma escola para professores, onde este devesse ser considerado recurso?

A obviedade da resposta a essa questão não tem, de per si, garantido a inclusão do seu conteúdo como premissa na história da educação continuada. Desta forma, a busca de "aperfeiçoamento de recursos humanos", postulamos que deva ser substituída pela busca de aperfeiçoamento dos recursos dos humanos.

É recurso dos humanos o uso da inteligência reflexiva, geradora de outros recursos, tais como, a produção e apropriação do conhecimento, a autonomia para a identificação e análise dos seus próprios limites e o alastrar das suas possibilidades de superação. Assim,

é recurso dos humanos a promoção de transformações na realidade que se façam adequadas à melhoria das suas condições de vida, o que o homem só é capaz de conseguir, exatamente, quando não se submete à condição de recurso.

As ações que desenvolvíamos e o corpo de ações que propúnhamos tinham, então, o cunho de tomar o professor por sujeito, o que fazíamos agrandando, na programação, o espaço destinado às questões pertinentes ao processo de revisão e "higienização" de valores, o que nos parecia demandado pela mudança de paradigmas apontada pela concepção de educação que hoje se faz necessária. Privilegiávamos, fortalecendo, assim, as discussões em torno da existência e de qualificação das relações que se estabelecem entre educação e sociedade, escola e realidade, conhecimento e autonomia.

Evidentemente, não seria possível que se impregnasse o propósito do programa, da visão do professor na sua categoria de sujeito, se a ele não se propusesse, como relatamos no Capítulo II, o desvelamento do sujeito oculto, sob o objeto indireto em que fora transformado. Concretizar esse intento significava criar condições para que o professor reconhecesse, na sua própria história, que a posição de objeto que ocupamos, não sendo "natural", havia sido produzida e, tendo sido produzida, existia nela, numa certa dimensão, a figura da "vítima consentida". Era a consciência que imaginávamos, até por permitir a indignação, abrir o espaço para a conquista de autonomia.

Uma outra questão a que nos propúnhamos circunstanciar, à vista do que já se sabia sobre as características da educação continuada no nosso país, era a da consolidada fragmentação do conhecimento, que conduzia à oferta de ações estanques, que tratavam de temas pontuais.

Sob a ótica da discussão pela qual passamos no Capítulo III, a respeito do conceito do todo como mera soma das partes, o que está pressuposto pelas concepções associacionistas no terreno da Psicologia, observávamos a inconveniência, pelas distorções que é

capaz de gerar, do fato de se ver a vida aos pedaços e de se tentar compô-la pela adição pura e simples desses seus pedaços. Isto porque a percepção adequada do contexto exige a detecção das relações que se definem entre suas partes. Como resultante de tais inferências, perguntávamo-nos, então, se:

A própria aceitação do entendimento do homem como recurso não seria decorrência de uma análise descontextualizada, na qual a própria descontinuidade, que caracteriza o processo de desenvolvimento na nossa cultura, estaria refletindo uma visão parcial e equivocada do lugar do homem no mundo?

Quando pressupúnhamos, para a revisão do processo de aprendizagem, a necessidade de analisar o conceito de desenvolvimento humano a que nossa vida se submete, o que fizemos e justificamos pelo contido no Capítulo IV, estávamos, certamente, a desvelar a inadequação de uma visão distorcida que preconiza tarefas para o homem ao longo do seu ciclo vital, instituindo-lhe padrões de conduta de forma a ignorar a vida como um processo contínuo e que, ao fazê-lo propõe e impõe que vivenciemos súbitas e graves rupturas: enquanto crianças, na condição de "ainda incapazes", devemos ser submissos; enquanto adultos, na condição de tutores, devemos ser autoritários. No seio radical e determinista desta dualidade residem os mais intrincados problemas dos adolescentes. Ora, quem apenas haja tido oportunidade de ser incapaz e problemático, que condições pode haver reunido para assumir-se tutor?

Diante disto, dispor as ações de uma escola para professores, com um caráter processual e contínuo - se é que dito assim, não se incorre num pleonasma -, apresenta-se como uma injunção e não propriamente como uma questão de gosto ou ponto de vista.

Sobre esta questão, julgamos oportuno citar o que sugere Garcia: "mais de que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional

dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores."(in Nóvoa,1992,p.55)

Fazia, ainda, parte das preocupações que explicitamos no Capítulo IV, a definição de uma concepção de homem que pudesse superar os limites dos radicais determinismos nativista e ambientalista. A consecução de uma visão de desenvolvimento humano que pudesse romper com a parcialidade e insuficiência dessas visões de homem, exigia tomar por parâmetro sua natureza bio-psico-social. Gera, esta reflexão, pensando na escola para professores, uma nova pergunta:

Além da necessidade de considerarmos a figura do professor no seu papel de sujeito, respeitar sua natureza não seria também considerar a categoria do papel de ser social que esta lhe confere?

Negar-se a ver o professor como recurso por respeitar o que lhe está legado pela sua natureza de pessoa, de sujeito, implica vê-lo também como alguém que se constrói no interior da coletividade, daí termos de imaginar sempre as ações de um programa de educação continuada, como um corpo de ações coletivas capaz de fazer emergir identidades pessoais/sociais, que resultem no fortalecimento da sua própria categoria profissional. Na consideração deste aspecto, foi que buscamos desenvolver todas as ações que tratavam de temas comuns, reunindo professores de quaisquer séries e quaisquer disciplinas e ainda, diretores de escola e supervisores de ensino. Isso, além de favorecer, pelo conhecimento de que o "específico do outro" não era excludente do "específico de todos", a construção de pontes entre os diversos tipos de "particularidades" favorecia, ainda, a intervenção contrária às fragmentações corporativas que terminam por aglutinar, segmentando e fragilizando a categoria profissional como um todo.

Faz-se imprescindível combater, nos programas de educação continuada, a evidente dificuldade no empreendimento de projetos coletivos, a qual, no decorrer deste trabalho consideramos como um limite cultural resultante da apologia ao individualismo, bandeira-mor do modelo social Liberal, mentor da nossa história de instituição de padrões de comportamento.

Para tanto, é preciso que possamos constituir as atividades e os conhecimentos que sejam inerentes à ação e à reflexão de quaisquer professores, no corpo de uma base comum e na forma de programas que possam estar sempre promovendo, entre diferentes professores de diferentes disciplinas e diferentes séries, oportunidades de construir a aproximação que lhes permita detectar o que os une e, assim, perceber, cada um, o seu real papel com os demais.

Para evidenciarmos uma outra inquietação que desafiava nossa capacidade no intento de desatar os nós que víamos dificultar a implantação de uma proposta de desenvolvimento profissional dos professores, queremos fazê-lo, a partir da retomada e articulação das primeiras indagações da presente conclusão. Sendo o professor uma pessoa que, como tal não pode ser recurso e, havendo de ter sua preparação profissional, o cunho de desenvolvimento que como tal não pode separar-se do seu cotidiano de responsabilidades pessoais/sociais e, ainda, tendo isto posto diante do que expusemos no Capítulo V sobre o que se refere ao conteúdo e método do saber docente, parece não haver como nos esquivarmos de uma nova pendência:

Não será necessário que nos voltemos para o desenvolvimento de "uma didática" apropriada à emergência de uma circunstância em que o sujeito, que ainda aprende a ensinar, é também um sujeito que já ensina outros sujeitos?

Se reconhecemos importância nesta indagação, podemos, utilizando-nos da sustentação básica desta nossa reflexão, concluir sobre o quanto vale enveredar hoje, aqueles que se ocupam da questão da educação continuada, pelo aprofundamento do conhecimento

sobre a qualidade do saber docente. É absolutamente incongruente que fiquemos - nós que nos propomos a ser professores de professores -, a apontar para os outros professores a necessidade de ensinar conforme se aprende, ao mesmo tempo em que, no mesmo palco, o mesmo ator, pode estar obrigando-os a assistir a um espetáculo que ignora isso.

Sobre esta questão, quando concluímos pela sua dificuldade de construir conceitos e aplicar princípios na seara do conhecimento sistematizado, evidentemente, não estávamos imaginando que teríamos, então, de usar uma prática à semelhança da recomendada para as crianças. Se tivéssemos sucumbido a tal equívoco, por certo estaríamos deixando de considerar que é a escola, o lugar na vida, que mais dela se separou, criando para si uma aura de majestade, em torno da qual e no interior de onde as coisas do mundo não têm o direito de entrar, pois que viriam a maculá-la. Não tem sido este o destino da matemática que as crianças aprendem na feira? Aprendem a somar, a subtrair, a dividir e a multiplicar, utilizam-se disto na vida real e repetem de ano por ano não dominar as operações matemáticas fundamentais.

Na medida em que a escola para professores estiver também sintonizada com a vida real dos professores, poderá levá-los a se libertarem dessas suas dificuldades e, só assim, instrumentalizá-los para atuar numa escola que possa conduzir seus alunos também à superação das próprias dificuldades. Para onde esta questão nos reporta, no que concerne em especial à escola pública, nos defrontamos com toda sorte de responsabilidades:

- as que dizem respeito à toda a sociedade civil, da qual o zelo com a educação é um dever e para a qual a posse da escola é um bem indispensável, mas que, em verdade, pela introjeção de valores culturais que se sustentam no paternalismo desmobilizador do estado e na fragilidade de ações coletivas organizadas, tem se postado como expectadora do próprio destino.

- as que dizem respeito aos poderes públicos, que devem gerar e gerir condignamente a canalização dos recursos materiais e técnicos que de há tanto vêm

sendo necessários, mas que ainda hoje, pelo viés neoliberal, insiste-se em considerar a salvaguarda da economia como anterior ao atendimento das necessidades interpostas pelo patamar onde se encontra a educação nacional.

- as que dizem respeito às entidades de classe dos professores que parecem, na sua maioria, sustentar o equívoco histórico de separar salário de competência profissional, como se a deterioração desta última não tivesse sido precursora da deterioração do primeiro. Há um paradoxo cristalizado no seu discurso que, ao mesmo tempo que alega sempre o descaso do poder público com a qualidade da educação, não se dispõe a utilizar nenhuma parcela dos recursos advindos da contribuição dos professores, na direção de promover a melhoria da qualidade do seu desempenho.

- as que dizem respeito aos próprios professores que, constituindo a classe intelectual do país, têm se conformado, em grande número e, muitas vezes, com o estigma da vítima, a quem não cabe aprender sobre o direito de exigir, senão sobre o dever de esperar.

E, por fim e por primeiro, no que respeita a nós na Universidade que temos, direta ou indiretamente, sido cúmplices da manutenção dos descaminhos da educação, na medida em que temos convivido dentro da própria Universidade, como se ela não fosse eminentemente uma escola, até mesmo com a idéia absurda de que os professores, que não pertencem aos departamentos de educação, não seriam profissionais da área da educação.

No tripé do seu papel formal vislumbra-se o desequilíbrio que tem dificultado seu caminhar, levando-a a claudicar: o ensino tem sido, das suas funções, a mais desmerecida. Da sua estrutura emergem órgãos que, bem ou mal, promovem a avaliação sobre a pesquisa e de uma forma ainda mais rudimentar, da extensão, mas nada avalia a qualidade da docência, submetendo a todos às consequências que já lhe ficam distantes, na forma do sucesso ou do fracasso dos seus ex-alunos.

A ausência de avaliação da docência produz, em última instância, irresponsavelmente, o exercício de uma liberdade desamparada que tem compactuado com a elaboração e desenvolvimento de planos e práticas de ensino que se podem espalhar pelos terrenos do anacronismo com a sedimentação de princípios e com conceitos carcomidos - como a renegar o avanço na produção do conhecimento -, do desencontro com as necessidades atuais reais dos profissionais que formam - como a estranhar os reclamos da sociedade contemporânea -, da compartimentação entre teoria e prática - como a desconhecer sua processual indissociabilidade - e, até mesmo, do desenlace entre discurso e ação - como a desrespeitar a capacidade de percepção do aluno e o valor da coerência dado pela conquista da própria autonomia cognitiva.

Creemos que o pensar numa escola para professores esteja, hoje, absolutamente dependente da definição da abrangência que esta deva ter. Não podemos nos ater em restringir seu papel ao desenvolvimento de práticas docentes mais conseqüentes, sem que nos preocupemos com os limites e com as possibilidades inerentes às pessoas dos professores de hoje, nem sem que nos preocupemos com as relações de pertença que produzem a teia, em meio à qual, hoje, se emaranham as aulas e que também criam distância entre as aulas que temos e as que devemos ter.

Neste sentido, muito contribuem os estudos de Nóvoa (1992), ao propor, na forma de âmbitos de atuação, que o processo de formação de professores há de se dar pelo:

- desenvolvimento pessoal: "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência."(p.25)

- desenvolvimento profissional: "Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o

isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores."(p.27)

- desenvolvimento organizacional: "A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de investimento educativo dos projetos de escola."(p.29)

Dadas as qualidades de amplitude, clareza e atualidade que se revelam no pensamento de Nóvoa, atribuímos a ele, em especial duas virtudes das quais podemos nos servir no desfecho deste trabalho. Trata-se da possibilidade que ele cria, de identificação de limites e de construção de referenciais para sua superação. Isto se efetiva através de uma avaliação diagnóstica, na qualidade em que a considera Luckesi, já que, pelo padrão ideal de educação continuada que o autor apresenta, torna-se possível estabelecermos um juízo de valor sobre a prática que nesta área construímos, tendo em vista o desenrolar futuro do nosso trabalho.

Buscando, então, reexaminar, reelaborando numa nova síntese, nosso trabalho, à luz das referências oferecidas por Nóvoa e, na direção da busca de maior adequação, pensando num projeto de construção de uma escola para professores, propomos:

Quanto à dimensão pessoal:

- que sua escola, se destinando ao desenvolvimento de recursos dos humanos, se obrigue a vê-los sujeitos históricos, historiados, inclusive, pelo seu próprio processo de construção de conhecimento, nas formas que lhes assegurem através de ressarcí-los das dívidas do passado e equipá-los para os desafios do futuro, em particular, com a condição de assim verem, também os seus alunos, para a consecução plena, a um só tempo,

do exercício da sua própria cidadania e da garantia do exercício cidadão aos seus alunos;

Quanto à dimensão profissional:

- que sua escola, se destinando ao desenvolvimento do exercício do seu papel identificado dentre os demais e sintonizado com as necessidades sócio-culturais atuais que devem definir o papel da própria escola, se obrigue a dispor-lhes os subsídios que lhes permitam o exercício autônomo da efetiva socialização do saber sistematizado, na forma de ações coletivas e processuais, que lhes assegurem, em especial, pela presunção de uma base pedagógica comum, o domínio do "como se aprende" como referência indispensável à definição do "como se ensina", para a consecução plena, a um só tempo, do exercício da sua competente autoridade e consciente identidade profissionais;

Quanto à dimensão organizacional:

- que sua escola, se destinando ao desenvolvimento da educação formal em seu caráter institucional, se imponha como instância de avaliação, produção e disseminação de "projetos de escola", assegurando-lhes espaço, tempo, e palavra, na forma de situá-los, pessoal e profissionalmente, como um promotor de propostas, para a consecução plena, a um só tempo, do exercício do seu status de profissional/intelectual e da vinculação das políticas educacionais à realidade das escolas.

Se, por fim, pudermos atribuir pertinência às descobertas de perguntas e conjecturas de respostas que aqui expusemos, ao longo deste trabalho, também desejamos inferir que:

se a escola que o professor precisa, precisa ter vínculo com a vida real dos professores, então, precisa se ater ao caráter de continuidade dos seus estudos;

se o professor que o professor precisa, precisa saber como ele aprende, então, precisa se ater à necessidade de construção de uma didática assim contextualizada; e,

se uma escola para professores é uma premente necessidade, a intervir na defesa da "não fossilização"

do seu comportamento, então, havemos, ainda, de nos perguntar:

Qual poderá ser o real sentido a se dar ao investimento na melhoria das escolas regulares para alunos, sem que se regularize uma escolarização contínua para seus professores?

Contribuir com a constituição da resposta à essa questão, é o que, definirá o "espírito" das nossas próximas tarefas e é o que a oportunidade de vê-la respondida também pelo ponto de vista de outros, em papéis de diferentes dimensões, seria, verdadeiramente, obter em privilégio, para nós, uma contribuição enriquecedora.

GADOTTI, M. - Concepção Dialética da Educação. Editora Cortez, SP, 1983.

LEONTIEV, A. N. - O Desenvolvimento do Psiquismo. 3ª ed., Editora Livros Horizonte, Lisboa, 1978.

LISANELO, J. C. - Didática, Editora Cortez, SP, 1991.

..... Tendências Pedagógicas na Prática Escolar, Revista de Ande, (6): 11-19, 1983.

..... Os Significados da Educação: Modalidades de Prática Educativa e a Organização do Sistema Educacional, Revista Inter-Ação, UFG, (16):67-90, 1992.

LUCKESI, C. C. - Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação, Revista Tecnologia Educacional, ABT, RJ, (65): 6-13, 1985.

MUSSEN, P.H., CONGER, J. J., KAGAN, J. - Desenvolvimento e Personalidade da Criança, 4ª ed., Editora Harper & Row do Brasil, SP, 1977.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. - Psicologia Educacional, 1ª ed. brasileira, Editora Interamericana, RJ, 1980.

BECKER, F. - A Epistemologia do Professor, Editora Vozes, Petrópolis, 1993.

GADOTTI, M. - Concepção Dialética da Educação, Editora Cortez, SP, 1983.

LEONTIEV, A. N. - O Desenvolvimento do Psiquismo, 3ª ed., Editora Livros Horizonte, Lisboa, 1978.

LIBÂNEO, J. C. - Didática, Editora Cortez, SP, 1991.

----- - Tendências Pedagógicas na Prática Escolar, Revista da Ande, (6): 11-19, 1983.

----- - Os Significados da Educação, Modalidades de Prática Educativa e a Organização do Sistema Educacional, Revista Inter*Ação, UFG, (16):67-90, 1992.

LUCKESI, C. C. - Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação, Revista Tecnologia Educacional, ABT, RJ, (65): 6-13, 1985.

MUSSEN, P.H., CONGER, J. J., KAGAN, J. - Desenvolvimento e Personalidade da Criança, 4ª ed., Editora Harper & Row do Brasil, SP, 1977.

NÓVOA, A. (Coord.) "Os Professores e a sua Formação", 1ª ed., Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PIAGET, J. - Linguagem e Pensamento da Criança, 5ª ed. brasileira, Editora Martins Fontes, SP, 1989.

----- - Psicologia da Inteligência, 1ª ed. brasileira, Editora Fundo de Cultura S.A, RJ, 1958.

----- - O Nascimento da Inteligência na Criança, 4ª ed. brasileira, Editora Guanabara, RJ, 1987.

PIAGET, J., INHELDER, B. - Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente, 1ª ed. brasileira, Editora Pioneira, SP, 1976.

PIMENTA, S. G., - A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau, Revista Idéias, FDE, SP, (8): 17-24, 1990.

POULANTZAS, N., MILIBAND, R. - Debate sobre o Estado Capitalista, Edições Afrontamento, Porto, 1975.

RIOS, T. A., Limites e Possibilidades de Construção do Projeto Pedagógico numa Perspectiva de Alteridade, EDUC, Seminário FDE/PUC, SP, 49-59, 1994.

SEVERINO, A. J. - Educação, Ideologia e Contra-Ideologia, Editora Pedagógica e Universitária Ltda., SP, 1986.

----- - A Formação Profissional do Educador: Pressupostos Filosóficos e Implicações Curriculares, Revista da Ande, (17): 29-40, 1991.

SILVA, Celestino A. - Supervisão da Educação: Especialização e Especificidade, Revista Didática, Publicação Unesp, (20), 1984.

THOMAS, H. - A História da Raça Humana, 9ª ed., Editora Globo, RS, 1983.

VYGOSTKY, L. S. - A Formação Social da Mente, 1ª ed. brasileira, Editora Martins Fontes, SP, 1984.

----- - Pensamento e Linguagem, 2ª ed. brasileira, Editora Martins Fontes, SP, 1989.

VYGOSTKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. - Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, 1ª ed., Ícone Editora- USP, SP, 1988.

WALLON, H. - Psicologia e Educação da Infância, 1ª ed., Editora Estampa, Lisboa, 1975.

