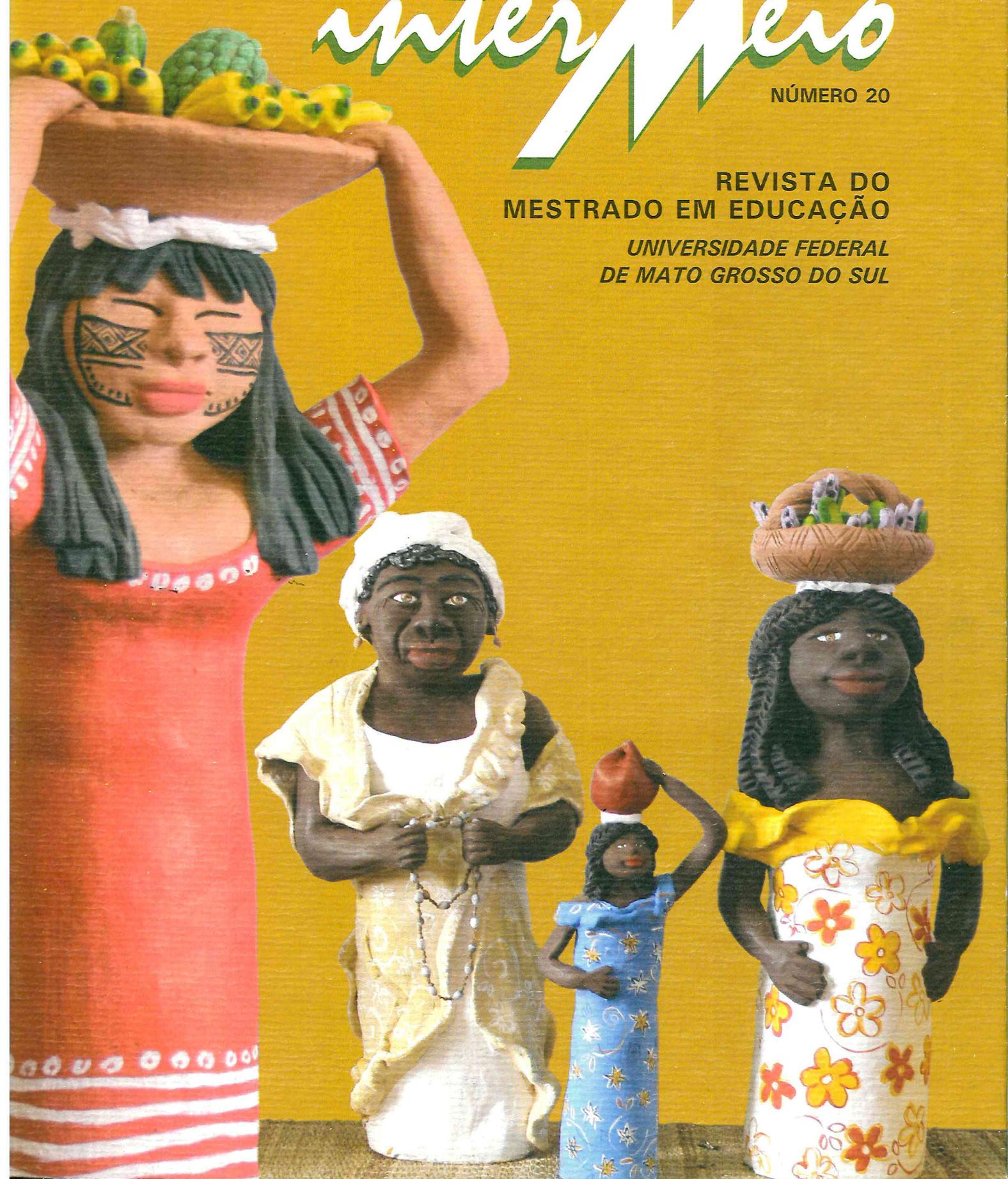


interMeio

NÚMERO 20

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL





"Casal Guarani" - *Indiana Marques* ▲
Cerâmica - 20 x 30 x 35 cm

As figuras que evidenciam
mulheres indígenas e negras são
peças artesanais em cerâmica de

Indiana Marques

Nascida em Ponta Porã-MS, foi na
fazenda do pai, brincando entre os fardos
de erva-mate e moinhos de cana-de-
açúcar, que teve os primeiros contatos
com a gente que retrata e que ● ● ●

do

rnacional.
as e
s presente
a se

las
mercado,



interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

Intermeio: revista do Mestrado em Educação	Campo Grande, MS	v.10	n.20	p.1-88	2004
--	------------------	------	------	--------	------



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

Manoel Catarino Paes - Perú
Reitor

Mauro Polizer
Vice-reitor

Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação

Jesus Eurico Miranda Regina
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

REVISTA DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS
www.propp.ufms.br/poseduc

Câmara Editorial
Alda Maria Nascimento Osório
Angela Maria Zanon
Inara Barbosa Leão
Elcia Esnarriaga de Arruda (presidente)

Conselho Científico
José Luiz Sanfelice - UNICAMP
Mirian J. Warde - PUC/SP
Antônio Penhalves Rocha - USP
Márzia Terenzi Vicentini - UFPR
Gilberto Luiz Alves - UFMS

Consultores ad hoc
Alessandra Ayache Anache - UFMS; Ana Lúcia Farah Valente - UnB;
Ana Maria Padilha - Umimep - Piracicaba; Antônio Carlos Nascimento Osório - UFMS;
David V. E. Tauro - UFMS; Dorothy Rocha; Dulce Regina dos Santos Pedrossian - UFMS;
Élcia Esnarriaga Arruda - UFMS; Eúríze Caldas Pessanha - UFMS; Inara Barbosa Leão - UFMS;
Iracema Cunha Costa - UFMS; José Luiz Sanfelice - Unicamp; Léa de Lourdes Calvão da Silva - UFF;
Márcia Neder Bacha, Sandino Hoff - UnC - Caçador; Maria Dilnéia Espíndola - UFMS;
Miguel Cláudio Moriel Chacon - Unesp - PP; Pedro Leão da Costa Neto - Universidade Tuiuti - PR;
Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB/UFMS; Sônia da Cunha Urt - UFMS;
Soraia Napoleão Freitas - UFSM; Yoshie Ussami Ferrari Leite - Unesp - PP.

*A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os Abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V-E Tauro.*

Revista InterMeio nº 20
Recebimento de Artigos: 1º semestre de 2004
Aceite de Artigos: 2º semestre de 2004

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Produção Gráfica, Impressão e Acabamento



Portão 14 - Estádio Morenã -
Campus da UFMS -
Campo Grande - MS
Fone: (67) 3345-7200
e-mail: editora@editora.ufms.br

Tiragem: 1.000 exemplares

Os artigos são recebidos continuamente e
devem ser encaminhados para:
Profª Drª Elcia Esnarriaga de Arruda
Mestrado de Educação - UFMS
- Cidade Universitária
Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 -
Campo Grande - MS
Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618
e-mail: flarruda@brturbo.com

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 10, n. 20 (1995)– . Campo Grande, MS : A
Universidade, 1995– .
v. : il. ; 27 cm.

Semestral
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

InterMeio tem seus artigos indexados
na Base de Dados da REDUC
- Rede Latino Americana de Informação
e Documentação em Educação.

Sumário

- 4 A Psicologia Histórico-dialética:
Surgimento e Contribuições
Maria Eleusa Montenegro
- 16 Educação, Psicologia
e Prática Docente:
Um Caminho da Produção
Coletiva em Pesquisa
*Jucimara Silva Rojas,
Lucrecia Stringuetta Mello,
Ordália Alves de Almeida e
Sonia da Cunha Urt*
- 30 O Autoconceito e a
Motivação na Constituição
da Subjetividade:
Conceitos e Relações
*Teresa Cristina Siqueira
Cerqueira, Ana da Costa
Polonia, Celeida B. G. Cintra
Pinto, Fausto Calaça Galvão
de Castro, Maria Eleusa
Montenegro e Vitorina
Angélica M. Zinato*
- 42 A Constituição do Professor
no Exercício da Profissão
*Priscila Larocca e Kelen dos
Santos Junges*
- 62 Educação Infantil: Quais
Funções? Quais Instâncias?
*Ordália Alves Almeida,
Leusa de MeloSecchi e Tanea
Maria Mariano da Silva*
- 74 Ética e Práticas Sociais
Contemporâneas
*Antonio Carlos do
Nascimento Osório e
Rosemeire de Lourdes
Monteiro Ziliani*
- 85 Dissertações Defendidas no
Mestrado em Educação

Apresentação

Apresentamos o nº 20 da Revista Intermeio com uma série de artigos propostos pelo GEPPE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação. Os temas, embora tenham como ponto central a Psicologia e Educação, trilham diferentes atalhos que contemplam a Psicologia Histórico-Dialética - surgimento e contribuições; Educação, Psicologia e prática Docente: Um caminho da Produção coletiva de Pesquisa; O autoconceito e a motivação na constituição da subjetividade: conceitos e relações; A constituição do professor no exercício da profissão; Educação Infantil: Quais Funções? Quais Instâncias? O artigo de encerramento da revista remete para a discussão sobre Ética e Práticas Sociais Contemporâneas. A Câmara Editorial da Revista Intermeio, entende que os artigos publicados constituem-se pretexto para estimular o debate acadêmico em todas suas dimensões, por isso agradece a participação dos autores.

Antônio Carlos Nascimento Osório
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação de UFMS

Elcia Esnarriaga de Arruda
Presidente da Câmara Editorial - InterMeio

.....

Este estudo não é apenas um trabalho acadêmico, mas uma trajetória de vida em busca de uma teoria da Psicologia e da Educação para os cursos de Licenciaturas, tema de trabalho desta pesquisadora; uma teoria que levasse em conta as determinações sócio-econômico-políticas e culturais na constituição do homem. Esse cunho mais progressista, sobretudo na Psicologia, foi encontrado nos autores soviéticos. Entretanto, foi necessário buscar antes os pressupostos filosóficos e teóricos do materialismo histórico-dialético. A extensão do assunto levou ao estabelecimento de algumas categorias, a saber: homem x animal; atividade - trabalho - instrumento; a práxis; teoria x prática; linguagem; a consciência humana; o homem como ser individual; e a dialética marxista. Esse trabalho, que deu origem a uma tese de doutorado, terminou com a abordagem de um conceito mais aplicável à educação que foi o de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Lev Vygotsky.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Dialético. Epistemologia.
Psicologia e Educação. Teoria para Licenciaturas.

This study is not only a piece of academic work, it is rather the path of a lifetime in search of a theory in Psychology and Education for teacher training courses, the leitmotif of this researcher's work; a theory that took into consideration the socio-economic-political and cultural determinations in man's constitution. Such a more progressive aspect, especially in Psychology, was encountered in the Soviet authors. It was necessary, however, to find the philosophical and theoretical assumptions of historical-dialectic materialism first. The extension of the subject led to the establishment of some categories, such as: man x animal; activity - labor - instrument; praxis; theory x practice; language; human conscience; man as an individual being; and Marxist dialectics. This effort, which led to a doctoral thesis, was concluded with the approach of a concept that is more applicable to Education, which was the Zone of Proximal Development proposed by Lev Vygotsky.

*Keywords: Dialectical Historical Psychology. Epistemology.
Psychology and Education. Theory For Licentiates.*

A Psicologia Histórico-dialética: Surgimento e Contribuições

Maria Eleusa
Montenegro

Professora do Centro
Universitário de Brasília –
UniCEUB/DF; pesquisadora
da UnB; e professora
aposentada da Universidade
Federal de Goiás-UFG.
memontenegro@terra.com.br

Em 1987, depois de muitas reflexões e acurada pesquisa bibliográfica, bem como acentuada vivência da prática educativa, elaborei um trabalho ao qual dei o título de *A psicologia histórico-dialética para os cursos de licenciatura*.

Foi um trabalho acadêmico que propus como tese de doutorado, e que teve como objetivo descortinar, aos professores, alunos e pesquisadores que atuam na área de Psicologia, conteúdos de Psicologia na perspectiva do materialismo histórico-dialético. O presente artigo relata o processo pelo qual cheguei à escolha desse tema e as razões pelas quais sempre trabalhei com essa perspectiva.

Minha proposta inicial para o curso de doutorado foi um ensaio teórico sobre a Psicologia Educacional crítica ou histórico-dialética¹ para os cursos de Licenciatura, uma vez que a bibliografia na área, para a clientela discente de Psicologia da Educação, conforme

¹ Neste trabalho os termos e/ou expressões *marxista*, *progressista*, *histórico-dialética* ou *crítica*, ou ainda *soviética*, são considerados sinônimos, embora eu saiba que, nos âmbitos teórico e prático, muitas vezes eles possam ser encontrados com conotações diferenciadas.

foi justificado no projeto de doutorado, era escassa, esparsa e um pouco complexa.

A respeito dessa corrente psicológica, no projeto-proposta para o doutorado, escrevi o seguinte:

Trata o presente trabalho de uma proposta de ensaio teórico de Psicologia Educacional para os cursos de Licenciatura, baseada na linha

Relacionar a Psicologia Histórico-Dialética à filosofia seria para mim uma tarefa importante e, além disso, uma tarefa inédita.

progressista de educação, que, por sua vez, se inspira na concepção materialista-dialética de homem. Por Pedagogia Progressista entende-se aquela que acredita estar a educação inserida no contexto das relações sociais, ou seja, uma Pedagogia Crítica. O termo *progressista*, neste sentido crítico, foi utilizado por SNYDERS e assim definido por LIBÂNEO: “progressistas são as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação” (LIBÂNEO, 1985, p. 32).

Continuando, eu afirmava:

Apesar da existência de uma bibliografia de Psicologia nesta linha (haja vista, por exemplo, o trabalho apresentado por Hagop S. PAMBOOKIAN, no XIX Congresso Interamericano de Psicologia em Quito, Equador, em julho de 1983, no qual ele apresenta a Psicologia Soviética, seu desenvolvimento, suas práticas, suas tendências, seus psicólogos, suas pesquisas, etc.), e de, no Brasil, vários autores procurarem relacionar a Psicologia aos fatores sócio-econômico-políticos determinantes da sociedade (vide Maria Helena S. PATO, Bárbara FREITAG, José Carlos LIBÂNEO, etc.), faltam, em minha opinião, escritos mais completos nesta linha, a serem utilizados nos cursos de Licenciatura, da mesma forma que podemos encontrar, por exemplo, extensa bibliografia sobre a Teoria Comportamental, o Humanismo ou o Cognitivismo. Além de um conteúdo teórico adequado aos nossos licenciandos, esse conteúdo, obviamente, por estar inserido em uma perspectiva histórica, mais do que outros, deveria estar condizente com a realidade brasileira.

No final, posicionei-me:

E, por sentir falta de um estudo teórico que se enquadre nos aspectos acima apresentados, é que me proponho, no curso de doutorado, a prestar minha contribuição para uma Psicologia Educacional Crítica (MONTENEGRO, 1986, p. 1).

Posteriormente, percebi que não deveria realizar tal tarefa sem deixar de fazer uma conexão com a “teoria-mãe”, que é o marxismo. Então, ficou claro para mim que, em minha tese, primeiramente, deveria constar uma parte sobre o

marxismo, e depois uma análise da Psicologia Histórico-Dialética, que se baseia nos pressupostos filosóficos daquela teoria.

Observei, então, dois aspectos importantes que deveriam ser levados em consideração na minha decisão.

O primeiro foi que falar, de uma forma abrangente, sobre o marxismo e a Psicologia Soviética seria uma tarefa impossível numa tese, o que resultou na opção por trabalhar com algumas categorias,² fazendo uma seleção temática delas de acordo com a necessidade específica do trabalho.

O segundo aspecto foi o que abordar no âmbito da Psicologia Histórico-Dialética, uma vez que sua descrição não seria uma tarefa, a meu ver, muito original, pois essa descrição já fora realizada. Entretanto, relacioná-la à filosofia seria para mim uma tarefa importante e, além disso, uma tarefa inédita. Assim, decidi, para esta parte – conforme o faria na parte filosófica –, trabalhar com as categorias sob o ponto de vista psicológico.

Ao escolher essas categorias, tive ainda outras preocupações:

² O termo *categoria* é utilizado neste trabalho na seguinte acepção: “em Ciência, as categorias correspondem à definição de atributos dos objetos para fins de classificação” (DICIONÁRIO..., 1987).

a) evitar o que Vygotsky repudiou e chamou em seus escritos de “método das citações”, referindo-se ao procedimento de alguns psicólogos soviéticos que, na ânsia “revisionista”, utilizavam um excesso de citações marxistas em textos de psicologia, no intuito de construir uma psicologia marxista. Contra isso, Vygotsky assim se posicionou (1984, p. 9):

Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do *método* de Marx, saber de que modo a ciência tem de ser elaborada para abordar o estudo da mente.

[...] Para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. É necessário, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhes são especificamente relevantes – ou seja, em outras palavras, criar o seu próprio *Capital*.

O *Capital* está escrito de acordo com o seguinte método: Marx analisa uma única “célula” viva da sociedade capitalista – por exemplo, a natureza do valor. Dentro dessa célula ele descobre a estrutura de todo o sistema, e de todas as suas instituições econômicas. Ele diz que, para um leigo, essa análise poderia parecer não mais do que um obscuro emaranhado de detalhes sutis. De fato, pode até ser que haja esses detalhes sutis; no entanto, eles são exatamente aqueles absolutamente necessários à “micro-anatomia”. Alguém que pudesse descobrir qual é a célula “psicológica” – o mecanismo produtor de uma única resposta que seja – teria, portanto, encontrado a chave para a psicologia como um todo.

Desse modo, ao longo do trabalho, tive a preocupação de mostrar uma visão “totalizante”, tanto dos aspectos filosóficos trabalhados, quanto dos psicológicos, relacionando suas partes, atribuindo-lhes significações em relação

ao conteúdo geral e, com isso, espero ter superado a fragmentação ao adotar essa forma de investigação;

b) A segunda preocupação – após selecionar algumas categorias –, foi qual delas escolher para trabalhar na tese. Depois de escolhê-las, e mesmo durante esse processo, senti dificuldade em separá-las, uma vez que, na prática, elas ocorrem de forma indissociável. Mesmo assim, optei por delimitá-las, mesmo sob o risco de parecer estruturalista ou positivista. Essa opção teve como finalidade tornar o trabalho mais compreensível mediante uma divisão didática.

Acredito que todas as categorias guardam, entre si, uma relação de unidade, mas não de identidade. Por esse motivo, não vi por que não as separar, a fim de dar ênfase à especificidade que cada uma delas possui, procurando resguardar suas relações.

c) Quanto às leituras realizadas, logicamente, não consegui esgotar toda a bibliografia marxista, tanto filosófica quanto psicológica.³

Trabalhei com os clássicos do marxismo e com alguns de seus tradutores que utilizavam a perspectiva histórico-dialética. Selecionei, então, autores com opiniões diversas e posições marxistas diferenciadas sobre a teoria em questão. Assim é que, por exemplo, coloquei lado a lado autores como Kosík e Vasquez. No âmbito da psicologia, citei Vygotsky e Rubinstein, que, como outros, possuíam diferenças de enfoque. A

... evitar o que Vygotsky repudiou e chamou em seus escritos de “método das citações”, referindo-se ao procedimento de alguns psicólogos soviéticos... foi uma de minhas preocupações.

³ Ressalto, também, a dificuldade de acesso à bibliografia soviética sobre esse assunto, devido à demora de chegada dessas obras ao Brasil; aos problemas de tradução; ao extravio de parte da bibliografia durante a repressão stalinista; e a problemas causados pela longa doença de Vygotsky, o que não permitiu uma unidade seqüencial de suas obras.

esse respeito, cite-se o fato de que, quando estava no poder, Stalin proibiu e destruiu as obras de Vygotsky, poupando as de Rubinstein, por ver nas obras deste, idéias mais compatíveis com o regime soviético. Entretanto, como optei por trabalhar com os aspectos gerais da teoria marxista, e não com suas diferenças, essas nuances não foram por mim abordadas.

Durante meus estudos, fui percebendo, cada vez mais, que um dos conceitos mais importantes e práticos da Psicologia Soviética ou Histórico-Dialética, para se trabalhar nos cursos de Licenciaturas, era a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vygotsky, pois esse conceito possibilita uma compreensão maior da aplicação daquela Psicologia, o que me levou a explorá-la no último capítulo da tese.

Duas decisões, então, foram tomadas quanto à estrutura da tese. A primeira, elaborar uma parte teórica na qual seriam abordadas as questões psicológicas do materialismo histórico-dialético relacionadas à filosofia marxista, que lhes deu origem. A segunda, efetuar uma aplicação do conceito de ZDP no campo educacional.

O conceito de ZDP, a meu ver, é tão importante para o campo educacional,

nível pré-escolar, pesquisando com crianças, para verificar o nível de desenvolvimento real, efetivo, delas e, posteriormente, utilizar os recursos da ZDP, a fim de mostrar que o desenvolvimento mental das crianças – seu desenvolvimento real – poderia ser ampliado mediante o ensino e a aprendizagem. Conseqüentemente, estaria demonstrado, na prática, a importância e a efetividade da ZDP.

Entretanto, devido à extensão do trabalho, ao tempo de que dispunha e, também, ao fato de já haver vários experimentos nesta área, embora direcionados para a diagnose, decidi não trabalhar empiricamente com este conceito. Procurei, então, inferir dos trabalhos de Vygotsky e de outros psicólogos sobre a ZDP, direcionados para a diagnose, conclusões que os relacionassem com o ensino.

Dessa forma, estabeleci um roteiro para trabalhar em minha tese cuja estrutura possuía três partes de configuração eminentemente teórica e inter-relacionadas.

Na primeira parte, trabalhei com as *categorias teórico-filosóficas da abordagem histórico-dialética*, procurando evidenciar e discutir algumas categorias da teoria marxista, notadamente as filosóficas, mas também as categorias sociológicas, históricas e educacionais, com a intenção de que elas viessem a se constituir uma abertura à compreensão da

*Fui percebendo, cada vez mais, que um dos conceitos mais importantes e práticos da Psicologia Soviética...
...era a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP)
proposta por Vygotsky...*

que durante muito tempo pensei em desenvolver na tese um trabalho empírico para demonstrar sua aplicação no nível do ensino, pois Vygotsky e outros psicólogos o utilizaram sobretudo para o diagnóstico do desenvolvimento mental da criança. Cheguei a elaborar um projeto no qual eu trabalharia numa escola de

psicologia marxista.

Acredito que a delimitação e a discussão dessas categorias propiciam, seja ao leitor leigo, seja aos pesquisadores, o conhecimento direto e facilitado delas, uma vez que são colocados juntos, conceitos encontrados esparsamente nas obras de Marx e de outras correntes socialistas.

Com essa perspectiva de análise, o trabalho bibliográfico tornou-se imprescindível à compreensão da chamada Psicologia marxista ou Psicologia pós-revolucionária na URSS.

O surgimento dessa corrente psicológica dá-se no contexto da construção do pensamento soviético no período pós-Revolução de 1917, quando foi realizado um esforço no sentido de adaptar, ou de conformar, todas as formas de

pensamento ao novo momento vivido pelo país, a fim de que não somente a população em geral, mas também os centros acadêmicos criadores do conhecimento se amoldassem ao espírito revolucionário. Na verdade, o esforço foi no sentido de depurar o pensamento burguês.

Bem elucidativa dessa asserção é a crítica que K. N. Kornilov fez, em 1923, durante o primeiro Congresso Soviético de Neuropsicologia, ao então diretor do renomado Instituto de Psicologia de Moscou, G. I. Chelpanov, considerado um defensor da psicologia introspectiva de W. Wundt. Naquela oportunidade, Kornilov fez uma conferência, no espírito dos tempos revolucionários, intitulada “Psicologia contemporânea e marxismo”, na qual “criticou Chelpanov pelas bases idealistas de sua teoria psicológica e pelo restrito papel *por ele atribuído ao marxismo na psicologia*” (grifo nosso). Considera-se que, com essa conferência, Kornilov desencadeou o processo “revisionista” revolucionário na Psicologia, ao “submeter todos os ramos da psicologia a uma estrutura marxista” (MICHAEL; SCRIBNER, 1984, p. 5). Kornilov terminou por assumir a direção do Instituto, em substituição a

Chelpanov, conclamando, para ajudá-lo na tarefa de “formulação e implementação” de uma nova psicologia, desta feita marxista, uma equipe de jovens cientistas, composta por A. Leontiev, A. Luria e, um ano depois, Lev Vygotsky. Portanto, a emergente Psicologia Mar-

... Kornilov desencadeou o processo “revisionista” revolucionário na Psicologia... conclamando para ajudá-lo... uma equipe de jovens cientistas.

xista foi inspirada em conceitos produzidos, anterior ou simultaneamente, pelos teóricos da Revolução de 1917.

Esse período foi bem delineado por Luria, ao referir-se ao trabalho da *tróica*⁴ – como aqueles três autores denominaram o grupo por eles formado:

Com Vygotsky como líder reconhecido, entendemos *uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo*. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era *criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos* (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 22, grifos nossos).

Leontiev, Luria e Vygotsky, a partir do início de 1924, quando foi realizado o importante II Congresso de Neuropsicologia, na cidade de Leningrado, constituíram-se os mais importantes sistematizadores da Psicologia marxista.

Embora desde 1923 já pertencessem ao conceituado Instituto de Psicologia de Moscou, dirigido por Kornilov, Luria e Leontiev descrevem Vygotsky como o líder do grupo. Luria faz uma emocionada descrição da chegada de Vygotsky ao grupo, depois da conferência pronunciada por este no II Congresso:

Não é exagero dizer que Vygotsky era um gênio... Quando Vygotsky se levantou para apresentar sua comunicação, não tinha um

⁴ A palavra *tróica* vem do russo *troika* que, segundo o *Dicionário Aurélio*, significa “Grande trenó”, na Rússia, puxado por três cavalos emparelhados.

texto escrito para ler, nem mesmo notas. Todavia, falou fluentemente, parecendo nunca parar para buscar na memória a idéia seguinte (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 21-27).

O outro membro da *tróica*, Alexis Leontiev (1978, p. 152-153), foi igualmente enfático e esclarecedor, ao afirmar:

... as origens das forças superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior.

Uma nova etapa no estudo do problema do determinismo sociohistórico do psiquismo humano foi marcada pelos trabalhos de L.S. Vygotsky. Foi ele o primeiro entre nós (em 1927) a exprimir a tese de que a *démarche* histórica devia tornar-se o princípio director da edificação da psicologia do homem.

Rubinstein (1972, p. 140), ao analisar a história da ciência psicológica russa, deixa entrever sua opinião sobre as próprias raízes do desenvolvimento da psicologia soviética:

[...] novos caminhos no desenvolvimento geral da ciência relacionam-se com a história do pensamento social progressista russo, do materialismo filosófico clássico e das ciências naturais progressistas.

Detive-me, portanto, basicamente na fase soviética seguinte, isto é, na época pós-revolucionária. Mediante as observações de Luria e de Leontiev, pude ter uma idéia da efervescência da década de 20 do século 20, quando, a partir do I Congresso Soviético de Neuropsicologia, realizado em 1923, se desencadearam os fatos que colocaram à prova as linhas de pesquisa seguidas até então.

Da conferência de Kornilov nesse Congresso à conferência de Vygotsky no Congresso de 1924, passando pela formação de uma equipe de jovens pesquisadores no Instituto de Psicologia de Moscou, a psicologia soviética começou a ser adaptada aos novos tempos revolucionários, impondo-se a tarefa de estruturar um sistema psicológico a

partir dos novos princípios filosóficos marxista-leninistas. Rubinstein (1972, p. 161) resume assim o que ele chama de “os traços positivos do desenvolvimento da psicologia soviética naquele primeiro momento”: “o reconhecimento do marxismo como princípio metodológico da psicologia, a elaboração dos seus prin-

cípios fisiológicos por Pavlov e a superação do idealismo radical da psicologia metafísica”.

Com a aplicação do método histórico-dialético, Vygotsky e seguidores

concluíram que as origens das forças superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 152) afirmou que “os trabalhos avançaram fortemente a tese do papel do meio social e da determinação histórica concreta de classe do psiquismo humano”. Isto é, a psicologia soviética utilizando a posição de classe como um de seus fatores determinantes – ao que Vygotsky chamou de *cultural, histórico ou instrumental*, no qual “a sociedade e a história social moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem os homens dos animais” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Com essas explicações, acredito não ser difícil entender por que, para se compreender a Psicologia Soviética, se tem que enveredar por uma epistemologia marxista, conforme deve ocorrer com a compreensão de todas as ciências sistematizadas naquele período.

Embora tenha também consciência do inter-relacionamento das categorias com as quais trabalhei, utilizei-as separadamente, conforme já dito, mesmo reconhecendo o caráter antidialético dessa divisão. As categorias utilizadas foram as seguintes: *homem x animal; atividade*

de – trabalho – instrumento; a práxis; teoria x prática; linguagem; a consciência humana; o homem como ser individual; e a dialética marxista.

A segunda parte da tese abordou *as categorias psicológicas histórico-dialéticas, na perspectiva dos teóricos envolvidos com a Psicologia Marxista*, sobretudo L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e A. R. Luria.

Conquanto tenha plena consciência de que todo o materialismo histórico-dialético é extremamente importante para se trabalhar com a psicologia nessa linha, optei por utilizar aquelas categorias que, acredito, foram mais realçadas na construção da nova ciência psicológica soviética.

À semelhança do que ocorreu em todos os campos de atividade, as ciências do período pós-revolucionário, inclusive a Psicologia, foram marcadas pela busca de soluções práticas para o dia-a-dia das pessoas. Sob essa ótica, uma das preocupações da psicologia vygotskyana foi tornar-se relevante tanto para a educação quanto para a prática médica.

No que diz respeito à educação, segundo Vygotsky, fazia parte da visão teórica geral “desenvolver seu trabalho numa sociedade que precisava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança” (VYGOTSKY, 1984, p. 10).

Depois de historiar o momento de transição da psicologia russa para a psicologia soviética, e de demonstrar como a filosofia marxista esteve presente em sua construção, acredito ter evidenciado os vínculos existentes entre a Psicologia Marxista e a Filosofia Marxista, e como aquela está fortemente apoiada nesta última.

Na terceira parte da tese, foi desenvolvido o tema *Zona de Desenvolvimento Proximal: um conceito para diagnóstico mental e suas implicações para o ensino*, a partir do conceito criado por Vygotsky para efetuar o diagnóstico dos educandos e que acabou por enfatizar o papel da aprendizagem.

Vygotsky assim definiu a ZDP (1984, p. 97):

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Vygotsky desenvolveu, ao longo de seus dez anos de efervescência intelectual e de trabalho, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que só viria a ser desenvolvido, da forma descrita acima, nos primeiros anos da década de 1930. A ZDP surgiu como resultado da intenção de Vygotsky de elevar o nível cultural de seu país e de procurar ampliar o desenvolvimento intelectual de seu povo.

Ao optar por abordar e utilizar neste trabalho a ZDP, o fiz por uma razão muito forte e importante: acredito que esse conceito, proposto para diagnosticar o nível mental das crianças (contrariando os testes psicológicos realizados na época), trata de um aspecto fundamental, tanto para aquela época como para

..as ciências do período pós-revolucionário, inclusive a Psicologia, foram marcadas pela busca de soluções práticas para o dia-a-dia das pessoas.

a atualidade, que é a da condução do plano pedagógico. Acredito que várias conclusões sobre a ZDP podem ser aplicadas à educação.

Nessa parte da tese, além da abordagem do conceito de ZDP, são relatados

alguns experimentos realizados por alguns pesquisadores para fins de diagnóstico mental e fins instrucionais, com conclusões para a educação.

Cabe-me agora explicitar algumas motivações que me levaram a estabelecer, em meus trabalhos, correlações com as Licenciaturas.

Em 1987, em minha dissertação de mestrado (MONTENEGRO, 1987),⁵ pesquisei como estava sendo transmitida, no Estado de Goiás, a Psicologia da Educação nas Licenciaturas, uma vez que é nessa área de ensino que se encontra meu foco principal de atuação.

Com essa finalidade, historiei todo o movimento de discussão em torno do papel da Licenciatura em Goiás, e até no Brasil, ou seja, o movimento de reformulação do papel do educador. Acredito – e demonstrei isto em minha dissertação – que as reflexões em torno do assunto contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento da crítica e da “politização” do professor, com reflexos também na Psicologia da Educação.

Assim é que, dos 26 professores por mim entrevistados, quando questionados sobre o assunto, 23 afirmaram ter participado do Movimento de Reformulação do Papel do Educador, sendo que a

te, dos conteúdos específicos. A esse respeito, assim escreveu Libâneo: “a reformulação segura, a preocupação com a compreensão dos conteúdos, a boa instrumentação em sala de aula (ensinar bem) são muito mais úteis do que discussões de cunho legal e burocrático”.

Para mim, o bom professor é aquele que alia o domínio do conteúdo técnico-científico-pedagógico de sua área de atuação às práticas sociais, tornando-se também um agente de transformação da realidade social no qual está inserido.

Em função dessas discussões, algumas instituições de ensino – e cito como exemplo a Universidade Federal de Goiás, mais especificamente a Faculdade de Educação, por ser o meu local de trabalho à época –, adotaram medidas extremadas. Em 1985, nessa Faculdade, a disciplina Didática foi acoplada às Práticas de Ensino, e a Psicologia da Educação teve sua carga horária reduzida. Isso tudo em um momento político de ênfase na Filosofia, nas abordagens sociológicas e na perspectiva histórica, para as quais a Didática e a Psicologia eram consideradas, do ponto de vista histórico, disciplinas apolíticas e alienadas. Desconhecia-se que a transfor-

mação do caráter de uma ciência passa pela reflexão epistemológica em seu interior – o que vem ocorrendo com essas disciplinas, a despeito do “boicote” que

... o bom professor é aquele que alia o domínio do conteúdo técnico-científico-pedagógico de sua área de atuação às práticas sociais...

maioria deles disse ter participado bastante do movimento.

Entretanto, acredito, também, que o excesso de discussões nesse movimento levou um pouco à diminuição da quantidade e da qualidade do ensino, com a redução das aulas e, conseqüentemen-

elas sofreram em algumas instituições.

A Psicologia da Educação vem, nos últimos anos, passando por um redimensionamento epistemológico e, sob esse aspecto, têm sido muito fecundas as publicações na área, nas quais se

⁵ Nessa pesquisa procuramos conhecer o conteúdo psicológico adotado, a interdisciplinaridade (presente ou não no Curso) e as vinculações do Curso ao contexto social e à prática pedagógica.

percebe não apenas uma autocrítica da disciplina como também propostas de superação. Assim, posicionei-me, juntamente com Sonia Urt, sobre o assunto:

Considerar que as marcas epistemológicas e históricas da Psicologia são condição *sine qua non* para a sua superação, que não implica supressão, e sim, pressupõe incorporar à sua produção como ciência burguesa, revisitando-a através da ótica do materialismo dialético.

E acrescentamos:

Reconhecer que a aplicação da Psicologia à Educação não se dá de forma neutra e homogênea, e que há limites históricos, epistemológicos e metodológicos que se impõem a essa área, é a condição primeira para

a compreensão de sua “crise” e a busca de novas possibilidades (MONTENEGRO; URT, 1990).

Em 1993 vi, com pesar, todas as Didáticas e Práticas de Ensino saírem da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e se instalarem nos institutos básicos da Universidade. Os professores da área pedagógica, ao serem privados do compartilhamento profissional com seus pares, deixaram de receber a adequada realimentação educacional para seu trabalho.

A esse respeito, no documento final do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), realizado em 1992, concluí taxativamente que:

[...] é inegável que é na Faculdade de Educação que se dá o grande e principal acúmulo de conhecimento sobre o campo educacional através sobretudo do desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

Ainda, nesse documento, pode-se ler: O caminho inverso a este, ou seja, o de deslocar a Licenciatura específica para os Institutos, não nos parece adequado, já que não se poderia reproduzir em cada um as condições de produção de conhecimento interdisciplinar existentes no interior da Faculdade de Educação. Isso levaria os Institutos a colocar ênfase na metodologia do ensino, contribuindo para um exame do fenômeno educacional desgarrado de seus determinantes históricos e sociais (p. 30).

A linha seguida em meus trabalhos evidencia que acredito no papel fundamental das licenciaturas para a formação do educador, assim como creio na importância do papel da escola, da educação formal, dos conhecimentos sistematizados e do professor, para a formação e o desenvolvimento do homem como um ser pleno e livre. Vai nesse sentido

... não somente a Psicologia da Educação, mas cada uma das disciplinas pedagógicas, tem sua parcela de contribuição para a formação do futuro professor.

minha preocupação em lançar luzes sobre os Cursos de Licenciatura, seja diagnosticando-os, como o fiz na dissertação de mestrado, seja propondo uma nova postura epistemológico-pedagógica para o desenvolvimento científico da Psicologia da Educação, como na tese de doutorado.

Por tudo isso, não deixo de perceber que não somente a Psicologia da Educação, mas cada uma das disciplinas pedagógicas, tem sua parcela de contribuição para a formação do futuro professor. Tais disciplinas têm a tarefa de transmitir conhecimentos e conteúdos importantes e críticos em sua área, que municiarão o licenciando em sua futura tarefa de educar. Uma disciplina pedagógica deve ter um corpo teórico-prático consistente, além de ser coerente e útil.

Por conseguinte, ao pensar sobre os conhecimentos a serem transmitidos pela Psicologia da Educação, proponho a abordagem histórico-dialética. Para mim, essa abordagem é a que apresenta maior contribuição para a Psicologia da Educação, não apenas pelos seus resultados práticos, mas também por oferecer uma visão transparente do desenvolvimento do homem e de seu processo de aprendizagem, ao levar em conside-

ração os aspectos socioeconômicos, políticos e sociais desse processo.

As diferentes disciplinas pedagógicas são instrumentais à educação e a compõem; portanto, devem ter o ato de educar como ponto de partida, centro de

... deve haver, na medida do possível, nos Cursos de Licenciatura, uma inter-relação entre as disciplinas de formação pedagógica, bem como entre as outras disciplinas do curso.

atenção e objetivo final, e perceber a educação como uma totalidade.

Em minha opinião, deve haver, na medida do possível, nos Cursos de Licenciatura, uma inter-relação entre as disciplinas de formação pedagógica, bem como entre as outras disciplinas do curso. Paralelamente a isso, demonstrei em minha dissertação a importância da vinculação da Psicologia da Educação ao contexto pedagógico da região, sobretudo ao contexto das escolas públicas (que considero de maior responsabilidade do poder público) e ao contexto social mais amplo.

Como foco principal de minha dissertação, mostrei a importância de o professor de Psicologia da Educação ter uma linha teórico-psicológica definida em seus cursos.

Concluo que a Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura, durante várias décadas ao longo de sua história acadêmica, em grande parte não cumpriu sua função de contribuir com um corpo teórico a serviço do social. Somen-

te no final da década de 1970 e início da de 1980 começou, em seu âmago, um processo de reflexão, no qual os falsos conceitos emergiram, bem como as explicações fragmentárias e parciais do homem em seu processo de aprendizagem, iniciando-se um movimento de ruptura e superação do antigo paradigma.

Pelo exposto, deve ter ficado claro que acredito no

papel da Psicologia da Educação, como uma das disciplinas auxiliares, instrumentais à Educação; não redentora da última, conforme já ocorreu durante um certo período da história da educação brasileira, ditando as regras para a condução do fenômeno educativo. A Psicologia passou e ainda passa por crises epistemológicas, mas creio que hoje já se vislumbra uma Psicologia que possa contribuir para os anseios educacionais, e coerente com o meio social.

A abordagem estudada neste trabalho poderá contribuir para resgatar a credibilidade no processo educacional, na aquisição dos conhecimentos, dos conteúdos e no papel do professor, tão desvalorizados em nosso país, nos dias de hoje.

Atualmente, já se podem vislumbrar profissionais e – o que é mais importante – conteúdos comprometidos com o sucesso educacional. É esta a linha teórica em que acredito e que me proponho a disseminar.

REFERÊNCIAS

- DICIONÁRIO de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.
ENCONTRO DA ANFOPE, 4., 1992, Belo Horizonte. *Documento final*. Belo Horizonte: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992.
LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte: 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública – a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MICHAEL, Cole; SCRIBNER, Sílvia. Introdução. In: VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução do Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos do Departamento de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MONTENEGRO, Maria Eleusa. *Ensaio teórico de uma Psicologia Educacional Crítica para os Cursos de Licenciatura*. Campinas: Unicamp, 1986. Projeto para o Doutorado.

———. *A Psicologia Educacional nas Licenciaturas do Estado de Goiás*. 1987. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1987.

MONTENEGRO, Maria Eleusa; URT, Sônia da Cunha. A contribuição da Psicologia para a Educação: uma abordagem histórico-dialética. In: *Anais do III Encuentro Latino-Americano de Psicología Marxista y Psicoanalisis*. Habana-Cuba: 1990.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Ed. Estampa, 1972.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução do Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos do Departamento de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.



Este texto pontua, inicialmente, aspectos do processo de produção coletiva do conhecimento e da pesquisa de um modo geral. Em seguida, resgata-se a trajetória da constituição da Linha de Pesquisa do PPGEdU/UFMS: Educação, Psicologia e Prática Docente ressaltando as articulações teóricas que foram se configurando em cada eixo de investigação e, na interface entre eles. Considera-se que, se não houver coesão, coerência e articulação, primeiramente naquilo que cada pesquisador realiza, e entre os demais participantes não estará ocorrendo um trabalho de produção coletiva, e sim, uma mera justaposição de pessoas reunidas por força de opções temáticas e/ou teórico/metodológicas. Defende-se como imprescindível a necessidade da elaboração de um projeto coletivo de pesquisa em que haja articulação e interação entre idéias, atividades e temáticas de modo a construir, na diversidade a possibilidade da unidade.

Palavras-chave: Produção do conhecimento. Constituição Linha de pesquisa. Projeto Coletivo de Pesquisa.

Initially, this article focuses on some features of the process of collective production of knowledge and research in a general way. Then, the trajectory of the research group, Education, Psychology and Teaching Practice, of the Post-Graduate Program In Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul was unraveled, stressing the theoretical articulations configured in each research axis and in the their interfaces. It is considered that if there does not exist cohesion, coherence and articulation, firstly in what each researcher realizes, and between the participants, there will not exist any collective production but merely a juxtaposition of persons united by force by thematic and/or theoretical-methodological options. It was found necessary to elaborate a collective research project articulating the interaction of ideas, activities and themes as a way of constructing the possibility of unity in diversity.

Keywords: Production of knowledge. Constitution of Research Groups. Collective research Projects.

Educação, Psicologia e Prática Docente: Um Caminho da Produção Coletiva em Pesquisa

Jucimara Silva Rojas

Professora do Departamento de
Educação do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul/UFMS.
jjrojas@terra.com.br

Lucrecia Stringuetta
Mello

Professora do DED/CPTL/UFMS e do
Programa de Pós-Graduação em
Educação da UFMS.
ismello@ceul.ufms.br

Ordalia Alves de
Almeida

Professora do Departamento de
Educação e do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UFMS.
ordaliaalmeida@terra.com.br

Sonia da Cunha Urt

Professora do Departamento de
Ciências Humanas e do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul.
surt@terra.com.br

À guisa de Introdução

Partilhar e produzir significa muito mais do que juntar pessoas em torno de algo. A produção científica coletiva deve se referir a um ritual que pressupõe disciplina e aproximação de pesquisadores, técnicos e alunos em torno de temas e objetivos comuns. Para isso, estudam, fazem levantamentos, organizam e participam de eventos, apresentam e publicam trabalhos, desenvolvem suas pesquisas ou participam de algum projeto de pesquisa, expressam e discutem suas dificuldades e crescem juntos, portanto, o conhecimento é compartilhado.

Organizar e participar de um processo de produção coletiva do conhecimento exige que as pessoas diminuam suas expectativas em relação a grandes possibilidades individuais momentâneas e aumentem suas responsabilidades em relação ao compromisso com o grupo ao qual se vincula, e isso pressupõe aprendizagem para todos os envolvidos.

Urt, S. C.; Azzi, R.; Larocca, . (2002, p.93) corroboram esse argumento, em relação à responsabilidade do pesquisador e do pesquisado, ao destacar que "...o saber produzido pela ciência contribuirá para o avanço tecnológico e estará mais perto de propiciar a trans-

formação da sociedade e da qualidade de vida das pessoas, ao mesmo tempo em que estimula a livre expressão de cada um sobre a sua forma diferente de apreender o mundo”.

Vale destacar que essa questão é extremamente complexa, considerando

... pesquisa e produção coletiva, são os balizadores que devem servir de leme para as ações de um grupo que busca unidade...

que nosso modelo de sociedade alicerça exatamente o modelo oposto, ou seja, o cultivo do individualismo e de ações particularizadas.

A formação do pesquisador e a institucionalização da pesquisa devem estar presentes na academia, sistematicamente, desde a graduação. O primeiro passo se dará pela articulação da atividade do professor com a do pesquisador, na teoria e na prática, considerando a pesquisa como princípio científico e educativo. Somente um pesquisador pode, de modo coerente, motivar o interesse pela produção própria no aluno, passando de professor a orientador.

Sampaio (1984) defende o engajamento em pesquisa desde a graduação, em projetos de pesquisa de docentes ou em projetos institucionais, e a melhoria das condições de desenvolvimento da atividade nos programas de Pós - Graduação.

Suas idéias são referendadas por Azzi (2000), ao apontar que pesquisa se aprende fazendo e que quanto antes a formação for iniciada, maior a probabilidade de seu sucesso. Estes dois pontos, pesquisa e produção coletiva, são os balizadores que devem servir de leme para as ações de um grupo que busca unidade nas concepções básicas de se pensar o conhecimento e a sua produção, independentemente da opção teórico-metodológica.

Com base nestas reflexões acerca do ato de pesquisar e do necessário caráter coletivo da pesquisa é que um grupo de professores se aglutinaram e constituíram a Linha de Pesquisa intitulada: Educação, Psicologia e Prática Docente que será aqui registrada. Serão apontados os referenciais que sustentaram essa construção e a sinalização para o encaminhamento da produção coletiva dos pesquisadores envolvidos.

Educação, Psicologia e Prática Docente: pressupostos norteadores

O desenvolvimento de pesquisas, que buscam a produção de novos conhecimentos, tomando por base as teorias educacionais e psicológicas historicamente construídas e suas implicações na dinâmica educativa da atualidade, tem garantido espaço substancial nos programas de pós-graduação. O pressuposto básico é de que a formação do professor-pesquisador, objetivo maior dos cursos de pós-graduação, deve criar as condições necessárias à consolidação de uma visão ampliada sobre a educação, em especial a brasileira, em todos os seus níveis (Educação básica - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação superior), no que se refere à formação de professores, organizações curriculares, processos de desenvolvimento e aprendizagem, práticas educativas, políticas sociais e educacionais.

E, ao se falar em processos formativos nos programas de Pós-Graduação em Educação, deve-se ter como meta a apropriação ativa de conhecimentos que levem o mestrando a realizar uma leitura crítica da sociedade, sustentada por uma compreensão ampla e científica da realidade educacional de nosso país.

Entendemos a construção do conhecimento como um processo dinâmico e coletivo que se constitui na mediação do sujeito com o contexto social, histórico e cultural. Trata-se, então, de criar as condições necessárias para a formação do professor-pesquisador em suas múltiplas dimensões, científica, técnica e política.

A apropriação do conhecimento e o saber docente trazem, claramente expresso, o objetivo de “formar” e “informar” e retomam a constituição do professor como sujeito concreto nas relações que estabelece, através da dialética apropriação/objetivação. Segundo Morettini (2000, p.18), as professoras passam por um longo processo de formação e desenvolvimento através do qual vão construindo os aspectos que permitirão reconhecê-las ‘personagem-professora’, na representação do seu papel.

O professor como sujeito de sua história e de sua ação pedagógica deve ser um competente mediador entre o não-saber e a possibilidade de vir-a-ser. É aquele que alcança para além das operações discursivas da inteligência e da memória uma expressão imediata e direta de si próprio. (ROJAS, 2000, p.226)

A Educação sempre foi vista como o grande recurso utilizável para o enfrentamento das mudanças da sociedade, e o professor como o agente dessas mudanças. No panorama atual das reformas na Educação brasileira, cujas discussões começaram com a Constituição de 1988 e se consolidaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o professor continua sendo chamado para preparar o novo cidadão que terá que se adaptar à complexidade da sociedade contemporânea em constante transformação.

Atualmente, no cenário das reformas educacionais, a questão que se levanta

é que a Educação configura-se como recurso insubstituível para alicerçar as bases de uma sociedade que tenta enfrentar a alta competitividade da vida moderna.

Estamos diante de uma Pedagogia por “competências” e de uma preocupação com a avaliação de seus resultados. Nesse sentido, o debate educacional encontra-se reduzido a uma cultura de mercado que clama por competitividade, competências, flexibilidade, autonomia e tomada de decisão. Os alunos e os professores passam a ser responsáveis pelas estratégias que poderão levá-los a ter sucesso ou não – o indivíduo deve estar “apto” para acompanhar as mudanças existentes.

As características pessoais que o aluno precisa possuir, ou adquirir na escola, para corresponder às expectativas do mercado, voltam a construir o mesmo modelo padrão que os professores precisam entender e, ao qual precisam corresponder, para bem desempenharem a sua função. O fato é que a sociedade contemporânea vem gerando novas exigências para o campo da educação e recorrendo a ela como recurso para enfrentar os desafios da alta competitividade. Dessa forma, voltaram a buscar propostas renovadoras para a educação, e o novo discurso subentendido é que a Psicologia possa ajudar a Educação na “adaptação” do homem à complexidade da vida moderna.

... a sociedade contemporânea vem gerando novas exigências para o campo da educação e recorrendo a ela como recurso para enfrentar os desafios da alta competitividade.

Diante da onda da política neoliberal apregoada hoje, que quer transformar a Educação em mercado e o aluno em consumidor, é que se questiona o tipo de escola pretendida pela sociedade que induz a educação à “ajustar-se” às exigências do mercado e, ainda, o papel da

Psicologia no enfrentamento dessas novas tendências. Almeida (2000, p. 82-83), corrobora essa visão ao afirmar que “a escola brasileira (...) esteve sempre pautada dentro de um determinado contexto sócio-econômico e em função das características psicológicas e culturais das crianças das classes média e alta”.

Duarte (2000) chama a atenção para o fato de a Educação passar a ser valorizada cada vez menos por seus conteúdos e mais pelas capacidades concretas, que permitiriam o “aprender a aprender”. Segundo o autor, o importante, então, nessa perspectiva não é formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que é útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado.

É importante perceber como se dá a apropriação das idéias das correntes psicológicas a partir das novas exigências a respeito das chamadas competências que o novo profissional deve possuir. Segundo Sadalla (1998), as teorias psicológicas contribuíram para que se acreditasse que o fenômeno do fracasso escolar, por exemplo, tinha sua origem nos determinantes situados prioritariamente no aluno - determi-

filho. E, apesar de muitos programas para compensar as chamadas deficiências, as mudanças metodológicas e curriculares não apresentaram aos professores possibilidades reais de assumir sua parcela de responsabilidade diante das dificuldades.

Concordamos com Sadalla, quando afirma que os inúmeros cursos de capacitação docente, organizados pelos órgãos públicos, não possibilitaram as mudanças efetivas previstas em sala de aula, porque deixaram de considerar um aspecto fundamental - os professores não precisavam de estratégias ou atividades específicas para aqueles alunos, já que isto é vastamente encontrado em publicações. Os docentes precisavam, na verdade, ser considerados sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, seres pensantes e críticos.

Diante disso, Sadalla levanta o seguinte questionamento: como alterar as crenças dos professores se elas influenciam nas escolhas pedagógicas que, por sua vez, interferem nas práticas cotidianas e que acabam também por influenciar essas mesmas crenças? E essas crenças sustentadas por um determinado conhecimento psicológico além de servir para a culpabilização do aluno em um momento, em outro período

justifica a responsabilidade do professor por toda a história de fracassos na qual a Educação brasileira está mergulhada.

A Escola como um todo deve assu-

mir uma política de construção efetiva de propostas educacionais coletivizadas com objetivos que vão além dos limites da ação isolada e individual de cada professor. A escola deve assumir sua função de sistematizar a Aprendizagem e, ao lado da família e do aluno, deve buscar definir sua contrapartida na constituição de uma prática democrática e emancipatória, envolvida e comprometida com a transformação so-

É importante perceber como se dá a apropriação das idéias das correntes psicológicas a partir das novas exigências a respeito das chamadas competências que o novo profissional deve possuir.

nantes biológicos. A consequência de se buscar compreender o fracasso como dependente unicamente do aluno, de suas deficiências ou desajustamentos foi a criação de grupos de marginalizados e estigmatizados.

Posteriormente, a explicação passou da dimensão biológica para a social e a queixa escolar foi justificada como pobreza, carência, desnutrição e falta de interesse dos pais na vida escolar do

cial, que também pode ser iniciada no interior dela.

Atualmente, pode-se constatar a existência de um volume considerável de pesquisas na área educacional, o que pode ser verificado através da criação de grupos variados de trabalho nos grandes eventos nacionais de educação, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/AN-

FOPE, entre outros. Esse fato pode ser comprovado pelo número crescente de cursos de pós-graduação, publicações e congressos especializados na área. Nesse sentido, consideramos fundamental criar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS uma Linha de Pesquisa que contemplates as necessidades e os interesses ligados as temáticas que vêm sendo investigadas nas áreas, de Infância, Aprendizagem e Currículo mediadas pelas categorias: formação de professores e produção do conhecimento.

Os estudos sobre infância, associados às questões da aprendizagem, da identidade profissional e pessoal, a consideração da escola em seu contorno social e cultural e o currículo como expressão, permitirão que as investigações contribuam com a produção na área da prática docente e da formação em geral, em suas diferentes matizes.

Em síntese, o que se propõe é articular a ampla temática, Educação, Psicologia e Prática Docente, com uma concepção concreta de sujeito que se singulariza através do pensar e do fazer educativo. Na linha de pesquisa o foco das investigações irá considerar as diferenças, as especificidades e as aproximações de temáticas e enfoques dos professores.

As relações e contribuições da Psicologia e Educação – Cultura – Infância e Currículo têm como elo de integração a ênfase na produção do conhecimento. A constituição do sujeito como algo dinâmico e dialético e a identidade do professor como processualidade são permeadas pelas temáticas aprendizagem, desenvolvimento, infância e forma-

O que se propõe é articular a ampla temática, Educação, Psicologia e Prática Docente, com uma concepção concreta de sujeito que se singulariza através do pensar e do fazer educativo.

ção, entendidas como um processo de apropriação e reconstrução de si e do outro, que se dá na escola - “lócus” da sistematização do saber socialmente construído.

Infância, Conhecimento e Prática Educativa

A proposta desse eixo de investigação tem como ponto de partida as nossas trajetórias profissionais encaminhadas para a produção de novos conhecimentos sobre a infância. Configura-se por considerar a necessidade histórica de se dar continuidade a processos investigativos voltados à educação da criança, pois, bem sabemos, que o desenvolvimento de pesquisas devem ter por base os benefícios que podem trazer à sociedade, à medida que resulta na efetivação de direitos historicamente conquistados. No caso específico, em se tratando da Educação Infantil, somos conscientes da natureza e importância de empreendermos ações que validem o direito à educação das crianças referendado na Constituição Federal de 1988, art. 208-IV.

É muito recente a efetiva preocupação com a Educação Infantil que por sua vez, tem gerado grandes expectativas

sobre a necessidade de se ampliar a conscientização a respeito do papel social da infância. No Brasil, tem sido dada uma atenção especial à formação do professor de Educação Infantil, como fator preponderante para a melhoria dos padrões de qualidade da educação voltada para a criança de 0 a 6 anos.

... a formação docente deve estimular, numa perspectiva crítico-reflexiva, os professores a obterem os meios para a elaboração de um pensamento autônomo que facilite dinâmicas de autoformação participada.

As particularidades e as peculiaridades dessa faixa-etária vêm exigindo, cada vez mais, em função de uma maior conscientização da sociedade sobre a importância desse nível educacional, que novas políticas e programas de formação sejam implantados e implementados para garantir uma educação plena à demanda existente, quanto ao direito da criança à educação infantil.

A fragmentação da produção histórica do conhecimento, no entanto, muito constante no contexto educacional, e nos cursos de formação de professores, particularmente, contribui para que esses profissionais não percebam a amplitude de seu papel junto às crianças, neutralizando suas práticas educativas e desvinculando-as das circunstâncias históricas que as produziram. As pesquisas empreendidas nesse campo devem pressupor a produção de novos conhecimentos que contribuam, de modo especial, para a consolidação de práticas educativas na área da educação infantil, sustentadas por referenciais teórico-metodológicos que garantam às crianças o pleno desenvolvimento físico, intelectual e afetivo.

As universidades, em especial as públicas, através de seus cursos de graduação e pós-graduação, de modo geral, têm um papel a cumprir, uma vez que são hoje as maiores responsáveis pela

realização e fomentação de pesquisas voltadas à formação de professores.

Vemos, atualmente, uma intensificação no trabalho do professor em desempenhar um importante papel na configuração de uma “nova” profissionalização docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional e organizacional na escola. Os cursos de formação de professores têm ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação; e, também, não tem valorizado a articulação entre a formação e os projetos das escolas considerados organizações dotadas de imagens de autonomia. Esses dois esquecimentos inviabilizam a formação que tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva da sua individualidade e do coletivo docente.

Dessa maneira, a formação docente deve estimular, numa perspectiva crítico-reflexiva, os professores a obterem os meios para a elaboração de um pensamento autônomo que facilite dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal e um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional.

Este eixo expressa, portanto, a priorização de processos investigativos que têm a infância como núcleo central, no que tange aos *professores* – seus processos de desenvolvimento profissional, sua identidade profissional docente e suas experiências de investigação; às *crianças* – suas experiências e processos de desenvolvimento e aprendizagem; à *prática educativa* – os processos metodológicos e lúdicos, a rela-

ção teoria e prática; *ao suporte legal* – a educação enquanto direito da criança em sua integralidade.

Privilegiamos as vertentes de formação de professores, de investigação das propostas pedagógicas e curriculares e da teorização dos processos de formação de professores e de intervenção, através da contextualização dos processos educativos e da proposição de práticas educativas inovadoras, que incidem sobre os fatores de qualidade na educação da infância.

Nossa proposta apóia-se, sobretudo, na consolidação e criação de interfaces com outros campos investigativos que valorizem a infância no desenvolvimento de processos sociais e culturais. Isso implica evidenciarmos a importância do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS possibilitar a realização de pesquisas que contribuam para o desenvolvimento sustentado da educação infantil no Brasil e, em especial, em Mato Grosso do Sul. Vale destacar que a UFMS foi pioneira no oferecimento de cursos de formação de professores para a Educação Infantil, na graduação, e pode vir a ser um pólo de aglutinação de investigações nessa área, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Constituição do Sujeito, Aprendizagem e a Produção do Conhecimento

A proposta desse eixo de pesquisa está inserida no contexto do reconhecimento de que não se pode prescindir das idéias e do conhecimento psicológico para a compreensão do ato educativo. Mas, não se defende qualquer idéia ou qualquer conhecimento psicológico, mas, sim, aquele comprometido com uma visão de sujeito que se constitui atra-

vés das relações sociais e culturais estabelecidas.

Durante algum tempo, a produção de conhecimento em Educação, em nível de Pós-Graduação, afastou-se do referencial psicológico para a compreensão do ato educativo; esta ausência foi sustentada por severas críticas à “psicologização” da Educação. A partir da década de 80, inúmeras produções científicas na área da Psicologia Histórico-Cultural dão início às investigações orientadas por uma concepção psicológica que procura entender o homem como ser concreto, social, cultural, biológico e psicológico e que se constitui através das relações sociais que estabelece e de suas condições objetivas de vida.

Assim sendo, o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com início em 1988, revela em algumas dissertações de mestrado a presença da “matriz” da Psicologia histórico-cultural e, de outras abordagens psicológicas e pedagógicas. Olhar e fazer educação envolve considerar o contexto histórico, filosófico e político das questões educacionais, entretanto essas não são miradas o suficiente para se compreender o fenômeno educativo em sua totalidade. Quem aprende ou não aprende é um sujeito concreto que expressa sua singularidade através da internalização dos conceitos, idéias, valores que percebe no mundo social. Mas é também um sujeito da emoção, da afetividade, do desejo. Isso não pode ser negado.

O professor precisa resgatar a questão da afetividade do aluno e a de si

*Quem aprende ou não aprende é um sujeito concreto
que expressa sua singularidade através da
internalização dos conceitos, idéias, valores
que percebe no mundo social.*

próprio. É preciso entender que as mudanças só ocorrem se houver o rompimento de conceitos cristalizados para

que outras concepções possam ser internalizadas e apropriadas. De nada adianta o investimento em capacitação de professores se não se compreender e considerar que o sujeito presente é um sujeito social, emocional, histórico, biológico e cultural e que a cognição e a emoção são aspectos indissociáveis.

Na escola ou em qualquer instância em que ocorra aprendizagem, a Psicologia pode contribuir de forma singular e efetiva na questão da relação professor x aluno, da disciplina, da identidade pessoal e profissional, do desenvolvimento, da aprendizagem e de suas dificuldades, da avaliação, do currículo etc., desde que essas temáticas não sejam enfocadas através do viés medicalizante, atribuindo à escola uma função hospitalar.

Buscamos realizar pesquisas referendadas em uma Psicologia comprometida com a transformação do sujeito e da sociedade, com a compreensão de que a inteligência é construída e que a aprendizagem refere-se à apropriação dos bens disponíveis pela humanidade, através da educação. Esses são indicadores que corroboram a constituição de uma Linha que articule Educação, Psicologia e Prática docente e de um eixo que perceba o sujeito da aprendizagem e do conhecimento.

Na escola ou em qualquer instância em que ocorra aprendizagem, a Psicologia pode contribuir de forma singular e efetiva na questão da relação professor x aluno, da disciplina, da identidade pessoal e profissional...

Pensar a Psicologia *da e na* Educação pressupõe sublinhar alguns de seus aportes. Vejamos alguns deles. Coll (2000) aponta a definição do campo de conhecimento da Psicologia da Educação como resultado dos esforços de utilização das explicações e métodos da Psicologia Científica, para a melhoria das práticas educativas, em geral, e da escolarização, em particular.

As teorias pedagógicas também fizeram suas tentativas de desenvolver-se às margens das correntes filosóficas, buscando uma fundamentação científica, mas foi a necessidade de se introduzir mudanças qualitativas no Ensino que fez com que as expectativas de solução se voltassem para a Psicologia.

Muitos pesquisadores evidenciam em seus estudos que a configuração da Psicologia da Educação surgiu da tentativa da Psicologia em estudar cientificamente fenômenos educativos, procurando contribuir para a melhoria da Educação e influenciando tanto as teorias, quanto as práticas educativas.

Guerra (2003) afirma que as diferentes formas de produzir conhecimento educacional deram origem às diferentes concepções sobre a Psicologia da Educação que, ainda hoje, coexistem. Cada uma dessas concepções expressa a importância atribuída aos componentes psicológicos no estudo e na compreensão dos fenômenos educativos. As diferentes concepções oscilam desde as posições que ainda enfatizam o reducionismo aos aspectos de natureza psicológica e sua aplicabilidade nos conhecimentos produzidos no campo da Educação até a renúncia explícita a esta proposição, passando por diversas posturas intermediárias.

A importância atribuída à Psicologia, de certa maneira, contribuiu para a psicologização do processo educacional. O fenômeno do reducionismo dos problemas educa-

cionais aos aspectos psicológicos passou a ser objeto de muitas críticas pela ênfase dada à perspectiva do indivíduo. Outros indicadores foram apontados como necessários na análise dos fenômenos, como aqueles que, muitas vezes partiram de estudiosos da própria Psicologia, advindos da contribuição da Sociologia.- (ALVITE -1981; FERREIRA-1986; PATTO -1984; URT,1989).

Placco (2000) afirma que a Educação e a Psicologia precisam responder à necessidade de uma transformação radical na sociedade tal como se encontra hoje organizada e, para isso, devem ter clareza de seu papel histórico e do referencial teórico que as sustenta.

Entendemos que diferentes “leituras” feitas sobre as abordagens da Psicologia constituem-se num referencial muito rico para se discutirem as formas como se consolida “o discurso” sobre a prática docente.

Compreende-se que o professor, ao se apropriar do conhecimento veiculado, nas diferentes situações da aprendizagem, nas relações sociais, acaba gerando um “saber” pela prática, que não é o conhecimento historicamente acumulado, mas um saber reelaborado, adquirido nas apropriações realizadas, a partir das atividades exercidas.

Duarte (1999), ao retomar as características do processo de apropriação assinaladas por Leontiev, relembra que a formação do indivíduo se dá a partir da apropriação dos resultados da história social, quando ele se objetiva no interior da história, apropriação / objetivação. Observa ainda que esse processo se efetiva no interior das relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo, atividade humana objetivada. Nesse sentido, o autor enfatiza que a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, mesmo que não se dê no interior de determinada prática social e mesmo sem a consciência dessa relação. Duarte retoma ainda a questão de que, nessa perspectiva, a educação também pode ter um sinal negativo, isto é, tanto a apropriação quanto a objetivação podem fazer parte dos processos sociais alienantes.

O professor pode se constituir como um sujeito crítico, capaz de questionar

as crenças e/ou cristalizações, que podem permear o contexto social, ou não; ele pode se deixar orientar pelos “parâmetros” que permeiam o contexto social em que vive e trabalha.

Ciampa (1987), ao estudar o processo de constituição da identidade, chama

Entendemos que diferentes "leituras" feitas sobre as abordagens da Psicologia constituem-se num referencial muito rico para se discutirem as formas como se consolida o "discurso" sobre a prática docente.

de “autodeterminação o movimento de transformação das condições exteriores, e não uma simples libertação dessas condições, e de re-posição a não-transformação. A re-posição envolve uma identidade pressuposta que é re-posta a cada momento: uma réplica.” (p. 163), como é o caso do professor que se deixa levar pelo discurso “do novo”, sem se aprofundar na questão.

É importante observar que a preocupação com a forma através das quais as idéias de Vygotsky (1984) são veiculadas liga-se à aquisição do “saber” pelo professor, uma vez que os conhecimentos formais da Psicologia sempre representaram um forte ponto de apoio à ação docente. Cabe refletir, também, se esse “saber docente” representa saltos qualitativos no processo de constituição do professor, ou não; isto é, se ele significa mais uma “construção social”, resultante do amálgama gerado na interligação dos conhecimentos adquiridos com o senso-comum, nas “relações intersubjetivas” (sujeito/sujeito e/ou sujeito/objeto) do “contexto social” ou nas “atividades compartilhadas”, como se convencionou pontuar.

Esse saber docente, gerado na ponte que se estende entre o saber científico e a instituição escolar, a partir das apropriações realizadas, não pode se constituir em um saber superficial, e sim em um saber articulado que ajude o professor a teorizar sua prática, transforman-

do-a. Nesse sentido, para a formação do professor, é fundamental que ele pense o trabalho educativo associando e atribuindo um sentido e significado à educação escolar que possibilite uma aprendizagem que se configura nos seguintes passos: processo, explicação e rompimento de conceitos cristalizados. Essas são

Para a formação do professor é fundamental que ele pense o trabalho educativo associando e atribuindo um sentido e significado à educação escolar...

algumas das marcas teóricas que sinalizam os nossos caminhos, neste eixo de investigação, em relação ao ensino, pesquisa, orientação e produção de conhecimento.

Currículo, Conhecimento e Cultura

Este eixo, ainda em fase de delineamento, pressupõe o estudo dos fundamentos epistemológicos e culturais do currículo, considerando a dinâmica de sua produção, seleção, representação e articulação nos diferentes cursos, bem como as implicações políticas e sociais que engendram o cotidiano das salas de aula e de outras instituições educacionais.

Aborda a formação inicial e continuada dos educadores, estabelecendo relações com a política e espaços educacionais nos quais se instalam os processos formativos. Inclui na dimensão curricular o estudo de práticas pedagógicas produtoras de saberes docentes imbricadas na dimensão interdisciplinar, ética, cultural, política e avaliativa dos processos de ensinar e aprender.

Busca-se a produção do conhecimento gerada a partir de uma ação interdisciplinar, com o propósito de compreender a passagem do produto do tra-

balho científico a um conteúdo de ensino, na busca de paradigmas que se manifestam no “fazer” de cada elemento envolvido direta ou indiretamente na ação pedagógica. Essa aproximação a uma situação concreta no cotidiano escolar permite-nos tirar lições da teoria e esta por sua vez permite-nos tirar lições da prática.

Destacamos a afirmação de Kosik (1976, p.19-22) acerca da consciência crítica da realidade:

o homem só conhece a realidade na medida em que

ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como um ser prático (...) o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade ‘devem’.

A intenção é conhecer e analisar os paradigmas curriculares que permeiam a práxis pedagógica do professor e do especialista em educação, o pressuposto da construção coletiva do conhecimento, a preocupação com a mediação entre o trabalho científico e o papel do professor, a preocupação com o aprender e com a intervenção ao real. Sabendo o quanto as escolas brasileiras são marcadamente conservadoras em sua prática pedagógica, nosso propósito tem sido o de trabalhar a *gestão* do espaço da sala de aula e a escola, de modo a perceber o papel educativo de todos que nela trabalham.

Nesse contexto, é prioridade que se considere a maneira de estruturar as diferentes áreas de conhecimento e experiências para tornar realidade concepções educacionais. A formação do professor assume a perspectiva de agente-sujeito numa das vertentes desse eixo, colocando o profissional sob novos prismas. Busca-se entender como o profes-

sor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Emerge, dentre outras, a preocupação em considerar o desenvolvimento profissional do professor elemento fundamental no processo de sua formação. Segundo Nóvoa (1992, p.5), o reconhecimento do professor como pessoa provoca a busca por “re-encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”.

Dessa associação de interesses surge a necessidade de desenvolver estudos teóricos que subsidiem os diferentes projetos de pesquisa que, por sua vez, vão constituindo um repertório, uma base de conhecimento comum que suporte e permita a elaboração de novas propostas com vistas à formação e desenvolvimento do pessoal que atua na escola ou fora dela, em outros espaços educacionais.

O exercício que professores e alunos do curso de pedagogia, pós-graduação *lato-sensu* e mestrado em educação vem se propondo a realizar nos últimos anos tem sido a de estudar as mudanças que estão ocorrendo na escola, procurando contrapô-las com outras que ocorrem na sociedade, principalmente, nos aspectos da produção do conhecimento, nas políticas educacionais, na formação profissional e no trabalho.

Nas discussões geradas pelas pesquisas realizadas no interior das instituições, em monografias, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, fica claro que a mudança na escola está muito aquém daquelas observadas nos sistemas de produção de serviços. A escola é pressionada a realizar adaptações que atendam essas mudanças no sentido de passar de consumi-

dora a geradora de conhecimento. Essa conformação da escola às exigências do mercado deve ser analisada de uma forma crítica e articulada com o contexto do modelo de sociedade que se tem.

Na reflexão sobre a organização dos saberes docentes, no intuito de compreender melhor o trabalho do professor e ampliar as pesquisas na área, pretendemos acompanhar a tendência contemporânea das produções em educação e abordar os saberes originados: a) na história de vida pessoal dos docentes, (b) decorrentes da formação profissional para o magistério, (c) dos currículos e materiais com que trata na sua formação e (c) os saberes construídos a partir da sua prática pedagógica e de formação no contexto atual. Tais interesses concretizam-se através de projetos de pesquisa iniciados por docentes e discentes que procuram ao focar o tema curricular entrecruzar de forma inevitável no discurso e nas imagens o que é essencialmente próprio do sistema escolar, as tradições, práticas e teorias de outros sistemas e que se traduzem na escolarização e no ensino.

Todas as finalidades propostas neste eixo, a ser implementado, que trata de currículo, conhecimento e cultura acabam necessariamente dirigindo-se para reflexões e análise da escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. A formação

A vida substantiva de uma linha está na vinculação de atividades de interesse comum voltadas para a criação de espaços de intercâmbio...

profissional paralela ao ensino segrega a coletividade de alunos de diferentes capacidades e procedência social e, também, com diferentes destinos sociais, e tais determinações podem ser vistas nos currículos que se distribuem num e noutro tipo de educação.

A interface dos campos de conhecimentos: articular é preciso

Partimos do princípio de que o sentido da existência de uma linha de pesquisa está na possibilidade da criação de campos de interlocução entre os diversos campos de conhecimento, uma vez que, entre si, eles apresentam pontos de confluência que têm a formação do professor-pesquisador e a produção de novos conhecimentos como referência.

Criar possibilidades de diálogo torna-se imprescindível para a troca de experiências nos Programas de Pós-Graduação em Educação, enriquecendo e garantindo sua existência. Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas que têm a infância, a aprendizagem, a constituição do sujeito e o currículo são demandas historicamente determinadas. Essas demandas caracterizam o campo de ação de uma linha e seus eixos, permitindo a integração de diversos interesses que caracterizam as relações subjetivas do grupo, históricas e culturalmente determinadas, e as relações objetivas que podem ser estabelecidas no coletivo, rompendo com a compreensão de um conceito único de ciência e de existência.

Do ponto de vista epistemológico, a linha de pesquisa *“Educação, Psicologia e Prática Docente”* sustenta-se em pressupostos de universalidade (saberes cientificamente credenciados), parcialidade (saberes culturais) e singularidade (saberes produzidos e apropriados pelos indivíduos), garantindo a discussão da relação teoria e prática. Isto implica afirmar que são complexas as condições de produção de novos conhecimentos, portanto, por razões teóricas e por razões práticas, a garantia da diversidade epistemológica está presente. O marco teórico deve garantir a especificidade e as diferenças no pensar e produzir dos professores/pesquisadores da Linha e, obviamente, a consistên-

cia teórica deve ser assegurada, embora sejam toleradas as diversas opções na forma e no olhar de entender o fenômeno a ser investigado, desde que garantidos os critérios do rigor científico.

A vida substantiva de uma linha está na vinculação de atividades de interesse comum voltadas para a criação de espaços de intercâmbios entre os seus pesquisadores, de outras linhas de pesquisa do programa e os pesquisadores vinculados a instituições nacionais e internacionais, na perspectiva de superar as relações endógenas, em geral pouco renovadoras. Essas possibilidades são criadas a partir da realização de seminários, palestras e outros eventos, como, também, através da viabilização de publicações diversas em livros, periódicos nacionais e internacionais e CDs, de modo a criar instâncias de articulação entre os seus membros e das outras linhas do Programa.

Considerando a função social da Universidade e, conseqüentemente, dos Programas de Pós-Graduação, em relação ao desenvolvimento de pesquisas e suas relações com o ensino, entende-se que a produção científica realizada pelos mestrandos e doutorandos deve estar organicamente vinculada às áreas de investigação de seus respectivos orientadores. Dessa forma, garantir-se-á a articulação entre os diversos integrantes, seja na qualidade de orientadores, seja na qualidade de orientandos, de modo que as pesquisas não se constituam em um esforço individual isolado. É preciso que a consciência social seja ampliada e que haja uma atenção com as novas dimensões que a escola e o trabalho assumem, de tal forma que mestrandos e doutorandos possam obter uma formação consistente e articulada aos novos tempos humanos.

Ressaltando o compromisso político-social dos professores, que desta linha fazem parte, conscientes de que diversos fatores estão envolvidos na concretização dos propósitos estabelecidos, buscar-se-á alargar as dimensões éticas dos processos de formação dos

professores - pesquisadores e da produção de novos conhecimentos.

Podemos dizer que a identidade é aquilo que configura uma série de condições e características próprias para dar sentido e significado a determinadas categorias e funções e que não deve ser considerada de uma forma engessada e cristalizada. Posto isso, a identidade de uma linha não se constitui simplesmente pela organização de disciplinas de forma isolada, e sim pela soma daquilo que é produzido (pesquisa, ensino (disciplinas), orientações e publicações) de cada participante.

Se não houver coesão, coerência e articulação, primeiramente naquilo que cada pesquisador realiza e depois entre os demais participantes de uma linha, não estará ocorrendo um trabalho de produção coletiva, denominado de *Linha de Pesquisa*, e sim uma mera justaposição de pessoas reunidas por força de opções temáticas e/ou teórico/metodológicas. O que deve caracterizar o nosso diferencial é exatamente a articulação e interação entre idéias, atividades e temáticas de modo a construir na diversidade a possibilidade da unidade.

REFERÊNCIAS

- ALVITE, Maria Mercedes. *Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo, Loyola, 1981.
- ALMEIDA, O . A. *Educação Infantil no Brasil: desdobramentos legais que marcam as três últimas décadas*. In: OSORIO, A .C. N. *Registros de Educação*. Campo Grande, MS, Editora da UFMS, 2000.
- AZZI, R.G. et all (orgs.) *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2002.
- AZZI, R.G., BATISTA, S.H.S.S., SADALLA, A.M.F.A. (org.) *Formação de Professores. Discutindo o Ensino de Psicologia*. Campinas, Editora Alínea, 2000.
- CIAMPA, A .C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- COLL, César et all. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre, Artmed, 1999
- DUARTE, N. *Vigotsky e o "aprender a aprender"*. Campinas-SP, Autores Associados, 1999
- FERREIRA, M. G. *Psicologia Educacional: Análise Crítica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- GUERRA, C. *O ensino de psicologia na formação de professores*. Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 2003.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A .O. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- MORETTINI, M.T. *Professoras de Educação Infantil: personagens que se constituem no movimento de suas trajetórias*. Campo Grande, MS, Ed. UFMS, 2000.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PATTO, M.H. *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, T. A . Queiroz, 1984.
- PLACCO, V.N. *Psicologia e Educação: revendo contribuições* - São Paulo, Educ/Fapesp, 2000.
- ROJAS, J. Metáforas e metodologias em sala de aula nas práticas interdisciplinares do educador. In: OSORIO, A .C. N. *Registros de Educação*. Campo Grande, MS, Editora da UFMS, 2000.
- SADALLA, A M. F.A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas-SP, Alínea, 1998.
- SAMPAIO, R. P. *Pesquisa na Pós- Graduação: como compatibilizar uma exigência*. Fórum Educacional, 1984.
- URT, S.C. AZZI, R.G.; LARocca, P. Entrelaçando estudos: Psicologia na Pós-Graduação – Ensino, Pesquisa, Orientação e Produção. In: AZZI, R.G. (org.) *Estudos sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP*. Campinas, SP: Graf: FE, 2002.

.....

Aborda a motivação e o autoconceito e seu papel na constituição da subjetividade, mediante um enfoque sócio-histórico baseado na análise qualitativa do estudo de caso. Utiliza como método a entrevista semi-estruturada, realizada com 19 estudantes universitários do curso de Pedagogia de duas instituições de ensino, uma pública e outra particular, de Brasília-DF. Conclui que os alunos têm uma percepção favorável do autoconceito dos estudantes com relação ao curso de Pedagogia, no que se refere à motivação para a escolha do curso, à valorização da instituição, à estrutura e à organização do curso, à oportunidade para realização da prática pedagógica e à formação direcionada à docência.

Palavras-chave: Subjetividade. Motivação. Autoconceito.

This study deals with motivation and self-concepts and their role in building subjectivity, through a socio-historical focus based on a qualitative analysis of the case study. Methodologically, semi-structured interviews with 19 university students of Education in two institutions were employed, one public one and one private, in Brasília, DF. The conclusion is that the students have a favorable view of their self-concept as regards the course, concerning motivation for course selection, institution valuation, course structure and organization, opportunity for pedagogical practice and teaching-oriented training.

Keywords: Subjectivity. Motivation. Self-concept.

O Autoconceito e a Motivação na Constituição da Subjetividade: Conceitos e Relações

Teresa Cristina
Siqueira Cerqueira

Professora da Universidade Federal
de Roraima, cedida para Faculdade
de Educação da UnB.
teresacristina@unb.br

Ana da Costa Polonia
Professora da Fundação
Educaional do DF, cedida para
Faculdade de Educação da UnB.
polonia@unb.br

Celeida B. G. Cintra Pinto
Professora contratada do curso
de Pedagogia da Faculdade de
Ciências da Educação do Centro
Universitário de Brasília - UniCEUB.

Fausto Calaça G. de Castro
Professor substituto da
Faculdade de Educação da
Univesidade de Brasília - UnB.
faustocalaca@unb.br

Maria Eleusa Montenegro
Professora do Centro Universitário
de Brasília, pesquisadora da UnB.
Professora aposentada da
Universidade Federal de Goiás - UFG.
mmontenegro@terra.com.br

Vitorina Angélica M. Zinato
Professora contratada do curso
de pedagogia da Faculdade de
Ciências de Educação do Centro
Universitário de Brasília - UniCEUB.
vzinato58@ig.com.br

1 Introdução

O campo de estudo da psicologia caracteriza-se por uma diversidade de paradigmas e teorias sobre a condição humana. Entre as várias categorias elaboradas pela ciência psicológica, uma das mais atuais é a subjetividade, a qual pretende explicar o universo psicológico da existência humana. A constituição da subjetividade é um processo complexo, o que conduz à permanente busca de referências bibliográficas nesse campo de estudo.

Neste trabalho, foram abordados dois aspectos da subjetividade: a motivação e o autoconceito, buscando-se a compreensão desses constructos psicológicos mediante uma abordagem sócio-histórica.

Para esse propósito, os dados foram colhidos entre estudantes universitários do curso de Pedagogia, com o objetivo de verificar a influência do autoconceito e da motivação sobre a subjetividade dos alunos do curso.

A importância do estudo justifica-se no momento em que a educação formal vem sendo questionada pela sociedade, e o curso de Pedagogia, como um dos grandes responsáveis pela formação do educador, vem so-

frendo os reflexos das críticas, o que tem causado certa desvalorização do professor (LIBÂNEO, 1995). Nesse sentido, o estudo busca perceber quais são o autoconceito e a motivação dos estudantes com relação ao curso de Pedagogia.

... o estudo busca perceber quais são o autoconceito e a motivação dos estudantes com relação ao curso de Pedagogia.

A primeira parte do trabalho analisa os conceitos de subjetividade, autoconceito e motivação, segundo as diferentes abordagens efetuadas por pesquisadores da área de Psicologia; a segunda parte versa sobre a metodologia utilizada e, por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o tema.

2 Subjetividade: Conceitos e Relações

O conceito de subjetividade é bastante estudado atualmente no âmbito da Psicologia Científica. Diante das diferentes interpretações do termo e das diversas correntes teóricas existentes, buscou-se sua explicação em teóricos da área de Educação e Psicologia, cujo enfoque está relacionado ao conhecimento sócio-histórico ou progressista.¹

Na atualidade, um dos autores que mais têm contribuído para a questão da subjetividade é o cubano Fernando Luis González Rey (2002). Ele afirma que obrigatoriamente a subjetividade conduz o indivíduo e a sociedade a uma relação

indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual.

Sobre o conceito de subjetividade, Castro (2003, p. 51) enfatiza que “o estudo da personalidade só é possível quando se considera a noção de subjetividade” e que “a história do sujeito psicológico é a história de sua constituição e, numa dimensão cultural, essa história está em permanente reconfiguração, reinterpretção e ressignificação”.

Por configurações Rey (apud CASTRO, 2003, p. 52) entende as “categorias complexas, pluridimensionais, que representam a unidade dinâmica sobre a qual se definem os diferentes sentidos subjetivos dos eventos sociais vividos pelo sujeito”.

Segundo Rey (2002, p. 37), a subjetividade individual constitui-se na sua integração com a subjetividade social, e ambas convivem de modo inter-relacionado, sem predominância de uma sobre a outra. A subjetividade individual é “determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual”. Rey ressalta, ainda, que “o indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela”. A subjetividade, portanto, é “um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito”. A subjetividade apre-

¹ O termo *sócio-histórico*, no âmbito das abordagens sobre a subjetividade, é utilizado por Fernando G. Rey e significa que as funções psíquicas devem ser entendidas como “processos permanentes de significação e sentidos”. Por teoria progressista, entende-se aquela que leva em consideração os aspectos sócio-econômico-políticos e culturais (LIBÂNEO, 1985).

sesta-se como definição ontológica de uma representação histórico-cultural da psique, mediante a qual são superadas as dicotomias e fragmentações que, de forma histórica, têm orientado os estudos dos aspectos psíquicos da educação (ibidem, p. 37).

Os autores clássicos da Psicologia Sócio-Cultural (Vygotsky, Leontiev, Luria, etc.) quase não utilizam o termo subjetividade. Entretanto, usam os conceitos de objetivo e subjetivo ao explicar a consciência. A esse respeito, Leontiev diz que o problema principal reside em compreender a consciência como um produto subjetivo, como uma manifestação diferente das relações essencialmente sociais que são materializadas pela atividade do homem no mundo objetivo. Leontiev diz ainda que o psiquismo existe de uma forma dupla: a primeira forma, objetiva, manifesta-se na vida e na atividade; a segunda forma, subjetiva, manifesta-se na reflexão, na introspecção, na consciência de si próprio – é a forma posterior, secundária e genética que aparece no ser humano (apud MAGALHÃES-VILHENA, 1980).

Vygotsky (2000) afirma que, até então, os teóricos não haviam considerado que “o fazer com outros” constituía indicador bem mais significativo sobre o desenvolvimento mental do que o conseguir “fazer sozinho”. Assim, sua contribuição para a teoria construtivista foi evidenciar a aprendizagem não como atividade individual, mas, principalmente, como atividade social.

Quanto ao desenvolvimento, as funções do nível social aparecem antes das do nível individual. Segundo Vygotsky (2000, p.

75), “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pes-

soas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica)”. Daí se deduz que a subjetividade resulta da interação social.

A subjetividade envolve necessariamente a dialética que existe entre o meio e o homem, sendo o subjetivo o reflexo objetivo da realidade. A atividade objetiva (prático-material) é o ponto de partida para a construção da subjetividade, da consciência.

Para ampliar o entendimento do conceito, surgiu o conceito de *subjetividade social*. Segundo Rey (2003), o conceito “foi introduzido em um momento histórico de busca, contradição e auge da psicologia latino-americana, que se caracterizou pela tentativa de estabelecer umas psicologias próprias, comprometidas com a vida e as práticas sociais em nossos países (década de 1980), o que acentuou a ênfase na psicologia social”.

A compreensão da subjetividade implica acreditar que o sujeito é mais do que ele pode mostrar em suas ações, transcendendo sua realidade permeada pelas suas emoções. Dois constructos importantes e que merecem destaque no estudo da subjetividade são o *autoconceito* e a *motivação*.

3 Motivação e Autoconceito: Constructos da Subjetividade

Do ponto de vista da dialética progressista, a motivação é um conceito que

A compreensão da subjetividade implica acreditar que o sujeito é mais do que ele pode mostrar em suas ações...

se forma a partir da ação do homem no mundo, constituindo-se uma interação decorrente da atividade do homem sobre o meio e deste sobre o homem. Des-

sa forma, as condições materiais de existência do homem são determinantes e determinadas por sua motivação. A classe social a qual o indivíduo pertence, suas oportunidades educacionais, sua vida profissional, sua realidade concreta são fundamentais para sua motivação.

A seguir, são apresentadas algumas abordagens que referenciam historicamente os conceitos de motivação e de autoconceito.

Segundo Witter (apud GARCIA, s.d.), a estrutura de classes interfere na motivação. Para a autora, uma escola que privilegia a criança da classe média, no arranjo das situações de ensino, nas matérias didáticas, nos valores e atitudes vigentes e nos padrões verbais e de interação humana, pode ser pouco motivadora para uma criança de outra classe social. Assim, crianças de baixa renda, além de não terem seus repertórios e motivações aproveitados pelas escolas, são também desatendidas e até mesmo características de seu comportamento são desrespeitadas.

Para transformar essa situação, Garcia (s.d.) diz serem necessárias mudanças fundamentais na concretude das relações materiais e históricas da vida em sociedade, além, é claro, de modificações específicas no campo educacional. Portanto, para se entender tanto a motivação quanto o auto-

Segundo Garcia (s.d.), o autoconceito positivo e a autovalorização são também aspectos importantes a serem incentivados. Como uma categoria também dialética, a motivação tem que ser entendida em seu processo integrador e integrado e não como um construto acabado.

A motivação é um fator fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano. Todas as ações do indivíduo são guiadas por motivos que se constituem num desafio constante para ele. Os motivos humanos ativam o organismo, orientam e reforçam as condutas humanas, buscando atingir de forma satisfatória determinados objetivos e um conseqüente grau de satisfação.

A motivação favorece a organização dos estudos, o acompanhamento das mudanças, a aprendizagem e o crescimento pessoal e profissional.

Segundo Tapia e Fita (1999, p. 77), a motivação envolve “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e orientam um determinado sentido para poder alcançar um objetivo” e, para eles, “estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas empreender determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos”.

Esses autores (ibidem) identificam quatro classes de motivação ligadas à conduta humana e aos processos de aprendizagem. Dentre elas, interessam

a este trabalho apenas duas, citadas a seguir:

- Motivação relacionada ao eu e à auto-estima, decorrente dos aspectos relacionais e afetivos ligados ao processo de ensino e de

aprendizagem. Os êxitos e fracassos definem o autoconceito do aluno, ajudando-o a formar uma imagem positiva ou negativa, motivando sua confiança e sua auto-estima, impulsionando-o a seguir adiante, realizar novas aprendizagens.

- Motivação centrada na valorização social (motivação de afiliação), ligada à satisfação

... a motivação tem que ser entendida em seu processo integrador e integrado e não como um construto acabado.

conceito, é necessário considerá-los dentro da estrutura social em que o indivíduo está inserido e que a mudança social deste está condicionada à alteração das situações concretas de seu contexto social.

afetiva, que leva à aceitação do outro, à aprovação de pessoas ou de grupos sociais.

O ser humano precisa ser orientado para que aprenda a traçar objetivos adequados e eficazes para conseguir atingir um grau de motivação que leve à realização de algo desejado. O professor deve orientar e estimular o aluno a ter um bom desempenho acadêmico, como forma de conseguir sucesso no processo de aprendizagem e satisfazer seus motivos relacionados ao autoconceito.

O autoconceito, para L'Ecuyer (1978), é uma dimensão psicológica complexa e que se modifica e se reestrutura segundo o desenvolvimento do indivíduo. Observa-se essa complexidade na própria literatura sobre a questão, na qual se percebe não haver consenso sobre a definição de autoconceito. Essa falta de consenso pode ser notada nas definições que se seguem:

Para Tamayo, (1981) o autoconceito compreende um conjunto de percepções, sentimentos, traços, valores e crenças que o indivíduo reconhece como fazendo parte dele mesmo; é ainda um processo psicológico cujos conteúdo e dinamismo resultam de uma interação das determinações individuais e sociais.

Para Fierro (1981), o autoconceito é, na realidade, mais do que conceito. É um conjunto de conceitos, de representações, de juízos descritivos e valorativos a respeito do próprio sujeito. Tal conjunto se refere a si mesmo sob diferentes aspectos: o próprio corpo, o próprio comportamento, a própria situação e as relações sociais.

Para Lummertz e Baggio (1986), o autoconceito consiste em um conjunto de atitudes e crenças inter-relacionadas que um indivíduo tem a respeito de si próprio, sendo que essas crenças, produto de sua interação social, são organi-

zadas hierárquica e sistematicamente, formando uma estrutura na qual alguns aspectos são mais resistentes a mudanças do que outros.

Cooley e Ayres (1988) consideram que o autoconceito é importante na vida

O ser humano precisa ser orientado para que aprenda a traçar objetivos adequados e eficazes para conseguir atingir um grau de motivação que leve à realização de algo desejado.

social dos jovens e rege as relações destes com seus familiares, amigos, companheiros, professores e outros. É nessa relação com o meio social que o autoconceito é aprendido. Pode-se afirmar, de acordo com essa perspectiva, que o autoconceito surge da inter-relação de três instâncias essenciais da pessoa: sua auto-imagem, sua imagem social e sua imagem ideal. É a partir da discrepância entre a auto-imagem e a imagem ideal que se determinará o grau de aceitação do indivíduo.

Oliveira (1991) e Mosqueira (1977, apud CERQUEIRA, 1991) fazem uma distinção entre os conceitos: o autoconceito apresenta-se como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como ele se vê; a autoimagem constitui-se um sinônimo do autoconceito que enfatiza o aspecto social; e a auto-estima refere-se a uma atitude valorativa (positiva ou negativa) do indivíduo em relação a si mesmo, isto é, o sentimento que ele tem por si mesmo. Esses três conceitos são diferentes, mas não necessariamente isolados uns dos outros.

De acordo com Cerqueira (1991), o autoconceito estrutura-se por meio da relação do indivíduo consigo mesmo, com seu corpo e com seu meio social. É um conceito dinâmico, que evolui de acordo com as experiências do sujeito e só pode ser compreendido mediante a avaliação

das múltiplas variáveis que o afetam.

O autoconceito não representa uma identidade estática que independe das relações sociais do indivíduo; ele é dinâmico, ou seja, ele se modifica em função das experiências do sujeito, assim como pode influenciá-las. Desta forma, pode-se entender o autoconceito como uma

O autoconceito não representa uma identidade estática que independe das relações sociais do indivíduo... ele se modifica em função das experiências do sujeito...

variável do comportamento humano que intervém neste, influenciando a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, de seu comportamento e de sua movimentação nas diversas situações sociais.

Desde o nascimento, a criança passa a fazer parte de um grupo no qual os indivíduos estabelecem relações importantes para o processo de formação da subjetividade. Essas relações, em decorrência de sua natureza, influenciam de forma significativa as percepções que o sujeito tem de si mesmo e dos outros, contribuindo para a formação do seu autoconceito, que é um dos elementos integrantes de sua identidade pessoal.

A fim de se perceber a motivação e o autoconceito na constituição da subjetividade dos estudantes do curso de Pedagogia, utilizou-se como instrumento metodológico a entrevista semi-estruturada, cujos resultados expomos a seguir.

4 Metodologia

Os participantes da pesquisa foram 19 estudantes do curso de Pedagogia, entre o segundo e o penúltimo semestre, de ambos os sexos e com de idade a partir de 16 anos a 27 anos, provenientes de duas instituições de nível superior, uma pública e outra particular. Não

foram coletados dados sobre os estudantes do primeiro e do último semestre, tendo em vista que o objetivo da pesquisa era verificar tais constructos (motivação e autoconceito) no decorrer do curso e não no seu início ou final, o que poderia indicar a presença de outras variáveis. Os primeiros por estarem

ingressando na universidade e os últimos por estarem concluindo mais uma etapa da formação profissional.

Este trabalho foi baseado no estudo de caso em uma abordagem qualitativa. O instrumento usado para a coleta dos dados, conforme já mencionado, foi a entrevista semi-estruturada, com o objetivo de analisar a constituição da subjetividade em relação ao autoconceito e à motivação.

4.1 Procedimentos

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2005, com estudantes do curso de Pedagogia que participavam do projeto de pesquisa e da disciplina “Projeto III – Autoconceito e Motivação”.

As entrevistas foram gravadas e seguiu-se um roteiro preestabelecido contendo dez questões referentes à escolha do curso e ao perfil profissional; às expectativas dos alunos em relação ao curso; à identificação de características favoráveis e desfavoráveis ao desempenho do papel profissional e descrição das mudanças pessoais na trajetória do curso. Ressalte-se que os alunos se ofereceram para participar da pesquisa.

5 Análises Parciais dos Dados

As respostas das entrevistas foram categorizadas levando-se em consideração as informações dos alunos. É importante ressaltar que os participantes, pela

natureza da entrevista, tiveram liberdade para emitir suas opiniões quanto às questões formuladas.

As categorias selecionadas para o trabalho, bem como a análise dos dados, são apresentadas a seguir:

- *Escolha do curso e da instituição*

Os alunos responderam que a escolha do curso de Pedagogia ocorreu porque tinham interesse em trabalhar na área educacional ($n=18$); seguido pelo currículo atraente ($n=6$); a oportunidade de aprovação do vestibular ($n=5$); e, por último, a influência de familiares e de professores na sua trajetória escolar ($n=3$) (v. Gráfico 1).

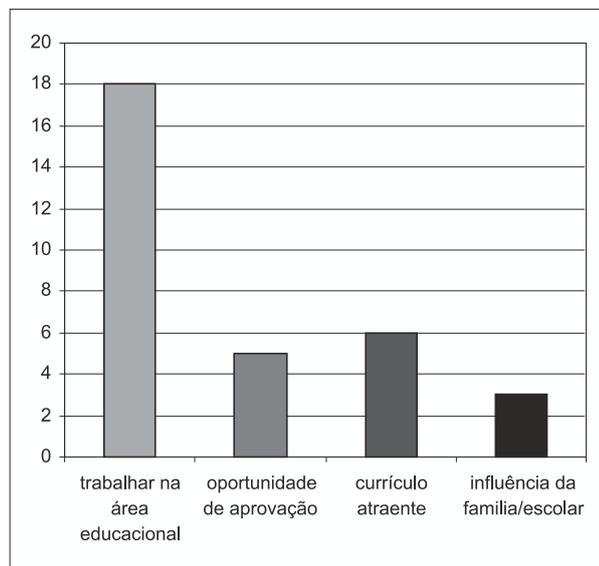


Gráfico 1 - Caracterização da escolha do curso de pedagogia pelos alunos

No que diz respeito à escolha da instituição para realizar o curso, os alunos indicaram os seguintes requisitos: formação profissional de qualidade; prestígio e reconhecimento da instituição; e condições financeiras do aluno para assegurar sua formação e realização pessoal. Pode-se perceber que os alunos, em sua maioria, fazem suas escolhas considerando a qualida-

de do ensino, preocupados não apenas com a conclusão do curso, mas com a qualificação profissional deles. O prestígio da instituição na cidade é um outro ponto que leva o aluno escolher o local da realização de sua formação. As condições financeiras e de realização pessoal foram as de menor frequência (v. Gráfico 2).

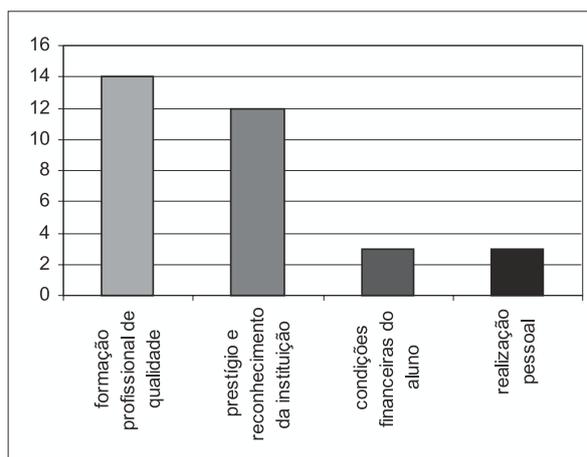


Gráfico 2 - Características da instituição que influenciam na escolha do aluno

Quando à escolha de outra instituição para obter a formação de pedagogo, os alunos se dividiram: metade deles concordou que faria o curso em outra instituição e nove não concordaram; e houve um indeciso. Quanto às razões apresentadas para não cursá-lo em outras instituições de ensino superior, foram apontadas as seguintes: qualidade de ensino insatisfatória; desvalorização do curso e discriminação no mercado de trabalho.

O prestígio da instituição na cidade é um outro ponto que leva o aluno escolher o local da realização de sua formação.

- *Perfil do pedagogo: expectativas e significado da profissão*

Nesse item, os alunos descreveram o que significa ser pedagogo, e suas respostas se agruparam em: ser capaz de trabalhar aspectos “humanizadores” na

educação; de interferir no processo de construção do conhecimento; de trabalhar com a diversidade (pedagógica e cultural) e de organizar currículos e programas.

Dos 19 entrevistados, nove indicaram ter o perfil para ser pedagogo; dois não sabiam se o possuíam; um afirmou “que este perfil não existe” e os sete restantes não responderam a essa questão. Os dados indicaram que os alunos ainda têm dúvidas quanto a sua formação profissional. Houve relatos descrevendo que não estava claro qual eram a função e as distintas áreas de atuação do pedagogo.

As características pessoais favoráveis e desfavoráveis ao desempenho profissional e às competências pedagógicas, indicadas pelos alunos, foram semelhantes. Apenas no que se refere às características que favorecem o perfil do pedagogo, foi acrescentada a capacidade interpessoal (v. Gráfico 3).

• *Mudanças pessoais ocorridas na trajetória do curso*

Os alunos descreveram as mudanças pessoais oriundas de suas experiências curriculares e apontaram as influências sofridas nas áreas cognitiva e interpessoal.

Na *área cognitiva*: consciência crítica ($n=8$); pluralidade de conhecimentos

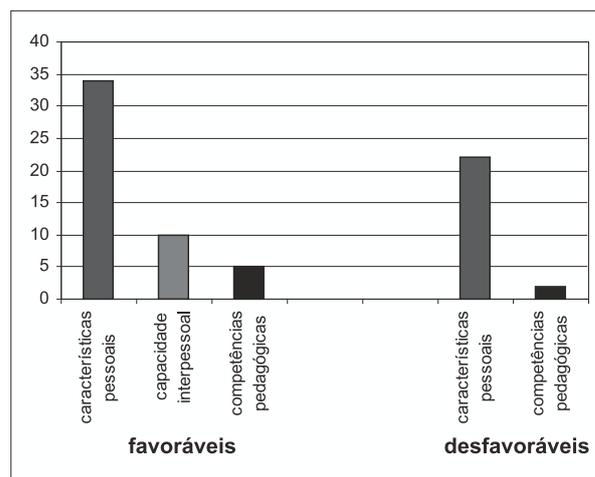


Gráfico 3 - Fatores que favorecem e que desfavorecem o perfil do pedagogo

contextualização dos conhecimentos e constante reavaliação das situações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Quanto às descrições na *área interpessoal*, foram indicados: a convivência com a diversidade cultural ($n=4$); o amadurecimento ($n=3$); a flexibilidade para lidar com idéias e posições divergentes ($n=2$) e a superação da timidez ($n=2$). As demais se apresentaram com apenas uma referência cada uma: nível de comunicação; reflexão sobre a vida e a educação; humanização das relações; respeito pelas diferenças individuais; capacidade de conviver em grupo; ampliação da perspectiva de vida e interesse em conhecer novas pessoas.

Os dados indicaram que os alunos ainda têm dúvidas quanto a sua formação profissional... não estava claro qual eram a função e as distintas áreas de atuação do pedagogo.

• *Situações que estimulam ou desestimulam a continuidade do curso*

Entre as situações que estimulam os alunos a superarem o cotidiano e

($n=3$); capacidade de elaboração dos conhecimentos diante da realidade ($n=3$) e melhoria da expressão oral ($n=2$). As descrições restantes receberam uma indicação: vocabulário elaborado; curiosidade pelos assuntos científicos; prazer em ler; ampliação dos conhecimentos e melhoria da aprendizagem;

suas dificuldades, possibilitando-lhes a continuidade dos estudos, foram apontadas a estrutura e a organização do curso, no que se refere à identificação com o curso; às oportunidades para a realização da prática pedagógica; ao projeto curricular que visa à formação básica (e não à formação de especialistas)

e à formação direcionada para a docência.

As situações que dificultam e desestimulam os alunos foram agrupadas da seguinte forma:

a) por parte da universidade: “sucateamento”; falta de professores; sistema de créditos restritos, havendo impedimento para cursá-los em outros departamentos;

b) por parte do curso: pouco investimento na prática educativa; necessidade de disciplinas relacionadas à língua portuguesa; atualização na área midiática; discussão de temas e problemas da modernidade; não-articulação do curso com a demanda de mercado; falta de dinamismo; excesso de conteúdos teóricos; foco restrito na docência; restrição de disciplinas optativas para o curso noturno; descompromisso dos professores em relação ao conteúdo e à aprendizagem dos alunos; exigência do curso incompatível com as condições que a instituição oferece e falta de estímulo do aluno por desconhecer o papel do pedagogo e da Pedagogia na sociedade;

c) pelas condições de trabalho: retorno financeiro aquém de outras profissões; trabalho cansativo e muito desgastante; falta de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento do trabalho; massificação e despersonalização do educador; negativismo e resistência dos profissionais que já atuam em relação aos que estão em formação;

d) pelas políticas públicas: pouco investimento na área de educação e nos seus profissionais.

6 Considerações Finais

A subjetividade, o autoconceito e a motivação se constituem os três conceitos nucleares para a compreensão do

ser humano em sociedade. A subjetividade deve ser considerada não apenas como um conceito psicológico em si, mas como um constructo que deve ser foco de atenção também da área educacional e como um reflexo de uma situação pes-

As conclusões parciais deste trabalho revelam que os alunos participantes da pesquisa têm uma percepção favorável do curso de Pedagogia...

soal e social que não deve ser neutralizada ou deturpada pelos avanços sociais e tecnológicos.

Partindo de um modelo sócio-histórico, a pesquisa delimitou o conceito e o alcance da constituição da subjetividade em seus aspectos do autoconceito e da motivação, tendo como base as influências recíprocas entre homem e sociedade.

Como foi visto, as influências pessoais e sociais constitutivas da motivação e do autoconceito levam à reflexão sobre em que medida se deve atuar na sociedade no sentido de minimizar seus efeitos (desigualdades sócio-econômicas, oportunidades diferenciadas de trabalho, etc).

As conclusões parciais deste trabalho revelam que os alunos participantes da pesquisa têm uma percepção favorável do curso de Pedagogia, tanto no que se refere à escolha do curso, considerado atraente e bom, como à valorização da instituição. Além desses fatores, a estrutura e a organização do curso, em aspectos como a oportunidade para realização da prática pedagógica e a formação direcionada à docência, foram mencionadas como aspectos motivacionais.

Ressalte-se, também, que, com relação às mudanças pessoais ocorridas na trajetória do curso, foram apresentadas várias alterações, entre as quais destacamos a consciência crítica e a convivência com a diversidade cultural.

Entretanto, no que se refere à constituição do perfil do pedagogo, qual seja, sua identidade profissional – aspecto importante na constituição da subjetividade –, ainda há muito trabalho para as instituições realizarem com seus alunos, no sentido destes refletirem sobre esse perfil. A pesquisa cons-

A pesquisa constatou que os alunos se encontram inseguros e até mesmo desconhecem as características de um futuro profissional da educação.

tatou que os alunos se encontram inseguros e até mesmo desconhecem as características de um futuro profissional da educação.

Na opinião dos alunos, vários fatores relacionados à universidade, ao curso, às condições de trabalho e às políticas públicas precisam ser superados para a consolidação do curso de Pedagogia.

Existem ainda muitas questões a serem consideradas em um estudo sobre

a subjetividade humana. Conclui-se o trabalho com uma delas: como a subjetividade está se constituindo diante das mudanças tão rápidas e profundas da sociedade? Sabe-se que a explosão da sociedade informatizada, amparada pela revolução tecnológica, muda a maneira de o homem aprender, produzir, trabalhar, pensar e sentir, mas também transforma sua maneira de viver, de ser e de estar no mundo, modificando sua perspectiva de tempo e de espaço e alterando

sua personalidade. Deve-se privilegiar o espírito crítico e aberto à realidade e às novas formas de expressão da subjetividade decorrentes das transformações sociais. O momento atual exige reflexão permanente e discussão conjunta e diversificada sobre a existência humana. Não há respostas definitivas. As respostas são válidas, mas são provisórias diante das contradições e da complexidade da época.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, F. C. G. *Personalidade e escolha em administradores: do racional ao trágico*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.
- CERQUEIRA, Teresa C. S. *Possíveis influências do autoconceito e do locus de controle sobre o rendimento acadêmico*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1991.
- COOLEY, E. J.; AYRES, R. R. Self – concept and success – failure attributions of non – handicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 21, n. 3, p. 174-178. 1988.
- FIERRO, A. *Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. 1981.
- GARCIA, Ivone. *Algumas discussões relevantes sobre aprendizagem e motivação*. Goiânia: Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, [s.d.] Mimeografado.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUMMERTZ, J. G.; BIAGGIO, A. M. B. Relações entre autoconceito e nível de satisfação familiar em adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 38, n. 2, p. 158-166, 1986.
- L'ECUYER, R. *Le concept de soi*. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco de (Org.). *Práxis – A categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. v. I e II.

- MOSQUERA, J. *Adolescência e provação*. Porto Alegre: Sulina, 1977.
- OLIVEIRA, I. V. *Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos do nível sócio-econômico médio e baixo*. 1991. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1991.
- REY, Fernando Luis González. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002.
- . *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2003.
- SHAVELSON, R. J.; HUBNER, H.; STANTON, G. C. Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, v. 46, n. 3, p. 407-441, 1976.
- TAMAYO, A. EFA: escala fatorial de autoconceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 33, n. 4, p. 87-102, 1981.
- TAPIA, Jesus A.; FITA, Enrique C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

.....

O artigo apresenta pesquisa com professores da educação básica, com vistas à captação e análise de elementos da constituição docente pertencentes ao âmbito do exercício profissional. A abordagem provém do referencial histórico-cultural; a idéia de autonomia é central nas discussões, uma vez que implica em conquista do sujeito professor, ao longo de sua trajetória, que possui forte significado social. A história oral de vida, captada através de entrevistas recorrentes, foi o suporte metodológico do trabalho.

Na análise dos dados, três unidades significativas foram captadas e se referem: ao início e desenvolvimento da carreira docente, ao cotidiano profissional, às realizações e obstáculos do percurso profissional. Cada unidade contém vivências que devem ser colocadas como objeto de análise e questionamento dos próprios professores e dos cursos de formação.

Palavras-chave: Constituição profissional docente. Formação de professores. Autonomia profissional. História oral de vida.

This article presents research done with elementary school teachers, aiming at collecting and analyzing elements of teaching education as a part of their professional practice. The approach comes from the historical-cultural referentence; the idea of autonomy is at the core of the discussions, as it implies the conquest of the teacher as subject, during their trajectory possessing a strong social meaning. Oral life history, collected by means of recurring interviews, was the methodological support of the research. In the data analysis, three units of significance were collected, referring to: the beginning and the development of the teaching career, the professional routine, the accomplishments and the obstacles of the professional trajectory. Each unit brings experiences that must be considered object for analysis and questioning of the teachers themselves and the courses for teachers.

Keywords: Professional teaching education. Teacher education. Professional autonomy. Oral life history.

A Constituição do Professor no Exercício da Profissão.

Priscila Larocca

Professora de Psicologia
Educativa, lotada no
Departamento de Educação
da Universidade Estadual
de Ponta Grossa, Paraná;
docente e pesquisadora no
Programa de Mestrado
em Educação.
priscilalarocca847@hotmail.com.

Kelen dos
Santos Junges

Professora do Curso de
Licenciatura em
Informática e Licenciatura
em Educação Física da
FACE. Supervisora Escolar
do Colégio Técnico de União
da Vitória (COLTEC).
junges@twinturbo.com.br.

1 Introdução

Ao longo do tempo, a formação dos professores segue de perto os movimentos imbricados na relação educação – sociedade, a partir de funções que são esperadas da escola, em diferentes momentos históricos, face à pressão de forças sociais, culturais, econômicas e políticas.

A escola, como se conhece hoje, é produto de transformações ocorridas durante os séculos XVIII e XIX, como a laicização dos indivíduos e das classes sociais, a difusão de idéias (pela expansão da alfabetização e difusão do livro), a expansão das indústrias, o início do capitalismo e a construção de um mercado mundial. ARANHA (1996); CAMBI (1999). Foi nesse período, que a sociedade reconheceu a necessidade de manter uma instituição para transmitir saberes que preparassem as novas gerações para viver segundo suas normas e desenvolver as habilidades pessoais dos indivíduos de modo a torná-los produtivos no mundo do trabalho. A partir de então, a organização escolar reestruturou-se e atualizou-se, a fim de tornar-se funcional ao desenvolvimento da sociedade industrial que emergia.

É nesse contexto que, ao longo da história, tanto a escola, como a formação dos professores assumiram funções pertinentes aos objetivos da sociedade na qual se inserem.

No entanto, um processo como este não é linear. O sistema escolar, como subsistema da sociedade, é um espaço de luta social em que, em um extremo

As escolhas, o contexto de vida, as formas de pensar, decidir e agir relacionam-se no interior de um processo complexo e contraditório que ocorre na trajetória de vida do professor. É um processo em que cada pessoa, cada profissional, ao longo de sua história, forma-se, deforma-se e transforma-se *em e pela* interação social.

Que elementos do exercício profissional são significativos na constituição e autonomia docente?

Por razões como estas, é importante tomar as noções de constituição e autonomia como elementos essenciais na compreensão do desenvolvi-

estão as forças conservadoras e no outro as transformadoras. Da mesma maneira, a formação, a construção e a percepção da atuação profissional do professor, se ora reproduz, ora propõe-se à crítica e à emancipação. Se, de um lado, a formação exige do professor competência técnica para ensinar, de outro, também exige um ensino crítico e reflexivo sobre a realidade. Acredita-se, assim, que é no espaço dessas contradições que o sujeito vai-se constituindo professor.

mento profissional dos professores, buscando perceber o professor por inteiro, em seus múltiplos aspectos, tais como os cognitivos, afetivos, socio-econômicos e considerando, ao mesmo tempo, tanto a validade dos espaços formais, quanto dos informais no seu processo constitutivo.

Tal como definido pela abordagem histórico-cultural, o processo constitutivo do professor tem em vista a aquisição da autonomia profissional, implicando considerar a importância das diversas e contraditórias experiências de sua trajetória, nos âmbitos pessoal, formativo e do exercício profissional.

A partir destes pressupostos, este artigo foca o seguinte questionamento: Que elementos do exercício profissional são significativos na constituição e autonomia docente?

Na abordagem histórico-cultural compreende-se que as formas superiores de comportamento consciente do homem originam-se de sua vida em sociedade. Ora, o comportamento autônomo aí se inclui, implicando que o professor se constitui profissional, não por vocação, ou herança, mas a partir das relações que estabelece na dinâmica do seu meio social.

Os dados obtidos através da pesquisa realizada e as reflexões que estes suscitam sobre o processo de constituição docente mostram, em resumo, que em cada história de professor o passado evocado por meio da memória individual desvela uma memória social. Em cada percurso, que é único, reconhece-se a interseção da existência individual com a história da sociedade.

2 Pressupostos teóricos do processo de constituição docente

Os estudos que respondem de forma mais completa às questões do processo de constituição profissional docente es-

tão inseridos numa abordagem histórico-cultural.

A abordagem histórico-cultural foi desenvolvida por um grupo de psicólogos soviéticos liderado por Lev Semenovich Vigotski. Tal é a amplitude e complexidade dos estudos de Vigotski, que se pretende fazer referência apenas aos aspectos que se consideram centrais em sua teoria e que correspondem ao interesse desse trabalho.

Conforme Molon (2003) há um consenso entre os diversos autores que se dedicam a analisar os estudos de Vigotski de que o princípio básico de sua teoria é que as formas superiores de comportamento consciente do homem originam-se de sua vida em sociedade, nas relações sociais que mantém com outros seres humanos.

Por essa razão, a abordagem histórico-cultural postula o homem como “um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo.” (VIGOTSKI, 2000a, p. 33). Isto equívale a dizer que o homem se constitui como ser humano não pelas características elementares (naturais ou biológicas) herdadas de seus antepassados, mas nas relações que estabelece com a história social dos homens.

Da mesma forma, o professor constitui-se professor, não por vocação ou por herança, mas nas relações que estabelece na dinâmica do seu meio social, em toda a sua história pessoal, como, por exemplo, a sua vivência social geral e no seio familiar, no ambiente escolar ou no exercício profissional.

Sendo assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura. A cultura como a “totalidade das produções humanas portadoras de *significação*” (PINO, 2003, p. 45, grifo do autor), torna-se parte da natureza humana num processo histórico, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo.

A relação entre o homem e a natureza, entre o homem e o outro, é sempre mediada por produtos culturais humanos como os instrumentos e os signos, que conferem à atividade humana seu caráter produtivo. Considera-se instrumento tudo o que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando seu modo de ação natural. Já o signo é um instrumento psicológico, é um meio criado pelo homem para representar, evocar a realidade material ou imaterial. Para Vigotski (2000b, 1998) o sistema de signos mais importante para o homem é a linguagem, que possibilita a comunicação social, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, fatos e situações de sua realidade, a estruturação e organização do pensamento.

A apropriação¹ dos instrumentos e dos signos, enfim, da própria cultura pelo sujeito, ocorre sempre na interação

... o professor constitui-se professor, não por vocação ou por herança, mas nas relações que estabelece na dinâmica do seu meio social, em toda a sua história pessoal... .

¹ Smolka (2000, p. 37) discute os vários significados que pode assumir o termo “apropriação”, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações. Conclui, portanto, que a apropriação é uma categoria essencialmente relacional: “a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais.”

com outro sujeito. É na relação com o outro, mediada pelos signos, que o homem apropria-se das significações socialmente construídas. Assim, também, o professor, em seu processo de constituição apropria-se da cultura da sociedade na qual vive e dos conteúdos e significados inerentes a sua profissão por meio de outras pessoas e pares com os quais se relaciona. Apropria-se, entre outros, de valores, de normas, das formas culturais de pensar e agir, de se relacionar com os outros e com ele mesmo.

Sobre as significações, Pino (2000, p. 55) afirma que “é a significação que tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social para o pessoal”, decorrente de um processo de internalização. No processo de internalização, o indivíduo reconstrói internamente (processo intrapessoal) as atividades culturais com as quais interagiu externamente (processo interpessoal). A internalização das relações sociais corresponde ao processo que constitui as funções psicológicas superiores. Esse é o movimento que, para Vigotski, caracteriza a constituição do sujeito.

Entende-se, assim como Cunha (2000, p. 139), que a internalização não é uma

gurada a partir das duas anteriores. Podemos denominar de subjetiva essa dimensão singular que constitui grupos ou sujeitos.

Portanto, na teoria histórico-cultural o homem não é passivo perante às influências exteriores, somente cópia ou consequência de suas relações sociais. É um ser interativo, que produz cultura e se transforma com as relações sociais. Esse entrelaçamento do social com o pessoal pressupõe um processo de subjetivação, pois, ao apropriar-se da história humana, imprime a ela sua própria marca. (ZANELLA, 2004).

Dessa maneira, a constituição do sujeito se dá na unidade do natural com o cultural, tanto pelas relações sociais que estabelece, quanto pelo sentido subjetivo que nelas incute. Assim como Cunha (2000, p. 39), considera-se que o processo de constituição profissional do professor implica um processo de internalização, em que, “aquilo que o professor vai-se tornando não é resultado apenas de influências externas ou de uma aptidão interna”. É um processo histórico-cultural.

O processo de internalização está, pois, diretamente relacionado às possibilidades de desenvolvimento de ações autônomas, envolvendo os conceitos de nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento potencial e zona de

desenvolvimento proximal, de Vigotski.

Para Vigotski (2000b), o nível de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento das

funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*. Isto é, o nível de desenvolvimento real alude às conquistas e formas culturais já internalizadas pelo sujeito. Estas foram dominadas e consolidadas, de tal forma que o sujeito já consegue desenvolvê-las sozinho, sem o auxílio de outras pes-

*... o professor, em seu processo de constituição
apropria-se da cultura da sociedade na
qual vive e dos conteúdos e significados...*

simples transposição do externo para o interno, acredita-se que a

dinâmica que se estabelece entre o que está fora e o que está dentro do homem é mediada pela produção e interferência da subjetividade. A constituição do sujeito é um processo histórico complexo que envolve, ao mesmo tempo, uma dimensão externa e contextual, uma dimensão interna referente a indivíduos e grupos e também uma dimensão singular, confi-

soas, ou seja, de forma autônoma. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito ao que o sujeito pode ser capaz de fazer, se contar com a ajuda de outras pessoas.

A zona de desenvolvimento proximal é caracterizada por Vigotski (1998) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da ação autônoma e o nível de desenvolvimento

potencial, determinado pela ação colaborativa. Esse conceito é de extrema importância, pois permite a compreensão da dinâmica interna da constituição do sujeito. Sob essa perspectiva acredita-se que a autonomia é uma busca, uma construção e um exercício permanente deste processo de constituição. Sendo assim, todas as questões e considerações convergem à afirmação de que o sujeito-professor é constituído nas (e na história das) práticas sociais das quais participa e que possui estruturas e mecanismos² que lhe são íntimos, subjetivos, que lhe permitem, em algum grau, conquistar independência em relação às pressões sociais. Percebe-se, então, que a autonomia é um fim a ser alcançado pelo processo de constituição do sujeito.

O processo de constituição profissional do professor, quando refletido a partir do processo de constituição do sujeito tal como definido pela abordagem histórico-cultural, permite constatar que a constituição do professor e a conquista de sua autonomia estão diretamente relacionadas com as experiências desse profissional, quaisquer que sejam elas, em sua trajetória de vida.

Se a constituição do professor é um processo contínuo que envolve a sua vida como um todo, estudá-la, tendo em vista a autonomia, requer um olhar sobre as condições pessoais, profissionais, sociais, históricas, formativas e econômicas em que ele se insere, coe-

... a constituição do professor e a conquista de sua autonomia estão diretamente relacionadas com as experiências desse profissional em sua trajetória de vida.

rentemente com os pressupostos histórico-culturais.

3 A história oral de vida e o percurso metodológico

Segundo Fonseca (1997), na história oral de vida as narrativas não servem apenas para esclarecer e perpetuar o passado, ou simplesmente complementar documentos escritos, mas pretende dar voz e vez aos sujeitos, privilegiando as experiências pessoais, a vivência e as representações individuais.

A história de vida permite perceber marcas características próprias de cada sujeito, bem como detectar como cada um constrói sua identidade e vivencia seu processo de formação. A memória individual, que evoca o passado, mostra as interações do sujeito com o contexto social, dando a compreender as contingências em que determinadas opções foram tomadas.

Como abordagem de pesquisa no estudo da formação de professores, a história de vida pode ser encontrada em trabalhos como os de Soares (1991), Fonseca (1997) e Freitas (2000).

² Nesses termos, cabe ressaltar que as funções psicológicas superiores, principal objeto de estudo de Vigotski, referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais.

Soares relata sua própria história intelectual, revelando aspectos e tendências da história da educação brasileira. Fonseca discutiu como é ser professor de história no Brasil, a partir da história de vida de treze professores. Freitas centrou-se na história de escrita e leitura de sete professoras alfabetizadoras.

... a história oral de vida, neste trabalho, foi a abordagem utilizada para compreender a constituição docente focando o professor no exercício de sua profissão.

Cada uma destas pesquisas possui enfoque e objeto singulares. Contudo, todas privilegiam a história oral de vida como recurso de pesquisa. Assim, também, a história oral de vida, neste trabalho, foi a abordagem utilizada para compreender a constituição docente, focando o professor no exercício de sua profissão.

Para a pesquisa, foram selecionados quatro professores da educação básica. A seleção foi intencional, a partir de critérios definidos³.

Para captar a história oral de vida, utilizou-se a técnica das entrevistas recorrentes, inspirada no trabalho de Larocca (1996, 1999), a qual supõe mais de uma sessão de entrevista com o sujeito, permitindo a este rever seu relato da sessão anterior, confirmando sua veracidade, modificando-o ou complementando os relatos verbais.

No primeiro contato com os sujeitos, forneceu-se uma ficha impressa, na qual foram preenchidos alguns dados pessoais, profissionais e de formação, que serviram para caracterizá-los. A partir daí, as entrevistas basearam-se

em um roteiro semi-estruturado, composto de tópicos sobre o percurso profissional: entrada na carreira, desenvolvimento da carreira, integração no meio profissional, cargos e funções ocupadas, atuação profissional.

O local e os horários das entrevistas foram escolhidos pelos próprios sujeitos e eram marcados de uma sessão para a outra. A única sugestão feita era que fosse em um ambiente e momento em que eles se sentissem à vontade e que, também,

possibilitasse a gravação, evitando ruídos e interrupções de outras pessoas. A primeira sessão com o primeiro sujeito foi realizada em 23 de abril de 2004, e a última, com o quarto sujeito, em 11 de outubro de 2004. Em média, foram realizadas, três sessões com cada sujeito e cada uma delas teve a duração de, aproximadamente, uma hora.

Durante as sessões, o entrevistado teve a oportunidade de relatar sua história de vida, contar suas experiências profissionais, de modo que fluíssem informações e conhecimentos a respeito do assunto, em sua própria linguagem. Sob a autorização do professor, a entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita diretamente no computador. Em seguida, ouvia-se cada gravação novamente, acompanhando-a com a leitura da transcrição, para conferir a digitação e o entendimento das palavras do sujeito.

Acreditando-se nas palavras de Thompson (1998, p. 271), de que “uma entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias, cuja violação pode destruí-la”, an-

³ Os critérios foram os seguintes: a) ter atuado ou atuar como professor da educação básica, podendo ter atuado ou atuar no ensino superior; b) ter-se aposentado a partir do ano de 2000 ou estar em vias de aposentadoria.

tes de cada sessão, especialmente antes da primeira sessão de cada sujeito, houve uma conversa informal entre pesquisadora e sujeito, no intuito de sanar possíveis dúvidas com relação à pesquisa e, principalmente, para descontrair os sujeitos, que inicialmente demonstravam um pouco de ansiedade pela presença do gravador. Essa conversa não era gravada, pois visava tão somente estreitar a interação entre pesquisador e sujeito.

4 Apresentando os professores sujeitos da pesquisa

O Sujeito 1 - (S1) - nasceu em 1949, no município de C. M., Paraná. Atualmente reside em U. V., no mesmo Estado. Possui 55 anos, é mulher, casada, mãe de três filhos, professora com graduação em Pedagogia e Especialização. Atuou como professora das séries iniciais durante dezessete anos, como supervisora durante nove anos e por quatro anos lecionou de 5^a a 8^a série. Há nove anos trabalha no Núcleo Regional de Educação.

O Sujeito 2 - (S2) - nasceu em 1943, no município de P. U. e reside em U.V., Paraná. Possui 61 anos, é mulher, também casada, mãe de quatro filhos, professora com graduação em História, Especialização em História e Mestrado em Educação. Lecionou para toda a educação básica durante vinte e cinco anos. Nas séries iniciais atuou por oito anos como supervisora. Foi coordenadora dos pólos de Magistério da região, como membro da equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação durante três anos. Há dezessete anos está no ensino superior estadual como docente e atua em cargos administrativos da instituição superior.

O Sujeito 3 - (S3) - nasceu em 1943, no interior do município de P. U., Santa Catarina. Possui 61 anos, é homem, casado, pai de duas filhas, professor com graduação em Ciências e Biologia, Especialista em Biologia. Lecionou por 16 anos de 5^a a 8^a séries e 29 anos no Ensino Médio. Atua há 20 anos no Ensino Superior paranaense.

O Sujeito 4 - (S4) - nasceu em 1953, na cidade de R., Paraná. Possui 51 anos, é homem, divorciado, tem um filho, é professor com graduação em História e Especialização em História. Leciona há vinte e três anos, com um intervalo de seis anos, de 5^a a 8^a séries e ensino médio. Foi diretor de escola durante oito anos e secretário por dois anos. Trabalhou como Gerente de Recursos Humanos no ramo empresarial por dez anos. Há treze anos leciona no ensino superior privado. Atua há nove anos como coordenador de um cursinho pré-vestibular.

5 O percurso profissional: tecendo interpretações

As interpretações do percurso profissional dos quatro sujeitos de pesquisa são interpretações possíveis, que não limitam outras conclusões e indagações. O percurso profissional dos docentes foi dividido em três grandes unidades significativas, extraídas da análise conjunta

As interpretações do percurso profissional dos quatro sujeitos de pesquisa são interpretações possíveis, que não limitam outras conclusões e indagações.

das verbalizações dos professores, cada qual contendo sub-unidades, conforme se segue:

- a) O início e o desenvolvimento da carreira profissional
- As formas de ingresso;

- As primeiras experiências no magistério;
 - O exercício de outras atividades/ funções, que não a docência;
 - A participação em entidades de classe;
 - As políticas educacionais vivenciadas;
- b) O cotidiano profissional
- Os contextos colaborativos;
 - A compreensão de coletivo;
 - As experiências em cotidianos não-escolares.
- c) As realizações e obstáculos do percurso profissional
- O convívio com os alunos;
 - O convívio com os colegas de trabalho;
 - As condições de trabalho e a organização da escola.

Cada unidade e sub-unidade representa experiências e/ou fatores que são significativos no processo de constituição e autonomia dos professores.

O início e o desenvolvimento da carreira profissional

Esta unidade trata das vivências dos Sujeitos como professores, desde os primeiros anos da carreira até o momento atual. Destacaram-se nela os seguintes

Os Sujeitos ingressaram pela primeira vez na profissão de duas formas distintas: por meio de concursos ou testes e por meio de indicação política.

elementos emergentes dos relatos dos professores: as formas de ingresso na carreira docente; as primeiras experiências no magistério; as oportunidades de trabalhar na educação além da docência; a participação em entidades de classe e a política educacional vivenciada pelos Sujeitos.

Os Sujeitos ingressaram pela primeira vez na profissão de duas formas distintas: *por meio de concursos ou testes e por meio de indicação política*. A indicação política foi o meio encontrado por S2, que relata uma conversa entre seu pai (Seu T.) e o prefeito do município na época (Seu F.): “[...] ‘Seu T., o Senhor não tem uma casinha para me alugar? Porque o bairro tá crescendo e as crianças estão precisando de escola, eu gostaria de fazer umas duas salas de aula, para começar[...]?’ E o meu pai respondeu: ‘Olha, Seu F., eu construo uma escola se o Senhor puser minha filha para trabalhar!’ [...] O meu pai construiu e o Prefeito me nomeou até que eu fizesse o concurso depois para o Estado.”

Este relato de S2 mostra que conseguir um emprego em órgãos públicos por meio de indicação política ou troca de favores parecia ser muito comum na época em que ingressou no magistério (décadas de 60 e 70). No entanto, os demais sujeitos privilegiaram os concursos públicos, salientando os benefícios que proporcionam, tais como estabilidade, plano de saúde, plano de carreira, salário satisfatório (na época). Entre estes benefícios, a estabilidade é considerada muito importante.

Mas os sujeitos, no geral, enfrentaram dificuldades no início da carreira. S1, por exemplo, conta que “trabalhava 4 horas [...], quando chovia não passava nada, era um atoleiro só. Nós íamos de trem e pulávamos num poteiro que tinha lá, que até hoje eu não sei direito onde fica e andávamos o restante até a escola.”

Ao contrário das mulheres, e talvez por não terem cursado a Escola Normal como elas, S3 e S4 contam que se sentiram inseguros nas primeiras experiên-

cias no magistério. S4 relata que sua experiência de dez anos no setor de recursos humanos de uma empresa ajudou-o a relacionar-se bem com os alunos mas, ao ingressar no magistério, lhe faltavam “conteúdos”, para ministrar as aulas de História, elaborar planejamentos etc., pois ele mesmo afirma: “É triste estar naquela época fazendo uma faculdade por fazer [...] Eu deixei meu

diploma adormecido durante 9 anos como professor, mas não porque ele não tinha valor, eu é que não dava o valor que ele merecia [...]”.

S3 teve sua primeira experiência como professor quando foi catequista e no período em que fora professor do ensino supletivo, fundado pelo Seminário. Na verdade, para atender a uma necessidade do Seminário onde estava S3 começou a atuar como professor, sem ter formação específica para tal. Conta que gostou da experiência, pois percebeu que, como professor, poderia expor suas idéias. Mais tarde, depois de ter feito sua graduação, passou a dar aulas de Ciências e Biologia no Seminário e constatou que, além de fomentar idéias, podia realizar seus desejos na ciência, conjugando as atividades docentes com a de pesquisador.

Com relação à permanência no trabalho docente, Souza (1996) faz perceber que os professores revelam tanto um comportamento de conformismo em relação às exigências e condições sociais (garantia de sobrevivência, falta de opção, possuir um diploma, ter uma profissão, estabilidade etc.), quanto de resistência a essa mesma sociedade, identificando-se com a sua escolha, vislumbrando no magistério uma realização pessoal e profissional e a possibilidade de transformação e formação cul-

tural. Como diz o S3: “O professor trabalha com idéias [...]. Eu acho que o professor ainda é um campo onde ele tem bastante liberdade de pensamento, dentro da sala de aula, liberdade de influenciar e dele criar também.”

Eu deixei meu diploma adormecido durante 9 anos como professor, mas não porque ele não tinha valor, eu é que não dava o valor que ele merecia.

Assim como expõe Souza (1997), se o ingresso na carreira docente ocorreu como mecanismo de conformismo, é na vivência desses professores que as relações sociais mostram-se como são: ambíguas, contraditórias, marcadas ao mesmo tempo por relações de conformismo e de resistência. Sem contestar abertamente o determinado, os professores o reinterpretem e o reelaboram com base na experiência, conferindo-lhes novos significados, rumo à autonomia.

Nesse sentido, constata-se que os professores estão envolvidos tanto na reprodução, como indicam Gadotti (1998) e Saviani (2000), quanto na contestação das imposições econômicas ou culturais, como indicam Cury (1986), Freire (2003) e Giroux (1997). Nem sempre as reproduzem, também resistem a elas, manifestando significados e práticas que são relativamente autônomas.

A esse respeito, tomando por base os estudos de Apple (1989) e Enguita (1989), pode-se pensar que os professores possuem uma autonomia relativa. Ao mesmo tempo em que endossam e estão vinculados ao poder do sistema econômico, social e político, encontram meios de contrariá-lo e resistir, participando de movimentos reivindicatórios, reformulando currículos, realizando pesquisas etc. Paralelamente à história do grupo social do qual participam, ela-

boram sua própria história, sua trajetória de vida.

O exercício de outras atividades/funções, além da docência, durante o desenvolvimento de suas carreiras, também é fator constituinte do profissional docente. Em relação aos sujeitos, algumas atividades ocorreram paralelamente

"... no dia da prova, que era com data marcada, a supervisora chegava com as provas prontas, entregava para uma outra professora que ia aplicar para os meus alunos e eu sempre briguei muito por causa disso."

te à docência e outras a interromperam, por um certo período. Um dado que coincide nos percursos profissionais de S1 e S2 é o fato de terem atuado como supervisoras escolares de 1ª a 4ª séries, em meados da década de 80.

Para melhor compreender esta questão, recorreu-se a Cardoso (1997), que distingue três vertentes que influenciaram a função do supervisor escolar.

A primeira vertente, a mais antiga e tradicional, atribui ao supervisor(a) a função de inspeção e fiscalização das atividades escolares. Deveria verificar e garantir o cumprimento da legislação, documentação, matrículas, instalações, seguindo padrões rígidos em todo o país.

A segunda vertente surgiu aproximadamente na década de 50 e se ampliou com a aprovação da LDB 4.024/61. Emerge a função de orientação pedagógica da supervisão escolar, na qual, cabia ao supervisor escolar orientar os professores mais jovens, para um desempenho mais eficiente em sua prática pedagógica. Como orientador pedagógico, o supervisor escolar devia selecionar exercícios e materiais didáticos variados, ministrar aulas de demonstração, elaborar provas etc. Firmava-se "a divisão do trabalho escolar, em que um grupo de professores pensa, organi-

za e planeja e outro grupo executa [...]". (CARDOSO, 1997, p. 88).

A terceira vertente, por influência norte-americana, foi introduzida no Brasil pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e visava à melhoria do desempenho do professor primário, por meio de treinamentos, incentivando métodos e técnicas de ensino modernas, como anunciava o modelo da racionalidade técnica na formação de professores.

Nota-se que há uma transição na concepção de supervisão escolar e, em consequência, do entendimento das próprias funções do professor, coincidentemente com uma transição econômica, política e social do país. Especialmente a última vertente está fundamentada na tendência tecnicista, preconizada pelo Governo Militar e pelos acordos MEC – USAID.

Ora, S1 e S2 vivenciaram este processo de transição da função do supervisor escolar o que, de acordo com seus relatos, aconteceu lentamente.

A professora - S2, quando atuava como docente, indignava-se com a função de fiscalização e controle exercida pelo supervisor. Conta que: "[...] no dia da prova, que era com data marcada, a supervisora chegava com as provas prontas, lacradas e entregava as provas para uma outra professora que ia aplicar para os meus alunos e eu sempre briguei muito por causa disso."

Em outro momento da carreira, no entanto, S2 passou a exercer a função de supervisora e não mais de professora. Conta, então que: "Nos unimos assim, num grupo [de supervisoras] que pensava igual e a primeira coisa que conseguimos mudar, nós ainda continuávamos fazendo a prova, mas antes de ser mimeografada, nós fazíamos reunião com as nossas professoras e mostráva-

mos as provas para elas, para que elas pudessem opinar em alguma questão. Aceitávamos sugestões, porque era um direito da professora, ela que tinha todo esse processo do conhecimento junto com as crianças e fiquei nove anos como supervisora e, nos últimos tempos, as professoras já organizavam suas provas e nós assessorávamos nesse sentido [...]”.

Os dois momentos do percurso profissional de S2, primeiro como professora e depois como supervisora, apontam para uma inversão deliberada de posição, que se mostra como elemento de mudança na carreira e na constituição autônoma dessa professora. A função de supervisora possibilitou-lhe exercer autonomia para alterar uma realidade com a qual não concordava, embora ainda respeitasse ordens superiores. (segundo ela, levaram quase nove anos para que o supervisor não elaborasse mais as provas).

Já o Sujeito 1, diante dessa situação, embora não concordasse com o papel de fiscalizar os professores, diz sempre ter cumprido essa função de supervisora, não explicitando qualquer ação no sentido da mudança, indicando reprodução do papel que dela se esperava..

Por estes relatos dos Sujeitos 1 e 2, como supervisoras, pode-se notar que a atuação autônoma do professor se deve, não somente às oportunidades que lhe são apresentadas para exercê-la, mas também ao modo como as percebe. Nessa perspectiva, Contreras (2002, p. 197) escreve que a autonomia “não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem.” Isto é, as pessoas conduzem-se autonomamente em determinadas situações sociais, estando sujeitas ao seu processo de constitui-

ção. Por exemplo, mais adiante em sua trajetória, S1, ao participar da Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato), parece adotar uma outra postura.

Então, um elemento marcante na constituição e autonomia profissional docente refere-se à participação do professor em entidades de classe.

S1, na década de 80, passou a ser membro ativo da APP-Sindicato, durante dois anos. Expõe que essa participação contribuiu muito para o seu desenvolvimento profissional, no sentido de perceber a importância da dimensão política na ação docente, ou seja, de o professor posicionar-se diante de seu contexto profissional e social: “[...] me levou a respeitar a opinião dos outros e a tomar uma posição principalmente [...]. O posicionamento é muito importante e só ali mesmo que eu pude perceber.”

Entendendo que a formação docente, assim como diz García (1999), refere-se à área de conhecimentos, investigações e propostas teórico-práticas interessadas nos processos por meio dos quais os professores em formação, ou em exercício, envolvem-se em experiências de aprendizagem, adquirem ou melhoram conhecimentos, competências e disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da esco-

Um elemento marcante na constituição e autonomia profissional docente refere-se à participação do professor em entidades de classe.

la, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem, a participação dos professores em entidades ou movimentos da classe, torna-se também um meio de formação, um elemento de constituição profissional e exercício da autonomia.

O caráter político e crítico desses movimentos pode permitir ao professor uma visão crítica da realidade, de sua situação, como profissional, de sua prática pedagógica. Pode incentivar a emancipação pessoal da repressão, a superação de imposições ideológicas, assim como propõem as teorias críticas da educação, que consideram o professor como sujeito de um pensar e agir, como um sujeito histórico, comprometido socialmente, como postulam Freire (1999, 2003), Gadotti (1998) e Giroux (1997).

A política educacional vivenciada pelos Sujeitos surge como outro elemento relevante no processo de constituição e autonomia profissional docente. Nesses termos, os professores registraram grandes e importantes reformas educacionais que marcaram o ensino e, também, as suas carreiras. Criticam o fato de o governo sempre seguir modelos educacionais de outros países, sem consultar ou preocupar-se com a formação dos professores. S1 justifica afirmando que, na ocasião da implantação da lei 5692/71, os estudos foram superficiais e por isso, *“muitas coisas não deram certo”*.

Entre as reformas educacionais, também citam a LDB 9394/96. S1 e S2 posicionam-se, afirmando que esta proporcionou uma maior liberdade e auto-

... reforça-se a idéia de que a autonomia, no processo de constituição profissional docente, está relacionada às oportunidades, escolhas, relações sociais e ao modo como o sujeito internaliza essas vivências.

nomia para os professores e escolas, mas que ainda falta maior participação da classe na discussão e elaboração de novas diretrizes, projetos pedagógicos e planos educacionais nacionais. A esse respeito, cabe ressaltar a reflexão de Contreras (2002, p. 219), ao afirmar que

Quando os processos de decisão do que se deve fazer na escola excluem os professores, ou lhes impõem os limites de suas competências, o que devem decidir ou não, excluindo também a participação social e estabelecendo como únicos interlocutores os aparelhos da administração, estamos diante de um tipo de relação que só estimula a obediência, ou ao contrário, o engodo e a desobediência, mas dificilmente a autonomia [...]

Em continuidade a esta reflexão, é possível notar então que, apesar de os professores terem oportunidades para se constituírem mais autonomamente, ao poderem participar de movimentos e associações da classe, ainda estão à margem das políticas educacionais. Assim, encontram-se numa situação contraditória, que é de resistência e, ao mesmo tempo, de reprodução, constituindo uma espécie de autonomia limitada. Mais uma vez, reforça-se a idéia de que a autonomia, no processo de constituição profissional docente, está relacionada às oportunidades, escolhas, relações sociais e ao modo como o sujeito internaliza essas vivências.

Diante dos dados já expostos, os professores pesquisados realizam uma breve análise de seu desenvolvimento profissional. Particularmente S1, refletindo sobre o momento atual, que define como o “novo paradigma”, reconhece que tem outras atitudes como professora. Sua atuação educativa de anos atrás, já não

é mais adequada aos dias de hoje, devido às mudanças na sociedade e na própria escola : *“[...] quando a gente se lembra das coisas que aconte-*

ciam e vê agora o novo parecer, o novo paradigma, você fica pensando, meu Deus, quanta coisa errada eu fiz!”.

Mas, diante da indagação sobre por quais razões cada um dos professores ensinou ou ensina desta ou daquela maneira, age desta ou daquela forma, é possível concordar com Fonseca (1997)

que supõe que um amálgama dinâmico de sentimentos, gostos, experiências, valores e de relacionamentos que se consolidou no decorrer do tempo e das interações sociais, mediante concepções e comportamentos que identificam a maneira própria de ensinar e de ser de cada um dos professores.

De acordo com os trabalhos de Cunha (2000), Fontana (1997), Fonseca (1997), Soares (1991) e Souza (1996), pode-se afirmar que uma certa maneira particular de ser e agir que cada um possui é formada a partir da influência exercida pelos sistemas formativos e normativos, pela economia, pela política, pela cultura, pelas interações com outras pessoas, por pertencer a uma geração etc.

Os elementos apontados nesta unidade como as formas de ingresso na carreira, oportunidades de carreira na educação além da docência, participação em entidades de classe e a política educacional vivenciada pelos Sujeitos, conduzem à afirmação de que os professores são uma multiplicidade de papéis sociais internalizados numa só pessoa. Acredita-se que é nesse sentido que Nóvoa (1995b) salienta que a maneira como o professor age como profissional está diretamente dependente do que ele é como pessoa. E o que o professor é como pessoa está diretamente relacionado ao que ele é como profissional. São faces que se completam e se constituem reciprocamente.

Portanto, cada sujeito não é somente professor ou professora. É também homem e mulher, cidadão, avó, pai e filho, mãe e filha, irmão, esposo, esposa, o professor inexperiente, o professor pesquisador, a supervisora, a militante, o professor que trabalha em cinco escolas, entre outros.

O cotidiano profissional

Com base na concepção de cotidiano de Heller ([198-]), entende-se o cotidiano como o espaço de experiências e de construção histórica de todo homem e

... é no espaço cotidiano da escola que os professores trabalham e vivenciam experiências, embates, alegrias e decepções; constroem conceitos e relacionamentos; ensinam, aprendem e constituem-se.

do homem inteiro. Portanto, é no espaço cotidiano da escola que os professores trabalham e vivenciam experiências, embates, alegrias e decepções; constroem conceitos e relacionamentos; ensinam, aprendem e constituem-se.

Esta unidade refere-se às vivências dos Sujeitos nas instituições e espaços educacionais nos quais trabalharam ou trabalham, ao longo de sua carreira profissional, salientando os seguintes elementos: os contextos colaborativos, a concepção de coletivo dos professores e a influência de cotidianos não-escolares no cotidiano docente.

No cotidiano profissional, a prática educativa dos sujeitos expressa vários aspectos apontados nas dimensões do desenvolvimento profissional de Howey (1985), tais como: a busca pelo domínio da área de conhecimento a que se dedicam e como transpor didaticamente esses conhecimentos aos alunos; conhecer a escola, a instituição na qual trabalham; exercer papéis de liderança; a preocupação com a aprendizagem dos alunos e com as condições de trabalho.

Nas histórias de vida dos Sujeitos, o cotidiano se expressa na convivência e no relacionamento com os colegas, em que o respeito pelo próximo e a coletividade para a realização de um bom trabalho são apontados como essenciais pelos professores. Para S1, o convívio

com os colegas foi *“sempre de muita amizade [...], fazíamos as festas na escola, as comemorações. Era muito bom.”*

É unânime entre autores como García (1999), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1995a), Ponte (1998) e Zeichner (1993), a importância atribuída ao trabalho colaborativo entre professores. Os

As falas desses Sujeitos revelam uma compreensão de coletivo que emerge da concepção de educação homogeneizadora, apolítica, vivida e internalizada por eles.

contextos colaborativos, sejam eles institucionais, associativos, formais ou informais, oportunizam ao professor interagir com seus pares, expondo experiências e opiniões, obtendo informações e sugestões importantes para a sua prática. A prática profissional do professor pode, assim, ser favorecida por um movimento, a partir das experiências de outros professores. Assim, o professor constitui-se e desenvolve-se num contexto de relações e não isoladamente. E a autonomia está, portanto, implicada “na relação com o outro e na interpretação dessa relação.” (CUNHA, 2000, p. 132).

Mas é interessante observar que S2 sugere que a cooperação profissional pressupõe que todos os envolvidos no trabalho educativo de uma instituição definam objetivos comuns: “[...] para que a gente possa caminhar com mais unidade, todos os departamentos tendo os mesmos posicionamentos”. S4, da mesma forma, entende que para haver coletivo não deve haver conflitos ou divergências de idéias, como por exemplo, afirma que *“uma classe [a dos professores], para ser unida, não pode estar disputando entre ela mesma a liderança.”*

As falas desses Sujeitos revelam uma compreensão de coletivo que emerge da concepção de educação homogeneizadora,

apolítica, vivida e internalizada por eles. Como ser autônomo, numa concepção de coletivo como massa, com todos pensando e agindo da mesma forma?

Ora, coletivo não significa unidade de posicionamentos e ações. Os sujeitos são singulares, cada qual tem seu modo particular de pensar e agir, devendo

buscar meios e oportunidades de expô-los, exercitando sua autonomia. As divergências de idéias e posturas, à medida que podem ser discutidas, con-

tribuem para o crescimento individual e coletivo, influenciam na constituição autônoma dos professores. Os conflitos, na verdade, são inerentes à idéia de coletivo, como denota Arendt (1983, p.12):

[...] tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. Haverá talvez verdades que ficam além da linguagem [do signo] e que podem ser de grande relevância para o homem no singular, isto é, para o homem que, seja o que for, não é *um político*. Mas os homens *no plural*, isto é, os homens que vivem e se movem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos. (grifo nosso)

De acordo, então, com Arendt (1983), e também com a concepção histórico-cultural, é na relação, no diálogo com o outro, que o sujeito aprende e se apropria do vivido, se transforma e se constitui no que é, se particulariza. A interação entre indivíduos particulares, mediada pelos signos, desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito e na construção de sua autonomia.

Outro elemento que marca os relatos dos Sujeitos nesta unidade são as experiências vividas em cotidianos não-escolares. A cotidianidade e as experiências vividas fora do ambiente escolar influenciam a atuação profissional dos professores pesquisados. Isto é expli-

citado claramente, por exemplo, na fala de S4, quando traz para o seu cotidiano de professor os elementos de outros cotidianos vividos por ele, valendo-se de experiências como coroinha da Igreja, Exército e empresas em que trabalhou para organizar suas aulas e sugerir mudanças na organização do sistema escolar. Note-se o que coloca com relação à ocupação do cargo de Diretor: *“Por que um comandante é transferido? Por que um gerente é transferido de Banco? Por que um vigário troca de Paróquia? Por que exatamente um diretor de escola não poderia ter um salário digno de um administrador, com visão na parte de administração, na parte pedagógica, em tudo e também receber uma transferência, quando ocorre um problema?”*.

A influência de outros cotidianos, além da escola, para o Sujeito 4, foram tão marcantes que ele os toma como modelos no seu percurso profissional docente. E, com certa regularidade, entre os quatro Sujeitos desta pesquisa, elementos vividos no cotidiano familiar e formativo também são evocados no cotidiano profissional, como é o caso de S3, ao contar que a vida no seminário era muito regular, rígida, sincera, não era permitido “colar” de jeito algum e *“[...] naturalmente estas atitudes eu guardei com muita rigidez [...] passei também a idéia aos alunos [...]”*. Nesse sentido, cabe citar a análise de Fontana (1997) que conclui que as relações que o sujeito estabelece com os outros, os modos de agir com e sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre ele mesmo.

Vigotski (2000b) aponta que o desenvolvimento humano caminha para a transformação de funções sociais em funções psicológicas. Mas a constituição do sujeito não é um processo de absor-

ção passiva da cultura, e sim um processo de transformação, de síntese, em que o sujeito atribui significados próprios às ações, chegando a uma autonomia.

Realizações e obstáculos do percurso profissional

Esta unidade traz elementos que, segundo os sujeitos, significam alegria e realização na carreira docente, mas também carrega obstáculos do percurso profissional.

As realizações do percurso profissional destacadas pelos professores estão prioritariamente relacionadas ao convívio com os alunos. É nesse aspecto que reside a satisfação pessoal e profissional, como se pode perceber através de suas verbalizações: *“... os momentos em que eu convivi com os meus alunos, considero como melhores momentos. Até hoje eu tenho uma ligação muito forte com os meus alunos.”* (S2).

“Eu acho que nos melhores momentos eu colocaria a sala de aula de 1ª a 4ª. Foi muito bom, tanto no início, quanto quando eu peguei o segundo padrão, que eu voltei.”(S1).

“São tantos momentos de satisfação, desde aquele bilhete que você recebe do aluno até uma homenagem...” (S4).

Sobre os obstáculos do percurso pro-

“... os momentos em que eu convivi com os meus alunos, considero como melhores momentos. Até hoje eu tenho uma ligação muito forte com os meus alunos.”

fissional, peculiarmente S1 descreve um fato relacionado ao convívio com uma colega de trabalho, que quase a levou à desistência da profissão: *“... uma diretora muito insegura e imatura, ao mesmo tempo, que quase não aparecia na*

escola. Como eu estava lá doze horas, as professoras se apegavam, tinham confiança, porque eu dava respostas pra elas [...], me apunhalando pelas costas, me colocando à disposição do Núcleo.”

Este fato certamente repercutiu na trajetória profissional de S1 pois, segundo Fontana (1997, p. 133), “as relações de trabalho que nos afastam de nossos pares empobrecem nossa constituição como profissionais e como sujeitos [...]”. Vê-se, mais uma vez, que o trabalho coletivo mediado pelo diálogo, é fator importante na constituição docente.

Tecendo uma visão crítica do momento atual, os Sujeitos destacam também as más condições de trabalho nas escolas como dos maiores obstáculos do percurso profissional, citando a falta de valorização da profissão docente, os baixos salários e o número reduzido de profissionais nas equipes pedagógicas, destinados a auxiliar o professor e a contribuir na gestão escolar.

Para S3, tais aspectos negativos parecem causar-lhe certo mal-estar⁴, interferindo em seu investimento na carreira de professor. Acredita que a escola, da maneira como está organizada hoje (laboratórios não adequados, desinteresse dos alunos e da Direção, falta de tempo, falta de recursos financeiros etc.),

em sua aprendizagem. Então, pretende logo aposentar-se.

Ao contrário dos demais sujeitos, S2 demonstra uma visão otimista, pois afirma que “*houve uma revolução no ensino [...], houve melhora em todos os sentidos [...]*”. Percebe que a escola e os professores reconhecem as mudanças que ocorreram e ocorrem na sociedade, cita as inovações tecnológicas e novas metodologias, diz adaptar sua ação pedagógica a elas, no sentido de elevar a qualidade do ensino. Afirma notar essa mudança entre os acadêmicos do curso em que leciona na faculdade, que estão mais participativos e cada vez mais preocupados com sua formação.

Tal divergência sobre a percepção das condições da escola e da educação parece dever-se às oportunidades e trajetórias vividas por cada um dos sujeitos, no decorrer de seu percurso profissional e considerando a especificidade de seu trabalho docente. Como assinala Fontana (1997, p. 137):

As especificidades da organização do trabalho docente também nos constituíram e seguem nos constituindo. Vivendo-as, dentro e fora do espaço escolar, produzimos as professoras que somos. Em suas confluências e oposições às muitas outras dimensões e papéis sociais que nos constituem, fomos transformando-as em parte de nós, fomos imprimindo-lhes nuances e tonalidades singulares.

Os dados retratam que todos os professores participantes desta pesquisa, cada qual com a sua singularidade, tiveram obstáculos a serem superados: momentos de desânimo, ansiedade e até mesmo mágoas.

Os dados retratam que todos os professores participantes desta pesquisa... ..tiveram obstáculos a serem superados: momentos de desânimo, ansiedade e até mesmo mágoas.

não viabiliza seus projetos de pesquisa. Observa que isto o desanima e receia que possa estar prejudicando os alunos

mesmo mágoas. Retratam ainda muitas realizações: longos tempos de tranqüilidade, conforto e alegrias. Ambos – obs-

⁴ A expressão mal-estar docente, segundo Esteve (1999, p. 98), é utilizada para descrever “os efeitos permanentes de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.”

táculos e realizações – afetaram e afetam o percurso profissional docente. Portanto, o desenvolvimento da carreira docente não é linear, nem simétrico, difere de professor para professor, devido às influências socioculturais às quais está exposto e ao modo como percebe, internaliza e interpreta essas influências.

Nos relatos dos Sujeitos, foi possível identificar a estabilização de que trata Huberman (1995), na qual os professores sentem-se mais seguros com relação à profissão e há um compromisso mais definitivo com a profissão. Os professores desta pesquisa, com exceção de S3, mesmo chegando ao final de suas carreiras, parecem não se inserirem em situações de desinvestimento na profissão. Pelo contrário, eles têm planos futuros na carreira docente. O Sujeito 1, logo que se aposentar, pretende voltar a estudar, ingressar em um programa de Mestrado, para lecionar no Ensino Superior. O Sujeito 2, embora pretenda se dedicar mais à família quando se aposentar, diz que tem compromisso com a instituição em que trabalha, pelos próximos quatro anos, e esse tempo, possivelmente, pode-se estender. O Sujeito 4 pretende dedicar-se mais a si mesmo, descansar, mas afirma ainda querer percorrer uma longa caminhada na docência.

6 Considerações Finais

Diante dos dados obtidos e, sem pretensão de esgotar o tema, acredita-se que foi possível destacar elementos significativos emergentes da trajetória profissional dos professores. Mesmo considerando as idiosincrasias próprias da história oral de vida, considerou-se que os dados remetem a revelações impor-

tantes acerca da constituição docente no exercício da profissão, uma vez que “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas a de que outros contextos e sujeitos a eles possam ser generalizados.” BOGDAN e BIKLEN (1994, p.66).

A mais representativa influência no desenvolvimento profissional reside no dia-a-dia da profissão, em que a prática de sala de aula e a instituição escolar são imprescindíveis à aprendizagem da docência...

Percorrendo a trajetória dos professores conclui-se que a mais representativa influência no desenvolvimento profissional reside no dia-a-dia da profissão, em que a prática de sala de aula e a instituição escolar são imprescindíveis à aprendizagem da docência, a constituição do professor. Como conclui Libâneo (2001, p. 23) “é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.” Considera-se que é no cotidiano profissional, com as condições apresentadas, que os sujeitos se constroem historicamente como homens, como pessoas, como profissionais, como professores. Para os sujeitos, essas experiências são vividas e tratadas de acordo com valores, sentimentos, normas e tradições sociais e culturais. Sendo assim, a constituição da autonomia profissional do professor passa a ser entendida como um percurso de aprendizagens, construído no tempo, na presença constante do outro, nas interações face-a-face com colegas e alunos, “apontando os sinais e indícios impressos no vivido e nos ensinando (na identificação e na oposição) a lê-los, a interpretá-los e reinterpretá-los [...]”. (FONTANA, 1997, p. 122).

Este trabalho mostrou que recordar e refletir intimamente sobre sua história de vida, relacionando-a aos

intervenientes socioculturais, pode possibilitar ao professor conhecer suas limitações e encontrar meios para rompê-las, compreender que seu processo de formação não é ingênuo e nem intermitente e que a autonomia deve ser uma busca permanente. Pode permitir ao professor questionar-se porque ensina deste ou daquele jeito, entender o porquê e como se tornou o que é e, especialmente, perceber que não é um ser

acabado, mas um sujeito histórico em constante constituição.

Conhecer a trajetória de vida, o processo de constituição, de autonomia e incentivar o autoconhecimento dos profissionais da educação, passa a ser, então, um desafio para os cursos de formação de professores e para a escola. É uma relação que deve e merece ser mais bem explorada em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, M. L. de A. *História da educação*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARDOSO, H. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, N. (Coord.). *Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 71-96.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. D. da. *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula*. 2000. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.
- CURY, C. R. J. *Educação e Contradição: elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.). 2. ed. *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1999. p. 93-123.
- FONSECA, S. G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura).
- . *Educação e Mudança*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, M. T. DE A. (Org.). *Memórias de professoras: história e histórias*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2000.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCÍA, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [198-].

- HOWEY, K. Six major functions of staff development: an expanded imperativ. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 1, p. 58-64, 1985.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995. p. 31-61.
- LAROCCA, P. Psicologia na formação docente. Campinas: Alínea, 1999.
- . *Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores*. 1996. 263 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. rev. amp. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.
- . Os professores e as histórias da sua vida. In: ———. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995c. p. 11-30.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.
- . A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: EDUC, 2003. p. 33-61.
- PONTE, J. P. da. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: PONTE, J. P. da. *Actas do ProfMat*. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/plano_das_sesoes.htm-28k>. Acesso em: 15 jul. 2003.
- SMOLKA, A. L. B. o (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 33. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SOARES, M. *Metamemória – memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SOUZA, A. N. de. *Sou professor, sim senhor!* Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- . Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000a.
- . *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. 4. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

.....

Entendemos e defendemos a importância da Educação Infantil no processo de democratização da educação brasileira e na construção da cidadania das crianças de zero a seis anos. Torna-se, desse modo, fundamental pensar numa Educação Infantil de qualidade, que possa transcender práticas e concepções tradicionais e assistencialistas que se caracterizam como local de guarda ou depósito de crianças; de compensação das carências infantis; de preparação para o ensino fundamental ou ainda como pseudo-avanço de si mesma, com o propósito de promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, dissociando a prática pedagógica, que lhe é inerente, da prática social. O objetivo deste artigo é o de caracterizar as funções básicas da Educação Infantil, formalizadas na legislação nacional, e analisar a constituição do sujeito dessa ação na contemporaneidade. Nosso propósito é o de apontar e debater as funções incorporadas pela Educação Infantil ao longo de um processo histórico e como as concepções educar e cuidar estão sendo compreendidas na atualidade. E, ainda, de que modo as instâncias responsáveis por esse nível educacional desenvolvem ações intersetoriais que contribuam para a efetivação dessas funções.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidar e educar. Intersetorialidade.

In this article we propose to understand and defend the importance of Child Education within the process of the democratization of Brazilian education and in the construction of citizenship among children in the zero to six year age group. Thus, it becomes fundamental to think of Child education with quality, that can transcend practices traditional and assistencialist conceptions charactering it as care centers or children's depots; compensation of children's needs; preparation of basic education or even as a pseudo-advance of itself, with the aim of promoting global development and harmony of the child, dissociating the inherent pedagogical practice from the social practice. The objective of this article is to characterize the basic functions of Child Education that is formalized in national legislation, and to analyze the constitution of the subject in contemporary action. Our aim is to point out and debate the functions incorporated in Child Education during a historical process and treat the way the conceptions of "educating" and "caretaking" are being currently understood. Besides this, we treat the way the instances responsible for this level of education develop intersectorial actions that contribute for the effectivation of these functions.

Keywords: Child Education. Caretaking and education. Intersectoriality.

Educação Infantil: Quais Funções? Quais Instâncias?

Ordália Alves
Almeida

Professora do Programa de
Pós-Graduação em
Educação-UFMS.
ordaliaalmeida@terra.com.br

Leusa de Melo
Secchi

Professora da UNAES –
Centro Universitário de
Campo Grande e Técnica da
Divisão de Políticas e
Programas para a Educação
Infantil da Secretaria
Municipal de Educação.
leusamel@hotmail.com

Tanea Maria
Mariano da Silva

Professora da Universidade
para o Desenvolvimento da
Região do Pantanal –
UNIDERP e Professora
substituta da UFMS.
taneams@terra.com.br

Dia-a-dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

(Eduardo Galeano)

Em tempos de revoluções tecnológicas exacerbadas e de mudanças, marcadas por grandes transformações sociais, corre-se o risco, leviano e inconseqüente, de pautar a discussão sobre a criança de zero a seis e a sua educação num eterno presente, no cotidiano, no tempo vivido, na superficialidade, abdicando da sua historicidade e, principalmente, como afirma Galeano, negando-lhe o direito de ser criança.

É imprescindível que pesquisas sejam desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil com a finalidade

de explicitar a intencionalidade educativa concretizada nas propostas pedagógicas e investigar como os educadores estão compreendendo e atuando, tendo as funções de cuidar e educar como tônica predominante no trabalho com crianças de zero a seis anos. É cada vez mais frequente, entre os profissionais e os pes-

sobre a Educação Infantil e suscitaram debates nas diversas instâncias que atuam junto às crianças. Esses debates têm como orientação o desenvolvimento de ações que se pautem na qualidade, em uma maior equidade no acesso, e na criação de oportunidades para o desenvolvimento pleno das crianças. A

Os conceitos "educar" e "cuidar" devem ser tratados, indissociavelmente, no contexto da educação infantil, servindo como indicativos para a formulação das políticas sociais para as crianças pequenas.

propositura de ações factíveis para a efetiva realização da educação e cuidado na primeira infância resulta da definição de políticas e oferta de serviços que benefi-

quisadores de Educação Infantil, o desejo e a iniciativa de caracterizar com maior clareza as funções das instituições voltadas ao atendimento de crianças dessa faixa etária.

em, diretamente, as crianças e, indiretamente, suas famílias.

Outro aspecto relevante e que tem merecido nossa preocupação, é o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a infância. Vários são os programas, nas áreas da educação, saúde, assistência e justiça, que têm a criança como beneficiária direta. Mas, muitas vezes, da forma como são desenvolvidos esses projetos, acabam por não cumprirem o seu papel. Cabe, desse modo, evidenciar, através de pesquisas, a natureza desses programas e apresentar indicativos para a superação do isolamento de ações, chamando a atenção para a urgência de implantação de projetos e programas que estejam pautados na intersectorialidade.

Os conceitos "educar" e "cuidar" devem ser tratados, indissociavelmente, no contexto da educação infantil, servindo como indicativos para a formulação das políticas sociais para as crianças pequenas. Para tanto, é necessário que as diversas instâncias, que traçam essas políticas, tenham pleno conhecimento dos seus significados nas práticas social e educativa. De modo mais evidente, resgatamos o que se apresenta no contexto educativo:

Este artigo é resultante de estudos que estão sendo realizados pelas autoras, no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa "Educação, psicologia e prática docente".

(...) educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI/I, 1998, 23).

O sentido da Educação e cuidado na primeira infância

Nos últimos anos, as expressões "educar e cuidar" dominaram os discursos

E o cuidar é entendido como:

(...) a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio, que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (RCNEI/I, 1998, 24).

Defendemos a necessidade de aprofundar as questões concernentes às

funções da educação infantil, numa perspectiva mais abrangente, que permita maior compreensão de tudo o que está ligado ao trabalho educacional com crianças de zero a seis anos. Portanto, compreender a especificidade da Educação Infantil – cuidar e educar – requer desvendar os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que se estabelecem na constituição dessas funções. Entendemos a educação infantil e sua especificidade como parte da totalidade social, portanto, coloca-se como condição primordial para o seu entendimento, a compreensão das leis gerais que movem a sociedade e de como a educação das crianças de zero a seis anos se inscreve nessa totalidade. É necessário, por conseguinte, apreender o movimento, as tensões presentes na relação entre esse particular (educação infantil) e o universal (totalidade social).

Sabemos que o surgimento das instituições de Educação Infantil esteve, de certa forma, relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. De acordo com Manacorda (1995, p. 280-281):

Um fato novo do século é a instituição das escolas infantis. Foram precedidas no tempo por uma assistência ou atendimento privado, sistematizado por alguma iniciativa esporádica, como a do pastor protestante Jean Frédéric Oberlin (1771) nos Vosges, ou a da marquesa Pastoret em Paris. Também aqui a iniciativa vem de Além-Mancha, por obra de um capitão-de-indústria, longe de qualquer inspiração confessional ou religiosa, mas animado por um forte espírito humanitário, Robert Owen (1771-1858).

Historicamente, creches e pré-escolas surgiram juntamente com as esco-

las e o seu aparecimento tem sido associado ao trabalho materno fora do lar a partir da revolução industrial. Com o advento do capital, surgiu o estilo de vida urbano-industrial na Europa, e no seu processo histórico, transformou em força de trabalho homens, mulheres e

crianças. Os avanços das forças produtivas, gradativamente, acumularam-se a ponto de contribuir para uma acentuada diminuição do trabalho infantil. A sociedade, então, viu-se diante de uma nova necessidade: ocupar o tempo das crianças, já que seus pais não estavam mais em posição de prover integralmente sua segurança, pois estavam absorvidos pelo trabalho. Desse modo, a instituição educativa constituiu-se em um local importante para atender às demandas sociais e, reiteradamente, vem sendo mobilizada para exercer papel de cuidar e educar.

Esse percurso histórico só foi possível porque se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da primeira infância. O que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir das mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade, principalmente, pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado. A educação da criança de zero a seis anos está em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, do trabalho e das relações de produção.

Nas últimas duas décadas houve uma significativa expansão da Educação Infantil no Brasil. Efetivamente, o que a impulsionou foram mudanças no contexto econômico, político e social ocorri-

A educação da criança de zero a seis anos está em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, do trabalho e das relações de produção.

das nas décadas de 1970 e 1980, gerando um movimento de luta pela democratização da educação pública brasileira. A sociedade civil, representada pelos movimentos sociais, reivindicou uma ampliação do atendimento às crianças, filhos de mulheres trabalha-

doras, e a garantia da educação para essas crianças, enquanto direito constitucional. Concepções e práticas educativas foram se constituindo com base em situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis, ampliando a abrangência das políticas públicas sociais voltadas à infância.

A união de forças possibilitou conquistas no plano legal. Destacamos na Constituição Federal de 1988 (art. 205) a educação como direito de todos e, por inclusão, também, das crianças de zero a seis anos. Ressalta o Inciso IV, do art. 208, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Desde então, a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, é um direito da criança e um dever do Estado.

Após a aprovação da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Complementar nº 8.069 de 1990, que tratou a infância como cidadã de direitos, foi debatido com ampla participação de setores da sociedade civil. Esse reconhecimento, também, foi reafirmado pela Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996. Nela, a Educação Infantil está contemplada em destaque, no título III – Direito à Educação e Dever de Educar, art. 4º, Inciso IV, onde é afirmado que: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...)

chegando hoje a uma definição legal, conforme explicita a LDB, no título V, capítulo II, art. 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Essa nova condição, ao mesmo tempo que rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do debate sobre as referências de qualidade para a educação das crianças de zero a seis anos e de como estão constituídas as funções que desempenha.

Esses documentos legais significam referências importantes que contribuem para a implantação e implementação de propostas educacionais voltadas ao trabalho com crianças de zero a seis anos, assegurando que os programas de Educação Infantil são da competência dos municípios, e que devem ser mantidos por eles com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. (Título IV – Art. 11, Inciso V).

Embora a legislação tenha trazido avanços consideráveis, no que concerne à educação e aos cuidados infantis, em instituições públicas e privadas, esses espaços de atendimento voltados às crianças de zero a seis anos ampliaram-se sem uma reflexão mais profunda sobre as funções do trabalho educacional que realizam.

Com as conquistas obtidas através dos instrumentos legais, apontados acima, o chamado binômio educar e cuidar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de zero a seis anos, mas também a definição de sua especificidade. Des-

se modo, a Educação Infantil e suas funções são realidades criadas historicamente, das quais diferentes grupos de crianças de zero a seis anos dispõem em medida desigual e condições muito

... a Educação Infantil e suas funções são realidades criadas historicamente, das quais diferentes grupos de crianças de zero a seis anos dispõem em medida desigual e condições muito diversas.

atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil sofreu inúmeras transformações,

diversas. De acordo com Kuhlmann Jr (2000, p. 54):

O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. (...) Na realidade, encontramos uma diversidade muito maior, marcada pelas desigualdades, até mesmo na denominação institucional. Há, por exemplo, creches para crianças de zero a seis anos, na maioria das vezes referindo-se a um atendimento em período integral, na acepção que a lei pretende superar. Para as crianças pequenas de classe média, atribuem-se outros nomes que não creche, com exceção de algumas localidades, como o Rio de Janeiro. Se os limites administrativos foram superados, as diferenças sociais permanecem e se refletem também no interior do sistema educacional.

Ainda, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tanto creches como pré-escolas são consideradas instituições de Educação Infantil, sendo que a distinção entre elas é definida pelo critério de idade. A Educação Infantil para as crianças de zero a três anos será oferecida em creches ou entidades equivalentes e, para as crianças de quatro a seis anos de idade, a educação será oferecida em pré-escolas (título V, capítulo II, seção II, artigo 30).

Na distribuição das competências referentes a esse nível, tanto a Constituição Federal quanto a LDBEN explicitam a co-responsabilidade das três esferas de governo, municípios, estados e União e, também, da família. A articulação com a família visa ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores e de expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas.

Também no ano de 1998, foi editado pelo Ministério da Educação um documento normatizador, com o objetivo de estabelecer parâmetros para o currículo

de Educação Infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Esse documento propõe a indissociabilidade das ações de educar e cuidar das crianças de zero a seis anos. Lá, a expressão educação e cuidado da primeira infância inclui todas as possibilidades de ação junto às crianças

... no "cuidado" existem possibilidades de educação, assim como nas ações educativas é possível, também, oferecer, simultaneamente, "cuidados".

antes da escolaridade obrigatória, independentemente da organização do espaço, do financiamento, dos horários de funcionamento ou do conteúdo do programa a ela destinado. Admite-se comumente que a primeira infância abrange o período que vai do nascimento até os seis anos de idade.

Rosseti-Ferreira (2003) evidencia a consciência cada vez mais acentuada de que "educação" e "cuidado" são conceitos inseparáveis que, necessariamente, deverão ser levados em consideração nos serviços qualitativos destinados à infância, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da criança e integrá-la de forma atuante nas instituições educativas e na sociedade.

Para tanto, não é concebível uma divisão entre os pressupostos enunciados, pois no "cuidado" existem possibilidades de educação, assim como nas ações educativas é possível, também, oferecer, simultaneamente, "cuidados". A educação e cuidado na primeira infância indicam, necessariamente, uma abordagem integrada e coerente de uma política e de serviços que incluem todas as crianças e seus familiares, independentemente do *status* profissional ou econômico. Essa abordagem reconhece, também, que a legislação poderá criar as circunstâncias para a efetivação de ações que objetivem possibilitar à criança desenvolver-se, rea-

lizar aprendizagens e trocas afetivas em instituições educativas que tenham profissionais qualificados e sejam partícipes de responsabilidades social e jurídica.

Fica, assim, claro o papel das instituições de Educação Infantil, que, independentemente da modalidade que assumam, devem cumprir o duplo papel

Repensar as práticas pedagógicas...

passa, necessariamente, pelo entendimento de que a educação da criança é um direito, não só social, mas um direito fundamentalmente humano.

de educar e cuidar, de forma articulada e qualitativa. Kuhlmann Jr (2000, p. 65) é bastante esclarecedor ao abordar a relação dessas duas ações ao expressar que:

A caracterização da instituição da educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. A polarização entre o assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que a freqüentam. (...) As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido.

Nesse sentido, adotar uma concepção que articule cuidar-educar, como afirma Campos (1994), contribui para a superação da dicotomia entre as atividades e ações comumente chamadas de “assistência” e aquelas chamadas “edu-

cação”. Segundo essa autora “todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos...” (1994, p.35).

Repensar as práticas pedagógicas no sentido de concretização de um espaço comprometido com a qualidade, desenvolvendo cuidado e educação da criança de zero a seis anos, passa, necessariamente, pelo entendimento de que a educação da criança é um direito, não só social, mas um direi-

to fundamentalmente humano. Kramer (2003, p. 64) ajuda-nos a elucidar melhor esse aspecto, afirmando que:

o cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes na educação infantil. A alegria e a brincadeira também. Mas nas práticas realizadas, as crianças aprendem. O saber não pode ser confundido com falta de liberdade. Afinal, o desafio é tornar possível uma escolaridade com liberdade. No que se refere à escola, é preciso que a instituição imposta e obrigatória atue com liberdade para assegurar a apropriação e construção de conhecimento por todos. No que se refere a educação infantil, é preciso garantir o acesso, de todos os que assim desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois casos, é preciso enfrentar dois desafios: o de pensar, a creche e a pré-escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Portanto, a necessidade de compreender a criança da Educação Infantil exige caracterizá-la concretamente e historicamente, assumi-la como sujeito e cidadã de direitos, que se constitui na sociedade da qual faz parte. Para isso é preciso superar a idéia da criança vista como um adulto em potencial e/ou miniatura, destituída de condicionantes políticos, econômicos culturais e sociais que se estabelecem no conjunto de suas relações. A idéia da criança única, abstrata e desvinculada da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada. As crianças são seres com histórias e experiências di-

ferentes, fazendo uso, portanto, de mecanismos e condições diferenciadas para fazerem parte do meio social em que vivem. Por isso, as reflexões sobre sua história não podem prescindir do entendimento de que elas são sujeitos dos estudos sobre ela mesma e sobre a Educação Infantil.

No momento da consolidação da Educação Infantil como um direito da criança, compreendê-la à luz do movimento e do desenvolvimento histórico da humanidade, traçado dentro das demais lutas sociais, pode apontar-nos novos caminhos, se soubermos compreender as contradições em meio das quais ela foi gestada. É a partir da análise dialética que as tensões e os movimentos, do sentido das ações de cuidar e educar na Educação Infantil, são desvelados.

Refletir a educação infantil e sua especificidade, a partir da realidade concreta, apropriar-se desse concreto real pela reflexão, transformando-o em concreto pensado, eis um caminho pleno de possibilidades. Possibilidade de apreensão e análise da Educação Infantil como fenômeno concreto, síntese de múltiplas determinações, palco de algumas contradições que permeiam a sociedade, uma prática social em movimento permanente, compreensível a partir das leis que regem a sociedade na qual está inscrita. Partindo da compreensão do papel contraditório que a educação assume nesta sociedade, é possível avançar na proposição de uma práxis educativa para as crianças de zero a seis anos, que se articule com um projeto revolucionário, contribuindo para a transformação dessa sociedade.

Esse projeto deve ter por princípio que ações isoladas não dão conta da concretude da Educação Infantil, por isso há que estabelecer canais de interlocução entre as diversas instâncias responsáveis pela criança pequena,

de tal modo que possam criar propostas de intersectorialidade entre as áreas da educação, saúde, justiça e assistência social, que dêem conta da dinâmica que o postulado “educar e cuidar” impõe como responsabilidade pública e social.

A Intersectorialidade como Caminho para a Viabilização de Ações de Educação e Cuidado na Educação Infantil

A pertinência de um projeto para a infância, que destaque a intersectorialidade como caminho viável para a superação das distorções existentes, revela-se mediante o fato de que as principais mudanças nas políticas públicas para a Educação Infantil ocorreram, justamente, com a nova configuração do entendimento de suas especificidades e das necessidades da criança pequena. Existe, dessa forma, a possibilidade de se analisar o perfil das políticas básicas e sua viabilização através de ações conjuntas, a fim de se compreenderem as características nelas impregnadas.

O conjunto de leis existentes determina que a política para as crianças de zero a seis anos e suas famílias deverá ser implantada com o apoio e a participação de todos os segmentos da sociedade.

O conjunto de leis existentes determina que a política para as crianças de zero a seis anos e suas famílias deverá ser implantada com o apoio e a participação de todos os segmentos da sociedade.

de, desde os Ministérios, em especial, os da Educação, da Saúde, da Assistência Social, da Justiça e do Trabalho, até as secretarias e conselhos estaduais e municipais, os conselhos tutelares, os juizados da infância, as associações e organizações da sociedade civil, junta-

mente com os profissionais da comunicação e da informação.

A intersectorialidade tem sido definida como um “[...] processo em que os objetivos, as estratégias e os recursos de cada setor se consideram segundo suas repercussões e efeitos nos objetivos, estratégias, atividades e recursos dos demais setores” (TEIXEIRA & PAIM, 2002, p. 94). Nesse sentido, pensar a Educação Infantil, viabilizada pela tessitura intersectorial das políticas sociais, é uma alternativa que se apresenta como possibilidade de efetivação e reconhecimento dos direitos da criança de ser educada e cuidada.

A operacionalização da proposta de intersectorialidade somente será possível a partir do entendimento conjunto que possibilite o estabelecimento de objetivos comuns. Diversos autores chamam a atenção para a importância de se construírem formas mais adequadas de planejar, organizar, conduzir, gerir e avaliar tais intervenções, bem como sobre a

[...] necessidade de coerência entre os propósitos definidos e métodos selecionados (Testa, 1992), de modo a permitir o desencadeamento de um processo de reorganização das práticas gerenciais, dos formatos organizacionais e, sobretudo, dos processos de trabalho no âmbito das instituições envolvidas. (TEIXEIRA & PAIM, 2002, p. 105).

Testa (1995) fala em distintas modalidades de poder: técnico, político, administrativo. Todas essas modalidades estão envolvidas na construção de uma nova maneira de governar, de tratar os

haver repartição e compartilhamento de poder.

Essa maneira de trabalhar está baseada no reconhecimento do não conhecimento, da insuficiência do que já é sabido e da necessidade de criar novas alternativas. Essas novas alternativas dependem do concurso e da articulação de outros olhares, outros saberes e outras forças. O primeiro passo, então, é reconhecer as limitações do olhar setorial (cada qual detém uma parte da verdade, das explicações, mas não a totalidade). É necessário reconhecer que não se têm todas as respostas e nem poder suficiente para dar conta do problema.

O segundo passo é que, em troca da possibilidade de uma ação mais potente, os vários segmentos estejam dispostos a abrir mão de parcelas de poder para viabilizar a ação intersectorial. Isso não implica ausência de conflitos ou contradições, ao contrário, eles estão presentes todo o tempo, e parte do processo é exatamente aprender a desenvolver tolerância e capacidade de escuta e de negociação etc. Esses são elementos básicos para a criação de espaços comunicativos, que são parte dessa nova maneira de relacionar-se com o outro e com o mundo. (HABERMAS, 1987).

Os espaços da intersectorialidade, portanto, são espaços de compartilhamento de saber e de poder, de construção de novas linguagens e de novos conceitos que não se encontram estabelecidos ou suficientemente experimentados.

Os caminhos da construção da intersectorialidade são tortuosos, pois o novo é novo, desconhecido, e é, também, incompleto, cheio de imperfeições e desafios,

vem sempre carregado de velho e precisa sempre ser reinventado outra vez. E aprender a conviver com a incerteza, com a insegurança de não dispor de todas as respostas é parte importante do

... pensar a Educação Infantil, viabilizada pela tessitura intersectorial das políticas sociais, é uma alternativa... de efetivação e reconhecimento dos direitos da criança de ser educada e cuidada.

problemas relevantes da cidade ou de outros espaços coletivos. Se se pretende flexibilidade, sinergia, cooperação mútua e abertura de espaços democráticos de participação, necessariamente tem de

processo. Por isso mesmo, esses não são caminhos fáceis; envolvem sofrimento e dúvidas, ao lado do prazer da descoberta de novos olhares, novas possibilidades e novas soluções.

Na construção de novas maneiras de se articular e agir é fundamental fazer um exercício de aprender a dar espaço para o outro, aprender a se conter e a respeitar os diferentes ritmos e dinâmicas, senão não há ação coletiva e nem construção de sujeitos.

Em alguns casos, há muita dificuldade em romper as relações tradicionais e terminam prevalecendo, nos processos de decisão, as organizações ou segmentos que detêm o poder financeiro. Muitas vezes, alguns projetos de natureza individual, específicos de cada segmento ou organização acabam se sobrepondo e atropelando os acordos coletivos e a construção conjunta de caminhos.

A expressiva falta de prioridade em relação à política de atendimento infantil verifica-se na fragmentação das ações que se destinam a operacionalizá-la e na forma desarticulada como são executados os programas e projetos destinados à educação infantil. Isto dificulta o estabelecimento e/ou acompanhamento dos padrões mínimos de qualidade¹ requeridos para esse segmento, perdendo-se de vista as ações de educação e cuidado.

A falta de articulação presente nos ministérios setoriais reflete-se, também, na dificuldade de coleta de informações, principalmente, aquelas de caráter gerencial. Observa-se uma carência de dados sistematizados sobre a atuação

das esferas políticas-administrativas na participação dos serviços prestados para atender à criança.

A formulação adequada de ações, acompanhamentos e avaliações requer objetivos específicos, que, para serem claramente definidos, necessitam de informações precisas que retratem a realidade, identifiquem as necessidades

Os espaços da intersetorialidade são espaços de compartilhamento de saber e de poder, de construção de novas linguagens e de novos conceitos que não se encontram estabelecidos ou suficientemente experimentados.

e possibilitem projeções de alternativas viáveis, que solucionem os problemas identificados.

Alterar essa conjuntura requer decisões políticas, que implicarão, diretamente, na definição de políticas públicas que garantam a efetivação dos direitos das crianças em todas as suas necessidades, como prescreve a legislação vigente.

Utilizando-se de expressão de Bobbio (1992), pode-se afirmar que o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los de serem violados*. Trata-se de um problema jurídico e não filosófico, e, em sentido mais amplo, político. Uma decisão política que favoreça algum grupo muito possivelmente desagradará outro. O mesmo autor exemplifica, destacando que “[...] o direito a não ser mais escravizado implica na eliminação do direito de ter escravos”. Assim, decisão política na formulação de políticas sociais implica opção por defesa de determinados interesses em contraposição a outros.

¹ Como forma de garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas, no ano 1998, o MEC criou uma publicação com o objetivo de contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil; este material foi organizado por conselheiros representantes dos conselhos de educação de todos os Estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNDIME), de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC.

Uma política para a infância é um investimento social que considera as crianças sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas, e visa, sobretudo, a definição de estratégias de educação e cuidado.

Para construir essa política, será preciso manter um amplo diálogo com múltiplos segmentos responsáveis pelo atendimento das crianças de zero a seis anos. É necessária a compreensão dos anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessida-

des das crianças, de suas famílias e das comunidades em que estas estão inseridas. Por fim, romper com a cultura da fragmentação e da setorização requer um enorme esforço de todos os atores envolvidos no processo de atendimento à criança de zero a seis anos, principalmente nas esferas de atuação governamental.

Elege-se a perspectiva de que a intersectorialidade, efetivada através da tessitura das políticas para a Educação Infantil, constitui uma peça fundamental na educação e cuidado da criança.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ordália Alves. *Artefatos legais da educação infantil: dos direitos conquistados aos direitos não garantidos*. Revista Ícone Educação. V. 9. Uberlândia: Unitri, 2003.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1991.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral/SER. *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*. Brasília, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 1998.
- ABRAMOWICZ, A. E WAJSKOP, G. *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.
- CAMPOS, Maria Malta. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil*. In: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, p.32-42, 1994.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas para o ar – a escola do mundo às avessas*. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.
- HABERMAS, J., A nova intransparência. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 18, p.103-114. São Paulo. 1987
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & Kramer, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 51-81.
- KHULMANN Jr, Moysés. *Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1989-1922)*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 78, p. 17-26, agosto 1991.
- KHULMANN Jr, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2000. p.51-65.

- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Z. M. R. et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 8. ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.
- TEIXEIRA & PAIM. *Planejamento e programação de ações intersetoriais para a promoção da saúde e da qualidade de vida*. São Paulo: Vilasboas, 2002.
- TESTA, M. *Pensamento estratégico e lógica de programação – o caso da saúde*. Editora São Paulo: Hucitec, 1995.

.....

Este artigo tem como objetivo explicitar as aproximações efetivadas no trabalho de pesquisa, realizado durante o curso de Mestrado em Educação, tendo dentre os objetivos, investigar a ética enquanto conteúdo nas políticas curriculares contemporâneas, visando explicitar em que condições ela emerge nos discursos oficiais em circulação no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, colocado como “lógico” no atual projeto de escolarização e como elemento relevante para a constituição do “sujeito”. Como suporte teórico e metodológico foi utilizado os referenciais de Michel Foucault, por meio da análise genealógica. Como parte documental selecionou-se a Constituição Federal (1988), o Projeto de Lei Nº 1258-C (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial, o Tema Transversal em Educação – Ética (1997). Ante a diversidade de indefinições, conflitos de interesses e incertezas, decorrentes de diferentes contextos pedagógicos, a problematização da ética constitui-se elemento indispensável para a luta contra as políticas de individualização, ao qual o Estado Moderno nos prende; luta que deve ser empreendida, também, no interior da escola, representada pelas contradições do que se pensa e se faz em educação.

Palavras-chave: Ética. Práticas Sociais. Currículo.

This article has for its objective the explicitation of the approximations effectuated in research work realized within the scope of the Master's Degree in Education program with the objective of investigating ethics as content of contemporary curricular policies, in an effort to render explicit the conditions in which it emerges in the official speeches in Brazil, during the 1980s and 1990s, considered "logical" in the current project of schooling, and as a relevant element for the constitution of the "subject". Michel Foucault's thought was used as theoretical and methodological support, via genealogical analyses. The documentary sources used were the Federal Constitution [1988], Bill Nº 1258-C [1988], National Education Guidelines and Bases Law [1996], and the National Curricular Parameters, especially the Crossroads Theme of Ethics in Education. In the face of indefinitions, conflicts of interests and uncertainties of these pedagogical contexts, the problematic of ethics today constitutes an indispensable element in the fight against the "government of the individualization", to which the Modern State pins us, a struggle that must also be undertaken within the school, representing the contradictions of what is thought and done in education.

Keywords: Ethics. Social practices. Curriculum.

Ética e Práticas Sociais Contemporâneas

Antonio Carlos
do Nascimento
Osório

Professor do Programa
de Pós-Graduação
em Educação da
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
osório@nin.ufms.br.

Rosemeire de
Lourdes Monteiro
Ziliani

Mestre em Educação e
Doutoranda do Programa
de Pós-Graduação
em Educação da
Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul,
em 2005.
sezili@ig.com.br.

Este artigo busca contemplar uma síntese inicial das aproximações na trajetória da pesquisa: “Ética e Práticas Sociais Contemporâneas: a educação escolarizada e a constituição do agente moral”, durante os dois anos de trabalho na produção do relatório de dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2001 a 2003.

A investigação dessa temática deu-se em função de práticas educativas realizadas no município de Aquidauana, MS, em escolas privada (em nível fundamental e médio) e pública (de formação em nível técnico), na segunda metade da década de 1990, também, com o advento da Lei nº 9.394/1996 e, em especial, com o “aparecimento” dos temas transversais, como conteúdos curriculares, neste particular a ética.

Repensar a noção de uma vida ética na atualidade, investigar como o sujeito contemporâneo estabelece uma “relação consigo” e como busca romper os efeitos de saber-poder que lhe impõe determinada condição de existência e que o leva a acreditar-se sujeito de seus próprios atos – pareceu relevante. Por isso, fez-se necessário uma observação mais detalhada de tal emergência, entendida como acontecimento histórico, pois a

questão ética nunca esteve e talvez ainda não esteja tão evidente, quanto possa parecer, embora constantemente proclamada.

O projeto inicial delimitava-se em investigar a ética inscrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e como ela estava sendo pensada e praticada pelos sujeitos da escola. Entre-

O contato com as obras de Foucault evidenciou a complexidade do trabalho e a originalidade dos conceitos que o autor adotou, além da variedade e complexidades de campos temáticos que investigou.

tanto, ao tomar contato com o referencial teórico-metodológico Foucaultiano, outro encaminhamento precisou ser dado ao trabalho. Não mais as normatizações e os parâmetros curriculares ou como os sujeitos operavam os temas transversais ou estabeleciam à ética determinado significado, mas ampliou-se aos acontecimentos e às relações que permitiram sua colocação no discurso da escolarização em vigor, a partir do final da década de 1990.

O contato com as obras de Foucault, “Em Defesa da Sociedade” (1999), “Arqueologia do Saber” (2000a), “A Ordem do Discurso” (2000b), “Vigiar e Punir” (2000c), “Microfísica do Poder” (2001b) e, em especial, os três volumes de “História da Sexualidade” (1984; 1985; 2001a), evidenciou a complexidade do trabalho e a originalidade dos conceitos que o autor adotou, além da variedade e complexidades de campos temáticos que investigou.

Com os referenciais teórico-metodológicos definidos, nas concepções Foucaultianas de poder, saber, sujeito e ética a pesquisa começou a ser configurada em busca da explicitação das condições que explicitam a ética, nos discursos em circulação no Brasil, no final da década de 1980. Nesse sentido ela começa a ser enfatizada como elemento de relevância e determinação para a

constituição do “sujeito” e “lógico” no projeto de escolarização, com sua fixação pedagógica nos parâmetros, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96).

Para Foucault (2000b, p.184) saber e poder não constituem vocabulários ou

conceitos-chave, mas referência de análise, inseparáveis, que não se compõe por duas categorias de elementos que não se correspondem, ou que são estranhas,

uma a outra; ao contrário, tratou-se de “[...] descrever um nexos de saber-poder que permita captar o que constitui a aceitabilidade de um sistema”, seja o sistema da delinquência, da punição, da sexualidade.

Portanto, o estabelecimento do nexos entre eles, em dada época e sociedade, é que permite o entendimento do discurso produzido: um tipo específico de saber e uma mobilização pelo poder. Não o saber-poder que seria em si mesmo agente ou operante, nem “o” ou “um” saber-poder, mas precisando tal elemento de saber e/ou de poder. Desse modo, a utilização da palavra “saber” enquanto procedimentos e efeitos de conhecimento aceitáveis em dado momento, e “poder” que busca sempre recobrir uma série de mecanismos específicos que parecem passíveis de induzir “comportamentos e discursos”.

Assim, considerou-se essencial à investigação, a análise do poder, enquanto relações de forças, não concentradas, mas diluídas e presentes em toda a sociedade, como exercício sempre provisório de dominação dos indivíduos; as tentativas de nos fazerem acreditar sempre sujeitos de nossos atos, sujeitos autônomos das próprias práticas; e, nos domínios da ética, no campo da sexualidade, evidenciar esta em sua condição de dispositivo, como invenção histórica

inscrita no projeto de sociedade que se estruturou em fins do século XVIII e início do XIX na Europa, com as “novas” relações de produção e a organização do Estado Moderno, como garantia de controle e sujeição. Para que cada um se constituísse como agente moral da própria conduta: o desejo sob o controle da razão.

Como modo de análise utilizou, em especial, a genealogia, que possibilitou a “ativação” de saberes locais, desqualificados ou silenciados, por não estarem em conformidade com um saber tido como verdadeiro.

Ao adotar tal referencial de análise foi preciso problematizar a sociedade em que fomos constituídos, considerando a originalidade dos conceitos Foucaultianos, tornando-se possível explicar o “assujeitamento” que nos condiciona às verdades de nosso tempo, ou explicitar como estamos permanentemente buscando “discursos verdadeiros” que nos constituam; daí porque não foram realizadas entrevistas com os sujeitos da escola.

Como afirmou o Foucault ao analisar o próprio trabalho, não pretendeu criar uma teoria, metodologia ou mesmo analisar o poder, mas “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231).

Ainda, tendo em vista o referencial, os documentos selecionados como representativos para análise deixaram de reduzir-se aos legitimados como norteadores da educação nacional – a LDB e os Parâmetros Curriculares, sendo incluídas análises de autores sobre a Constituinte (1987-1988) e da Constituição Federal de 1988; a Lei nº 5.692/1971, por meio de volume sobre Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (1971); e o Projeto de Lei nº 1.258-C (1988); consi-

derando que eles representaram discursos daquele momento histórico, enquanto momento histórico, que foram considerados aceitáveis, ou foram desqualificados, ou ainda silenciados, expressando algumas relações de força presentes na sociedade.

Observou-se que os discursos legitimados, como as leis e os parâmetros, enquanto mecanismos que legitimam a dominação, não definem as ações do sujeito, ao contrário, ao analisar um objeto, uma lei, fica-se tentado a considerar que definiria as condutas, mas “[...] primeiramente, nossa prática determina esses objetos” (VEYNE, 1982, p. 159) e são fruto das transformações históricas.

Mesmo que nada haja de tão misterioso no que é praticado e no que é dito, eles exigem uma observação detalhada, muito cuidadosa, pois se apresentam à visão espontânea sob amplos “drapeados”. Segundo Veyne (1982), ao contrário de nos incentivar a julgar as coisas a partir das palavras, Foucault mostra que elas nos enganam e fazem acreditar na existência de coisas, de objetos naturais. Entretanto, essas coisas não passam de correlato das práticas correspondentes, que precisam de um “esforço de visão”, um esclarecimento, que só é possível ao deixar de considerar óbvio o “falso objeto natural”.

Para explicar o funcionamento das práticas, Foucault (2001b, p. 244) buscou o termo dispositivo, entendido como:

A genealogia possibilitou a “ativação” de saberes locais, desqualificados ou silenciados, por não estarem em conformidade com um saber tido como verdadeiro

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas.

Em uma síntese inicial, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. É

um tipo de formação, que, em um momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência, portanto, tem uma função estratégica dominante. Desse modo, o dispositivo está inscrito em um jogo de poder: são estratégias de relações que sustentam saber e são sustentadas por eles. São dispositivos: a *epistême*, a escolarização, a sexualidade; utilizados em determinada época, como parte essencial de instrumentos mais amplos de controle social.

A análise da questão ética no referencial Foucaultiano e sua colocação nos discursos em circulação no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, se situa, segundo o autor, no campo da sexualidade, concebendo esta como invenção histórica inserida no projeto de sociedade, instituído com o desenvolvimento do capitalismo, como dispositivo estratégico de controle e de sujeição dos corpos e maximização da força física.

Retornando aos gregos, como fez o filósofo, pode-se observar que, mesmo apresentando elementos de austeridade no campo da sexualidade, os fundamentos de sustentação da ética, naquele período e sociedade, não se apoiavam na religião ou em um sistema legal. A preocupação “consigo” e com “os outros” visava à tentativa de uma constituição ética que fosse certa “estética da existência”, ou seja, um modo singular de ser e de conduzir-se perante a regra, utilizando estratégias próprias.

que é “permitido ou proibido”, mas o valor “positivo ou negativo” aos diferentes comportamentos.

Entretanto, a moral não se restringe ao código, abrange os comportamentos do indivíduo – “moralidade dos comportamentos”, representando a conduta que se pode medir diante da regra. Foucault (1984) evidencia outro aspecto a ser considerado em relação às prescrições morais: é a maneira pela qual é necessário conduzir-se; o modo de constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo perante a regra: a ética ou “relação consigo”.

Para cada um constituir parte de si como matéria de conduta moral, é necessário considerar três aspectos: primeiro, o modo como se sujeita a regra, isto é, como se vê obrigado a usá-la – “o modo de sujeição”; segundo, a elaboração do trabalho ético que efetua sobre si, para agir conforme o código e para transformar-se em sujeito moral de sua própria conduta; e terceiro, as diferenças decorrentes das “aspirações pessoais”, indagando sobre que tipo de “ser” se busca, quando se age em conformidade com determinada moral.

Se nos gregos atos, prazer e desejo estavam articulados, o retorno a eles, nesse campo, possibilita situar a ética como problema de “escolha pessoal”, algo a seguir por opção e permite, também, localizar a ruptura ocorrida entre a relação “consigo mesmo”, como domínio de si, e sua substituição pela obediência, marcadamente com a racionalidade moderna.

Ao analisar o sujeito moderno, nos domínios da ética, Foucault (2001a) fez a crítica ao discurso da

“repressão do sexo”, recolocando-a em uma economia geral do discurso, a partir do século XVII, estabelecendo o regime de saber-poder-prazer que sustentou o discurso da sexualidade. Nesse caso percebeu que tudo o que lembrava o sexo

Ao analisar o sujeito moderno, nos domínios da ética, Foucault fez a crítica ao discurso da “repressão do sexo”.

A moral é entendida como os valores e regras inscritos em determinado código prescritivo, seguido e compartilhado por um grupo. A família, a escola, a igreja constituem aparelhos prescritivos. Entretanto, o código define não somente o

naquele período era controlado e interdito.

Contudo, nos séculos seguintes apareceu uma incitação para falar tudo o que com o sexo tinha qualquer relação. Foi preciso fazer do desejo um discurso. Ampliaram-se as figuras a serem interrogadas; todos deviam se confessar e falar dos próprios devaneios. Mas havia momentos de silêncio, que se encontram delimitados na literatura, na medicina, na educação e em outras.

Como explicitado anteriormente, foi necessário desviar a atenção dos documentos norteadores da escolarização nacional, publicados na década de 1990, para a década de 1980, buscando explicitar as condições que permitiram a colocação da ética nos discursos circulantes naquele período - como publicações da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), datados da segunda metade daquela década; análises acerca da Constituinte de 1987-1988 até a aprovação do texto Constitucional em 1988.

Buscaram-se, também, discursos desqualificados, como o projeto de escolarização anterior, no que concerne à disciplina Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira e em outros que foram silenciados, como o Projeto de Lei nº 1.258-C de 1988, contemplando propostas dos educadores, especialistas e da sociedade organizada, por meio do Fórum Nacional de Educação, como sugestão para a educação nacional, o qual foi deixado de lado.

Ao indagar acerca da relevância de repensar a noção de uma vida ética na atualidade, é necessária uma observação mais detalhada de sua emergência, pois a questão ética nunca esteve e talvez ainda não esteja tão evidente, circulando sempre nos interditos de seus diferentes significados.

Com a instauração da nova ordem política e social, na luta de forças em-

preendidas no período Constituinte, no final da década de 1980, e a Reforma do Ensino, na segunda metade da década de 1990 no Brasil, tornaram-se possível observar o aprofundamento de relações de dominação e de sujeição presentes na sociedade. Acontecimentos que expressaram uma luta de forças desi-

Uma observação mais detalhada dos acontecimentos da década de 1980... contribuiu para explicitar a permanente evocação da ética nos discursos...

igual, por causa da detenção das técnicas, táticas e estratégias produzidas e mobilizadas pela ação de grupos que lutavam para deter o poder e assegurar a definição daquilo que contaria como verdadeiro.

Uma observação mais detalhada dos acontecimentos da década de 1980 (em 1983 o movimento pelas “Diretas-Já”; em 1984 a realização de comícios, nas principais cidades do país, permitindo por intermédio de um colégio eleitoral a eleição em janeiro de 1985 de um presidente civil; em 1987 e 1988 a instauração da última Assembléia Nacional Constituinte, que contou com a participação expressiva da sociedade civil organizada) contribuiu para explicitar a permanente evocação da ética nos discursos, por constituir momento de “abertura” política, nova forma de governo, democratização do Estado e de participação da sociedade civil nos rumos do país: as lutas resultantes de movimentos sociais organizados.

Contudo, no caso do texto Constitucional, medidas foram antecipadamente tomadas pelos grupos dominantes, permitindo poucas mudanças em termos de direitos sociais, segundo Pilatti (2001). Interessa aqui demonstrar que nas relações de forças empreendidas naquele momento, o comportamento da opinião pública (intelectuais, professores e famílias) e da imprensa da época, as crí-

ticas aos encaminhamentos da Constituinte, exaltaram as “manobras do poder Executivo”. As críticas fizeram com que os grupos dominantes modificassem em alguns momentos suas estratégias, favorecendo a entrada de representantes de outros grupos sociais, na tentativa de permanecerem no exercício de dominação.

Nos embates e enfrentamentos, nos campos político e social, a ética foi permanentemente evocada nos discursos.

Daí, a necessidade de se tomar precauções na análise do poder: tentar não analisá-lo partindo sempre de uma “classe” dominante, ou irradiando de um ponto central. Ao analisar a dominação é preciso procurar apreender a maneira com que os procedimentos se deslocam e disseminam, em especial, como são “investidos e anexados” por fenômenos mais amplos e globais.

Outro aspecto analisado por Pilatti (2001, p. 297), e que utilizamos para explicitar as estratégias acionadas pelos grupos no poder, foi a do tempo “excessivamente prolongado” dos trabalhos constituintes, que acabou esgotando “[...] os recursos materiais de mobilização dos setores populares, determinando enorme vantagem, em termos de presença física, aos setores conservadores na etapa final”.

A Constituinte de 1987-1988 evidencia o poder em exercício e uma relação de forças desigual, não considerada como um abuso de poder, como na soberania, mas como “[...] o efeito e a continuação de uma relação de dominação” (FOUCAULT, 2001b, p. 177). Demonstra a legitimação dos interesses de determinados grupos sociais, tornando tolerável a norma por eles estabelecida e a definição dos interesses de alguns, como interesse de todos. Assim opera o poder: reprimindo, mas também mani-

pulando informações, elegendo e produzindo saber, nesse caso normativo. Isso decorre a interpretação do poder como algo que não é apenas repressivo, mas produtivo.

Nos embates e enfrentamentos, nos campos político e social, a ética foi permanentemente evocada nos discursos. No campo político, foi apropriada como “arma” contra o exercício de governo que se tentava eliminar, colocando, para tanto, em lados opostos, ética e moral.

O que ocorreu nos anos que antecederam a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, assemelhou-se, em termos de participação social e no sentido da condução dada pelos grupos no poder, aos trabalhos constituintes. Não em termos de conteúdo, mas nas estratégias de relações de forças utilizadas. Com base em algumas das análises feitas por Brzezinski (2002), pode-se afirmar que as relações de forças e o exercício de dominação estiveram presentes até a promulgação da lei em 1996 e, mesmo nos anos seguintes, em seus desdobramentos. Diversos setores da sociedade civil organizada, ligados à educação, levantaram propostas desde 1988, culminando com a elaboração de um anteprojeto representativo de seus interesses. Como resultado fortes divergências e de negociações, elaborou-se o Projeto de Lei nº 1.258-C/88, contemplando de certa forma as aspirações de educadores e de outros grupos da sociedade civil organizada.

Em decorrência do quadro político reordenado com as eleições de 1994 quando foi eleito para presidência Fernando Henrique Cardoso, foram empreendidas novas relações e acordos, sinalizando: “[...] mudando as dinâmicas e as relações sociais, os mecanismos de controle social e a posição dos atores políticos, do governo e de grupos da so-

cidade, no campo social” (PINO, 2002, p. 22).

Ao tramitar no Senado Federal, aquele projeto foi reestruturado, tendo como referência o Projeto de nº 67/92 de autoria do senador Darcy Ribeiro, não mais representativo dos educadores e da sociedade civil organizada. A versão definitiva acabou sendo aprovada na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994, dando vazão às concepções de educação dos políticos e do governo daquele momento, legitimando seus interesses e enfraquecendo, cada vez mais, a representatividade do Fórum Nacional de Educação – “instância consultiva e de articulação com a sociedade” - que gradativamente perdeu espaço até ser eliminado desse processo.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, como uma imposição resultante de relação de forças, educadores e organizações sociais civis mobilizaram-se para elaboração do Plano Nacional de Educação - culminando com a realização do 2º Congresso Nacional de Educação (2º CONED), em novembro de 1997. Pelo interesse dos educadores, o Plano seria coordenado pelo Fórum, mas este havia sido eliminado com a aprovação da LDB, em dezembro de 1996.

Saindo de cena o governo militar e entrando “outra” forma de governo, foi possível identificar a colocação da ética contra seus próprios utilizadores, e sua mobilização e sujeição ao inseri-la no discurso da escolarização, para contrapor-se ao termo moral “desgastado”, segundo os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, com a experiência da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), inscrita no projeto de escolarização em vigor na década de 1970, avaliada nos parâmetros como uma experiência sem sucesso.

A ética foi colocada no discurso da escolarização não pelo motivo que os movimentos sociais ou nos discursos políticos da década de 1980 a evocaram – com o intuito de expurgar os horrores efetivados em nome da ordem e da moral; ou usada como um dos instrumentos de luta, em oposição às ações “imorais” presentes nas décadas dos governos militares; ou, ainda, para fazer a chamada à constituição de um “novo” sujeito moral - mas como elemento significativo do mecanismo de legitimação, em que se constituem regulamentações.

Esse saber tratado como “novidade”, fruto do fazer, foi colocado no discurso da Reforma do Ensino contra seus próprios utilizadores, para incitá-los a expor seus sentimentos e, por fim, controlar suas ações, ampliando a instauração da individualização e da totalização crescentes, às quais o poder do Estado nos prende e contra as quais é preciso lutar.

No posfácio da obra de Dreyfus e Rabinow (1995), Foucault afirma que é analisando formas de resistências e lutas presentes na sociedade que se pode investigar o poder: nas “lutas anti-autoritárias”, que possuem vários aspectos comuns: 1) o fato de estarem espalhadas em diferentes esferas da sociedade; 2) apresentarem como objetivos efeitos de poder; 3) referirem-se a questões imediatas e não a situações futuras; 4) constituírem lutas contrárias ao “governo da individualização”, pois

A ética foi colocada no discurso da escolarização não pelo motivo que os movimentos sociais ou nos discursos políticos da década de 1980 a evocaram...

ao mesmo tempo em que defendem a liberdade individual de ser diferente, denunciam tudo que impede a relação com os outros; 5) por serem, ainda, lutas contra os privilégios do saber: “da competência e da qualificação”.

Foi no quadro de “abertura democrática”, que contemplou as resistências e lutas populares, como a instauração em 1993 do *impeachment* contra o então presidente da República eleito, que a ética foi reordenada nos discursos da educação, não como saber disciplinar, como “ciência” propriamente dita, mas como tema de relevância social, como conteúdo de conhecimento, que deveria percorrer e impregnar todos os saberes e práticas constituídas na escola (transversalmente); escolarização que, portanto, preconizava a constituição de sujeitos morais.

Decorre disso a necessidade de reflexão sobre as ações realizadas no interior da escola, pois, sendo “produtora” de sujeitos, as práticas ali desenvolvidas asseguram tal sujeição dos indivíduos, a si e ao outro.

A escola e o dispositivo da escolarização, enquanto a constituição do sujeito, se estruturou a partir dos séculos XVIII e XIX na Europa, em decorrência das novas formas de acumulação do capital, das relações de produção e do estatuto jurídico da propriedade, constituiu condição para a existência de uma outra forma de poder, que lhe correspondeu: o poder disciplinar como “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo” (FOUCAULT, 2000c, p. 118), que surgiu no momento em que ocorreu o “nascimento da arte do corpo humano”, tornando-o mais obediente e útil e implicou o aumento da aptidão e da dominação.

O discurso que é imputado à escola... não consegue ser sustentado no seu interior, pois ela trata de forma igual sujeitos diferentes...

Foi uma “nova anatomia política do corpo”, que se estruturou de forma irregular em instituições disciplinares como a escola e sustentou-se no saber das ciências humanas nas quais os su-

jeitos, como objetos de conhecimento, tornaram-se uma tomada para o poder.

Tal modelo de sociedade não se caracterizou pela obediência ou por fazer das sociedades escolas ou prisões, mas pela tentativa de “[...] um ajuste cada vez mais controlado – cada vez mais racional e econômico – entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo de relações de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Em relação à escola, a análise do poder pode ser eficaz, se aquela não for concebida como uma “unidade global”, mas tentando ver como atua e como tal aparelho define estratégias globais a partir de uma “multiplicidade de sujeições”, considerando que as táticas de dominação são exercitadas em ações cotidianas, nos pequenos lugares, em sujeições como as do aluno ao professor.

Trata-se de entender que os “grandes aparelhos de poder” funcionam sustentados por dispositivos locais de dominação e não de uma impossibilidade de atingi-los. É nesse sentido, que parece possível descrever ou analisar o “aparelho escolar”. Porém, a análise será eficaz,

[...] se não os tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal da soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apóiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (a da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc). São todos esses mecanismos e todos esses aparelhos de dominação que constituem o pedestal efetivo do aparelho global, constituído pelo aparelho escolar. Portanto, se vocês quiserem encarar as estruturas de poder como estratégias globais, que perpassam e utilizam táticas locais de dominação (FOU-

CAULT, 1999, p. 51-52).

A escolarização constitui dispositivo específico reordenado sempre que necessário, enquanto estratégia para governar - “estruturar o campo de ação

dos outros”. Tem, portanto, a finalidade, enquanto dispositivo, de constituir conhecimentos e sujeitos, definindo como será feita a apropriação do saber, classificando os sujeitos, imprimindo-lhes determinada condição social.

E, evocando Bourdieu (2002): o discurso que é imputado à escola, enquanto instância social promotora de igualdade entre as diferentes “classes sociais”, não consegue ser sustentado no seu interior, pois ela trata de forma igual sujeitos diferentes oriundos de condições materiais desiguais. Significa que, ao utilizar os mesmos métodos e formas de avaliar para sujeitos com condições diferentes, mantém e amplia a desigualdade presentes na sociedade.

A restauração de uma ordem social exige, e exigiu naquele momento, a adequação das instituições que lhe dariam sustentação: instâncias locais de dominação que permitem a sujeição dos indivíduos, dentre elas o aparelho escolar e o dispositivo da escolarização.

Os resultados da pesquisa possibilitaram, em suas facções, as conexões não evidentes entre os mecanismos de coerção diversos e instituídos com a Constituição; a LDB; as leis complementares; como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); os dispositivos materiais, como a escolarização dos indivíduos e as relações ou fenômenos de autoridade que comporta; e os conteúdos de conhecimento, como a ética, “[...] tomados em sua diversidade e na sua heterogeneidade e que serão conservados em fun-

ção dos efeitos de poder de que são portadores, enquanto validados como fazendo parte de um sistema de conhecimento” (FOUCAULT, 2000, p. 183).

Essas anotações expressam as aproximações iniciais feitas no referencial teórico-metodológico Foucaultiano, na investigação da ética contemporânea. Demonstra por causa da sua complexidade, a necessidade de realizar aprofundamento no modo de operar a análise dos objetos que nele podem ser formulados, em seus conceitos fundamentais.

Expressam, ainda, a necessidade de realização de outras pesquisas que permitam, pelos usos, atualizá-lo, visto que uma de suas características fundamentais é constituir uma das possibilidades de análise, sem pretender considerar-se “a” maneira verdadeira ou privilegiada de analisar o mundo e os objetos.

Com a trajetória da pesquisa e o trabalho com o referencial, ficou evidente que mais importante do que operar conceitos é aproximar do domínio do modo de análise, a possibilidade de entendimento da realidade e dos problemas educacionais, sem buscar para eles soluções definitivas ou respostas reveladoras, mas podendo evidenciar como foram produzidos e constituídos como tais.

É desse modo que se pode resistir ou transgredir ao que parece inevitável ou intransponível, e fazer de si mesmo um agente moral, por escolha e não por obrigação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

———. ———. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Secretaria de Educação Fundamental *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

———. Projeto de Lei nº 1.258-C/88. In: BREZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. (Anexo).

- BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Nelson. *Educação moral e cívica e organização social e política*. São Paulo, SP: Editora Itamaraty Ltda., 1971. v. 4.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. (Org.). Alice Nogueira e Afrânio Catani. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CARDOSO, Sérgio [et. al.] *Os Sentidos da Paixão*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2000a.
- . *A ordem do discurso*. 6. ed. Trad. Marcos José Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2000b.
- . *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).
- . *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001a.
- . *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1984.
- . *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1985.
- . *Microfísica do poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Graal, 2001b.
- . *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramallete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000c.
- NOVAES, Adauto (Org.). *Ética*. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras/FUNARTE, 1992.
- . *O desejo*. São Paulo, SP: Companhia das Letras/FUNARTE, 1990.
- OSÓRIO, Antônio C. do Nascimento. *Currículo como instrumento de controle social*. VI In: EPECO. Campo Grande, MS, 2003.
- PILATTI, Adriano. Comentários ao texto de Maria Francisca Pinheiro. In: FÁVERO, O. *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- VEYNE, Paul M. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Trad. Alda Battar, Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

SETEMBRO DE 2003 A OUTUBRO DE 2003

<i>Autora:</i> Maria Aparecida Canale Balduino	A gestão da democrática educação no Estado de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1999-2000
--	--

<i>Data da defesa:</i> 23/09/2003 <i>Orientadora:</i> Prof ^a . Dr. ^a Ester Senna <i>Banca Examinadora:</i> Sandra Maria Zakia Lian de Sousa (USP) Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS) Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho teve como objetivo analisar a concepção de Gestão Democrática da Educação de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1999-2002. Esta concepção está baseada na participação de todos que atuam dentro da escola pública. Essa participação foi pensada através da Gestão Colegiada, na qual a comunidade interna e externa observou relações democráticas para se discutir e/ou propor ações/projetos a serem desenvolvidos na escola, objetivando a qualidade do ensino e da Gestão Escolar. Para o desenvolvimento deste estudo, foram organizados os dados a cerca de um breve histórico sobre o estado de Mato Grosso do Sul, demonstrando as condições históricas e as políticas públicas da educação, que culminaram na propositura da Gestão Colegiada como o mecanismo efetivador da participação democrática no contexto escolar, no período de 1999-2002. A seguir, discorre-se sobre as categorias de participação e de democracia, tendo como panorama histórico-político, a Reforma do Estado e a interferência dos organismos internacionais no estabelecimento da direção das políticas públicas para educação. Com o entendimento de que a Gestão Democrática foi um processo cuja consolidação não é rápida na educação em Mato Grosso do Sul, realizou-se uma análise das propostas dos governos de Pedro Pedrossian e Wilson Barbosa Martins, os quais começaram a delinear a concepção de Gestão Democrática da Educação e, por último, de José Orcírio de Miranda que organizou não só ações, mas um projeto de escola – Escola Guaicuru – sistematizando estratégias para a efetivação da Gestão Democrática. Os resultados deste estudo sinalizam a Gestão Colegiada como sendo o caminho efetivo para a participação e a democracia, bem como, que essa prática está legitimada pelos decretos. Pelos documentos estudados, esse tipo de gerenciamento da escola expressa a descentralização, não só pedagógica, como administrativa e financeira.</p> <p>Palavras chave: Gestão Democrática, Estado, Políticas Públicas.</p>
---	---

<p><i>Autor:</i> Silvio Lobo</p>	<p>A concepção Biologicista na Educação Física o discurso do corpo e suas relações: Saber e Poder</p>
--------------------------------------	--

<p><i>Data da defesa:</i> 25/09/2003</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr.^a Eurize Caldas Pessanha (UFMS) Prof^a. Dr.^a Inara Barbosa Leão (UFMS) Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O presente estudo analisa o discurso do corpo na concepção hegemônica biologicista, no campo da Educação Física, por meio das relações de “saber” e “poder”. O uso do corpo, nas dimensões sociocultural e política, na trama de interação com o seu meio, demarcados pelas práticas sociais, sinaliza os diferentes tipos de saberes, seus enunciados, suas práticas, discursivas e não discursivas, e aponta esse jogo de forças e de vontades, desejos e sedução, que se explicitam enquanto práticas disciplinares controladoras, frutos dos valores culturais da sociedade, que se distribuem por instrumentos ligados à Ciência, à Igreja e ao Estado. Considerando o movimento da Educação Física no Brasil, contextualizada na concepção biologicista, foi investigada a sua construção histórico-discursiva, tendo como suporte teórico e metodológico a “Arqueogenealogia do Saber”, a partir da reflexão de Michel Foucault (pós-estruturalismo). Frente às possibilidades teórico-metodológicas foi possível analisar os impactos sobre a teoria social e cultural, permitindo conceber uma nova forma de ver e compreender o mundo. Por meio de diferentes estratégias que se articulam em determinados posicionamentos críticos, conseguimos identificar a ordem dos “discursos”, assinalando que em seus enunciados o discurso biologicista tem sua formação através do controle minucioso do corpo nas teias e capilares do poder, desde o século XVI, em que é revelado o uso social e político do corpo, mediante as estratégias de implantação dos exercícios como meio capaz de atender as regras disciplinares, para depois enquadrá-lo como objeto de saber e poder. A Medicina Higiênica, o Militarismo, o Nacionalismo, o Dualismo Corpo/Alma, o Esporte e a Ciência, são marcos que cedem os enunciados formadores desse discurso, colhidos no cenário dos acontecimentos, submetidos ao jogo das regras das formações discursivas, denunciando a articulação que objetiva à preparação do sujeito útil a sociedade capitalista, como força de trabalho, tornando-o um instrumento de relação de poder, no uso de seu próprio corpo. Esse processo em que o saber é investido de poder, permitiu-nos entender que o poder desse Saber são relações que estabelecem diferentes construções discursivas, tornando-se instrumentos para criar verdades, opor a verdades e até mesmo corrigir verdades, nunca explicitando sua real intenção de controlar a própria sociedade.</p> <p>Palavras Chave: Pós-estruturalismo; Corpo; Poder; Saber; Educação Física;. Arqueogenealogia; Biologicismo</p>
--	--

<p><i>Autora:</i> Beatriz Helena Teixeira Conceição</p>	<p>O programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul e educação</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 26/09/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^a. Dr.^a Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)</p> <p><i>Co-Orientadora:</i> Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UNB)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (UNC/SC) Prof^a. Dr.^a Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O presente trabalho tem por objetivo discutir o Programa de Superação das Desigualdades Raciais de Mato Grosso do Sul. Nosso intento foi o de estabelecer análise da questão singular, a questão racial, num contexto mais amplo, a sociedade capitalista, na tentativa de apreender sua lógica a as contradições presentes. Primeiro descrevemos o programa que é o objeto pesquisado, por meio de documentos que fizeram parte da construção do programa. Em seguida, apresentamos a construção do Movimento Negro e destacamos dois momentos estratégicos: a década de 1930, com a criação da Frente Negra Brasileira, primeira organização negra, e o segundo momento, a década de 1970, com a fundação do Movimento Negro Unificado. As duas entidades surgiram em períodos de crises do capital e em momentos que coincidiram com movimentos de reivindicação da valorização das diferenças culturais. Mostramos como o Movimento Negro desenvolve a proposta de combate ao racismo, via política de ação afirmativa, encaminhando-a ao poder público, na década de 1990, em meio ao movimento de reivindicação da diferença cultural mais uma vez, enquanto o Estado estava sendo organizado politicamente e economicamente para atender, prioritariamente as demandas do mercado. Finalizando, procuramos analisar e debater, a partir dos referenciais teóricos, a proposta de superação das desigualdades raciais no âmbito da educação, destacando a importância do trabalho de combate ao racismo e as contradições presentes no movimento da sociedade contemporânea.</p> <p>Palavras chave: Desigualdades raciais - Educação - Sociedade capitalista</p>
--	--

<p><i>Autora:</i> Terezinha Mesquita Granja</p>	<p>Do Discurso Oficial a Prática Pedagógica: Potencialidades contidas nos Projetos de Informática aplicada à Educação</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 01/10/2003</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Jesus Eurico Miranda Regina (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Domenico Costella (PUC/PR) Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS) Prof.^a. Dr.^a Ordália Alves de Almeida (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta dissertação tem como objeto de estudo o discurso oficial e a prática pedagógica: análise dos documentos que oficializam o programa de informática educativa nas escolas públicas municipais de Campo Grande-MS e as novas relações estabelecidas com a introdução das tecnologias educacionais decorrentes do uso da informática aplicada à educação no Ensino Fundamental após a instalação das Salas de Informática na REME. O referencial teórico do estudo dos documentos oficiais baseia-se nos escritos de Lévy e Deleuze no que se refere ao território pesquisado e no tocando à prática pedagógica utilizamos Freire, Saviani, Mizukami, Valente, Piaget e outros citados ao longo desta dissertação. As idéias contidas (potencialidades) nos documentos oficiais foram analisados à luz da pesquisa qualitativa e da dialética nos preceitos de suas três leis: unidade e luta dos contrários, transformação da quantidade em qualidade e negação da negação. Os documentos analisados são os que deram origem ao programa de informática educativa no Brasil, no Mato Grosso do Sul e em Campo Grande-MS.</p> <p>Palavras Chave: Informática aplicada à educação Potencialidades Salas de informática</p>
--	--

<p><i>Autor:</i> Reginaldo Donizete Alves</p>	<p>Passos e descompassos da Educação Profissional: A experiência do Turismo em Mato Grosso do Sul</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 02/10/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof.^a. Dr.^a. Inara Barbosa Leão (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Tito Carlos Machado de Oliveira (UFMS) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho contém um estudo acerca da educação profissional oferecida aos trabalhadores da área de turismo. A hipótese que guiou nossos esforços foi a de que a qualificação profissional ofertada pela política pública contida no PLANFOR não atende às necessidades inerentes ao processo de produção deste setor. Para tanto, foram desenvolvidos sete capítulos. No primeiro buscou-se apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos dessa pesquisa e o que conseguimos foi concluí-la com segurança, baseados em uma linha de pensamento claramente definida. Desvelar a educação liberal burguesa foi a preocupação do capítulo II. Nele foi possível identificar a base educacional sobre a qual se ergueu os conceitos e as práticas históricas de formação profissional do trabalhador brasileiro. No terceiro capítulo, almejou-se desenhar a trajetória histórica da educação profissional no Brasil descobrindo que, fundamentalmente, a EP oferecida ao trabalhador sempre careceu de qualidade e consistência, ficando presa à finalidade única a qual sempre serviu, isto é, a necessidade de atender às exigências do modo de produção capitalista. Analisou-se no capítulo IV, os modelos de organização do trabalho fordista/taylorista e da acumulação flexível, "nova" lógica do sistema de produção do capital que vem se constituindo desde a década de 1970. Destaque para os impactos dessas mutações ocorridas na vida do trabalhador e no setor de serviços. No capítulo V, a busca foi no sentido de compreender a atividade turística com seus conceitos, finalidades e estrutura econômica, desvelando sua importância para o processo de geração de emprego e renda. No sexto capítulo, apresentou-se a Política Pública, expressa nos Planos de Qualificação Profissional do Estado de Mato Grosso do Sul, voltada para o setor de turismo e que foi aplicada no período de 1998 a 2000. Nesse momento do trabalho foi possível conhecer os limites da EP oferecida a este setor. Por fim, a conclusão em que apontamos para a importância do trabalhador participar, mais do que da própria EP, do processo político que possibilite a ele a condução de sua vida em todos os setores, inclusive o da educação. Em seguida apresentamos em anexo a entrevista realizada com um empresário do setor turístico da região de Bonito-MS com a finalidade de ouvir um sujeito representativo desta classe empresarial sobre o turismo como um negócio.</p> <p>Palavras Chave: Educação Profissional; Educação; Trabalho; Turismo.</p>
--	---

Autor: <i>Valdemir Pereira Galeano</i>	Educação e mediação: Elementos transformadores do sujeito e da sociedade na teoria sócio-histórica
--	---

<p><i>Data da defesa:</i> 10/10/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Inara Barbosa Leão</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^ª. Dr.^ª Silvia Tatiana Maurer Lane (PUC/SP) Prof^ª. Dr.^ª Alexandra Ayach Anache (UFMS) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O presente trabalho é uma investigação do processo de mediação na atividade docente. Mais precisamente o motivo das ações de ensino contextualizadas nas complexas relações determinadas pela instituição escolar. Entendemos que com o estudo da atividade polimotivada, e no âmbito do sentido, pode-se compreender como se processa a relação entre o individual e o social. Parte-se da hipótese de que o sucesso da atividade docente depende do entendimento que o professor possui da sua própria atividade; do sentido que tem para ele o ensino: "dar aula para quê?". Para atingirmos nosso objetivo, buscamos explicar no primeiro capítulo como o conceito de mediação é proposto por Marx na sua filosofia para, em seguida, empreendemos a relação desse conceito com os postulados teóricos de Vigotsky; buscamos esclarecer o quanto da teoria de um encontra-se vinculado às concepções antropológicas do outro. Num segundo momento, investigamos quais os instrumentos psicológicos mediadores, considerados fundamentais por Vigotsky para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores; e optamos por aqueles que, no nosso entendimento, são imprescindíveis no âmbito do ensino formal. Quanto a metodologia do trabalho (descrita no terceiro capítulo), decidimos pelo método instrumental de Vigotsky, porque atende a dois princípios fundamentais à nossa investigação: primeiro considera o aspecto histórico na constituição da consciência, segundo, porque em sua essência, carrega o aspecto mediacional da atividade; utilizamos a entrevista como técnica para coleta de dados e a Análise Gráfica como recurso para analisar os processos e conteúdos dos significados e sentidos (ou motivos), que impulsionam a atividade de dois professores do ensino fundamental: um da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e outro de uma escola comunitária, também no município de Campo Grande no Estado de Mato Grosso do Sul. O resultado da pesquisa é descrito no último capítulo, onde explicamos qual é o sentido de ensinar desses professores e como isso media a atividade que eles desenvolvem como profissionais. Para um dos nossos sujeitos o motivo que impulsiona a relação de ensino na sala de aula é ao compromisso docente em desenvolver o lado espiritual do aluno. É esse elemento afetivo-espiritual que media a relação dele com seus alunos. Para o outro professor esse motivo encontra-se no âmbito das estratégias didáticas pedagógicas que é função da escola. Entende o professor como um elo, comprometido em estabelecer uma relação entre o conhecimento que o aluno já possui e aquele que a escola deve ensinar. O sentido em "dar aula" para esse profissional está em ser mediador de conteúdos escolares, assegurados por uma intervenção estratégica que é sua função. Ambos os profissionais não entendem suas ações de trabalho no âmbito da proposta vigotskiana para a educação, nenhum deles aponta para as determinações sociais da atividade de ensino, entende os seus alunos como seres individuais passíveis de transformação a partir de esforços individuais, não remete os seus discursos para as determinações da macroestrutura da sociedade capitalista. Enfim, não busca o "novo homem" descrito na teoria Sócio-histórica de Vigotsky.</p> <p>Palavras-chave: Vigotsky; mediação; atividade docente.</p>
---	---

<i>Autora:</i> Mirella Villa Araújo Tucunduva Fonseca	Versões e Inserções: A Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Mental
---	---

<p><i>Data da defesa:</i> 28/10/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^ª. Dr.^ª Alexandra Ayach Anache (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^ª. Dr.^ª Soraia Napoleão Freitas (UFMS) Prof^ª. Dr.^ª Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS) Prof^ª. Dr.^ª Inara Barbosa Leão (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho expõe uma análise e considerações sobre a Educação Especial em Mato Grosso do Sul em particular a escolarização do jovem/adulto com deficiência mental, matriculado em escolas estaduais. A hipótese considerada é a de que o aluno jovem/adulto com deficiência mental participa da construção do seu saber e as finalidades da escolarização se ampliam e se diferenciam no processo, contribuindo para a melhoria da vida prática deste aluno. Considerando a Educação Especial como inserida na Educação Geral, busca-se entendê-la na totalidade histórica, utilizando-se para talos pressupostos metodológicos da ciência da história, recuperando na análise os elementos econômicos-sociais da sociedade que a determinam. Entender as relações entre a vida dos homens e os movimentos de tempo e espaço da história possibilita uma reflexão particularmente desafiadora acerca dos problemas enfrentados por pessoas com deficiência mental em sua escolarização. Por outro lado, compreender as necessidades que determinam a participação do indivíduo no processo de construção do saber e as finalidades que o norteiam, contribui para a ampliação do conhecimento deste processo. Metodologicamente foram analisadas as versões dos programas relativos à Educação de Jovens/Adultos com deficiência mental, implantados a partir de 1997 no Estado de Mato Grosso do Sul, procurando identificar os determinantes históricos que nortearam os referidos programas. No decorrer do processo, foi importante verificar, no interior da escola, os avanços alcançados na escolarização de jovens/adultos com deficiência mental, sendo utilizados os aportes da pesquisa qualitativa e a técnica da entrevista semi-estruturada. O universo de pesquisa concentrou-se particularmente no município de Campo Grande, em 03 (três) escolas públicas da rede estadual, onde foram matriculados jovens/adultos, oriundos de instituições especializadas no atendimento à pessoa com deficiência mental. Como conclusão observamos que: os programas de EJA sofreram avanços nas inserções dos alunos com deficiência, dado o processo de inclusão. Por sua vez, a escolarização ainda está atrelada às representações sociais dos jovens/adultos não escolarizados, levando esses indivíduos à aquisições superficiais de leitura e de escrita, incorporadas como algo que não lhes é devido, se auto-excluindo desse direito de cidadania.</p> <p>Palavras-chave: jovens e adultos, deficiência mental, escolarização</p>
---	---

A Psicologia Histórico-dialética:
Surgimento e Contribuições

Maria Eleusa Montenegro

Educação, Psicologia e Prática Docente:
Um Caminho da Produção Coletiva em Pesquisa

*Jucimara Silva Rojas, Lucrecia Stringuetta Mello,
Ordália Alves de Almeida e Sonia da Cunha Urt*

O Autoconceito e a Motivação na Constituição
da Subjetividade: Conceitos e Relações

*Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Ana da Costa Polonia,
Celeida B. G. Cintra Pinto, Fausto Calaça Galvão de Castro,
Maria Eleusa Montenegro e Vitorina Angélica M. Zinato*

A Constituição do Professor no
Exercício da Profissão

Priscila Larocca e Kelen dos Santos Junges

Educação Infantil:
Quais Funções? Quais Instâncias?

*Ordália Alves Almeida, Leusa de MeloSecchi e
Tanea Maria Mariano da Silva*

Ética e Práticas Sociais Contemporâneas

*Antonio Carlos do Nascimento Osório
e Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani*

