Samira Fayez Kfouri da Silva

A Formação do Professor e a Comunicação Pedagógica

Marília
2001



UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

SAMIRA FAYEZ KFOURI DA SILVA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA

Marília
2001

SAMIRA FAYEZ KFOURI DA SILVA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sônia Aparecida Alem Marrach

1410001010



Marília
2001



Nº cham. 370.71
S586f
Nº Tombo 1010-Ter
Aquisição D
Preço R$ 5,00
Data 12/11/2001
Proced. Autor

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Samira Fayez Kfouri da
A formação do professor e a comunicação pedagógica / Samira Fayez Kfouri da Silva, 2001, 101f, 29,7 cm.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual paulista (Campus de Marília) - UNESP
Área de Concentração: Educação (Ensino na Educação Brasileira).
Orientadora: Profª Drª Sônia Aparecida Alem Marrach

1. Formação de Professores
2. Comunicação pedagógica

Palavras-chave: formação do professor, Comunicação Pedagógica, violência simbólica, símbolos sociais, comunicação dialógica.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

_____

_____

Marília, ____ de _____ de 2001.

unesp

Aos meus pais, Noêmia e Fayez.
Minhas filhas, Júlia e Isis.

AGRADECIMENTOS

Registramos nossos agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Marília pela oportunidade.

À professora Dra. Sonia A. Marrach, pela competente orientação do trabalho, pela franqueza, força e compreensão.

À Soraia, pelas valiosas contribuições e apoio em todas as horas.

Valentin, grande saudade e lembrança presente em cada momento desta trajetória.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 1

1.1 Vizualização de Pressupostos Teóricos para Análise da Comunicação Pedagógica 7

2 O DESPERTAR DA TEMÁTICA: OS ELEMENTOS PARA A ANÁLISE 12

3 O PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR 28

4 A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA COMO EXERCÍCIO DE UMA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: CRÍTICAS E PROPOSTAS 67

4.1 A Denúncia da Violência Simbólica em Pierre Bourdieu 67

4.2 A Comunicação Pedagógica e a Escolha dos Símbolos Sociais em Harry Pross 78

4.3 O Diálogo como Expressão da Comunicação Pedagógica em Paulo Freire 85

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 97

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 101

SILVA, Samira Fayez Kfouri. **A formação do professor e a comunicação pedagógica**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília.

RESUMO

A formação docente tem sido tema que há muito preocupa os responsáveis pela educação no Brasil. Este estudo tem como objetivo abordar o seu discurso em sua comunicação pedagógica. Procura contribuir e entender sobre qual base está assentada a relação docente/discente : se pela violência simbólica, se pelo uso domesticador dos símbolos sociais que utiliza para abordar os conteúdos, ou se pelo diálogo problematizador da conscientização do cidadão que passa pela escola. Percebida a necessidade do entendimento desse processo na formação docente como elemento a ser discutido na formação inicial, busca fornecer elementos pela análise bibliográfica para fomentar novas discussões em torno dessa problemática. A maioria das instituições de formação docente apresenta, em seus currículos, concepções sobre o ato de ensinar que têm se tornado princípios norteadores de procedimentos pedagógicos. É interessante, entretanto, saber como as informações sobre o ato comunicativo têm sido absorvidas, apropriadas e colocadas em prática na relação docente-discente e como estas influenciam a relação do diálogo na escola.Não houve, nesta análise, a pretensão de determinar qual teoria será melhor para esse ato comunicativo no processo ensino/aprendizagem, embora identifique evidências que possibilitam aos cursos de formação docente uma prática comunicativa menos domesticadora, mais problematizadora e conscientizadora. Esse estudo, primeiramente, faz uma análise dos elementos que despertaram esta temática: a relação docente-discente na sala de aula. Descreve o panorama histórico brasileiro sobre a formação docente, na busca do entendimento dos componentes do conhecimento oficial que a influenciaram. Analisa ainda a violência simbólica como fator que tem permeado a comunicação pedagógica nas críticas de Bourdieu, Pross e na concepção de diálogo de Paulo Freire. Finaliza apontando algumas questões atuais que justificam a necessidade da discussão em torno deste tema.

PALAVRAS CHAVE: formação do professor, Comunicação Pedagógica, violência simbólica, símbolos sociais, comunicação dialógica.

unesp

SILVA, Samira Fayez Kfouri. **Teacher formation and the pedagogical communication**. Marília, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Campus de Marília. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília.

ABSTRACT

Teacher formation has being a theme that have worried all education responsible in this Brazil. This study has the purpose of approaching to teacher speech, the communicative act used by the teacher its pedagogical communication. Searching to contribute an understand upon each base this relation is placed: if on a symbolical violence, by the domesticating use of social symbols, that is used for contents approaching, or, if placing in question the dialog of the citizen´s awareness, that attendes the school. Realized the necessity to understanding such process in the teacher formation as an element to be discussed in the initial formation, it was search to supply elements for bibliographical analysis to generate new discussions upon such questioning. Most teachers institutions formation presents on its curriculum, conceptions on teacher act, which has became a north indicator principles of this institutions pedagogical procedures. It is interesting, however, to know how the information of a communicative act has being absorbed, appropriated and placed in practice in the relation teacher-student and how such influences this relation of the dialog in the school. In this analysis, there was not pretension to determinate which theory will be be the best for such communicative act in the teaching/learning process, however, identifies evidences which creates the possibility for the courses of teacher formation, a less domesticator communicative practice, more questioning and awareness. First, an analysis of the elements which arose such thematic: the relation teacher/student in the class. Describes the Brazilian historical panorama upon the teacher formation, searching to understand the compounds of the official knowledge which influences such formation. Also analyses the symbolical violence as a factor which permeates the pedagogical communication in the Bourdieu, Pross´s critics, and the dialog conception broutght by Paulo Freire. Finalizes pointing some actual questions that justifies the discussion necessity around such theme.

KEY WORDS: teacher formation, Pedagogical Communication, symbolic violence, social symbols, dialogic communication.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

1 INTRODUÇÃO

As universidades são instituições sociais históricas que objetivam a produção e disseminação de conhecimentos para a formação de cidadãos ativos, críticos, autônomos e competentes.

Considera-se que, além de estar produzindo e disseminando conhecimentos, uma outra atribuição das instituições de Ensino Superior é o acompanhamento da atuação dos profissionais que tem formado. Isso lhes possibilita oferecer subsídios que podem auxiliá-la em suas ações, reflexões, análises e na realimentação e reorganização dos procedimentos relacionados a suas funções.

A formação de docentes para a Educação Básica pelas universidades é tema que há muito preocupa os responsáveis de educação no país.

Os currículos dos cursos de graduação — licenciaturas — têm trazido, subjacentemente, orientações socioculturais que direcionam a formação docente.

Por isso, esta pesquisa discute como a escola exerce essa função em seu processo educativo, na sala de aula, através do discurso do professor na comunicação pedagógica.

unesp

Neste sentido, a motivação pelo tema buscou, no estudo bibliográfico, o encaminhamento do ato comunicativo que se dá pela comunicação pedagógica no discurso docente e, ainda, por que a formação do profissional não só tem ignorado a prática da comunicação que o professor exerce, como também os sistemas que continuam empenhados na formação que mantém uma estrutura classista, transmissora de valores individualizantes.

Assim, é pertinente pensar em uma formação para a comunicação pedagógica que dê conta das diferentes conotações de um discurso, da concepção que se tem de educação, de atos e formas comunicativas e do papel da escola na sociedade.

Ao longo da história, é nítida a impressão de que cabe aos cursos de formação oferecer "receitas" para se dar aula, ou seja, "como dar aula", explicitando essa atuação em termos de receituário técnico prescritivo.

Pode-se reconhecer também que, na formação docente, um dos problemas mais sérios é, sem dúvida, a questão do processo comunicativo, essencial no ato educativo.

Por entender que todo o processo educativo passa pelo ato comunicativo — que procura esclarecer as mudanças que ocorrem no educando —, fica evidente a necessidade de se fundamentar as

unesp

questões de comunicação na formação do agente que a desenvolve na escola.

Portanto, é imprescindível em sua atuação tenha claro o ato que exerce em sua comunicação e os intervenientes que ela pode causar.

Esta problemática atinge o fazer próximo e cotidiano quando se considera, pela análise do ato educativo, que são os cursos de licenciatura os responsáveis, de acordo com a legislação vigente, pela formação de docentes da Educação Básica — Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Caberia a esses cursos a responsabilidade de implementar os conhecimentos fundamentalmente didático-pedagógicos necessários à prática profissional do professor.

O processo de formação docente implica aquisição de regras básicas de ordem técnica e social a fim de conduzir a apropriação para o estabelecimento da comunicação pedagógica.

Essa formação tem sido crescentemente focalizada no que diz respeito a refletir, interpretar e vivenciar, nos cursos de formação docente, a compreensão das realidades vividas e sofridas pela maioria de seus profissionais — como no corpo de conhecimento que vem sendo

unesp

construído a partir da investigação das múltiplas determinações e relações do processo em si.

A bibliografia produzida pelos autores que estudam a prática do ato comunicativo denuncia, de maneira contundente, a baixa qualidade educacional expressando, por exemplo, na formação do docente, o seu despreparo para realizar adequadamente seu trabalho e, entre eles, o ato comunicativo na mediação do conhecimento.

Sob esta luz, podem-se fazer algumas reflexões relativas às condições do trabalho educativo realizado pelos docentes e como se entende o ato do discurso do professor na transmissão dos conteúdos na chamada "sala de aula", o que caberia entender a forma como isso é considerado na formação docente; em que termos os cursos têm a preocupação de clarificar a existência deste tipo de relação, propondo análise e reflexões para o desenvolvimento do currículo escolar, no que tange à transposição didática dos conteúdos, ou seja, a aula em si.

Existe, atualmente, na estrutura curricular da formação docente, um conhecimento didático que é ensinado e aprendido e que norteia uma posterior prática pedagógica; porém, são perceptíveis as limitações de tais práticas pedagógicas.

Constata-se ainda que momentos históricos propiciaram diferentes informações sobre o fazer pedagógico. Os controvertidos discursos dos conceitos sobre a ação pedagógica têm, no ato

unesp

comunicativo investigações e práticas insipientes que dão conta da importância desse momento — a aula em si, onde o professor atua como comunicador.

Assim, a marca principal das indagações que se fazem neste estudo bibliográfico sobre a formação docente para a comunicação pedagógica tem partido da constatação das deficiências desse ato comunicativo. No enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, os professores sofrem a influência de teorias educacionais, conscientes ou não de suas raízes ou fundamentos, no discurso teórico da sua prática.

Desta forma, pretende-se delinear alguns caminhos para os cursos de formação de docentes, numa perspectiva inovadora, indispensável para a melhoria do fazer pedagógico na escola.

A perspectiva metodológica dessa pesquisa bibliográfica procura apresentar, a partir de leituras, a explicitação e o início de uma discussão sobre o ato comunicativo na escola, tratando ainda de alargar o conceito de aula, ensino e aprendizagem, que exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e comunicação.

A partir dessas considerações, os objetivos do presente trabalho podem ser expressos em:

unesp

1) leitura e análise sobre a comunicação pedagógica que se dá pelo discurso do professor em textos que apontem discussões, no sentido de promover uma identificação das questões básicas e do reconhecimento de pontos significativos, palavras-chave que os expliquem;
2) contextualização pela compreensão histórica do papel do professor e sua formação, na busca do entendimento do discurso que esteve permeando sua prática comunicativa;
3) estabelecimento das relações entre a comunicação pedagógica, o uso dos símbolos sociais e a questão do diálogo no discurso do professor

A discussão bibliográfica do tema, por ser compreensiva, valoriza as diferentes formas de manifestação do objeto de estudo e que, nesse caso, proporciona a visão do elemento comunicativo, contido como parte do todo denominado Comunicação Pedagógica — uma das expressões significativas das contradições existentes no vir a ser do professor, seja em sua formação ou atuação, seja na complexidade das tarefas educativas.

Em função disso, estuda-se o ato comunicativo como elemento da prática pedagógica, sob o aspecto do espaço de mediação ocupado pelo professor, de forma a integrá-lo efetivamente no processo de ensino e pesquisa.

unesp

1.1 Visualização de Pressupostos Teóricos para Análise da Comunicação Pedagógica

A educação, entendida como *... um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global... (*SAVIANI, 1994, p. 120) é a atividade através da qual a sociedade prepara seus membros para viverem nela mesma e a partir dela.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a educação é um processo (de formação humana), é um fato existencial, um fato social, um fenômeno cultural que abrange o conjunto das transformações realizadas historicamente pela humanidade, uma atividade teleológica — que está sempre voltada para a formação humana, que visa a preparação dos indivíduos para determinados fins — e uma atividade que envolve o grau de consciência de cada momento histórico.

Assim, a educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa e dinâmica com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana para realizar, nos sujeitos humanos, o seu processo de *hominização*. Numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se

unesp

em relações de antagonismos, a educação necessita ser de cunho emancipatório pois a humanização implica a transformação dessas relações.

Portanto, é preciso que, no processo de formação de professores, algumas questões pontuais, como o ato comunicativo, assumam a sua verdadeira dimensão e se constituam entre as prioridades como a formação para a cidadania, a democratização do ensino, da escola e da sociedade, a inclusão, o multiculturalismo, a gestão democrática da escola e a participação de todos na construção do projeto político-pedagógico.

Entendendo que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização de um saber sistematizado existindo para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso a esse saber (SAVIANI, 1995, p. 22), *lócus* para o qual afluem todas as crianças, jovens e adultos que aspiram à formação e à instrumentalização para a vida em sociedade.

Neste sentido a necessidade de

> *... outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de forma a atender as demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade. Em tese, a*

unesp

> *nova pedagogia exige ampliação e democratização da educação básica, com pelo menos onze anos de ensino, abrangendo os níveis fundamental e médio, como fazem os países desenvolvidos...* (KUENZER, 1998, p. 39).

Tais concepções apontam para a compreensão de formação de um professor de caráter amplo, com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe dê possibilidades de intervir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

A questão da educação sempre sugere alguma mudança comportamental por parte do educador; entre os papéis do educador ante o educando, o objetivo principal é de lhe mostrar e o de ajudá-lo a interpretar a realidade social que se apresenta e levá-lo a compreender, a reagir e identificar alternativas de solução.

A concepção de educação, no caso, respalda-se no sentido latino da palavra educar que se expressa como *ex-ducere*, que significa levar ou trazer para fora, ajudar alguém a explicitar suas capacidades interiores. *Ex-ducere* ainda significa facilitar ou induzir o indivíduo a atualizar seu próprio potencial.

A educação tem uma dimensão ampla e engloba diversas formas particulares dentre as quais a educação institucionalizada e formal. Esta se constitui como resultado de um longo e milenar processo que teve início nos primórdios da humanidade e se estende até a contemporaneidade. As ações e reações entre o homem e o meio e os

unesp

homens entre si em situações históricas concretas resultaram em experiências, aprendizagens, conhecimentos, saberes e ciências que são assimilados, elaborados, reelaborados e transformados, tornando-se condição existencial do homem.

Sem desconsiderar a educação informal, da maior importância para a produção humana, estamos tratando particularmente, nessa pesquisa, da relação na comunicação pedagógica, da qual decorre a educação letrada e institucional.

Historicamente, temos sofrido as conseqüências da imitação, do transplante de modelos produtivos, educacionais e culturais de outros países que, aliados ao colonialismo, ao patrimonialismo e à concentração de renda, muito têm contribuído para a produção da pobreza, do desemprego, da marginalização e da elitização da educação.

Nesse sentido, a educação formal, sua concepção, forma e qualidade têm estado, ao longo do tempo, relacionadas a essas condições históricas e sociais.

Faz-se necessário que a construção da prática educativa se assente em uma sólida estrutura de reflexão teórica, na busca de seus princípios lógicos e de suas bases epistemológicas, priorizando a construção de processos emancipatórios que devem contribuir para uma compreensão crítica das articulações entre as concepções e as ações

unesp

didático-pedagógicas no processo comunicativo que se estabelece na escola.

Nesse estudo, a ênfase está em buscar elementos que apontem para a superação da fragmentação da formação do professor e de suas formas reducionistas, ao trato com as questões dos aspectos da comunicação pedagógica, para a construção de uma proposta que considere a prática pedagógica como um todo, comprometida com a socialização dos conhecimentos.

Oferecer suporte e subsídios teóricos necessários para o desenvolvimento de uma comunicação pedagógica com as competências necessárias ao professor desde a sua formação em escolas da Educação Básica compõem os objetivos deste trabalho.

unesp

2 O DESPERTAR DA TEMÁTICA: OS ELEMENTOS PARA A ANÁLISE

A pesquisa sobre a linguagem do professor e os potenciais comunicativos na ação educativa precisa ser explorada. Tal pesquisa não é simples e deve alargar o papel do professor no uso comunicativo dos conteúdos através da escolha dos símbolos sociais.

O objetivo deste trabalho é mostrar que a formação do professor para o ato comunicativo na escola tem suas implicações quando no exercício de uma violência simbólica, o que nega a realidade e poderia estar sendo exercida em detrimento de não se ter claro a escolha e uso dos símbolos sociais, não promovendo assim uma comunicação dialógica para a conquista de uma educação emancipatória.

O trabalho, então, está estruturado a partir de como se despertou para essa temática, partindo, para isso, de uma visão histórica até as reflexões existentes na atualidade sobre a existência, na formação do professor, de discussões em torno do ato comunicativo que o mesmo realiza em seu discurso professoral. Destaca-se, para isso, os debates de Bourdieu, Pross e Freire, em diferentes contextos, procurando analisar a questão de como está sendo exercida a comunicação pedagógica.

unesp

Essa abertura teórica proporcionou descobrir a complexidade desse processo comunicativo que ocorre na escola, facilitando o encaminhamento, no sentido de propor mudanças nesse processo de formação do professor da educação básica.

Constantemente surgem questionamentos sobre a prática pedagógica, no que diz respeito à comunicação no ato professoral que emerge para novos tempos: ... *não se trata, com isso posto, de apenas ideologizar o discurso pedagógico. Trata-se, sim de compreendê-lo na sua natureza para que como educadores, possamos tomar decisões mais conscientes, intervindo de maneira lúcida nos rumos que pretendemos para a sociedade...* (CUNHA apud VEIGA, 1996, p. 76).

A opção por realizar este estudo é compreender a formação do professor da educação básica para o discurso professoral no processo pedagógico desenvolvido na sala de aula.

A despeito de várias análises que se possam fazer sobre as relações entre o educador e educando, e por mais que se queira encontrar a especificidade do trabalho educativo, não se pode ignorar o poder da comunicação no ato de convencer.

Assim, o conteúdo do discurso pode estar definindo a cultura de um grupo ou classe, estabelecendo o sistema simbólico. O que também ocorre, na escolha dos significados, é simplesmente o atendimento imediato de interesses e objetivos implícitos no currículo

unesp

oficial dos grupos ou classes dominantes em detrimento da formação para a cidadania.

Assumir isso como normal é ignorar os efeitos simbólicos da transmissão no sistema educacional, como sendo o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais, pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações de uma cultura herdada do passado ou a informação acumulada.

Pretende-se também verificar pela análise se, na formação do professor para esse trabalho, há a preocupação em clarificar, produzir o hábito de pensar e perceber, apreciar e selecionar, incentivar a ação que produz o conhecimento das limitações de tais procedimentos, e ainda verificar se os professores não seriam também limitados pelo árbitro cultural imposto pelo conhecimento oficial, que reduz seu trabalho pedagógico à repasse de currículos, dentro da cultura de repasse dos conteúdos.

Por outro lado, os modelos de comunicação repetidos por professores, muitas vezes medidos pelos meios, não passam de práticas tradicionalistas que são a expressão do conhecimento oficial.

A esses professores são colocadas como respostas à "o que" e "como" de sua função de controle para assegurar o desenvolvimento do trabalho escolar, mantendo o arbitrário cultural dominante. Isso é evidenciado no uso dos instrumentos pedagógicos que

unesp

o sistema põe à disposição como currículo oficial, manuais, programas, parâmetros, diretrizes, todas as formas necessárias para a perpetuação das bases, e assim são (in)formados os professores para a (con)formação.

Pelo ensinamento que o professor recebe, pressupõe-se a infalibilidade de seu discurso, permanecendo sem atenção as intermitências e as flutuações da relação entre a mensagem e as expectativas dos alunos. Ele ensina a procurar persuadir um público de fiéis confinados pela legitimidade da função que lhe é conferida pela licenciatura, objetivada e simbolizada por regras mais institucionais que definem sua formação e os títulos que sancionam para o exercício legítimo de sua profissão.

O discurso professoral, para o qual o professor é formado, designa-o e consagra-o como comunicador encarregado da transmissão de um conteúdo cuja recepção e controle devem impor através de sanções socialmente garantidas, excluindo, então, o caráter informativo da comunicação.

A concepção de escola de formação de professores parece obrigá-los a se reconhecerem emissores ou destinatários da mensagem pedagógica. Mas não somente isso; dever-se-ia, então, levar em conta nesse processo a escolha de linguagens, as marcas das pronúncias, a melodia da entonação, não como interpretação sumária,

unesp

mas como execução de escolhas de um comunicador consciente e preocupado com sua expressão e suas influências.

Isso nos leva também a ter presente nessa análise que há violência nos símbolos sociais, dos quais as ciências se utilizam, quando elas mantêm códigos lingüísticos dependentes em suas terminologias e significados e, ainda, vinculados a signos sensíveis e concretos.

Levando-se em conta o trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor na sua ação pedagógica, analisam-se os conceitos de que as ciências se utilizam e as imagens lingüísticas existentes para alcançar a compreensão comunicativa da relação pedagógica.

Baseado nessa análise, o professor, pela consciência do aspecto metafórico, deveria restringir-se à proclamação dos conteúdos, em vez de alimentar superstições, afirmando que suas imagens e modelos constituem a realidade.

Por um rigoroso verticalismo preconizado na organização escolar, o trabalho pedagógico comunicativo não tem a preocupação do uso do discurso na formação do professor. Devendo tomar consciência das palavras, e seu sentido, onde elas estivessem. Isso deve ser mais um desafio ao professor no seu trabalho comunicativo, num tempo em que não há escassez de símbolos, não há nenhuma ordem, mas uma

unesp

constelação de signos, uns ao lado dos outros e que requerem interpretações próprias.

Assim, a mediação e a transmissão no trabalho do professor não se efetuam somente pelo uso repetitivo da linguagem, mas também pela contemplação da existência de outras modalidades simbólicas.

A necessidade de encontrar, na formação do professor, a importância de compreender os diversos simbolismos existentes para a exposição dos conteúdos escolares, se faz presente. Tal importância se dá pela constatação de que a regulação na comunicação é também um outro fator a ser analisado, pois se apresenta com um número infinito de combinações efetuadas mediante uma comunicação ritualizada, que podemos chamar "coação humana dos símbolos" ou "violência simbólica".

A escola é efetivamente um campo de observação de suas intenções, quando realiza a comunicação dos conteúdos, fazendo-as aceitáveis a seus receptores. Portanto, deve-se ter claro, numa comunicação pedagógica, que essa transferência de valores, na justaposição dos signos, é uma tarefa que se tem de resolver continuamente. Não tomar, segundo PROSS (1983) analisa, como algo verticalizado e objetivado, mas como uma das expressões simbólicas de representação de valores entre tantas outras.

unesp

O caminho da comunicação passa, então, por comunicadores competentes: *... quanto mais detalhada a informação, mais numerosos seus meios, tanto mais plural resulta a informação mais numerosas as interpretações...* (PROSS, 1983, p. 20), que enriqueceriam a prática comunicativa do ato educativo.

Esse caminho comunicativo se alarga ainda mais quando levamos em conta os avanços das novas tecnologias que provocam numerosas intervenções, o que requer ainda mais atenção à formação do professor para o ato comunicativo, pois eles incidem no conjunto do processo ao modificar e expandir as possibilidades comunicativas, ora substituindo, ora somando-se ao discurso professoral.

As falas orais ou escritas que circulam nas instituições educacionais são muito poderosas. Elas podem ocultar ou explicitar a realidade, menosprezar ou prestigiar aqueles que a dirigem, confundir ou esclarecer dúvidas, enfim, elas têm o poder de ora pronunciar a educação da adaptação, ora anunciar a educação da transformação. Podemos admitir que as estruturas comunicativas têm específicas formas de eficácia simbólica que exercem e que precisam estar integradas, superando a posição de uma visão arbitrária do mundo pela força simbólica.

O que ocorre no ato educativo é a aplicação do modo de pensar estruturalista, não apenas nos sistemas simbólicos, como também nas "tomadas de decisões simbólicas". A submissão à ordem

unesp

estabelecida, advém primeiro da formação recebida pelo professor e que cria um tipo de dominação pela estipulação de um conteúdo formal sem passar pela compreensão e interpretação pessoal dos conteúdos, e sem ter uma leitura elaborada e crítica dos objetos do conhecimento que possibilitem a construção dos conteúdos, que superem a cópia indo para uma abordagem dialógica e emancipatória.

Assim, os professores e todo o processo de ensino, cuja tarefa é formar o cidadão, acabam por ensinar receituários. Não se trata de denunciar ou culpar os professores ou os cursos de formação de professores, mas de instigar a reflexão para o fato das possibilidades de pensar, não para fazer uma nova receita, mas interrogar, refletir sobre essa prática.

O contexto histórico-social mais amplo influencia o discurso pedagógico, pois os interlocutores vivem períodos de maior ou menor democratização da sociedade, o que interfere no grau de desmistificação das realidades tradicionalmente camufladas pelo discurso pedagógico. Esta interferência não é linear, mas uma transformação dialógica do professor terá mais chances de prática dialógica pois, ao contrário, *... o sábio que não sabe o que o define como sábio, /.../* isto é, do ponto de vista escolástico, expõe-se ao... *colocar na cabeça dos agentes sua própria visão escolástica; a imputar a seu objeto o que pertence ao modo de apreendê-lo, ao modo do conhecimento...* (BOURDIEU, 1977, p. 203).

unesp

A preocupação que resulta deste tema traz algumas constatações, entre elas a de que o discurso autoritário pode não ensinar, mas quando ensina, o faz transferindo. Portanto, a luta por uma formação do professor para o ato comunicativo do discurso professoral, que desvende as formas simplistas dos receituários, é no sentido de qual formação consciente para o discurso dialógico possa fazer parte do ato comunicativo, pois enquanto a estrutura social e a do sistema educacional não mudarem, o emprego de todas as forças de sua utilização devem concorrer.

Hoje, a escola brasileira enfrenta o sério problema de competência e busca timidamente o sentido da democratização, sob a herança do autoritarismo e da incompetência na formação dos que atuam como professores, frutos da formação acadêmica deficiente das universidades. Chegam à sala de aula e garantem seus espaços através da imposição, o que nada contribui para a compreensão da realidade e para a formação do cidadão.

A necessidade, pois, de criar um contexto comunicacional próprio para o ensino, é a tarefa de transformar o momento solitário, arbitrário e muito freqüentemente ineficaz do planejamento tecnicista — formal, burocrático — num processo de trocas, em que a responsabilidade coletiva possa se sobrepor à imposição.

Isso requer do profissional, o professor, conhecimento de novas formas de atuação com o agir comunicativo, seja pela revisão do

unesp

ato comunicativo que se opera na transposição dos conteúdos, seja no diálogo que essa transposição deva desencadear.

Falar sobre o discurso pedagógico não é referir-se a uma categoria metafísica, mas a uma categoria social e histórica. Observa-se, porém, uma predisposição para que a abordagem do conteúdo seja do professor que sabe e a do aluno como aquele que não sabe e vai aprender, eliminando-se qualquer dinâmica para a concretização do diálogo.

Vale ressaltar que não se pretende negar a especificidade da educação — o fato de o professor ensinar e o aluno aprender — senão questionar o tipo de comunicação exercida.

Eis a razão em opor-se ao ... *discurso domesticador...*, que gera o ... *discurso da impossibilidade de mudar o mundo...* que é o discurso de quem por diferentes razões aceita a acomodação de acomodar... (FREIRE, 2000, p. 40).

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social.

Desses elementos e a partir dos estudos de BOURDIEU & PASSERON (1982), principalmente na obra **A Reprodução** — "teoria

unesp

da Violência Simbólica"[1] — este estudo bibliográfico analisa as relações do poder simbólico, ocasionadas pela imposição de idéias no discurso professoral e nas situações da comunicação pedagógica, que geram uma violência simbólica pela inculcação dos conteúdos escolares

Buscou-se o entendimento de como pode estar sendo a escolha dos símbolos sociais para a transposição didática no discurso professoral, assim como na leitura de BOURDIEU apud PROSS (1983, p. 63).

Em Paulo Freire, os caminhos levam às possibilidades de uma comunicação dialógica e uma educação baseada na emancipação e na solidariedade, em suas pertinentes discussões sobre o diálogo professor aluno.

A constatação desses elementos na formação do professor despertou para o ato comunicativo que ocorre na sala de aula, na comunicação pedagógica, onde não se é dado conta que, pelo

[1] A violência simbólica é exercida pela ação pedagógica, necessariamente através de uma relação de comunicação. O comentário de Renato Ortiz acerca da idéia de comunicação para Bourdieu é esclarecedor: *Para Bourdieu, a comunicação se dá enquanto intenção socialmente estruturada, isto é os agentes da fala entram em comunicação num campo onde as posições sociais já se encontram objetivamente estruturadas. O ouvinte não é o tu que escuta o outro como elemento complementar da interação, mas de defronta com o outro numa relação de poder que reproduz a distribuição desigual de poderes agenciados ao nível da sociedade global...* (ORTIZ, 1983. p. 13).

unesp

receituário, legitima-se um poder que é simbólico[2], exercido pelos agentes educativos sobre os alunos:

> *... o professor exige dos alunos, porque recebeu orientação do supervisor; este exige do professor porque tem que prestar contas ao diretor, que por sua vez, recebeu ordens da Secretaria da Educação por intermédio da Chefia do Núcleo Regional de educação. E, nesta cadeia hierárquica, onde todos têm um ponto de origem da exigência fora de sua própria pessoa, é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino, /.../ todos estão envolvidos em um processo educativo, em torno do qual há mobilização de atores sem uma prática do poder simbólico, reconhecido, não conhecido como arbitrário, exercido com a conivência de todos...* (CASTRO,1995, p. 45).

Não é uma tarefa fácil decidir sobre a escolha do discurso pedagógico. Nesses momentos, o professor visa atender seu interesse e parece não ter condições, com seu capital cultural e sua autonomia, de pesar o que a escola significaria para o aluno, criando impasses no ato comunicativo.

Os alunos, considerados a "razão de ser" da escola, passam a ser alvo dos reflexos de tais impasses na relação de poder e vítimas das escolhas arbitrárias da imposição do poder simbólico pela violência simbólica na comunicação pedagógica exercida.

---

[2] O poder simbólico é para Bourdieu uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder (BOURDIEU, 1977, p. 408-411).

unesp

O levantamento histórico, nesse estudo, permitiu verificar que o ensino ainda é concebido como uma reprodução da ordem vigente, e que a prática educativa é política, cujo discurso autoritário acaba predominando em razão das concepções absorvidas pelo professor. A omissão apresenta-se, sobretudo, como incompetência e desencorajamento para a luta; ainda mais, como dificuldade de lidar com a fragmentação da totalidade social que os manuais e discursos tradicionais impõem, pois:

> *...estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos lingüistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática... A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido possível da ciência referência...* (CHERVEL, 1990, p.180-181).

Assim, os professores não fazem senão responder por suas ações como cumprimento das diretrizes e outros documentos sobre o ensino, sem evidenciar a complexidade que envolve a sua ação pedagógica realizada na escola e sem ter a clareza do trabalho docente como atividade complexa que, ao se efetivar pelo discurso pedagógico, constrói um saber diferente daquele produzido pela ciência, sem que essa diferença se restrinja à justaposição ou à agregação metodológica.

unesp

Diante de uma atividade complexa, que tem como ponto referencial geral o ato comunicativo, deve estar vinculada a consciência de que, no discurso professoral, deverão ocorrer recortes de temas, seleção de conteúdos propostos e avaliação, execução de tarefas, propostas de modelos de raciocínio, investigação e críticas às proposições existentes. Além disso, abrange também a prática de critérios lógicos que diferenciam o saber escolar do saber comum ou familiar, a seleção do conhecimento numa hierarquização que contemple sua utilidade e sua erudição. A distinção que deve existir no ensino escolar é a sua conexão com a explicação racional e o diálogo crítico:

> *... la persona comprometida em la enseñanza no desea meramente suscitar creencia, sino dar lugar a ella por el ejercicio Del libre juicio racional Del alumno. Esto es lo que distingue a la enseñanza de la propaganda o el discurso retórico, por ejemplo. En la enseñanza, el maestro ofrece razones para las creencias que desea transmitir y somete así, de hecho, su propio juicio al juicio crético y a la evaluación del alumno; el maestro se compromete abiertamente com el diálogo mediante el cual enseña, arriesgando así, en mayor or menor grado, sus propias creencias...* (SCHEFFER, 1970, p. 22-23).

O trabalho docente no ato discursivo não é trabalho simples; é antes de tudo complexo. Não se trata de uma transmissão pura e simples de saberes científicos, mas da seleção de determinados resultados científicos que não se esgotam na aquisição de dados e informações.

A transmissão dos resultados das ciências é apenas parte do trabalho que o professor efetua, tendo como mediação os

unesp

métodos de transmissão, passadas pelos valores éticos, políticos e sociais do próprio.

Ao selecionar conteúdos e procedimentos de transmissão de conteúdos, o professor produz um novo conhecimento. Para tanto, há a necessidade de formação inicial e aprimoramento profissional docente nos aspectos relativos à comunicação pedagógica, não como forma de transmitir inovações e métodos, mas como necessidade de uma busca na formação continuada do professor — conceituada como uma prática específica de abordar problemas — que leve à formalização e à contextualização e que também permita encontrar soluções negociadas entre vários pontos de vista:

> *... importa assinalar que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado, sofre transformações: segmentações, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos. /.../ Além disso, deve inscrever-se num contrato didático viável, que fixa o estatuto do saber, da ignorância, do erro, do esforço, da atenção, da originalidade das perguntas e respostas...* (PERRENOUD, 1993, p. 24).

A transposição didática que o professor faz por meio do discurso professoral estabelece formas de introduzir conhecimentos a crianças e jovens, vinculando-os às ciências e formas de pensar e descobrir.

Podemos inferir que, com os componentes do ensino, será permitido pela escola e seus professores o que definimos como

unesp

comunicação pedagógica, ou seja, uma instância teórica que produz as formas de transmissão do conhecimento, atividade que se encontra intimamente ligada à construção de significados, assimiláveis pelo aluno ao fazer uso da razão, do raciocínio normalizado, organizando o conhecimento numa sequência compreensível, que vise estimular e produzir aprendizagens.

Se a formação do professor é tão importante para melhorar a qualidade do ensino, estamos diante de mais uma razão: a comunicação pedagógica.

É indiscutível a importância e carência dos problemas educacionais; todavia, a análise dos indicadores referidos deixam-nos grandes interrogativas sobre o que foi feito e apontam para o que pode ser feito. Não podemos, portanto, minimizar o efeito causado quando o professor é um mero repassador de informação/conhecimento, fugindo de seu papel fundamental de formador. Não podemos esperar ainda um professor "ligador de botões", repassando a seus alunos "enlatados", produzidos por fontes duvidosas ou mesmo conteúdos duvidosos.

unesp

3 PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

> *Para que possamos esquecer alguma coisa, é indispensável, em primeiro lugar, que se saiba algo a seu respeito. Uma ciência que ignore seus precursores não consegue perceber até onde chegou, nem a direção em que caminhou, portanto ela também está perdida* (GOULDNER & ALVIN, 1971, p. 9).

Na presente discussão, buscaremos trazer à tona, pelo levantamento histórico, como essas mudanças têm afetado a dinâmica da educação escolar através das concepções de que os professores foram formados para o exercício de sua prática pedagógica.

Umas das possíveis respostas a muitas dessas questões passam por uma discussão que tem como centro a perspectiva histórica. Na literatura recente das pesquisas educacionais, várias obras examinam processos específicos da formação de professores, seus esforços e intentos de delinear os caminhos para uma formação que leve em conta as atuais necessidades de seu campo de atuação.

Essa perspectiva evidencia que o levantamento traduz o modelo de formação determinado por variáveis sociais, políticas e culturais que interagem em um determinado espaço geográfico e em particular um momento histórico. Portanto, os objetivos e finalidades de qualquer proposta de discussão sobre a formação do professor não se encerram em si mesma, sua validade é dada na medida em que puder

unesp

servir ou não aos propósitos exigidos pela educação, institucionalizada em uma sociedade democrática.

Vale destacar que o estudo da formação do professor numa perspectiva histórica amplia seu campo de investigação. Assim, chamamos atenção para dois destaques. Primeiramente, ressaltamos a história da formação do professor que envolve relações contraditórias e conflituosas em complexos percursos, em competição e em colaboração entre si, definindo e defendendo suas fronteiras, conferindo-lhes um senso de identidade. Por outro lado, entendemos como SAVIANI (1995, p. 24) que ... *como porta-voz de comunidade de matérias, os professores inserem-se na organização do conhecimento e definem o que é possível de ser ensinado/aprendido....*

O primeiro momento nos coloca frente a uma cultura do complexo, que explora as cenas do panorama histórico e, sobretudo, toma consciência das mais diversas rupturas e desagregações.

O segundo momento, é aquele que o educador olha para as interrogações da sua formação e encontra o complemento do desafio. Nessa altura, vale a pena repensar a história da formação do professor, refletir sobre suas perspectivas, focalizar seus impasses e imaginar suas potencialidades. ... *Quantos vazios, quantas arbitrariedades nesta corrida histórica!...* (MANACORDA, 1982, p. 5).

unesp

No Brasil, é possível perceber as influências sobre a formação de professores, antes mesmo de existirem cursos para tanto. Considerados os primeiros responsáveis pela instrução no país, os jesuítas, verdadeiros soldados da Companhia de Jesus, vieram a nosso país com a missão de disseminar a fé católica entre índios e colonos. Organizaram a educação da elite, com conteúdos baseados na revalorização da filosofia escolástica.

O objetivo da catequização dos índios era atingido quando pelo batismo, tornavam-se cristãos, livres da condição selvagem de vida que levavam. As escolas começavam a ser organizadas para os filhos dos colonos, difundiam uma cultura ornamental, discursiva e sem utilidade para aqueles que viviam a realidade da agricultura escravocrata. Para a elite portuguesa que morava no país, o ensino buscava a formação do homem universal, humanista e cristão. Assim, o ensino jesuítico obedecia rigorosamente às metas de submissão e dependência da colônia em relação à Coroa Portuguesa (AZZI, 1996). Sabemos que, na época o conhecimento científico e filosófico da Europa já discursava sobre o empirismo; contudo, Portugal insistia em manter os ideais educacionais com base na filosofia escolástica de Santo Tomás, de tal forma que a literatura, que para cá chegava, era "cuidadosamente censurada e direcionada", a fim de não oferecer elementos de desenvolvimento de pólos de cultura, considerados como indicadores de pretensão de independência.

unesp

Em relação à formação de professores, vale recordar que o *Ratio Studiorum*[3] era a ... *linha mestra na formação dos futuros membros da ordem*... (AZZI, 1996, p. 4).

OLIVEIRA (1988, p. 37) descreve esse momento da formação de professores como sendo naturalista-essencialista, pois considera o ensino, seu objeto de estudo, um processo de transmissão de conteúdos culturais que deveriam preparar o homem para a vida eterna. Tal pressuposto evidencia práticas pedagógicas baseadas em disciplinas rígidas, cultivo da atenção, perseverança nos estudos, hierarquia do corpo discente com base em mérito e, conseqüentemente, estímulo à rivalidade entre os alunos. Além disso, como "regrário didático", os princípios gerais do *Ratio Studiorum* norteavam que uma turma deveria iniciar e finalizar seus estudos com um único professor. As práticas pedagógicas utilizadas também se evidenciavam na questão da formação dos professores jesuítas, pois deveriam seguir "a mesma metodologia" e o assunto estudado deveria ser ilustrado com autores ligados ao pensamento oficial da igreja.

GHIRALDELLI (1990, p. 20) descreve que tais práticas eram atendidas como traços de caráter essencial para o futuro sacerdote, em especial os que se dedicavam ao magistério; os que pendessem para novidades ou liberdade de ensinar deveriam ser afastados do serviço docente; conforme comenta PAIM (apud RIBEIRO, 1986, p. 30), são

---

[3] Plano de estudos dos jesuítas.

unesp

fatores que expressam o caráter tradicionalista e conservador da formação de professores entre os jesuítas.

Para a formação de professores, o *Ratio Studiorum* prescrevia ainda procedimentos metodológicos de orientação técnica aos estudos e, posteriormente, ao ensino.

Os professores organizavam o ensino através da exposição oral do assunto. A literatura demonstra que havia grande ênfase na oralidade, expressando o conteúdo tomista-essencialista. Entre os métodos expositivos utilizados estavam: "correção, repetição, explicação ou preleção, interrogação, ditado". O ... *verbalismo como conteúdo e método* (CHAGAS, 1978, p. 4) apresenta-se entre as características do ensino jesuítico. Os recursos didáticos eram os desafios lançados como estímulo às competições entre os alunos. A idéia de aprendizagem centralizava-se no desenvolvimento do raciocínio que acontecia pelo exercício da memória. A definição da ação pedagógica pode ser expressa utilizando-se a elaboração de PAIVA (apud VEIGA, 1989, p. 27), como...*um conjunto de normas referentes à aula, seja na ordem das questões, seja no ritmo de desenvolvimento ou, ainda, no próprio processo de ensino.*

Os jesuítas definiram também como tarefa sua a formação de seus próprios professores, dentro da sua visão de mundo e educação.

unesp

É necessário considerar também que, naquela época, entre os anos 1500 e 1700, nem na Europa havia cursos de formação de professores especificamente. Eram professores os formados em cursos superiores, religiosos ou leigos (bacharéis), sem nenhuma formação específica para tanto. Todavia, ao incluir nos seus estudos para a formação de sacerdotes as "disciplinas pedagógicas", os jesuítas demonstraram inovação. A importância dos jesuítas no processo de construção da prática pedagógica brasileira, do pensamento pedagógico e da didática é marcada, portanto, pela intencionalidade das ações educativas.

Caminhando um pouco mais na história, encontramos o reino de Portugal sofrendo com a queda da mineração e com os efeitos das idéias do Enciclopedismo que, entre outras coisas, eram anticlericais e propiciaram o surgimento de transformações que alteravam o quadro geral da vida na colônia. A crise da mineração é um dos fatores que cria terreno favorável para a disseminação das idéias enciclopedistas, de cunho liberal, contrárias à proposta jesuíta, cujo fundamento é a escolástica medieval. Assim, a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal tem o caráter de modernização de Portugal, no contexto da época. A pretensão era transformar o reino em Estado forte, livre da situação de calamidade e atraso em que se encontrava (RIBEIRO, 1986, p. 24).

Na colônia, a reforma pombalina concretizou-se com a substituição dos antigos colégios pelas "Aulas Régias": o Estado se

unesp

propôs autorizar professores a ministrarem aulas isoladas a grupos de alunos interessados. Os professores que tinham condições de assumir a docência não possuíam, na maioria, formação adequada para o exercício do magistério. Eram professores leigos das mais diferentes formações que, em parte, passaram pelas escolas dos Jesuítas. A conseqüência imediata desse fato é o número reduzido de professores para substituir a antiga estrutura existente, aliada à dificuldade resultante da ausência de recursos financeiros para prover aulas e contratar professores. Segundo AZEVEDO apud MARTINS (1987, p. 19), as Aulas Régias eram ministradas por leigos que ... *mostravam não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta do senso pedagógico.*

O magistério era exercido em curso conforme decisão individual do professor, sem unidade de conteúdo, época ou duração. A composição do quadro do magistério da época era a seguinte: professores primários ou regentes de "Primeiras Letras", improvisados, sem formação específica, em geral preceptores ou parentes/agregados que ministravam aulas nas casas das famílias. O professor secundarista, ou "Primário superior", vinha dos profissionais liberais formados na Europa e no Brasil, a partir de 1806.

Somente com a vinda de D. João VI, para sediar a monarquia no país, é que se inicia a criação de algumas escolas superiores de nítido caráter profissionalizante e organizadas como

unesp

serviço público, de acordo com uma estrutura orientada para fins práticos e imediatistas, sem qualquer preocupação em formar educadores.

A direção da educação pelo Estado representou pedagogicamente um retrocesso, pois o desmantelamento do sistema implantado pelos jesuítas não ofereceu nada em troca no que diz respeito à preparação de professores.

O movimento pedagógico ocorrido entre a independência a instalação da República no Brasil retrata tentativas de expansão do ensino, porém, de forma precária por falta de recursos. Além disso, as instruções oficiais advertiam os professores, caso buscassem aperfeiçoamento profissional por conta própria. Houve ainda, durante o Império, a tentativa de expansão do ensino primário, utilizando o "Método Lancaster de ensino Mútuo", pelo qual um aluno considerado "bom" poderia substituir o professor na condução dos grupos.

Registra a história que, até 1835, não houve qualquer cuidado em se ter uma escola preparatória de professores de ensino de primeiras letras; a fundação de uma Escola Normal na Corte só acontece em 1874. Porque seus professores trabalhavam sem qualquer remuneração, coma finalidade de oferecer um curso pedagógico teórico e prático, para as pessoas que se destinavam à instrução primária (MARTINS, 1987, p. 23).

unesp

Em 1878, Leôncio de Carvalho propõe uma "Reforma de Ensino", influenciado pelo pensamento liberal, admitindo que todo aquele que se julgasse habilitado para ensinar deveria fazê-lo, independentemente de provas de capacidade ou de autorização oficial, aplicando o método que melhor entendesse ser adequado.

Como advento da República, o Positivismo e os ideais liberais fundamentam propostas de renovação da educação, já que a formação de professores era indicativo de modernização. Há que se considerar nesse momento dois componentes básicos do ideário republicano: o aspecto liberal, como defensor da democracia que implicava a criação de projetos de alfabetização e escolarização (portanto deveria haver professores para essa tarefa); o segundo componente, o Positivismo, busca o cientificismo no trato com as questões sociais que levavam em conta a necessidade de sistematizar o fazer da escola na formação do professor.

O *Pedagogium* foi instalado em 1890, conforme recorda CHAGAS (1978, p. 34-35), como um "estabelecimento modelo" para proporcionar aperfeiçoamento e atualização do magistério através de cursos periódicos, exposições, conferência e bibliotecas.

No funcionamento das escolas normais, no final do século XIX, verifica-se a constituição de currículos com disciplinas de cultura geral e as de caráter didático, tais como Métodos e Processos de Ensino, Metódica pedagógica, Metódica e Pedagogia Teórica e prática,

unesp

Pedagogia e metodologia, Pedagogia e direção de escolas (VEIGA, 1989, p. 44-45).

Os fundamentos dessa concepção de ensino geraram disciplinas direcionadas aos métodos e processos de ensino,

> *... atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos, sendo seus métodos princípios universais e lógicos. O método pedagógico mais empregado é o expositivo, calcado nos cinco passos formais de Herbart: preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e, por último, aplicação. A metodologia hebartiana emprega também a demonstração, a chamada oral, a revisão da matéria com vistas à fixação. O livro didático, a leitura e o quadro-negro são muito valorizados. O relacionamento professor aluno é hierárquico e autoritário. O professor se torna o centro do processo da aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e relativamente passivo. Na sala de aula, mestres e alunos estão separados e não há necessidade de comunicação entre os alunos. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem...* (VEIGA, 1989, p. 44).

A Pedagogia Tradicional, seja na linha religiosa, seja na leiga, concebe a atividade docente completamente dissociada da política e da educação, não importando questões relativas à escola e à sociedade, separando teoria da prática; vê a prática como aplicação da teoria, e o ensino como "doutrinação".

A ação pedagógica é, então, entendida como uma ação composta de regras e preceitos. A concepção do homem educado e do processo de aquisição de conhecimento é essencialista, religiosa ou não.

unesp

Assim, educar é tarefa que está acima da sociedade, portanto determina a sua maneira de ser.

Para os jesuítas, a formação para a prática educativa era explícita e intencional nas regras do *Ratio Studiorum* e na normatização da formação de professores. Já no período pombalino, a formação pedagógica é inexistente, pois o domínio de um conhecimento ou habilidade era suficiente para o fazer do professor. No final do Império e começo da República, as bases se estabelecem em termos de ação pedagógica, a partir do conhecimento científico, com a questão da organização dos procedimentos. Em todo esse período, educar é transmitir conteúdo culturalmente acumulado, determinando o homem que sabe e o que não sabe, o que é educado e o que não é. Assim, o ideal de sociedade é resultado do processo de formação de homens educados. Há de considerar também que esse ideal associado à influência da concepção tomista expressa o gosto pela elaboração conceitual, obediência à autoridade e aversão às coisas práticas e materiais. Numa união de escola tradicional religiosa com a sociedade aristocrata e escravocrata, a escola determinava a sociedade.

É possível verificar a organização intencional de um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos, direcionados ao preparo docente. Objetivado pela neutralidade atribuída ao ensino, pontuava como manutenção dos poderes vigentes da época. Ressalta-se, porém, a preocupação com a formação do professor, embora inicial e sem grande reflexão sobre sua importância, bem como sem a indicação de

unesp

conhecimentos e habilidades que configurariam tal formação, sendo alicerces que deveriam estar sempre presentes.

No início do século passado XX, o cenário político econômico, o Brasil acolheu a diversificação das relações comerciais e financeiras. Embora a oligarquia cafeeira buscasse auxílio financeiro com banqueiros internacionais, tentando ater a si o controle do país, a ruína do Império e a ascensão do regime republicano abriram espaços para que houvesse maior participação popular nos processos políticos da nação, enfraquecendo de certa forma a centralização dos poderes. Entre as mudanças ocorridas, está também o crescimento da sociedade industrial, com o trabalho assalariado e conseqüente urbanização. O incremento das redes telegráficas, ferroviárias e portuárias também se somaram ao conjunto que envolvia o país no ritmo de mudanças (RIBEIRO, 1986, p. 45). A influência da imigração européia se fez muito presente nessas mudanças, não só pela mão-de-obra nas atividades econômicas, mas também pela difusão de ideários, como por exemplo, os princípios de educação libertária (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 35).

Por volta de 1901, um projeto de preparação regular dos professores secundaristas começa a ser esboçado. A idéia era ter um estabelecimento de Ensino Normal Superior ou Faculdade de Educação. A proposta republicana de modernização da educação deu especial atenção à formação de professores, não obtendo sucesso, mesmo com o movimento "Entusiasmo pela Educação" que esteve no auge entre os

unesp

anos 1910 e 1920. Esse movimento teve como característica a expansão quantitativa da rede escolar na missão de alfabetizar a população.

Depois da primeira Guerra Mundial, o Brasil ampliou suas relações econômicas e comerciais, especialmente com os Estados Unidos. Essa aproximação favoreceu também a entrada de modelos culturais, padrões de comportamento e ideários pedagógicos. Destacamos, entre outros Dewey e Kilpatrick, representantes da versão norte-americana do movimento Escola Nova, que tiveram suas idéias bem recebidas por um grupo de intelectuais preocupados com os problemas da educação brasileira, conforme registra GHIRALDELLI JR. (1990, p. 19). Esse grupo de intelectuais, que posteriormente ficou conhecido como "Profissionais da Educação", buscava a melhoria das condições pedagógicas de novas concepções de educação, baseadas em princípios científicos. O movimento denominado "Otimismo Pedagógico" tem entre suas características a prioridade aos interesses, liberdade dos educandos e trabalho em equipe. Se no "Entusiasmo pela Educação", o conhecimento se reduzia ao domínio de conteúdos acumulados culturalmente, no "Otimismo pedagógico" a ênfase já é outra, ou seja, a produção de conhecimento, em que o aprender a aprender e o ativismo do aluno são base para a proposta escolar.

Nos anos 30, os "Profissionais da Educação" publicaram um documento que expressava a proposta de ... *bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional...* (GHIRALDELLI JR., 1990 p. 39). Com a liderança de Fernando de Azevedo e Anísio

unesp

Teixeira, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova demonstra a preocupação com a situação do ensino e a formação dos professores com base nas ciências positivas, como a Psicologia, Biologia e a Sociologia, entre outras, além de uma metodologia que considerasse as aptidões. Pretendia-se um magistério qualificado para dar suporte à renovação do ensino. Dentre as características que dão sustentação ao exercício do magistério, de acordo com o Manifesto, estão: a cientificidade, a determinação dos fins da educação e dos meios para realizá-los, cultura múltipla e medidas objetivas de condução e avaliação do processo escolar.

O professor deveria ser preparado para agir como estimulador e (ou) orientador da aprendizagem dos alunos. Isso significava a organização do processo pedagógico.

Ainda na década de 30, a Reforma Francisco de Campos cria o Conselho Nacional de Educação e organiza, entre outros itens, o ensino superior com o objetivo de formação das elites profissionais — professores e pesquisadores — o que favoreceu a criação da Universidade de São Paulo, USP. Em 25 de janeiro de 1934, é criada a USP, com alguns cursos e faculdades, entre eles os Institutos de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Os professores formados pelas faculdades de Filosofia e Educação lecionavam somente no ensino secundário, excluindo-se,

unesp

portanto, a formação pedagógica dos professores dos outros cursos médios, tais como o Comercial Agrícola.

Somente em 1939, com o Decreto-Lei nº 1190, é que a formação superior dos professores para a Escola Normal é equiparada. Tal fato se deve à criação da seção de Pedagogia, recém-organizada na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro. A didática foi instituída, pelo Artigo 20 desse decreto, não só como curso, mas também como disciplina.

Assim organizado, o curso de Didática se efetiva como formação de caráter pedagógico geral aos que pretendiam exercer o magistério, substituindo a formação anterior de metodologia do ensino secundário por Didática Geral e Especial.

Percebe-se, então, no período de 1900 a 1930, a inexistência de uma preocupação específica com a formação de professores no sistema. A sistematização dos dados e fatos com eixo condutor específico sobre a formação de professores só acontece próximo à década de 40.

Por volta de 1941, a legislação educacional promove novas alterações na formação dos professores. O curso de Didática é considerado como um curso independente que poderia ser realizado após o bacharelado, ... *denominado pelo Conselheiro Valnir Chagas de*

unesp

"três mais um", ou seja, três anos de bacharelado, seguindo-se de um ano de didática (licenciatura)... (VEIGA, 1989, p. 48-49).

Entre 1937 e 1945, durante a vigência do regime ditatorial, Carta Magna, Decretos-Leis e Reformas Educacionais foram implantados, bem como foram dissimulados os debates educacionais. O contexto de crescente urbanização em torno do parque industrial favoreceu o ensino profissionalizante para as classes menos abastadas. No caso das escolas normais, a busca dos estudantes era por um diploma que lhes conferisse a possibilidade de ingresso no Ensino Superior para, conseqüentemente, exercer uma profissão liberal. MARTINS (1987, p. 3) entende haver desprestígio profissional desse curso em função de algumas idéias veiculadas na época. Uma delas dizia que, para acompanhar o desenvolvimento de crianças, bastava apenas selecionar algumas atividades com bom senso.

A partir de 1946, o modelo político democrata-liberal avança com a entrada do capital estrangeiro no país. Dois grupos, com interesses divergentes (de um lado, o Estado representando, em tese, as camadas populares e, de outro, uma soma de representantes da classe média, da burguesia, da oligarquia e do capital estrangeiro), têm projetos para o desenvolvimento da nação.

No âmbito educacional, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani convoca uma comissão que deveria elaborar um projeto de reformulação da educação brasileira. Os resultados dessa

unesp

comissão foram oficializados 13 anos depois em 1961, com a Lei 4024/61, norteando todo o processo educacional do país.

Extinguindo o esquema "3 + 1" com o Parecer Federal 290/62 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1981), fixam-se os currículos mínimos dos cursos e são estabelecidas as disciplinas obrigatórias na formação de professores: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino na qualidade de Estágio Supervisionado.

A idéia de aprimoramento profissional do professor aparece no texto do parecer, no momento em que o relator descreve que, sob seu ponto de vista, ... *todo professor é basicamente um educador, e só age como tal o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral dos alunos e também vai além de cumprir mecanicamente a tarefa de "dar aulas"...* (BRASIL, 1981).

Há muitas afirmações sobre a necessidade de haver preparação específica e pedagógica para a formação de professores, e há, especificamente nas entrelinhas, sugestões do reconhecimento da multiplicidade da prática pedagógica, como em uma das afirmações do mesmo Conselheiro Valnir Chagas, que expressa considerações quanto ao assunto: "ato de ensinar com seu correlato prévio do aprender", em que tece idéias sobre o fato de não se entregar à educação um professor que não reconhece a ... *visão unitária do binômio escola-sociedade /.../ pelas múltiplas conexões...* (BRASIL, 1981).

unesp

É importante lembrar que a partir da década de 50, tem início a problemática relativa à reforma universitária em decorrência das transformações socioeconômicas e culturais que o Brasil estava sofrendo. De acordo com COVRE (1990), o país inicia a ... *chamada de consciência do subdesenvolvimento, pois percebe-se como explorado por outros países.. Decorre daí a ideologia nacionalista, cujo modelo mais acabado vai ser desenvolvido pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), no governo Juscelino Kubistschek...*, carregando grande contradição, visto que há divergências no capitalismo com pretenso caráter nacionalista... *desenvolvimento baseado na ascensão do capital transacional* (COVRE, 1990, p. 37).

No âmbito educacional, a contradição é destacada pelo fato de que, como "mola propulsora do desenvolvimento nacional", já se apresenta permeada da exigência da especialização, determinada pelo capital transacional. No caso da universidade, argumenta COVRE (1990, p. 38), há o debate sobre substituir suas generalidades elitizantes (curso de humanidades pela formação profissional) necessárias ao desenvolvimento da nação.

Todo esse quadro de ambigüidade aparente é deposto pela "fração transacional do capital" instaurada na tomada do Estado em 1964. *O Estado burocrático-militar será precisamente o sustentador dessa forma de produção monopólica, seja pela coerção dos militares, seja pela chamada administração racional dos tecnocratas...* (COVRE, 1990, p. 40). As determinações impostas pela associação com o capital

unesp

estrangeiro favorecem o domínio de grupos pequenos, detentores do poder econômico, ideologicamente fazem-se cooptações com alguns setores da classe média em troca de benefícios e impede-se a classe operária de obter qualquer participação ou direito econômico-político que não seja sua "mão-de-obra".

A etapa compreendida entre os anos de governo dos generais Castelo Branco e Costa e Silva (1964-1969) pode ser considerada aquela em que as providências tomadas incluem a cassação de direitos políticos e conseqüente mutilação do Congresso Nacional, repressão com prisão e morte de elementos pertencentes aos movimentos estudantis e trabalhistas, censura dos meios de comunicação e vigia nas escolas.

Considerando que ... *os projetos de conscientização e politização foram colocados de lado* (AZZI, 1996, p. 4), a educação é vista como ponto importante na preparação necessária ao homem, que deve ser treinado sob o aspecto da racionalidade, a contribuir com sua mão-de-obra especializada.

As universidades tornam-se pólo de resistência ao regime ditatorial e ao governo, já sob o comando de Costa e Silva, que percebe que o incêndio das ondas de protesto é grande e parte-se para a criação de um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU).

unesp

Sob a influência de acordos firmados entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID *(United States Agency for International Development)*, era necessário adequar o sistema educacional ao modelo econômico vigente (a industrialização comandada pelo capital estrangeiro aliado ao capital nacional).

O incremento monetário dos Estados Unidos implicou na adoção do modelo tecnológico para a educação. Nesse percurso, o Congresso aprova a Lei nº 5.540/68, responsável pela Reforma Universitária. Essa Lei delega à universidade o ensino, a pesquisa e a extensão do saber científico, aliados à submissão do sistema universitário ao sistema político-econômico, ou seja, à produção de elementos imprescindíveis ao mercado capitalista de trabalho.

Criam-se a departamentalização do ensino, a matrícula por disciplina, com os cursos parcelados através do regime de créditos, além do vestibular unificado e classificatório.

Sem vínculo teórico-ideológico, os departamentos se tornam dispersas aglomerações de professores de uma mesma área do conhecimento. Os cursos deixam de ser o elo básico entre os alunos e professores e se tornam um corpo desconexo de disciplinas. Os alunos se envolvem no cumprimento das atividades acadêmicas proporcionadas por currículos inchados.

unesp

O esvaziamento da função política da universidade, que no discurso oficial deve-se restringir à formação técnica, que enfatiza a "racionalidade, eficiência e produtividade e se reduz a um imenso desdobramento do modelo burocrático".

Portanto, acontece o desvirtuamento das especificidades do ensino superior levando à fragmentação do ensino, dispersão dos alunos e, conseqüentemente, à despolitização da educação.

Para SILVA (1989), o objetivo do ensino superior expresso na Lei nº 5.540/68, em seu artigo primeiro — ... o ensino tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais em nível universitário — favoreceu o desaparecimento da preocupação em formar profissionais com a "verdadeira ciência crítica", legalizando inclusive a ruptura entre a formação do professor e o desenvolvimento tecnológico.

O conceito de subdesenvolvimento, de acordo com a USAID, é atribuído à incompetência do nosso sistema educacional e, portanto, do professor, que precisa ter a ajuda de especialistas.

Como conseqüência (e, simultaneamente, causa) a falta de competência do professor colocava-o em dependência e submissão em relação a tudo que extrapolava a transmissão de conteúdo em sala de aula.

unesp

Durante a segunda etapa da ditadura (1970-1974), são implantadas as reformas educacionais de 1º e 2º graus. Nessa época, o país passava pela euforia do "milagre econômico", com acelerado crescimento da economia, embora as desigualdades sociais fossem acentuadas. Atrás dos bastidores, a confirmação histórica é de que os confiscos salariais, para controle da inflação, levaram à crescente miséria gradativa dos assalariados. A baixa qualidade de mão-de-obra, um mercado centrado nos setores ricos, os limites tecnológicos da indústria restringiram a exportação e, enfim a expansão econômica, vinculada ao capitalismo dependente, e favoreceram o entendimento de educação como subsistema social que deve ser eficiente para o equilíbrio da sociedade a que pertence.

Nesse contexto, há a promulgação da Lei nº 5692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, unificando o ensino primário e médio em 1º grau determinando para o 2º grau a formação profissional para o adolescente. Em relação à formação de professores, cria-se a habilitação magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau, cursando o 2º grau, substituindo a Escola Normal e autorizando legalmente a docência para as referidas séries.

Através dessa Lei, a profissionalização do 2º grau deveria fazer com que ... o *sistema educacional assumisse a função de preparar mão-de-obra para suprir as necessidades decorrentes do processo acelerado do crescimento econômico...* (SOARES, 1987).

unesp

Sem requisitos mínimos para que a lei fosse cumprida, os cursos tornaram-se completamente deficitários; contribuíram para o rebaixamento do nível de ensino.

Nessa perspectiva é que surgem as licenciaturas curtas como "subproduto da Lei nº 5692/71" (SOARES, 1987), para formar professores polivalentes, em cursos de três a quatro semestres, a pretexto de suprir as deficiências locais e regionais do ensino de 2º grau.

A partir desse momento, vários problemas também se apresentam nos cursos de licenciatura plena, divididos em duas porções de conhecimento gerais e independentes: de um lado, um corpo de informações tendo como base as disciplinas de conteúdo pedagógico; e de outro, as disciplinas de conteúdo específico de cada curso de graduação.

Essa dicotomia que se dá no decorrer dos cursos de licenciatura reforça a visão, também separatista e antagônica, da teoria *versus* prática, marcada pela sociedade que esvazia a teoria em benefício de um praticismo imediatista. Esse modelo limita a função pedagógica aos mecanismos intra-escolares, ou seja, ao professor cabe ser uma máquina de transmitir conhecimentos já elaborados.

A origem dos modelos teóricos utilizados, importados através dos acordos MEC-USAID, e sua apreensão superficial, bem como a utilização dos dados oficiais sobre a realidade devidamente

unesp

maquiados, caracterizam algumas inadequações dos cursos de licenciatura. A crença de que bastava treinar o professor num programa administrativo e psicológico, quer dizer, que as bases biopsicossociais do indivíduo deviam ser incorporadas em conformidade com os padrões técnicos da escola, vista sob o prisma da empresa: racionalidade, planejamento escolar, uso de métodos e técnicas pré-elaboradas, princípios mecânicos.

O professor era, então, formado através de um ... *curso enciclopédico*... (MARTINS, 1987, p. 35) de receituários técnicos que determinava para a prática escolar valer-se por si mesma, eliminando os que não se enquadravam no módulo técnico mecânico avalizado pelo modelo econômico vigente.

Entre 1968 e 1971, a tendência, que centraliza sua preocupação na racionalização e organização do processo produtivo, efetiva a fragmentação do trabalho escolar e o reduz à automatização do conteúdo previamente selecionado pelos controladores externos (mentores da política educacional instalada). As bases da tendência tecnicista indicam que o processo ensino-aprendizagem deve ser racionalizado para que o indivíduo evidencie mudanças comportamentais. O aparato subsidiador solicita um planejamento dentro do enfoque sistêmico, uma mensagem trabalhada de maneira instrucional na sua transmissão e uma elaboração de objetivos instrucionais que sejam norteadores de toda a trajetória do processo.

unesp

Há de se considerar também que, em função da vertente tecnicista, tanto os professores quanto os alunos são executores de programas preestabelecidos por técnicos burocratas. Se ao professor compete a execução efetiva do formalismo mecânico proposto, ao aluno basta cumprir as tarefas, sem reflexão crítica:

> *O professor é um técnico organizador das condições de transmissão de matéria e dos meios sofisticados de ensino /.../ a relação aluno-professor é estritamente técnica, ou seja, visa garantir a eficácia da transmissão dos conhecimentos. A metodologia é desprovida de conteúdo, abstrata, estática e instrumental...* (VEIGA, 1989, p. 58).

SAVIANI apud VEIGA (1989) considera que a pedagogia tecnicista afina-se com os pressupostos da concepção analítica da Filosofia da Educação. Tal concepção tem por objeto a linguagem proferida sobre a realidade, numa ordem lógica do discurso, sem preocupação com diretrizes efetivas. Em função desse fato, é possível verificar que o ato pedagógico absorveu determinada linguagem verbal ideológica, sem considerar a interação "significado-significante". Isso quer dizer que a importância de um discurso e seu uso na realidade é que podem garantir a transformação na direção desejada. Portanto, quando aceita a perspectiva de um discurso pedagógico neutro cientificamente, não há correspondência entre a linguagem proferida e o processo de ensino.

Enquanto vertente psicotecnológica, o discurso pedagógico tem orientação para a organização das contingências de

unesp

reforço, a fim de que os alunos mudem seu comportamento. O ensino é entendido como atividade direcionada para as experiências que devem ser vividas pelos alunos e planejadas, orientadas, incentivadas e controladas pelo professor.

Sobre o enfoque sistêmico na ação pedagógica, OLIVEIRA (1988, p. 37) esclarece que o objeto da ação educativa é ... *a instrução e não o ensino...;* assim, para que a instrução seja estabelecida, deve-se reconhecer que ensinar implica produzir o efeito esperado de instruir. O conhecimento, entendido como aquisição de habilidades, conceitos específicos e comportamento, atribui à ação pedagógica o caráter prático, técnico e supostamente neutro, ignorando o contexto social e político. Fixa sua atenção nos princípios da atividade, individualização e liberdade como proposta da ação educativa.

Nessa vertente, a formação de professores pode ser organizada a partir de pressupostos teórico-metodológicos que atribuem a eficácia, o gerenciamento e a aplicação diligente de técnicas e meios em que o professor deve ser treinado a usar diferentes recursos que transmitam as informações escolares.

Esses métodos e recursos são questionáveis e devem ser refletidos como participantes da prática pedagógica pois são elementos metodológicos de acréscimo, como possibilidades a mais no fazer docente.

unesp

Destaca-se, também, nessa ambigüidade, uma organização mais racionalizada da prática pedagógica e o esvaziamento do seu significado pelo formalismo das ações, o que trouxe mais inquietações sobre a prática educativa desvinculada do contexto da disciplina e com ênfase no caráter instrumental.

Discussões a partir daí mostram que a ação educativa não possuía pesquisa própria, e tem sua cientificidade questionada, pois depende de outras áreas do conhecimento para tratar dos fenômenos que compõem seu objeto de estudo.

Nas recomendações do I Encontro Nacional de Professores de Didática, considerando que as funções sociais e educacionais estão impressas nas entrelinhas das falas e dos atos das pessoas, a questão do momento era como a prática educativa poderia manter-se neutra, científica e politicamente, continuando a tratar dos problemas pedagógicos numa redoma pedagógica, isolados do seu contexto, concordando, porém, que a escolarização é capaz de resolver grandes problemas da educação e da sociedade brasileira. Novas propostas surgem como:

> *... área de estudo que, a partir de princípios e experiências educacionais, emergindo da realidade existencial, orienta o professor na utilização dos recursos humanos e materiais, procedimentos e comportamentos com vistas à criação de uma dinâmica do processo ensino-aprendizagem capaz de ensejar o máximo de desenvolvimento dos que dele participarem...* (VEIGA, 1989, p. 62).

unesp

Constatando a ausência de um caráter pedagógico consistente e tendo clareza dos estudos que estavam denunciando criticamente a política educacional, as teorias crítico-reprodutivistas influenciam a prática educativa, de modo que esta passa a ter discurso de conteúdo ideológico, entretanto sem indicar e oferecer elementos que caracterizam sua especificidade.

VEIGA (1989) acrescenta que, assumindo o discurso filosófico, histórico e sociológico das teorias crítico-reprodutivistas e, portanto, "antipedagógico", como retrata GHIRALDELLI JR. (1987), a ação educativa contrapôs suas dimensões técnica e política. Essa elaboração teoria *versus* prática é semelhante à do momento Escola Nova *versus* Escola Tradicional, em que o esboço de uma nova maneira de interpretar a educação não corresponde à prática generalizada.

Retornando ao processo histórico, verifica-se o ... *declínio e esgotamento da ditadura militar...* (GERMANO, 1993, p. 212), decorrente principalmente dos conflitos entre as facções militares. Essas fendas proporcionaram o aparecimento de expressões da sociedade civil que, aos poucos, começa novamente a se organizar, através dos mais diversos segmentos: igreja, sindicatos e associações populares, grupos intelectuais como, por exemplo, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a reorganização da União dos Estudantes (UNE) e a fundação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). Entre o alargamento de espaços conquistados por esses e outros movimentos

unesp

civis, há o questionamento das políticas sociais, o fim da censura nos meios de comunicação e greves em diversos setores, em função de melhores salários e condições de trabalho.

O governo, ... *visando prorrogar os dias de vida do Regime...* (GERMANO, 1993, p. 215), procura dissipar a oposição e alerta a legislação partidária, numa tentativa de "negociação" política de sustentação. Há a criação de vários partidos. Percebendo que se tratava de mais uma manobra política, as oposições procuram aglutinar-se. Apesar desse quadro político ... *regado pela inquietação do país com as pressões dos capitalistas internacionais (banqueiros e empresários)* (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 185), o momento dava asas para a esperança e busca de dias mais democráticos e justos. Em relação à educação, encontros promovem o debate sobre política educacional, formação do professor e escolarização.

Num consenso mais amplo, tem-se por base que a escola precisa vir a ter posição sócio-política explícita dentro de suas finalidades, sempre partindo da análise crítica à realidade. Esse ideal progressista procura estabelecer-se no pensamento educacional brasileiro.

Para LIBÂNEO (1985, p. 32-33), esse ideal é expresso em uma tendência pedagógica — a *Pedagogia crítico-social dos Conteúdos, que propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto estiver*

unesp

inserida na prática social concreta... Entende a escola como mediação entre o indivíduo e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais).

Há a exigência de que a formação do professor propicie o repensar e o reorganizar das estruturas internas da escola com o auxílio das vias científicas, visando atender necessidades que a sociedade apresenta. Assim, as contradições sociais não podem ser veladas, devem ser trabalhadas nos conteúdos de ensino para que possam ser elaboradas. Os elementos que compõem o trabalho pedagógico podem ser descritos a partir da centralização na formação do homem, entendendo o aluno como sujeito de sua historicidade e aprendizagem, a autoridade do professor como orientador e mediador do processo, os métodos de ensino como meios que devem propiciar o confronto entre o senso comum e o saber sistematizado numa constante reelaboração.

A análise da prática deve ser feita sob o foco do ensino como processo intencional, organizado, sistematizado e coerente com a realidade. O conteúdo escolar é entendido como recorte de um conhecimento maior e cercado de ideologia. A organização e sistematização promovem intencionalmente a difusão do saber cultural e científico. Portanto, a análise do cotidiano da sala de aula contribui tanto para a crítica da educação numa visão histórica e dinâmica quanto para a elaboração de procedimentos que permitam alcançar outras alternativas de ação para a transformação social.

unesp

Os muitos debates aflorados na década de 80 trouxeram perspectivas para a formação do professor, de que os anos seguintes necessitariam não só de modificações nas licenciaturas ou Pedagogia especificamente, nem tampouco alteração na legislação simplesmente. O momento estaria exigindo o repensar da universidade, da escola, da sociedade, das relações entre os homens.

Os anos 90 são marcados pela instalação do binômio democracia e parque industrial-tecnológico como condutores do desenvolvimento da nação e, conseqüentemente, da política educacional. Entre as discussões educacionais, os focos são: a educação das massas, a formação profissional dos quadros funcionais intermediários e especializados para a produção e o trabalho e a tramitação do novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nesse momento, a revolução tecnológica, com uso intensivo da informática, dá novos elementos para a discussão da educação. O foco já não passa a ser somente a questão da cidadania, mas o cidadão no novo tempo, a necessidade da melhoria da qualidade de ensino, a implementação de inovações tecno-educacionais, a suspensão da contradição evidenciada entre ... *socialização do trabalho e a apropriação da produção social* (NEVES, 1995, p. 19).

O ensino público continua sendo extravasado por diferentes ideais, como os que antecipam modificações estruturais e de

unesp

terminologia, os que mantêm com posturas tradicionais e ainda os que esperam novas ofertas para se manifestar.

SINGER (1995) aponta que a crise escolar é aparentemente conseqüência do corte de verbas, da baixa dos salários, da perda do pessoal qualificado e do declínio da qualidade de ensino. Analisa também que existe, mais profundamente impregnada na nação, a alienação referente ao ensino escolar frente às novas características do mundo social, cultural, político e econômico.

Assim como nos momentos históricos anteriormente citados, a escola também reflete as contradições existentes, necessidades e expectativas do aluno e da sociedade, quanto mais ela tem, frente à ampliação e a massificação do ensino na atual tecnossociedade.

SINGER (1995, p. 9) explica que aquela escola direcionada à classe média e que via no certificado de conclusão o instrumento necessário para a ascensão socioeconômica, apresentava um currículo recheado de cultura universal privatizada, que não tinha a finalidade ante as urgências de "todos" no presente e no futuro. Porém quando a escola abriu as portas para "todos" e não mudou os conteúdos, evidenciou mais fortemente a marginalização, através da contradição existente entre oferta e qualidade do ensino e a seletividade escolar.

unesp

SINGER (1995) ainda entende que repensar a educação como vocação democrática significa ... *repensar-se por inteira, recolocar o conteúdo da instrução, a metodologia didática, a formulação de regras de conduta,* numa espécie de revolução de conquista de uma nova identidade.

Em 1996, é aprovado o projeto de LDB, Lei nº 9394/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que centraliza na União a formulação das políticas educacionais, o que leva à condução de estratégias que assegurem o modelo de desenvolvimento em vigência, baseado no ideário liberal, com a educação colocada a serviço do capital.

DEMO (1996, p. 8), comentando a LDB, tece argumentos positivos em torno do magistério. Segundo o autor, a ... *formação preferencial superior (art.61, parágrafo III) sinaliza um rumo mais "orgânico" às mudanças, onde a burocracia transformista cede espaço /.../ respeitando o passado e entrando no futuro tanto mais intensivo e bem plantado....* Sua afirmativa atrai a "capacidade reconstrutiva do conhecimento" como "fulcro educativo essencial".

Nesse contexto, há a preocupação com o processo de ensino, no âmbito micro (via sala de aula especificamente) e macro (presente em outras práticas sociais). Autores como PIMENTA (1996), OLIVEIRA (1988) e VEIGA (1996) têm exposto suas reflexões, enfatizando o exercício dialético da reflexão-ação como base de compreensão da prática pedagógica.

unesp

O processo educativo caracteriza-se a partir das dimensões: histórica, ideológica, epistemológica e antropológica do movimento social, o que permite a totalização de uma realidade no pequeno núcleo da sala de aula. Esse universo tem o peso da intencionalidade da aprendizagem, mediada pelo trabalho com o conhecimento (através do relacionamento professor-conteúdo).

VEIGA (1996, p. 7-8), enfatiza que a função dos aspectos já descritos acima cumpre o processo relacional do pequeno núcleo da sala de aula. Para tanto, a autora, juntamente com outros colaboradores, esclarece que o processo relacional do ensino é composto de ... *educação-sociedade, finalidade-objetivos, teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-pesquisa, ensino-aprendizagem, ensino-recursos didáticos, ensino-avaliação.*

Essas reflexões apontam aspectos e elementos inquietantes presentes na relação do discurso professoral, que se trata de reconhecê-lo como exigência do processo de construção de um corpo conceitual, que inclui o professor como profissional e como sujeito, o que pode acarretar na "transgressão dos limites" pedagógicos vividos e exercitados.

Todas essas colaborações evidenciam que o Brasil possui atualmente um verdadeiro complexo de tendências pedagógicas permitindo difusão, divergência e até incoerência nas questões da comunicação pedagógica. A abertura de um espaço para a reflexão do

unesp

ato comunicativo na formação do professor passa pelo entendimento da práxis pedagógica como exercício de intervenção na realidade com vistas na formação crítica e consistente de cidadão.

Destaca-se a década de 90 pela promoção dos (re)arranjos na constituição, elaboração e difusão da ação comunicativa. Sendo assim, a formação do professor para o ato comunicativo deve considerar a prática social, mediando-se pelos determinantes sociais, filosóficos e psicológicos, estabelecidos em situações pedagógicas que organizem esse discurso, nos diferentes movimentos da realidade contextual.

Diante de novas receitas ou ainda quando se tenta perpetuar o estilo próprio como resistência a mudanças, refletir sobre o ato comunicativo deve oferecer elementos para o professor construir seu espaço de reflexão contínua sobre o ensinar.

Quanto às questões do cenário atual, a proposta das diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica (MEC, 2000) destaca que o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras, entre elas o papel do diálogo que este estabelece com o aluno na sala de aula. Revisões, atualização nas teorias, impacto tecnológico da informação e das comunicações sobre os processos de ensino-aprendizagem delineiam para uma formação, com exigências para entender o educador em seu

unesp

papel docente seja na mediação, na elaboração e execução de projetos para desenvolver os conteúdos curriculares.

O olhar sobre a formação docente aponta para os processo de mudança que respondam aos aspetos e desafios da sociedade contemporânea, envolvendo o desenvolvimento das competências do professor, entre elas as competências para o ato comunicativo.

O distanciamento entre o perfil exigido para o professor e a realidade atual provoca a reflexão sobre a comunicação pedagógica.

A Lei nº 9394/96 aponta as principais bases para a definição das novas políticas estabelecendo rumos para a formação profissional. Por isso, o repensar da formação do professor, hoje sob uma visão crítica, supõe visualizar novos rumos, novas decisões e ações para que as mudanças se processem num padrão de sociabilidade e nas relações sociais.

A importância da formação do professor e sua sistematização num curso que forma o educador sempre esteve na agenda dos educadores brasileiros, conforme constatamos nas palavras de TEIXEIRA (1968) ... *a carreira do educador compreenderá na base o professor, que ao longo do ministério poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores em conselheiro ou orientador, ou guia de alunos ou em administrador escolar...* (p. 48).

unesp

A declaração Mundial sobre Educação no Século XXI: Visão e Ação — Marco Referencial de Ação Prioritária para mudanças e o desenvolvimento da Educação, promulgada em 9 de outubro em Paris, em seu artigo 12 sobre o potencial da tecnologia, afirma que:

> *As rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. Também é importante assinalar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acesso à educação. Não se pode esquecer, porém que novas tecnologias e informações não tornam os docentes indispensáveis, mas modificam o papel destes em relação ao processo aprendizagem, e que o diálogo permanente que transforma a informação em conhecimento e compreensão passa a ser fundamental.*[4]

Entre outros questionamentos levantados sobre a formação do professor que leve em conta o ato comunicativo, no cenário atual podemos destacar o encontro promovido pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)[5] em parceria com o *Inter-American Dialougue*, em Washington, onde o Ministro da Educação do Brasil cita dois fatos que considera preocupantes: o grande número de professores da Educação Básica — séries iniciais — não sabe alfabetizar e uma considerável parcela de professores do Ensino Médio não sabe ensinar. Mais grave afirmação faz: segundo o ministro, uma avaliação recente mostrou o fato grave que os professores não aprendem a ensinar. Para o Senhor Ministro Paulo Renato de Souza, ele mesmo um

---

[4] UNESCO. World Declaratinon on Higher Education for the First Century: Vision and Action, Paris: UNESCO, 1998.

[5] BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http//www.clicRBS.com.br>. 2000.

unesp

professor, a constatação constitui-se um libelo contra o sistema de formação de professores que precisa ser mudado.

A declaração do ministro integra um conjunto de declarações que impõe como necessidade a análise e reflexão qualitativa dos processos de ensinar e aprender, no uso do recurso comunicativo do ato professoral.

Sendo a docência profissão historicamente construída, as interferências contextuais a insere entre as exigências colocadas pela realidade social, dando aos professores a responsabilidade de que se apropriem de determinados conhecimentos e possam refletir sobre o desenvolvimento da competência comunicativa para atuarem nesse novo cenário.

O desafio de rever a formação inicial está posto. ... *a formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na sua formação e a usar a inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas... (*MEC, 2000, p. 17).

Outro desafio é o de rever a formação inicial: nas licenciaturas, a ênfase se dá no predomínio da formação conteudista e, por outro lado, a desarticulação entre teoria e prática:

unesp

> *Nos cursos atuais de formação de professores, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – "pedagogismo" –, ou se dá atenção exclusiva a conhecimento que o estudante deve aprender – "conteudismo" – sem considerar sua reação com os conteúdos que ele deverá ensinar na educação básica...* (MEC, 2000, p. 20).

Quanto ao universo cultural do professor, esse desafio também se amplia, remetendo à reflexão sobre a ausência no ato comunicativo de análises, sejam verbais ou de uso relativo das novas tecnologias da informação. Questões estas que vão desde o diálogo mais simples até as relações mais complexas entre professor e aluno.

unesp

4 A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA COMO EXERCÍCIO DE UMA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: CRÍTICAS E PROPOSTAS

4.1 A Denúncia da Violência Simbólica em Pierre Bourdieu

Num período de mudanças das relações educativas acerca da participação do sistema de ensino no processo de reprodução da estrutura de classes como lugar dedicado à educação, os escritos de Bourdieu sobre a violência simbólica[6] passam a ser uma referência acerca do modo de pensar a educação.

O modo de pensar a educação de Bourdieu tem marcado muitas das análises educacionais dos pesquisadores brasileiros, tanto no plano dos discursos que tentaram assumi-lo como referencial teórico-metodológico, como para aqueles discursos que se constituíram contraposição. A referência mais forte do sociólogo francês entre os educadores brasileiros é aquela associada ao conceito de Reprodução.[7]

---

[6] A violência simbólica é exercida pela ação pedagógica, necessariamente através de uma relação de comunicação.

[7] A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, texto que expunha elementos de uma pesquisa em andamento acerca do que se denominava "teoria da violência simbólica".

unesp

Para BOURDIEU & PASSERON (1982, p. 28), toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica[8] enquanto imposição pelo poder arbitrário de um arbitrário cultural. Assim, pela relação de força, a violência simbólica é exercida pelo processo da comunicação pedagógica, e pelo discurso de inculcação, posiciona-se como dominante, ou seja, um material simbólico escolhido pelo professor de forma arbitrária e repassado na ação pedagógica.

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações que se estabelecem. Passando então o professor em seu ato comunicativo, exercer uma ação de violência simbólica, ou seja, na medida que na comunicação pedagógica o professor impede a ampliação de significações, e pelas formas convencionadas e de seleção arbitrária, uma cultura (a oficial) é mantida como sistema simbólico único.

Percebe-se que é aí que poderia estar reproduzindo o que Bourdieu chama de violência simbólica, como sendo a ruptura de todas as representações espontâneas da ação pedagógica, e que estaria, ainda, dando à escola a legitimidade para o exercício da violência, utilizada na maioria das vezes pelo discurso professoral.

Nesse sentido é que BOURDIEU (1982, p. 30) considera a ação pedagógica uma violência simbólica, pela característica da

---

[8] A força e a estrutura das ações de violência simbólica vão definir o poder arbitrário e o arbitrário cultural, além das condições de reprodução e conservação das estruturas sociais (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 32).

unesp

imposição que ela exerce, por um poder arbitrário. Vale a pena ressaltar aqui uma de suas análises em que ele considera a ação pedagógica instaurada e pela comunicação pedagógica. Pode ser, então, que esteja sendo realizada uma comunicação pedagógica como ele nomeia ... *uma inculcação de um arbitrário cultural...*, ou seja, a inculcação de um poder simbólico, que é dado ao professor como tarefa, através de um modelo que é arbitrário.

Ao tomarmos contato com os textos fundamentais do sistema teórico de Bourdieu, podemos verificar que a apropriação das suas análises sobre uma formação social determinada, como é o caso da escola — a cultura legitimada como dominante — tem como árbitro cultural o conhecimento oficial, do qual o professor é informado e que deve ser o único e imutável documentário de signos que pode delegar-lhe e legitimar sua autoridade.

Afirmamos, porém, que a instância pedagógica não deve supor a existência de uma convenção e, menos ainda, de um contato codificado entre um grupo ou classe — como ocorre com a delimitação dos programas de ensino, em que os professores são formados para reproduzir — ou ainda as condições jurídicas de acesso a uma instituição escolar que advém, também, de uma formação institucionalizada, mesmo que desarticulada do espaço real, como é o caso específico da formação do professor na realidade brasileira.

unesp

Não é aleatoriamente que Bourdieu incluía a educação em suas pesquisas, procurando entender qual a influência do sistema escolar na formação e manutenção das relações sociais, entendendo-a como parte das estratégias do indivíduo para manter-se no jogo social e de poder dentro do espaço social.

A tese, em torno da qual os autores Bourdieu e Passeron argumentam, afirma a existência de um processo interno a toda formação social denominado violência simbólica, responsável por impor arbitrariamente significações do que pode ser considerado legítimo e ilegítimo. Tal processo de imposição do duplo arbitrário (cultural e de poder) constitui a função de toda a ação pedagógica em sua realidade objetiva.

A violência simbólica é exercida pela ação pedagógica, necessariamente através de uma relação de comunicação. A ação pedagógica tende a produzir o sistema dos arbitrários culturais característicos da formação social.

Existem, segundo BOURDIEU (1982, p. 35), mecanismos extremamente complexos pelos quais a instituição escolar contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social. Isso porque a escola é uma instituição culturalmente formadora, capaz de influenciar internamente a estrutura social.

unesp

Em obra mais recente, sobre a Teoria da Ação, BOURDIEU (1996) faz a proposta de uma ginástica intelectual, e aponta algumas questões importantes que podem ser usadas nessa reflexão sobre o papel comunicativo do professor: pelo "domínio da produção simbólica" nos campos da produção cultural, como é o caso da escola, em vez de receitas, deveria estar propondo aos envolvidos a busca de caminhos, dos "espaços possíveis", que "tende a orientar a sua busca" para redefinição do universo de problemas, de referenciais, de marcas intelectuais.

Para BOURDIEU (1996, p. 57), é isso que estabelece a diferença entre profissionais e amadores. Esse ... *espaço dos possíveis*... é o que faz com que os professores estejam realmente situados, datados e relativamente autônomos em relação às determinações diretas do ambiente econômico e social.

Todavia o que passa a ser praticado pelos agentes transmissores são ... *ritos de instituição*... que, conforme analisa BOURDIEU (1996, p. 57), ... *estabelecem diferenças definitivas entre aqueles que sofreram o rito e aqueles que não sofreram*.... No caso da escola, mais especificamente da formação do professor, o sistema tem contribuído de forma determinante na produção e reprodução de métodos e técnicas de ensino, ou seja, impõe e inculca todos os princípios de ... *como dar aula*..., pelos fundamentos *da eficácia simbólica* de todos os *ritos institucionais* que operam no funcionamento do sistema escolar de *consagração* de receitas e modelos.

unesp

O desconhecimento desse papel, por parte do professor, está no princípio de sua força de violência simbólica e na base de seu exercício. A palavra *desconhecimento* indica o caráter dissimulador da violência simbólica, tornando-se chave para entender o funcionamento dos mecanismos de reprodução social, mas não no nível da consciência.

Especificamente, a escola é considerada como instância privilegiada de ação de violência simbólica dada sua inserção e importância para a reprodução do arbitrário cultural. O desconhecimento desse papel da escola por parte dos agentes sociais está no princípio de que lhe confere poder de violência simbólica — manifestada sob a forma de um direito de imposição legítima — e de sua própria condição de exercício (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 29).

Quando Bourdieu toma o sistema educacional — a comunicação pedagógica, nosso ponto de referência aqui, como objeto — ele o faz no sentido de entender como se processa sua força cultural aparentemente natural e lícita.

Ao analisar a questão da linguagem, sob o ponto de vista da escolástica, diz que ... *para penetrar verdadeiramente nesses universos onde são produzidos pensamentos ou propostas livres /.../ é preciso dispor de tempo de "skhole", e ter também essa disposição de jogar os jogos...* (BOURDIEU, 1996, p. 201), que são aprendidos e reforçados na situação de *Skhole* como inclinação e aptidão para colocar

unesp

problemas especulativos pelo prazer de resolvê-los e não porque eles são impostos.

Assim, o que a escola faz, usando as palavras de BOURDIEU (1996, p. 60), é a *Scholastic Fallacy,* a ignorância de tudo o que está relacionado, levando ao erro epistemológico; a formação do professor faz-se como ... *um sábio na máquina...,* colocando nela modelos que o *sábio* deve construir na consciência dos agentes, para explicar o sentido das práticas, fazendo com que as construções que o *sábio* deve produzir para entender fossem o princípio determinante das práticas.

Não sendo um sociólogo da educação, mas da cultura, Bourdieu elegeu como objeto o sistema de ensino na medida em que não podia deixar de percebê-lo entre os mecanismos que determinam a conservação/transformação das relações sociais.

Especificamente, a escola é considerada como uma instância privilegiada de ação da violência simbólica dada a sua inserção e importância para a reprodução do arbitrário cultural.

Os professores são profissionais privados socialmente e legitimados e encorajados a atuar de forma mecânica, devotos do modelo apresentado pelo poder público, sem esforço em desmascarar a distância entre o ... *oficial e o oficioso, o palco e a coxia da vida... Esse trabalho de*

unesp

desvelamento, de desencantamento, de desmistificação não tem nada de desencantador... (BOURDIEU, 1996, p. 222).

Lembra LIMA (2000, p. 26) que o estudo de Bourdieu e Passeron sobre a educação angariou críticas e execrações em razão da extensa polêmica quanto à função da escola na sociedade capitalista, e que a intenção científica de Bourdieu era estabelecer parâmetros claros de reflexão para a pesquisa, por uma análise sociológica que operasse uma ruptura, reorientando o olhar para o fenômeno comunicativo no sistema educacional.

BOURDIEU (1996) elege a educação por perceber nela a função de poder estar colaborando no processo de legitimação das relações sociais. Indica para uma mudança na educação que ocorra nas disposições gerais da própria sociedade deste início de século, fornecendo, ao seu modo de ver, a escola como uma referência extremamente interessante e importante para um quadro elucidativo da prática comunicativa. Em seu entender a:

> *... definição das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que as coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso...* (p. 35).

Percebe-se que a rigorosa proposição de Bourdieu, a partir do conceito de violência simbólica, abre possibilidades de se

unesp

enxergar os princípios de construção do espaço comunicativo e os mecanismos de sua reprodução. Aprofundando as observações que ele levanta, elas indicam ainda a relação entre a escola e as estratégias de reprodução cultural e conservação social, em sua crítica ao mito. A escola continua excluindo, mas de modo bem mais dissimulado, permanecendo como uma das principais instituições de manutenção de privilégios.

BOURDIEU (1996, p. 59) fornece referências extremamente importantes para o sistema escolar, o que confirma não ser aleatório incluí-la em seus estudos. Suas pesquisas afirmam ser a escola uma agência de perpetuação das desigualdades sociais:

> *... seria, pois ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima...* (p. 58).

Possuindo mecanismos que convivem com as dimensões históricas e ainda pelo jogo das relações tornando a escola um espaço social complexo, por vezes cedendo às pressões do discurso mais poderoso, o discurso professoral, lamentavelmente, que mantém

unesp

hierarquias e relações verticais, tem sido usado como propagador de ideologia através de uma violência simbólica que, na maioria das vezes, tem o objetivo de exploração do homem pelo próprio homem.

Nesse sentido, a seleção dos significados no discurso que o professor realiza pode estar definindo a cultura de um grupo ou classe, estabelecendo o sistema simbólico. O que também pode ocorrer nessa escolha de significados é simplesmente continuar atendendo, de maneira mediática, os interesses e objetivos implícitos no currículo oficial dos grupos ou classes dominantes em detrimento da formação para a cidadania.

Ao assumir isso como normalidade, ignoram-se os efeitos simbólicos da transmissão no sistema educacional que é o conjunto dos mecanismos instrucionais ou habituais, pelos quais se encontra assegurada tal transmissão entre as gerações de uma cultura herdada do passado ou a informação acumulada, assumindo-a como normalidade.

Assim, para compreender suas escolhas comunicativas, o professor não pode contentar-se em relacioná-las às condições do conhecimento oficial; é preciso uma referência global dos símbolos.

O exercício dos *espaços possíveis*, que propõe BOURDIEU (1996, p. 65), poderia, no discurso do ato pedagógico, transcender os agentes singulares e funcionar como uma espécie de sistema comum de coordenadas, fazendo com que, mesmo que não se

unesp

refiram uns aos outros, os conteúdos possam criar espaços relacionais para provocar a ampliação do conhecimento.

Além dos *espaços possíveis*, os produtores culturais ou professores, na exploração do campo das possibilidades estratégicas pelo discurso pedagógico, poderiam ampliar e enriquecer seu ato comunicativo:

> *Na escola as pessoas falam, escrevem e lêem. São falas que fazem falar, falas que dizem e também falas que calam, inibem, ocultam ou confundem. Professores e alunos instalam um discurso que ora reproduz mecanicamente os conteúdos, ora se compromete com o ato de estudar mais rigorosamente...* (PEY, 1988, p. 11).

Essas relações de poder aparecem, às vezes inconscientes, sob a forma de poder simbólico, e outras vezes, claramente identificadas com o poder sob o uso da força e da influência social, política ou ideológica.

Para BOURDIEU (1982, p. 375), o campo de poder é um *campo de forças* definido pelo estado de relações de forças entre as formas de poder, um espaço de jogos onde os agentes detentores de um capital cultural, suficiente para ocupar posições dominantes no seio de seus respectivos campos, afrontam-se em estratégias destinadas a conservar ou transformar essa relação de forças.

Assim, o poder exercido no sistema de ensino é o poder simbólico, e verificamos que, por esse motivo, a formação do professor

unesp

não é suficiente para elucidar, refletir, analisar esse campo de atuação, a fim de que o professor possa ter clareza de exercício do poder que está em suas mãos para poder articulá-lo com qualidade.

4.2 A Comunicação Pedagógica e a Escolha dos Símbolos Sociais em Harry Pross

Retomando o conceito de violência simbólica, Harry Pross procura esclarecer e desmontar os aspectos alienantes e coercitivos da visão hierárquica ou vertical dos símbolos sociais dominantes na comunicação pedagógica.

Para PROSS (1983, p. 35), um dos principais elementos repressores está no verticalismo e na superposição artificial dos valores que se opõem à horizontalidade e à justaposição real da existência humana.

Defendendo o diálogo que enriquece povos e culturas, tem clara a posição de que a comunicação social pode e deve contribuir para o esclarecimento dos símbolos coercitivos.

Denunciando a artificialidade da hierarquia dos valores impostos pelo poder, insiste que é chegada a hora de questionar a qualidade da comunicação e não a sua quantidade. E isso, em suas

unesp

obras, torna-se bastante claro quando coloca a questão da qualidade na escolha dos símbolos sociais, o que, sem dúvida, não pode prescindir da necessidade do aperfeiçoamento técnico da comunicação nas questões sociais, de que a existência humana real faz parte, como é o caso da escola em seu ato comunicativo.

A ação docente que tem claro o sentido da afirmação de que os homens vivem uns ao lado dos outros, deveria estar consciente de que seus comentários são uma proclamação de signos, os quais deveriam gerar a produção de um conhecimento dinâmico e não alimentar superstições, afirmando que suas imagens e modelos constituem a realidade.

Para PROSS (1983, p. 57), as escolas cuidam para que se mantenha o esquema de classes pois, utilizando-se das relações verticais que definem a sociedade de classes, também se impõe na sua organização escolar.

Por um rigoroso verticalismo das escolas, não se preparam alunos para a distinção e compreensão das formas simbólicas da existência humana. Na escola, os esquemas de classes se manifestam evidenciando a violência simbólica nos principais setores de sua organização pedagógica.

A escola, na escolha para o uso dos símbolos sociais, tem aguçado as diferenças sociais, cujos patrocinadores justificam com a

unesp

coação técnico-científica através da formação dos *idiotas especializados* que transferem o discurso oficial. Para PROSS (1983, p. 42), a oportunidade dos espaços intermediários é descartada como, por exemplo, os recreios, os intervalos, os encontros casuais, as salas de estar e o tempo livre não planejado. Tudo pode, se não sair dos rituais. Entretanto, são precisamente essas oportunidades que não se aproveitam. A educação vertical sobre o todo, com medo dos contatos.

A comunicação nas situações de ensino tem sido deixada de lado porque produzem sempre novos conflitos; por isso, o poder arbitrário não tem incentivado a produção da comunicação.

Já que hoje não há escassez alguma de símbolos, não há nenhuma ordem; assim, criar signos teria algo a ver com o poder, o qual pode estar sendo caricaturado pelos mitos políticos, usados para inculcação pela violência simbólica no discurso professoral.

Por um lado, a carência do homem, segundo PROSS (1983, p. 39), é satisfeita mediante a comunicação com seus pares, e a capacidade de comunicação é de importância vital. Por esse motivo, não pode ser ingênua. O contato elementar, a proximidade, a falta de comunicação deixam o homem enfermo.

No âmbito da escola, não há como excluir a dependência dos signos. A mediação que ela realiza e a sua transmissão, efetuada

unesp

pela linguagem do discurso professoral, fazem uso das modalidades simbólicas.

As ciências, com as quais a escola opera seu discurso, são associações de sentido lingüisticamente codificados e, por conseguinte, não são independentes em suas terminologias. Seus significados estão vinculados a signos sensíveis concretos e resultam-se incomunicáveis sem eles.

O discurso professoral que trabalha com metáforas deveria ser consciente de que o metafórico de seus comentários é proclamá-los, ao invés de alimentar superstições, afirmando que suas imagens e modelos constituem uma determinada realidade.

Os signos e as imagens das ciências não são geralmente compreensíveis e se assemelham a hieróglifos. As ciências utilizam imagens lingüísticas a fim de que se compreenda a expressão.

Por muito tempo, pressupunha-se que os conceitos de cima para baixo somente seriam recursos para construir um modelo teórico. Esse modelo responde a uma profunda aversão contra a desigualdade humana que se manifesta na linguagem do cotidiano da escola.

Os conceitos entendidos de maneira abstrata são utilizados de maneira concreta, quando o certo é que procedem de

unesp

arsenal milenar das mitologias e, portanto, possuem validez ampla, dizendo muito pouco.

A escola tem cuidado para que se mantenha o esquema de classes. O verticalismo que definiu a sociedade de classes também se impôs, por conseguinte, na organização escolar.

Esse processo não é diferente de aprender e se vincula ao contexto simbólico. Por isso, recursos como a televisão, por exemplo, meio muito utilizado no sistema educativo, pode substituir uma visão *in local.* Assim, a educação dos sentidos é, em grande parte, um fator subjetivo e único, em que o símbolo e a sua direção devem simbolizar o seu alcance.

O que pode diminuir o ato comunicativo é a regulação política da comunicação pela obrigatoriedade do discurso oficial, que é efetuado mediante a *comunicação ritualizada*, cuja distância e duração são reforçadas pela coação humana dos signos e regem o pensamento através de uma violência simbólica.

O valor do ato educativo não está só no que designa, mas na possibilidade de se fazer significativo o designado, em se ter a possibilidade de criar objetos a partir do símbolo.

A comunicação ritualizada diminui a possibilidade de criação simbólica, limitando a lógica geral da linguagem como, por exemplo, quando impede acesso às bibliografias pela repressão da

unesp

palavra, regulamentando a percepção, as escolhas e a visão múltipla do mundo simbólico.

O simbolismo do discurso torna-se oficial quando se diferencia da linguagem do cotidiano, influenciando relações privadas dos sujeitos que, afetados, se modificam, acomodando-se aos signos apresentados.

Por isso, PROSS (1983, p. 57), nas suas análises, lembra que os sociólogos franceses Bourdieu e Passeron propuseram o termo violência simbólica para designar a capacidade de impor significados como algo legítimo, mediante o estabelecimento de signos em educação.

Ressalta ainda que, antes de reconhecer a legitimidade dos significados, é necessário um processo de identificação com os portadores dos significados, pois os símbolos são signos que indicam valores, nunca estão dissociados, mas sim, estão dentro de determinadas ordens.

Toda cultura, toda religião, toda ciência, toda política se justifica por "valores supremos". Para tanto, os símbolos servem para ser considerados produtos de uma atividade global humana, como sendo formas simbólicas, e devem ser analisados na formação do professor como uma relação que pode estar gerando uma violência simbólica, no conflito entre a orientação vertical e a práxis horizontal.

unesp

É possível declarar que todo rito programado exerce uma violência simbólica porque promove interpretações, ao orientar-se por uma relação de forças, pela repetição e com a ritualização que resulta num processo de comunicação unilateral, não dando ao conteúdo diferentes formas comunicativas.

Pelo rigoroso verticalismo das escolas, estas não estão preparando os alunos para a distinção e compreensão das formas simbólicas da existência humana. O esquema de classes, que se manifesta na Educação básica, em nenhuma parte se evidencia com tanta clareza mediante a violência simbólica, a qual intervém nos contatos elementares dos seres humanos, nas ordens religiosamente determinadas, mediante preceitos do ritual da aula, nas ordens, mediante a lei do conhecimento oficial.

O caminho da comunicação passa por comunicadores competentes. Antes, porém, de reconhecer essa legitimidade, é necessário, segundo PROSS (1983, p. 44), um processo de identificação com os portadores de significados.

Assim, pois, ele define a violência simbólica como o poder de fazer válidos os significados mediante os signos, efetivando-os e fazendo com que as pessoas se identifiquem com eles.

Como espaço fechado e com regras próprias de comunicação, a escola é um campo de observação das intenções de suas energias intelectuais quando, pela escolha de seus símbolos, os

unesp

professores as fazem aceitáveis a um número considerável de crianças e jovens da escolaridade básica.

4.3 O Diálogo como Expressão da Comunicação Pedagógica em Paulo Freire

A denúncia de Bourdieu, em relação à violência simbólica e ainda quanto — a essa evidência em PROSS (1983, p. 35), de esta violência surge no ato e no modo co professor faz as escolhas de suas abordagens comunicativas do conteúdo, é necessário refletir em Freire o sentido deste diálogo.

A grande identificação, nesse estudo, foi perceber a forma inconsciente como o professor efetua suas escolhas e produz o seu diálogo.

Reconhecido como o autor do vocábulo "conscientização" — conceito central em suas idéias sobre educação — Paulo Freire percebe a profundidade desse significado. Dessa maneira, o processo educativo em seu discurso, sem a conscientização, pode ser uma prática para a domesticação do homem em detrimento de uma prática libertadora.

unesp

Para realizar uma relação libertadora, supõe-se a eliminação da opressão desumanizante, que pode estar ocorrendo pela falta de uma ação consciente por parte do professor que não leva em consideração a importância da análise na escolha de seus símbolos sociais dos quais faz uso em seu discurso.

O fim da violência simbólica significa chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela inserção do conhecimento que o aluno tem de sua situação no contexto social real e não pela imposição de símbolos arbitrários.

Contrapondo-se à matriz antidialógica que se aproxima à denúncia de Bourdieu e às questões levantadas por Pross sobre o ato comunicativo na escola, Paulo Freire traz riquíssimas contribuições para essa conscientização.

Educador brasileiro de nome mundial, analisa o problema da comunicação, revelando verdades dessa relação comunicativa, dando conta de que as palavras, seu sentido, seu contexto, as ações dos homens, sua luta por dominar o mundo formam um todo em que cada aspecto tem sua significação, não apenas em si mesmo, mas em função do resto.

Paulo Freire traz, ao bojo das discussões sobre o diálogo da escola, uma crítica transcendente das formas educativas, partindo do princípio que a educação é um ato de saber — professor-aluno e aluno-

unesp

professor — devendo estes se engajar num diálogo permanente, caracterizado por um relacionamento horizontal o qual não exclui desequilíbrios de poder ou diferenças de experiências e conhecimentos.

Percebendo o homem como um ser oprimido, objeto dos regimes de opressão, afirma que seu pensamento assemelha-se a essa preocupação com o ato comunicativo, quando coloca a questão: de como pensar uma formação do professor para a comunicação pedagógica que se constitua e se defina como uma prática libertadora desse ser oprimido?

Opositor firme ao ensino de mensagens prontas, Paulo Freire ressalta que mensagens prontas produzem sempre "efeitos domesticadores", quer vindo da direita, quer vindo da esquerda. Nesse caso, os efeitos viriam pela violência simbólica.

Imerso no compromisso com uma educação libertadora e preocupada com o ato pedagógico, vislumbra os perigos da domesticação implícitos numa relação pedagógica, o que o levou a conceitos cada vez mais explícitos e assumidos em suas obras. Pôs como fundamento de seu sistema pedagógico a relação homem-realidade, ambos inacabados, mas em permanente relação, e de tal modo insiste na educação como conhecimento crítico.

Insiste em que não pode haver conscientização sem a educação problematizadora e sem o diálogo. Conscientização e diálogo

unesp

se encontram, assim profundamente inseridos dentro de um mesmo processo, com o mesmo objetivo: os homens se comunicando, dialogando entre si, se aprofundarão no conhecimento da realidade. Segue assim a idéia de que quanto mais os homens se encontrarem nos seus processos dialógicos, mais aptos estarão para a humanização dos outros homens e do mundo.

A prática educativo-progressista tem se posicionado em favor da autonomia do ser e a leitura crítica de Paulo Freire trouxe ao cenário educacional a análise dos saberes fundamentais à ação docente, principalmente no que diz respeito ao diálogo professor-aluno. É nesse sentido que FREIRE (1998, p. 15), ressalta que *... formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*, criticando ainda a *malvadeza neoliberal* e ao cinismo de sua ideologia fatalista...

Concebendo a idéia de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas a oportunidade de produção ou construção, reitera que *... quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e a seriedade... (*FREIRE, 1998, p. 26).

unesp

O educador faz críticas ferrenhas ao que ele chama de *ensino bancário*[9], da pedagogia tradicional, percebendo que a relação deve dar-se pelo diálogo, numa perspectiva democrática sem o desencantamento da rigorosidade metódica.

Diante de uma narração metódica dos conteúdos, o que geralmente ocorre no ato educativo, a tendência é a petrificação ou o fazer morto nos valores ou dimensões concretas da realidade. Dessa maneira, a educação torna-se um ato de depositar em que os educandos são depositórios e o professor o depositante.

A importância do papel do educador deve estar não apenas em ensinar os conteúdos, mas também em ensinar a pensar.

Considerando, que estamos diante de uma formação tão aquém para o desempenho de tamanho papel, ver transformada a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo — o seu caráter formador, reiterando as palavras de Freire: ... *educar é substantivamente formar...* (FREIRE, 1998, p. 32).

MARRACH (1996) descreve o que para Paulo Freire significava a *paixão de educar:* a paixão

[9] Na visão "bancária" a educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1998, p. 58).

unesp

> *... implica interesse pelo outro, desejar o desejo do outro, querer aprender dialogar, influir, formar... pressupõe a consciência da incompletude do ser humano. Daí o desejo de se modificar, de formar, não para que todos pensem igual, mas para que todos possam crescer, libertar-se e ser solidários, na base do respeito à diferença...* (p. 564).

Para isso, o adentramento à situação de diálogo, como fenômeno humano, revela que a palavra, no discurso, é algo mais que um meio para que o professor busque também uma prática como elemento constitutivo de uma ação educativa de qualidade.

No diálogo, é que se realiza o encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para pronunciá-lo, não esgotando numa relação simples "eu-tu".

Vale a pena ressaltar ainda o que afirma MARRACH (1996):

> *... contrariamente à pedagogia tradicional, que vê o educando como vaso que vai se encher e, por isso, procura induzir no seu intelecto o que se entende como desejável e suprimir o que se julga indesejável, a pedagogia como prática da liberdade parte do amor e da confiança no sujeito, credita a ele uma esperança. A esperança de que a educação possa leva-lo adiante, para que brote algo potencialmente presente.* ***Por isso o centro da pedagogia freireana não é o professor nem o aluno, mas o velho e sábio diálogo****...* (p.564-565) (grifo nosso).

O diálogo problematizador deve ser utilizado para desvendar símbolos imagéticos e cognoscitivos e propiciar ao aluno um ambiente estimulante à construção de conhecimentos.

unesp

O diálogo faz parte do ser humano como um ser de comunicação. FREIRE (1979) propõe o ... *diálogo problematizador como forma de despertar no aluno a leitura de mundo e a conscientização para o alcance da verdade...* (p. 52).

Para que a escola não defina o que é significativo para o aluno, mas considere os diferentes segmentos culturais presentes, um dos caminhos é ensinar o aluno a trabalhar a informação, dando-lhe condições de incorporá-la a partir de um conjunto de idéias, valores. A educação envolve um processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação, integrando numa visão de totalidade os diferentes níveis do conhecimento e expressão. Assim;

> *... educação não é colecionar informação na cabeça /.../ é saber processar criticamente as informações /.../ é preparar para a liberdade. As pessoas são livres porque podem escolher quando conhecem alternativas /.../ sem alternativas não há liberdade /.../ é saber acreditar, desconfiar, investigar a realidade... (*DIMENSTEIN apud PORTO, 1995, p. 82).

Assim, o educador bancário[10] mantém a divisão entre os que sabem, negando a dialogicidade. O diálogo é, portanto, uma exigência existencial que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente visível.

---

[10] Para o "educador bancário" na sua antidialogicidade, a pergunta obviamente, não é a proposição do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas o respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos"... (FREIRE, 1998, p. 83).

unesp

Numa conversa entre FREIRE & GUIMARÃES (1984, p. 32), ambos referem-se à categoria do diálogo não apenas como método, mas como estratégia, em que, naturalmente, o professor e o aluno não são iguais, mas uma relação de tensão que o professor tenta superar, através de uma atitude democrática com relação à sua diretividade.

Desde o início, essa análise tem insistido na obviedade da prática comunicativa como um canal de emancipação pela ação pedagógica, em que o homem é colocado como um ser de relações comunicativas com a presença do educador-educando dialógico.[11]

A estrutura vertical, o mundo social não existiria como tal se não fosse o mundo da comunicabilidade, fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano.

Esta é a razão pela qual se busca em Paulo Freire as questões da relação dialógica comunicativa que tenha, nos seus sujeitos interlocutores, a expressão do sistema de signos lingüísticos, indispensável à observância do seu uso no ato pedagógico que se quer eficiente.

A razão por que não é possível a prática do poder arbitrário está na questão de que o diálogo é uma exigência existencial,

---

[11] Para o ... *educador-educando dialógico problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – a mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou...* (FREIRE, 1998, p. 83).

unesp

ele é tarefa do professor dialógico que tem uma visão libertadora da prática educativa — não mais bancária, e que vê o conteúdo programático não como imposição de um arbitrário cultural, mas o vê no diálogo com a possibilidade de refletir anseios e esperanças.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência do saber nem transmissão do saber ou cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos, não é o ato de depositar informação ou fatos nos educandos, não é a perpetuação de valores de uma cultura dada.

Mas a educação deve, sobretudo, ter a ampliação do diálogo como peça fundamental de estrutura do conhecimento, sendo, dessa maneira, a aula — não no seu sentido tradicional — o encontro que busca conhecimento onde ... *os professores que não fazem o esforço de dialogar, porque simplesmente memorizam suas lições, necessariamente rejeitam a educação, como uma situação gnosiológica, e assim não podem querer o diálogo...* (FREIRE, 1979, p. 80).

A educação que não tente fazer um esforço e que, pelo contrário, insista na transmissão de comunicados, na extensão, nunca poderá comungar e usufruir dos efeitos da dialogicidade, em que ... *ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade...* (FREIRE, 1979, p. 43)

unesp

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não pode ser vista como um simples requinte civilizatório ou um mero requisito desenvolvimentista. É muito mais uma questão social fundamental que atinge o homem e todos os homens.

Vimos, nesse estudo, que a instituição escolar, através da formação do professor, tem procurado manter e reproduzir a ideologia da classe dominante com empenho e até com eficiência. A escola tem sido eficiente na reprodução do sistema organizacional socioeconômico e cultural de um determinado grupo socialmente organizado. Se isso já acontecia no passado, acontece agora com muito mais eficiência.

A divergência crescente nas explicações do sistema e até mesmo na concepção de homem e de mundo, conseqüência crescente do pluralismo cultural de um povo, afeta toda a manifestação cultural e a educação desse povo.

Concluímos, pela nossa pesquisa, que a escola tem desenvolvido mecanismos para a manutenção de seu *status* na sociedade em que se encontra inserida, ora pela força, ora pela persuasão de seu discurso. Pela força, entendemos as situações em que a escola, por ser uma instituição organizada oficialmente, recebe o aluno que se vê na obrigação de adaptar-se a ela e a seus regulamentos. Pela persuasão, entendemos que a escola incute, nos alunos, a ideologia do

unesp

sistema através da imposição dos conceitos e preconceitos sociais vigentes, advindos da formação também mecânica que o professor recebe. São hábitos de comportamento assimilados e que, com o tempo, vão formando a concepção de valores e funções hierárquicas da sociedade. Isso se dá pela assimilação e acomodação do indivíduo.

Percebeu-se ainda que, para ser concebível e possível essa reflexão sobre o discurso pedagógico da escola, pressupõe-se o real fundamento das afirmações: por um lado, o homem com sua humanidade e pessoa, e, por outro, o processo de ensino-aprendizagem.

No plano instrumental, no âmbito escolar, viu-se que o ato comunicativo na educação presume sua própria eficiência e valor de suas finalidades, estruturas, conteúdos e métodos. Supõe ainda, a capacidade e a vontade de ensinar e, no aluno, em sua dimensão individual, a presença de um esforço pela mensagem escolar. Isso implica que o ato de ensinar não seja manipulação pela violência, quer seja física, quer simbólica, ao aluno e que a linguagem do mestre seja um instrumento suficiente de transformação para a emancipação.

Para além das disputas metodológicas, do palavreado sobre o conteúdo ou das discussões sobre os objetivos da educação, não será indispensável introduzir uma reflexão que resulte em questionamentos da prática comunicativa, em que o educador, como pessoa lúcida e livre, possa ter a coragem e o entusiasmo que possibilitem condições em sua ação.

unesp

Para pôr termo às hesitações quanto ao ato comunicativo e às verdades dessa ação, aposta-se no valor dos princípios sobre os quais a formação se funda, o de não estar sendo uma violência, principalmente.

Essa aposta talvez seja um caminho para despertar. Estreito — quem sabe? — mas pelo qual seria possível evitar o excesso da ilusão dos métodos perfeitos e únicos para todos.

Apesar de sua forma conservadora, a escola, que legitima e dissimula as relações de poder, tem um caráter dinâmico e complexo. Ora, o aproveitamento desse poder comunicativo pela instância pedagógica, o relacionamento professor aluno na ação comunicativa, dentro de um projeto pedagógico de transformação social, implica a tomada de uma série de medidas, começando pela procura de novas possibilidades de apropriação e administração dos meios comunicativos, até melhores caminhos da formação do professor no uso da comunicação pedagógica.

unesp

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **O conhecimento oficial.** São Paulo: Vozes, 1997

AZZI, Riolando. História da escola pública no Brasil. **Boletim informativo Associação Católica do Paraná**, Curitiba, n. 66, p. 2-14, ago. 1996.

BELLONI, Maria Luiza. A mundialização da Cultura. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], n. 12, p 15, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Sur Le Puvoir Symbolique. **Annales**, Paris, v. 32, n. 3, p. 405-11, maio/jun. 1977.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Currículos mínimos cursos de graduação**. Brasília: CFE, 1981.

CASTRO, Magali. Contribuição da Sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de Poder na escola: um estudo do poder em Weber e em Bourdieu. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 50, p. 105-43 abr. 1995.

CHAGAS, Valmir. **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois. São Paulo: Saraiva, 1978.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 127-129, 1990.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **Educação, tecnocracia e democratização.** São Paulo: Ática, 1990.

DEMO, Pedro. A nova LDB e os velhos problemas. **Jornal do Alfabetizador**, Porto Alegre, v. 8, n. 45, p. 8-9, 1996.

FREIRE, Paulo. **Importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Extensão ou comunicação**. 4. ed. [S.l.]: Paz e Terra, 1979.

unesp

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP. 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio**. Sobre educação**. [S.l.]: Paz e Terra,1984.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOULDNER; ALVIN In: RAISON, Timothy. **Os precursores das Ciências Sociais**. São Paulo: Zahar, 1971. p. 9

GUIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **O que é Pedagogia**? São Paulo: Brasiliense, 1987.

IANNI, Otavio. A sociedade global. In: FERREIRA, Leila Costa et al. (org.) **A sociologia no horizonte do séc. XXI**. São Paulo: Bomtempo editorial, 1997. p. 14

KUENZER, Acácia. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação**: novos desafios de gestão. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Márcia Machado. **A Educação na perspectiva crítica e dialética de Pierre Bourdieu**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

MANACORDA, Mário Alighiero**. História da educação na antiguidade até nossos Dias** São Paulo: Cortez, 1982.

MARRACH, Sônia A. O tempo em que a obra de Freire nasceu. In: **Paulo Freire, uma bibliografia**. [S.l.]: Cortez, 1996.

MARTINS, Anita Viviani. **O professor como agente político**. São Paulo: Loyola, 1987.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para o ensino médio.** Brasília: 2000.

NEVES, Lúcia maria Wanderley (coord.). **Política educacional nos anos 90**: determinantes e propostas. Recife: UFPE, 1995.

NÓVOA, Antonio (org). **Profissão professor**. [S.l.]: Porto, 1995.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A didática e seu objeto de estudo. **Educação e Revista**, Belo Horizonte, v. 8, p. 36-41, dez. 1988.

ORTIZ, R.A **A procura de uma sociologia prática in Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983

PERRENOUD, Philippe. **Competências e habilidades para o professor.** [S.l.]: Artemed, 2000.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Trad. Helena Faria, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico.** São Paulo, Cortez, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido (coord.) **Pedagogia**: ciência da Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PORTO, Tânia Maria Esperon. Televisão e escola: Escola paralela? **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 25-36, set./dez. 1995.

PROSS, Harry. **La violência de los símbolos sociales**. Espana: [s.n.], 1983.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1986.

SAVIANI, Nereide. **Idéias, Currículo, Conhecimento e sociedade**. São Paulo: FTD, 1995.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores associados, 1994.

SCHEFFER, Israel. **Bases y condiciones del conocimiento**. Trad. Costa. [S.l.]: Paidós, 1970.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. A educação do Educador. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 2, p. 39-46, 1989.

SINGER, Paulo. Poder, política e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18. **Anais...** Caxambú: ANPED, 1995.

SOARES, Dulce Helena. **O jovem e a escolha profissional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

TEIXEIRA, Anísio. **Administração da escola.** São Paulo: [s.n.], 1968.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18

VEIGA, Ilma P. A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Ruben Azevedo. **Alegria de ensinar**. São Paulo: A Poética, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre educação**. Vários Autores 2. ed. Petrópolis:Vozes, 1999.

CABRERA, B.; GIMENEZ, Marta J. Quem são e o que fazem os docentes?: sobre o conhecimento sociológico do professorado. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 20, [19--].

CONSELHO Nacional de Educação/Câmara da Educação básica. **Diretrizes curriculares para o ensino médio**. Guimar Namo de Mello. Parecer n.CEB 15/98.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação**: fundação e reforma. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1984.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes 1995.

_____. **Pesquisa**: princípios científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores**, 2000.

_____. **O novo ensino médio**, 1998.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no séc. XX**. 4. ed. [S.l.]: Forense Universitária, 1987.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias.** 3. ed. atual. e ampl. Londrina: UEL, 2001.

PENTEADO Heloísa D. **Pedagogia da comunicação**. São Paulo: Cortez, 1998.

unesp