

AÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE TANTAS POSSIBILIDADES

TEACHING TO PRIMARY SCHOOL AND THE RANGE OF POSSIBILITIES

Ilana Laterman¹

Resumo

Este texto apresenta reflexões sobre ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva de sua relação dialética com o campo de possibilidades. Com base em autores como Agnes Heller e José de Souza Martins, aborda o cotidiano como espaço de criação e reprodução de si mesmo. A partir de resultados de pesquisa empírica constatou-se a presença de práticas pedagógicas usuais entre diferentes professoras de anos iniciais de uma mesma rede de ensino frente aos alunos que não acompanham o ensino. A escolha destas práticas pedagógicas é discutida quanto à sua dimensão de criação e de reprodução, quanto a seu processo de naturalização diante do costume de sua adoção, quanto aos fins da educação. Neste sentido a educação é compreendida em uma perspectiva democrática, inclusiva e emancipadora. Os resultados da pesquisa instigaram a um estudo que elabora o conceito de campo de possibilidades na educação (nas relações entre as dimensões política, social, institucional e profissional), contextualizado na modernidade que anuncia o progresso, mas incorpora seus signos com lógicas tradicionais. O texto coloca em evidência a existência de um campo de possibilidades em permanente constituição, num jogo dialético de ser contexto e contextualizado em sua relação com as ações docentes, tendo por objetivo elaborar elementos para o debate sobre educação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras chave: Anos Iniciais, Ação Docente, Educação Pública, Campo de Possibilidades

Abstract

This paper presents some reflections on the teaching to primary school. To that end it discusses the dialectic relationship between teacher's choices and the range of possibilities of pedagogical practices. Teacher's Autonomy pertains to the choice of a specific pedagogical practice among a range of possibilities in a given context and real-world conditions. Arena of Possibilities is a concept that attempts to define the interweaving of different contexts in which the teaching action is carried out (i.e., political, social, institutional, personal). In this sense a practice is defined by a range of possibilities at the same time that it redefines the range of possibilities itself. In developing its arguments this paper tries to present a snapshot of a school's quotidian based on research. This research was conducted to find out which pedagogical practices teachers use for teaching students who are behind in their class. In addition to the research conducted, this paper bases its arguments on major authors within this pedagogical field. The basic issue this paper addresses pertains to the role of the replicating and creating processes in Education. In this regard the teaching is aligned with a critical view of education, one that promotes a democratic, empowering, inclusive and pluralistic approach. Finally, this paper proposes that research on the pedagogical practices used in the quotidian of public schools—in all its interdependent contexts—can bring significant contributions to the field of Teacher Education.

Key words: primary series; public education; teaching; arena of possibilities.

I. Apresentando o texto

A educação formal no Brasil é múltipla em suas condições materiais e em seus processos cotidianos quanto à complexidade social e cultural do país. O ensino fundamental, inclusive em seus

anos iniciais, tem muitas faces, expressões de diferentes contextos onde existem escolas: urbanos, rurais, regionais, de sistemas de ensino públicos e particulares, de hierarquia entre diferentes escolas em um mesmo sistema. A multiplicidade característica da rede de educação fundamental no país deve-se ainda às diferentes concepções e organizações presentes nas ações dos educadores onde quer que estejam

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

trabalhando, e na singularidade da gestão dos estabelecimentos de ensino.

Pensar sobre os anos iniciais nos remete a diferentes dimensões de análise: questões da infância, cultura e teorias de desenvolvimento humano, questões curriculares, metodologias e práticas em sala de aula, organização institucional, políticas públicas como a ampliação da idade de ingresso e número de séries do ensino fundamental, formação de professores, a função social da escola, as relações entre os conhecimentos curriculares e não curriculares, a participação das famílias na escola, entre outras dimensões de análise.

Nesta perspectiva, as interações entre as condições contextuais e a ação humana compõem o cotidiano, em um processo dialético entre as diferentes dimensões da ação, em parte determinadas pela materialidade em parte pela escolha (intenção) humana, ambas, a materialidade e a escolha, histórica e socialmente construídas. Como afirma Heller (1992; p.40): “A condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade.”

O cotidiano dos anos iniciais pressupõe um campo de possibilidades onde ocorrem as práticas educacionais, que ganham forma e personalidade como expressão de concepções de aprendizagem, de valores políticos e culturais, de vivências e de imagens adquiridas ao longo da vida (de professores, de alunos, de funcionários, de famílias e de pessoas da comunidade), de conhecimentos cientificamente legitimados e de saberes diversos. Constitui-se, o cotidiano dos anos iniciais, em um ambiente de interações sociais e coletivas com o objetivo de ensinar para as novas gerações currículos explícitos e, de modo talvez nem tão implícito, formas de ser e estar em nossa sociedade.

Dos anos iniciais fazem parte, ainda, os direitos aos instrumentos, recursos e conhecimentos para uma vida digna e de justiça social, no tempo presente da infância e em seu desenvolvimento para as próximas fases da vida (juventude, idade adulta, terceira idade). O poder da palavra, da expressão, do ato de tornar simbólico o real e apropriar-se deste pensando e sentindo e então agindo sabendo-se ser social, o poder dos instrumentos dos diferentes campos do conhecimento, o diálogo e a negociação como

meios de conhecer e perceber o outro e se fazer conhecido e percebido. O estímulo à curiosidade e à pesquisa, ao desejo de crescer imitando, criando e aprendendo com as outras pessoas (inclusive outras crianças). A infância que precisa de cuidados, mediação, acolhimento, desafios, brincadeiras, arte, movimento, ciência, tecnologia, acesso à cultura, amizades, pertencimento, reconhecimento.

Em meio a este panorama abrangente da educação em anos iniciais do ensino fundamental, este texto trata de um foco específico: os aspectos de reprodução e de criação na ação docente frente ao seu campo de possibilidades. Para tanto procuro dar visibilidade à existência de um campo de possibilidades dinâmico, em permanente constituição, e a importância da apropriação docente sobre esta existência em oposição ao limite decorrente de uma ação cotidiana alienada, usual, naturalizada como fim em si mesma.

Apresento inicialmente um debate sobre campo de possibilidades. Tal debate tem um caráter processual, no sentido da formulação de idéias. Agrego a este debate o contexto da modernidade, com base no trabalho de Martins (2000). A idéia do possível ganha significação singular neste contexto. Ou seja, não se trata de pensar sobre novas possibilidades para a ação docente pautadas no aspecto da transitoriedade e inovação dos “tempos modernos” (ou pós-modernos), mas sim de procurar compreender a ação docente em sua dimensão criativa e reprodutiva pautadas na realidade, do dia a dia da vida na escola.

Estas reflexões são decorrentes de alguns resultados encontrados em pesquisa por mim realizada com professoras de anos iniciais do ensino fundamental sobre como percebem e tratam de sua prática nas situações em que se deparam com alunos que não acompanham o ensino durante o ano letivo. Portanto, apresento na parte II, brevemente, tais resultados, com o intuito de explicitar as origens de minhas considerações. Em resumo, na pesquisa realizada chamou-me a atenção a constância de elementos relevantes nas falas das professoras das diferentes escolas. Neste sentido, me atenho não propriamente na análise das práticas e das explicações que anunciam, mas no significado desta constância em meio a tantas possibilidades, de percepção, de práticas, de elaboração.

Nas considerações finais procuro indicar elementos que promovam a continuidade do debate.

II. Tempos modernos e campo de possibilidades: transformação como anúncio, conservação como lógica

Para desenvolver o conceito de campo de possibilidades voltado para a educação, recorro a autores que trabalham sobre a vida cotidiana e contemporânea, como Agnes Heller (1992) e José de Souza Martins (2000). A estes autores apromoximo outros do campo da educação com o objetivo de compreender as especificidades do trabalho pedagógico: Gimeno (2000), Sarmiento (2000), Ferraro (1999), entre outros. A idéia de um campo de possibilidades no qual ocorre a ação tem me ajudado a pensar sobre a prática pedagógica e a formação de professores de séries iniciais. Explico nesta parte do texto a formulação desta idéia, do campo de possibilidades no contexto do mundo moderno, e suas implicações na compreensão da prática pedagógica.

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 1990):

Possível. 1. Que pode ser, acontecer ou praticar-se. S.M. 2. Aquilo que é possível (...). 3. Filos. Do ponto de vista lógico, que não implica contradição. 4. Filos. Do ponto de vista físico, quer o que satisfaz às leis gerais da experiência, quer o que não está em contradição com nenhum fato ou lei empiricamente estabelecido, quer o que é mais ou menos provável. 5. Filos. Do ponto de vista moral, o que não contraria nenhuma norma moral.

O possível é o que não contradiz as circunstâncias, a realidade; jamais o possível se dá como o oposto da realidade. Aquilo que se opõe à realidade é o não-possível. Para que alguma coisa seja possível, deve estar de acordo com certas combinações dos elementos da realidade. Mas o possível é também, como pensamento, a modificação do real, a proposição de arranjos novos, flexíveis, muitas vezes inéditos, de circunstâncias e condições presentes na realidade. O possível jamais é o oposto da realidade, pois em tais bases não tem como se realizar. Mas também não é apenas a reprodução da realidade.

O possível depende, em seu princípio, de condições materiais e humanas já existentes. O que é possível para um professor realizar no

ensino frente a um aluno que não está acompanhando a turma? É no jogo entre as circunstâncias materiais (entendidas aqui como sociais, históricas, políticas) e a ação humana (também entendida como ação social, histórica, política), que se materializam possibilidades e se criam condições concretas para a proposição de novas possibilidades.

Tanto as circunstâncias quanto a ação humana são dinâmicas, vivas, de um movimento intenso resultante do entrelaçamento e das contradições de diversas forças – políticas e vitais – que nelas atuam e, dialeticamente, as constituem como elementos isolados.

Heller (1992, p.1-2) explica:

Não se deve jamais entender a “circunstância” como totalidade de objetos mortos, nem mesmo meios de produção; a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas. E, ao contrário, quando os homens se colocam fins, o campo de determinação causal não é apenas o âmbito e a orientação de suas colocações, pois os seus atos teleológicos e todas as demais objetivações desencadeiam igualmente novas séries causais.

Assim, estudar a ação de professores e buscar o campo de possibilidades no qual atuam (que é, dialeticamente, um campo de possibilidades composto por estas suas ações, entre outros elementos) apresenta duas dimensões de análise: a primeira é a possibilidade da combinação de diferentes elementos já postos, o que pode ser realizado de modos diversos. Estas combinações, ora singulares pelos elementos que combinam, ora pelo modo como os combinam, expressam-se em uma ação, uma prática. A segunda dimensão de análise refere-se aos mecanismos de criação de novos elementos, que modificam o campo de possibilidades oportunizando no futuro combinações (expressas em ações) não possíveis no presente.

As ações criativas e as transformações do campo de possibilidades tratam, em um certo sentido, da epistemologia do saber docente, ou seja, de que forma o educador apreende e cria conhecimentos e práticas em sua área de trabalho.

Portanto, estou aqui apresentando a idéia de que o educador apreende e elabora conhecimentos e práticas em sua área de trabalho na tensão entre sua ação cotidiana e o campo de possibilidades.

Tensão porque o campo de possibilidades impõe-se ao sujeito com sua lógica e materialidade assim como o sujeito (educador) impõem ao campo de possibilidades sua própria lógica, representações, intencionalidade (ou seja, subjetividade).

A prática pedagógica é parte da vida cotidiana dos professores. Tal prática tem as características da individualidade, que expressa, simultaneamente, um tempo/espço social. O conjunto das ações dos educadores molda (na relação com outros elementos do contexto, como as políticas públicas, a administração do estabelecimento, etc.) o campo de possibilidades, o repertório do agir do professor, os diferentes 'o que se faz em determinada situação'. Cada vez que um professor lida com determinada situação de seu cotidiano em sala de aula, está colocando seu modo próprio de fazer e, ao mesmo tempo, construindo seu modo de fazer a partir das possíveis alternativas já realizadas. Contribui, desta forma, com sua subjetividade, para confirmar ações já estabelecidas por outros (e por si mesmo) e para criar ações inéditas. Esta singularidade do sujeito está inevitavelmente mergulhada em seu tempo histórico, em seu entorno cultural

Ao agir, o professor elege uma entre tantas possibilidades; sua percepção limita e delimita o campo de possibilidades, pois não há sujeito capaz de perceber todas as alternativas de ação. As alternativas que estão fora de seu alcance perceptivo não são, verdadeiramente, possibilidades de ação. Por esta razão, o campo de possibilidades é efetivamente delimitado por sua percepção e pela compreensão que tem das circunstâncias da realidade. As circunstâncias, ao mesmo tempo em que limitam o rol de ações, delimitam e configuram um princípio de ação.

Na modernidade supõem-se o indivíduo que faz escolhas. Na valorização consumista do novo, na transitoriedade do novo, a percepção do pedagogo sobre as possibilidades de sua prática podem atrelar-se a modismos, a uma aceitação superficial do novo, ou ainda, a aceitação do que é novo apenas em superfície.

Como se coloca este sentido de 'novo', de modernidade? Martins (2000) explica que modernidade na América Latina é diferente de

modernidade nos países ricos. Esta diferença é fundamental para se compreender a incompletude de nossa modernidade, as incoerências de nossas práticas, o desafio da avaliação da situação existente em que estamos mergulhados.

Segundo Martins (2000), há impressão de que a pobreza, a miséria, as formas tradicionais da cultura (como do homem do campo, do migrante, por exemplo) fazem parte de um quadro não-moderno, de algo que está superado ou que é superado pela modernidade. No entanto, mostra o autor, que a modernidade inclui todas as formas que efetivamente existem, não há uma superação efetiva; a modernidade engloba também a pobreza, a escravidão. Engloba ainda a parte de nossa infância que está abandonada, por vezes inserida numa sociabilidade de violência, outras vezes em trabalhos violentadores. Tudo aquilo que há na realidade existe, evidentemente, neste nosso mundo moderno. Assim não é adequado negar estas formas de viver 'menos desenvolvidas' que existem e descrever o moderno apenas como o urbano, o consumo, a rapidez de informação do século XXI; como se os restos do passado e da tradição estivessem extintos e limitados ao passado. No presente, encontram-se todas as formas já vividas e que compõem, junto com o 'novo', a modernidade.

Martins (2000) chama a atenção para o fato de que nos países ricos a modernidade se deu num processo histórico efetivo, com bases econômicas, sociais e culturais de sustentação, enquanto nos países da periferia (incluindo o Brasil) há um esforço de imitação das formas do moderno, sem a mesma constituição histórica e sustentação.

A modernidade é complexa, e inclui a crítica de si mesma. Apresenta-se não apenas nos objetos e signos, mas na forma de pensar e agir do homem deste tempo:

A modernidade, neste sentido, não se confunde com objetos e signos do moderno, porque a eles não se restringe, nem se separa da racionalidade que criou a ética da multiplicação do capital; que introduziu na vida social e na moralidade, até mesmo do homem comum, o cálculo, a ação social calculada na relação de meios e fins, a reconstituição cotidiana do sentido da ação e sua compreensão como mediação da sociabilidade. Refiro-me à ética que fez do sujeito um objeto, inclusive um objeto de si mesmo, o

sujeito posto como estranho em relação a si próprio (MARTINS, 2000, p.18).

E, mais adiante, o autor completa: “Modernidade é a realidade social e cultural produzida pela consciência da transitoriedade do novo e do atual” (MARTINS, 2000, p.19).

A modernidade instala, portanto, uma mentalidade, um modo de vida ao qual está relacionado um determinado senso estético. A razão presente na ação que tem sempre objetivos, fins e meios. A sociabilidade pensada, validada por significados segundo um projeto de vida. A constante crítica a si mesma; uma vez que pauta-se no transitório, está permanentemente sendo recriada (o que dá sentido à crítica permanente). A idéia do moderno apresenta como possibilidade tudo o que a tecnologia, a ciência, a civilização realiza agora e conseguirá realizar em breve. No entanto, a utopia moderna está longe de tornar-se verdade para todos:

A modernidade, porém, não é feita pelo encontro homogeneizante da diversidade do homem, como sugere a concepção de globalização. É constituída, ainda, pelos ritmos desiguais do desenvolvimento econômico e social, pelo acelerado avanço tecnológico, pela acelerada e desproporcional acumulação de capital, pela imensa e crescente miséria globalizada, dos que têm fome e sede não só do que é essencial à reprodução humana, mas também fome e sede de justiça, de trabalho, de sonho, de alegria. Fome e sede de realização democrática das promessas da modernidade, do que ela é para alguns e, ao mesmo tempo, apenas parece ser para todos (MARTINS, 2000, p.20).

Assim, o autor explica que a modernidade anuncia a transformação humana e social, possibilidades que o capitalismo declama, mas não realiza. Segundo o autor, há a exposição de muitas alternativas, mas nenhuma forma de como acessá-las. O mundo contemporâneo, o mundo da modernidade, não esconde as contradições sociais, as injustiças e desigualdades, inclusive as denuncia; mas não tem como ultrapassá-las. É justamente com os problemas da vida moderna, com a permanente inconclusão do processo de modernização que o homem e a mulher comuns precisam lidar no cotidiano (MARTINS, 2000, p.

21-24). Ao contrário da cultura tradicional em que se busca a estabilidade do permanente, a modernidade pauta-se no transitório como modo de vida.

Na América Latina, continua Martins (2000), a modernidade nunca se deu como um processo vivido pela maioria da população, mas como uma cópia superficial de um modelo estrangeiro. Convivem aqui os tempos sociais diferentes em desencontro, a cultura popular e seu tradicionalismo com os signos do moderno. Assim há uma ruptura entre dois tempos históricos no Brasil, a convivência com os ícones do moderno, a tecnologia, o consumo, a urbanização, através de uma lógica híbrida do tradicional. Há certa resistência ao novo, e neste sentido a lógica tradicional aponta o caráter desumanizador da lógica do moderno; mas ao mesmo tempo o novo invade toda lógica da produção econômica. Por exemplo, “Politicamente, somos de vocação liberal, mas de um liberalismo fundado nas tradições do poder pessoal e do clientelismo político, seus opostos” (MARTINS, 2000, p.31).

Esta convivência contraditória evidencia a diferença entre o que a modernidade anuncia como possível, e a realidade existente que nunca realiza a utopia. Mas como tal situação se sustenta? Através da força do imaginário, da difusão e afirmação de um imaginário que capta a todos. Um imaginário reforçado nos meios de comunicação, na força do consumo, no poder da imagem do sucesso pessoal. O imaginário, que representa os valores da cultura globalizada, capta a subjetividade e propaga-se na vida social. “A imagem tornou-se no imaginário da modernidade um nutriente tão ou mais fundamental do que o pão, a água e o livro. Ela justifica todos os sacrifícios, privações e também transgressões” (MARTINS, 2000, p.43).

Diferentes lógicas de apreensão do real convivem: as formas tradicionais da cultura popular e a modernização que se impõe na proposta globalizada. Esta sobreposição de formas de viver se dá como uma tendência à ambigüidade; um único sujeito se vê dividido entre estas mesmas lógicas; há um duplo em cada cidadão.

O duplo se constitui como verdadeira orientação cultural, dotado de uma legitimidade própria que torna o autêntico inautêntico, por meio de técnicas de ocultamento. Os usos irracionais e

tradicionais do moderno trazem para o cotidiano essa duplicidade, esse duplo e contraditório modo de ser e de pensar (MARTINS, 2000, p.51).

Ainda, segundo o autor, o recurso de interação social mais evidente neste processo é o recurso da imitação. O homem e a mulher de uma sociedade como a nossa imitam o moderno na superfície, nos ícones, até nos modos; mas a lógica por trás da ação é vazia de modernidade; ainda perdura o tradicional, não apreende a base dos processos de modernização historicamente construída nos países ricos. Como propõe Martins (2000), é um modo de vida moderno apenas na epiderme.

Por isso o privado entre nós é tão precário. Ele não funda uma consciência social moderna e impessoal. A pessoa continua no centro das relações sociais, não o indivíduo e a trama das relações contratuais de que ele é parte. Ora, o mundo da modernidade é o mundo do indivíduo. Mais do que a pessoa, o querer ser pessoa domina as situações e esse querer ser pessoa está nos adornos, nos signos. É uma pessoa incompleta, imitadora. Mesmo o cidadão, num grande número de casos, é mera imitação, pois o comportamento eleitoral e político é freqüentemente um comportamento “carneiril” subjugado por deveres de lealdade próprios da dominação pessoal, do clientelismo, do populismo. É um cidadão que vota por obrigação, não por dever; e que não se considera investido de direitos em relação à conduta dos votados, às leis e às instituições (MARTINS, 2000, p.53).

Os diferentes elementos da tradição e do moderno convivem na ação do brasileiro comum, numa complexa ruptura entre forma e conteúdo.

A ação do professor é ação neste tempo e nesta cultura, neste momento histórico, de tal forma que a colagem do tradicional e do moderno está ali expressa. A idéia desta mescla entre um tempo moderno na aparência ou, ainda mais precisamente, em alguns signos aparentes, com uma lógica tradicional que procura incorporá-los (aos signos) sem abrir mão de seu modo de vida, sem a apropriação do moderno como modo de vida e como crítica a si mesmo, e sem sustentar uma atitude conservadora, de resistência, (por mais paradoxal que isso pareça). Tal idéia corresponde a uma percepção quase intangível, de certo anacronismo na vida escolar (especialmente

em alguns contextos voltados para as camadas populares), porém não estabelecido integralmente em um tempo distante, uma vez que deste cotidiano escolar fazem parte discursos atualizados, equipamentos de tecnologia atual, atitudes liberais, comportamentos sociais variados, o discurso da diversidade. Fazem parte da escola, também, a desigualdade social, descuidos com a infância, concepções excludentes. Um anacronismo que se dá em um mesmo tempo e espaço, numa estranha mistura de valores e referências.

Esta confusão de concepções, ora modernas, ora ligadas a modelos mais tradicionais, está intrinsecamente presente no sistema de ensino público. Em primeiro lugar, por ser este sistema a própria expressão da modernidade que não pertence a todos: um sistema que tem por fundamento o direito à educação, mas que oferece às classes populares, em grande parte dos casos, educação de qualidade questionável. Neste sentido, a modernidade tudo promete, dando a impressão de que a ciência, a tecnologia e a razão poderão responder às dificuldades do cotidiano de modo eficaz. O passado é esquecido, ignorado, e o futuro é sempre melhor do que o presente, mas, ao mesmo tempo, tais condições existem apenas como promessa, especialmente se nos referimos à maioria da população.

O conflito apresenta-se entre o possível proposto pela modernidade e o improvável colocado na materialidade e no próprio processo de modernização em nosso país. A complexidade está ainda no que há de imprevisível na ação humana, nas escolhas do cotidiano, na repetição de um conservadorismo que não é jamais repetição plena, e propõe o novo, na medida em que o ator social faz a história de seu tempo.

A reprodução social, lembrou Lefebvre mais de uma vez, é reprodução ampliada de capital, mas é também reprodução ampliada de contradições sociais, não há reprodução de relações sociais sem uma certa produção de relações – não há repetição do velho sem uma certa criação do novo, mas não há produto sem obra, não há vida sem História. Esses momentos são momentos de anúncio do homem como criador e criatura de si mesmo (MARTINS, 2000, p.63).

A dialética da reprodução/criação se dá no mesmo momento do cotidiano, em meio à rotina.

É neste tempo que se coloca a possibilidade daquilo que não estava previsto, o campo de possibilidades, está no presente no dia-a-dia, na vida e não mais apenas no campo das idéias, das utopias. No agir cotidiano há reprodução e há criação de possibilidades. Reproduzir em que? Criar em que? Reproduzir e criar, por quê? Que significado há no novo, na ação inovadora?

III. Considerações sobre ação docente em séries iniciais: discutindo resultados da pesquisa

O aluno que é reprovado na série, que abandona a escola, que permanece no sistema, mas não conclui o ensino fundamental, que conclui o ensino fundamental sem o aprendizado esperado, sua história tem um princípio (gênese) pedagógico. Ou seja, se por um lado existem fatores externos intervenientes a esta situação e processos na escola de reprodução da lógica de exclusão própria do *status quo* (PATTO, 1993) amplamente explorados na literatura da área; por outro lado, há também um momento em que a ‘defasagem’ deste aluno começa a aparecer em sala de aula, na relação pedagógica. Elaborei uma pesquisa para conhecer, aos olhos de professores, este processo inicial. Como é a situação em que o professor percebe o princípio desta ‘defasagem’ na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem (que poderá tornar-se posteriormente repetência, exclusão, não conclusão do ensino fundamental). O professor vê possibilidades de agir sobre esta situação? Como explica, compreende, pensa sua ação?

A pesquisa aqui referida investigou como professoras² de séries iniciais de escolas da rede pública municipal de Florianópolis agem e explicam sua ação quando identificam em suas salas de aula alunos que não acompanham o ensino, que apresentam ‘defasagem’ na perspectiva pedagógica. O campo de investigação foi composto por três escolas consideradas progressistas pela secretaria da educação e duas

escolhidas de forma aleatória, apenas resguardando para que estivessem em diferentes áreas geográficas e, portanto, em diferentes contextos comunitários. Em cada escola foram entrevistadas professoras de terceiras e quartas séries do ensino fundamental, orientadores, diretores, supervisor escolar, de acordo com a organização do estabelecimento. As entrevistas versaram sobre a presença de alunos que não acompanham o ensino, formas de identificação, de explicação da situação, de fontes de conhecimento para responder aos questionamentos que eventualmente as professoras tivessem elaborado naquela situação, das fontes de práticas; aportadas nas categorias de intencionalidade, conhecimento, planejamento e regulação da prática pedagógica. As entrevistas foram realizadas primeiramente no final de um ano e depois, com as mesmas professoras, durante todo o ano seguinte, a cada dois meses aproximadamente, sobre as mesmas turmas. Neste panorama esperava encontrar propostas alternativas, no sentido de expressarem criativamente uma finalidade emancipadora do fazer pedagógico.

Além disso, foram analisados a organização institucional, os documentos orientadores elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (2000) e as políticas públicas, bem como os serviços institucionalizados (existentes na cidade) oferecidos como apoio e/ou diagnóstico clínico para alunos de escola pública que não acompanham o ensino, entendendo que estes elementos também compõem o contexto da ação docente.

Os modos de interação pedagógica com aqueles que não estão acompanhando a turma revelam, de forma especial, escolhas e compromissos com valores da vida em sociedade, e também apontam limites e possibilidades do ensino diante de “situações problema”, ou seja, quando o ensino planejado depara-se, em seu processo de execução, com elementos novos, instigadores talvez, de consideração, de reflexões. Nas ações frente a estes alunos que não acompanham o ensino, explicitam-se conhecimentos e posicionamentos que determinam a compreensão da própria situação (ou seja, explicações sobre as razões destes alunos não acompanharem o ensino proposto) e a possibilidade de uma compreensão crítica sobre como este sistema de ensino gera necessariamente (nas condições sócio-políticas vigentes) alunos e alunas com desempenho “abaixo da média”. A

² A pesquisa de campo ocorreu em cinco escolas públicas municipais, com docentes das terceiras e quartas séries do ensino fundamental, além de orientadores educacionais e outros profissionais na escola. Como se sabe, a profissão de magistério das séries iniciais é principalmente exercida por mulheres. Neste caso, não houve exceção, ou seja, encontrei apenas mulheres professoras nas séries investigadas. Por esta razão, refiro-me a professoras (no gênero feminino) quando dos dados da pesquisa.

existência de alunos e alunas que não “progridem” no quadro de avaliação adotado institucionalmente pode instigar, dependendo do posicionamento e dos compromissos sociais do educador, questionamentos sobre o próprio sistema de ensino ou simplesmente reiterar o modelo vigente, com sua ideologia, teorias e práticas, concepção de avaliação, como forma eficiente de conservar a estrutura (do sistema de ensino) em sua integridade, apenas classificando as diferenças e desta forma reproduzindo a si mesmo (o sistema) e o campo de possibilidades do ensino. Os modos de ensinar, e o que se faz diante daquele que não acompanha sua turma, comunicam ao conjunto dos alunos e alunas formas de pensar, sentir e interagir em sociedade.

O agir está intimamente relacionado à forma de compreender e interpretar a situação. A prática pedagógica vincula-se à sua interpretação, modos de perceber e compreender os fatores presentes e inclusive os valores atribuídos aos fatos.

A pesquisa mostrou que, ao falarem de suas ações frente aos alunos que não acompanham o ensino, existem nuances sutis na ação e interpretação das docentes. No entanto, tais nuances não apresentaram elementos suficientemente diferenciados para transformarem as condições do campo de possibilidades da ação. Revelou que a prática pedagógica das professoras entrevistadas está pautada em um conjunto de procedimentos habituais; ou seja, ainda que diferentes combinações de elementos pudessem gerar ações distintas diante dos alunos que não acompanham o ensino em suas turmas, muito mais do que ações possíveis, as professoras investigadas adotam ações prováveis. Ou seja, embora existam muitas possibilidades de ação, algumas escolhas têm maior chance de ocorrerem do que outras. Neste sentido, estou considerando estas escolhas como de maior probabilidade. Esta constatação chama a atenção, uma vez que a ação humana não nos parece subjugada pelas leis matemáticas, já que conta com a intenção e não com o acaso. Portanto, entendendo a ação docente como escolha, como lidar com este resultado de escolhas tão similares repetindo-se entre todas as professoras entrevistadas nas diferentes escolas (em um único nível e sistema de ensino)?

Esclarecendo ao que me refiro, uma vez identificados os alunos que não estão com o desempenho esperado, o que afirmam as professoras sobre sua ação?

As professoras (entrevistadas) dizem que, usualmente, aproximam-se dos alunos, chamam os pais, falam com a orientação (quando há) e finalmente levam o caso para o conselho de classe.

Em algumas escolas aonde existem projetos especiais ocorrendo, por exemplo, de leitura ou de acompanhamento extra classe, as professoras disseram encaminhar seus alunos, tanto os que têm características para o projeto quanto aqueles cujo “problema” não é exatamente adequado ao projeto. Entendem que, de qualquer forma, é sempre mais uma possibilidade para que o aluno consiga progredir. As ofertas institucionais (como estes projetos, entre outras) são também parte do campo de possibilidades da ação pedagógica, bem como encaminhamentos extra-escola (para outros profissionais ou projetos externos à escola), mas não são foco deste texto. Enquadram-se, do ponto de vista do professor, em “encaminhamentos” à orientação. O recorte aqui não se dá para a análise dos procedimentos, mas, como mencionei anteriormente, para a constância de ações, para a escolha em relação ao costume.

Para cada uma destas ações (aproximar-se do aluno, chamar os pais, encaminhar para orientação ou similar, levar ao conselho de classe) existe um modo próprio de fazer, mas no glossário do magistério estes termos são compreendidos com um significado consensual. Aproximar-se do aluno significa em geral estabelecer um diálogo, perguntar sobre as razões da dificuldade ou desinteresse, aconselhar, estar ao lado na execução de algumas atividades e o prosseguimento disto depende da “resposta” do aluno. Ou seja, na medida em que a professora percebe que há alguma mudança de comportamento do aluno diante destas intervenções ela prossegue ao longo do tempo com estas atitudes. No entanto, na medida em que não encontra ressonância frente a sua iniciativa, entende, em geral, que o aluno é “desinteressado” e comunica aos pais e à orientação da escola.

“Chamar os pais” significa mandar uma comunicação para que os pais ou responsáveis apresentem-se na escola para conversar com a própria professora ou com a orientação escolar. De modo geral, o profissional investiga os hábitos e rotina de estudos, comunica que o aluno não está acompanhando o ensino, aconselha sobre alguma medida familiar, como encontrar alguém que possa fazer as tarefas com o aluno, entre outras nuances.

Comunicar à orientação educacional é efetivamente dar a saber e esperar que a orientação faça algum outro encaminhamento, se possível (buscar diagnóstico clínico, encaminhar a projetos, por exemplo).

O conselho de classe corrobora a avaliação final sobre o aluno.

O que estas medidas nos dizem sobre a prática docente? Como foram adotadas? Não são medidas aleatórias, pelo contrário, tais ações são acompanhadas de uma fala repetida entre as entrevistadas “já fiz de tudo”. Já fiz de tudo significa ter adotado estas medidas e, mais do que isso, significa “já fiz tudo o que um professor (neste nível e sistema de ensino, neste local e nesta data) faz.”

A formação universitária não ensina tais “passos” a seus alunos, tampouco a escola orienta seus professores no início da vida profissional sobre o que fazer em caso de um aluno não acompanhar o ensino. Pelos relatos, não há discussão conjunta nas escolas sobre estas situações para o consenso deste ‘protocolo’, este conjunto de medidas usuais executadas numa certa ordem. O que parece ocorrer, por hipótese, é que a ação docente, o “fazer-se professor”, a identidade profissional, o saber fazer aquilo que um professor (em contexto determinado) faz é adquirido, subjetivado, nas relações com os outros professores e professoras (do mesmo contexto). Não é apenas um aprender a fazer fazendo, não se trata, nesta argumentação, da idéia do aprender na prática, nem mesmo como decorrência exclusiva de uma prática reflexiva. Trata-se de uma identificação com ser professor, de agir como agem professores, de incorporar ao repertório de ações aquelas que são próprias de professores. Quando um aluno não acompanha o ensino, o professor experiente aproxima-se do aluno, chama os pais, comunica à orientação, discute no conselho de classe. A identidade profissional apresenta possibilidades de ação historicamente construídas e que constituem o repertório do ensinar. Orientam a ação docente, dão a ela uma forma, a formatam e, ao mesmo tempo, a delimitam.

O campo de possibilidades tem assim um conjunto de ações prováveis que reproduzem e reforçam a identidade profissional. A formação profissional se dá no curso de graduação, na educação continuada, no exercício profissional e também se dá através da identificação com o ser professor, na aquisição subjetiva do modo de ser,

de falar, de agir, nos costumes e na apreensão da identidade profissional.

O aspecto reprodutivo da ação docente, o fato de as professoras pesquisadas comportarem-se profissionalmente a partir de um determinado repertório historicamente construído no conjunto das ações de todos os professores através de uma mútua identificação do ser e do fazer docente, oportuniza uma ação eficiente, ou seja, na medida em que existe um repertório “pronto” ou no mínimo um modelo de referência de como se age em determinadas situações, o cotidiano pode ser vivido de modo fluente. Como seria a vida na escola caso fosse necessário buscar respostas não padronizadas a cada situação cotidiana? Haveria nisto um elemento desorganizador e estressante, que se vê minimizado pela reprodução de respostas já modeladas e aceitas como adequadas.

Ainda que ao serem adotadas, estas ações tenham ou não tenham os resultados desejados, a sua adoção tem respaldo do conjunto do fazer profissional. A professora que conversa com a família de seu aluno, por exemplo, age de modo comprometido com seus alunos, confirmando o uso de uma medida presente no repertório do coletivo da categoria profissional a que pertence. No caso, não apenas “docentes” genericamente, porém docentes de determinado nível e sistema de ensino, em determinada data e local com suas características históricas (portanto sociais, culturais, políticas, etc.).

A repetição do usual leva a certo conforto pelo saber como agir, dilui a responsabilidade da escolha da ação com a categoria profissional; a medida adotada não é uma iniciativa particular, mas é a forma “como se faz”, reafirma ainda a medida para uso de outros profissionais. No entanto, a repetição do uso de certas medidas como costume parece estar dificultando a percepção de outras possibilidades nas condições presentes. Não encontrei variação significativa nas ações mesmo naquelas situações em que a adoção do costume não resulta no desejável. Seguindo o exemplo da conversa com os pais, mesmo que depois da conversa o aluno continue não acompanhando o ensino e apontando para uma situação de avaliação de aprendizagem insuficiente (sempre do ponto de vista da professora).

Do ponto de vista da lógica das ações, uma vez que imediatamente professores recorram a respostas e ao uso de medidas conhecidas e largamente repetidas, estas medidas aparecem

cada vez mais como única possibilidade, ou, no mínimo, como a possibilidade mais evidente. Tal evidência pode desestimular a elaboração de outras formas de organização e prática pedagógica, quer sejam inusitadas, diferentes, quer sejam baseadas na experiência de práticas pedagógicas já utilizadas em outros locais e tempo, porém possíveis a partir das condições materiais concretas presentes. Quando um professor age de determinada forma, coloca no coletivo de que esta também é uma forma de professores agirem, participa assim com este elemento da construção da identidade profissional docente.

Para que exista a transformação dos costumes (no âmbito da ação docente aqui tratada) são necessárias pelo menos duas coisas: em primeiro lugar que exista a necessidade desta transformação e, em segundo lugar, que exista um determinado reconhecimento da prática pedagógica adotada (e não usual) pelos pares, um debate que aos poucos configure como conhecimento tal ação, uma existência deste novo fazer ao longo de um tempo.

O reconhecimento da necessidade de mudanças traz de volta a questão do moderno, da inovação, da transitoriedade de todas as coisas. Que necessidade de transformação é esta? Para que a escola acompanhe “novos tempos”? De onde surge a necessidade desta transformação que postulo e busco ao pensar sobre o campo de possibilidades da vida cotidiana, e do ensino, como um campo de múltiplas convergências e escolhas? Onde se coloca o problema que pode ser motivo de busca de mudanças?

O problema se coloca no já conhecido e estudado processo de exclusão de nosso sistema, político, econômico e de educação. A naturalização da existência de alunos que não irão de fato progredir (nos anos de escolaridade), a percepção de sua presença em todas as salas de aula, a aceitação ideológica de que sempre existiram e sempre existirão alunos que fracassam, ao mesmo tempo em que se avalia de modo classificatório, forjando de fato a existência dos “melhores”, dos “médios” e dos “piores”.

A premissa das indagações pode ser explicitada mais ou menos assim: o processo de seleção está presente na vida, no mercado de trabalho, em todas as instâncias da vida adulta. Está presente também na escola. É, portanto, esperado que alguns alunos tenham melhores resultados que outros; é esperado que alguns

alunos tenham sucesso e outros fracassem. Esta, afinal, é a seleção que se dá de forma análoga à seleção natural. Portanto, o fato de alguns alunos não acompanharem o ensino não é indicador de problemas do processo ensino-aprendizagem, pelo menos não como fator determinante deste resultado. O fato de alguns alunos não acompanharem o ensino é decorrência, predominantemente, de diferenças que sempre existirão e que levam a uma natural seleção.

A premissa apresentada traz em si um contrasenso: natural e cultural não são conceitos de transposição simples, ou seja, a analogia entre o natural e o cultural não se realiza de forma imediata. Cultural contém a idéia de uma ação intencional sobre o natural. Segundo Engels (apud VYGOTSKY, 1989): “é precisamente a alteração da natureza pelos homens, e não a natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano.”

Portanto, a cultura tem uma dimensão da intencionalidade. A educação formal, em um sistema de ensino organizado e planejado social e politicamente, é, sem dúvida, carregado de intencionalidade e, também, de ideologia. Segundo Chauí (2000), na sociedade em que vivemos (capitalista) cada indivíduo ocupa um lugar na divisão social do trabalho. Este lugar acaba por se fixar, repetir-se, dando a impressão de ser o lugar natural de cada um. A aceitação desta ‘naturalidade’ se dá por meio da ideologia.

Cada um, por causa da fixidez e da repetição de seu lugar e de sua atividade, tende a considerá-los naturais (por exemplo, quando alguém julga que faz o que faz porque tem talento ou vocação natural para isso; quando alguém julga que, por natureza, os negros foram feitos para serem escravos; quando alguém julga que, por natureza, as mulheres foram feitas para a maternidade e o trabalho doméstico). A naturalização surge sob a forma de idéias que afirmam que as coisas são como são porque é natural que assim sejam. As relações sociais passam, portanto, a ser vistas como naturais, existentes em si e por si, e não como resultados da ação humana. A naturalização é a maneira pela qual as idéias produzem alienação social, isto é, a sociedade surge como uma força natural estranha e poderosa, que faz com que tudo seja necessariamente como é. (CHAUÍ, 2000, p. 218).

A ordem social, fruto de um longo processo histórico, ganha aceitação por meio do ‘entendimento’ de que, como na natureza, cada coisa tem seu lugar e que tudo está como deve ser. De forma análoga, a aceitação de que há diferenças ‘naturais’ entre os alunos que chegam à escola, mesmo quando estas diferenças são explicadas por intervenientes familiares e sociais; a aceitação destas diferenças como legitimação do sucesso e fracasso escolar leva à legitimação das desigualdades de oportunidades efetivas de acesso à cultura letrada. A premissa de que é ‘natural’ que parte dos alunos consiga acompanhar o ensino e outra parte não consiga, e que este fator deve determinar o lugar que cada um deve ocupar na escola (formas de inclusão e exclusão na escola) é carregada fortemente pela ideologia.

Assim, a função primordial da ideologia é ocultar a origem da sociedade (relação de produção como relações entre meios de produção e forças produtivas sob a divisão social do trabalho), dissimular a presença da luta de classes (domínio e exploração dos não-proprietários pelos proprietários privados dos meios de produção), negar as desigualdades sociais (são imaginadas como se fossem consequência de talentos diferentes, da preguiça ou da disciplina laboriosa) e oferecer a imagem ilusória da comunidade (o Estado) originada do contrato social entre homens livres e iguais. A ideologia é a lógica da dominação social e política (CHAUÍ, 2000, p.219).

A necessidade de transformação se dá, portanto, pela substituição de uma visão naturalizadora dos fenômenos sociais por uma visão das possibilidades da ação humana, pela capacidade de enxergar em cada situação as muitas possibilidades ali contidas, motivadas por uma intenção de fato, pela intenção dos resultados e consequências da ação.

Aqui cabe o alerta sobre a modernidade, o fugaz, a transformação que promete um futuro melhor, progresso, que nunca chega e muito menos atinge a todos de forma equitativa. Não se trata de pleitear mudanças e modernismos para a educação de maneira que sua estampa tenha uma estética mais contemporânea. Trata-se de ter em mente os fins da educação, o reconhecimento de determinantes do sistema político-econômico e

ideológico e de sustentar a intenção de encontrar caminhos coletivos e também institucionais frente aos graves e recorrentes problemas com os quais nos deparamos no campo da educação pública.

Além do fato de reconhecer a necessidade de mudanças, aponte que, para que de fato se transforme o campo de possibilidades, é importante existir o reconhecimento da prática pedagógica adotada (e não usual) pelos pares.

Neste sentido, tendo sido reconhecida a necessidade de buscar ações não usuais (quando estas se mostram insuficientes), como estas podem fazer parte do repertório docente de determinado nível e sistema de ensino? Dependendo da forma como a prática é elaborada como saber entre os professores, pode ser considerada “experimental” e com isto restrita a uma situação determinada, perdendo sua “força” de transformação ao ser incorporada ao sistema. A prática criativa, emancipadora e inclusiva, ainda que possível, pode ter seus efeitos “transformadores” restringidos pela resistência presente no conjunto docente, ao não ser validada como saber, mas colocada como prática eventual, alternativa, experimental. Esta prática experimental tem o risco do “erro” e da “autoria”. A responsabilidade recai, ao contrário das práticas largamente compartilhadas, sobre o professor que a adota. Daí a importância do reconhecimento dos pares, da elaboração em âmbito institucional do registro destas práticas, da repetição das mesmas em diferentes situações, ou da extensão e incorporação de outros professores na participação da ação. Quando a prática diferenciada é elaborada institucionalmente, neste ponto passa a existir a consolidação de um elemento novo para o campo de possibilidades naquela instituição, o que de fato propõe uma nova circunstância.

Os processos de reprodução e transformação da prática pedagógica num sistema de ensino muitas vezes acontecem na ação individual, porém dificilmente se estabelecem e se fixam apenas com a ação individual. O desafio se coloca em conseguir incorporar o que é tido como alternativo (atendendo aos propósitos educacionais emancipadores e inclusivos) como um movimento de transformação do próprio sistema. O reconhecimento dos pares é, ao mesmo tempo, um reconhecimento da identidade profissional; um reconhecimento do outro como professor. A ação do outro reconhecido como professor permite a legitimação de sua prática.

A transformação pode ser pensada em duas perspectivas: uma, como soluções novas e alternativas aos costumes, e transformadoras na medida em que ocorram na direção de uma proposta inclusiva, ética, emancipadora, de respeito aos direitos e de construção coletiva. A outra perspectiva trata não da ação adotada em si mesma, porém da elaboração de elementos que proponham ao campo de possibilidades novas condições para o futuro próximo. Possibilidades que transformem ou dêem visibilidade às condições para superar o hábito de escolhas prováveis para escolhas arriscadas, no sentido de serem progressistas, ou que proponham novos elementos no âmbito político, de gestão econômica, institucional, das condições de trabalho docente, entre outros.

Identificar-se com a categoria e aprender o repertório (de conhecimentos, saberes e práticas) existente para, em seguida, “desidentificar-se” e com isto buscar novas identidades para a profissão, este é um dos desafios do fazer-se professor e professora.

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais, dentro de um quadro de determinantes da prática (GIMENO, 2000, p.168).

Há como um jogo entre a criação de novos espaços e a ocupação dos espaços da forma mais usual; nem bem é possível agir sem o espaço inicialmente existente e já legitimado, nem bem é possível que tal configuração de espaço resista permanentemente a certas mudanças, uma vez que o cotidiano é caracterizado também pelo imprevisível; a ação humana é reprodução e também produção.

IV. Considerações Finais

No sistema de ensino pesquisado e apresentado neste texto as professoras repetiam um repertório de ações (frente aos alunos que não acompanham suas turmas quanto à aprendizagem) delimitado por uma organização de ensino tradicional (individualista, meritocrática, bancária, segundo o pensamento Freiriano). Tais ações mostraram-se fins em si mesmas, uma vez que não eram percebidas pelas professoras em suas relações diretas com o aprendizado dos alunos. As ações eram aquilo que um professor “deve fazer”, as mudanças ou não do aprendizado do aluno não eram sistematicamente relacionadas a elas. Quando perguntadas sobre o que influenciara os resultados de aprendizado dos alunos as professoras argumentavam principalmente com questões familiares ou de amadurecimento (ou não) do aluno. Assim, as próprias ações são naturalizadas como ‘aquilo que se faz nestas situações’ e ganham legitimidade por este reconhecimento de validade construído no âmbito da identidade profissional, ‘aquilo que um professor de anos iniciais desta rede de ensino faz’.

Neste texto a prática pedagógica provável no sistema de ensino investigado foi tratada como generalização. A partir de um recorte específico – a compreensão de professoras de anos iniciais sobre suas práticas nas situações em que o aluno não acompanha o ensino – generalizei a discussão para práticas pedagógicas ou ação educacional. Não significa que, a partir dos resultados da pesquisa, se possa inferir que toda a prática em anos iniciais na rede de ensino estudada seja provável e fim em si mesma. No entanto, posso afirmar que existem práticas pedagógicas mais prováveis do que outras em contextos determinados. Quando estas práticas estiverem naturalizadas, incorporadas como as únicas possibilidades no seu campo de ação ao invés de compreendidas em suas origens históricas e culturais, ações como fim em si mesmas, identificam-se com as análises aqui elaboradas. Nestes casos, o principal critério de regulação da ação (ou seja, de avaliação e busca de outras formas de agir frente à avaliação) é a aceitação naturalizada de sua validade. Outra forma de fazer a regulação da prática pode se realizar a partir das decorrências da ação, ou seja, para além de um fim em si mesma.

E de que origens viriam as ações que fogem à probabilidade de serem realizadas? Inicialmente de um entendimento desnaturalizado da ação

docente e do próprio sistema de ensino. Ou seja, a prática pedagógica não é ‘naturalmente’ de algum jeito, a prática pedagógica é cultural e intencional. Pode, portanto, adquirir diferentes formatos e decorrer de diferentes concepções, assumir diferentes finalidades. Esta assertiva pode ser observada na prática, ou melhor, nas inúmeras práticas de trabalhos de educadores quer seja na organização singular da escola; quer seja em projetos de caráter curricular. A prática pedagógica não usual, como toda prática, busca suas referências em pensadores da pedagogia (e áreas afins) e em experiências pedagógicas anteriores. Apóia-se em propostas existentes para recombina-las e, deste ponto de vista, inová-las com autoria e singularidade. Identifica-se com o pensamento democrático, ético, emancipador e busca coerência na ação. Avalia permanentemente seus processos e se re-organiza para aproximar-se de suas finalidades.

A ação improvável em um determinado sistema de ensino não precisa ter caráter inédito, afinal, um grande campo do conhecimento pedagógico pode ser agrupado sob o termo guarda-chuva ‘alternativo’. Numa leitura contraditória (com a idéia de novo no tempo), autores como Rousseau (1712-1778), Freinet (1896-1966), Decroly (1871-1932), Vygotsky (1896-1934), Anísio Teixeira (1900-1971) poderiam ser concebidos como inovadores ou alternativos, em 2007. Inovadores ou alternativos, porque e em que? Certamente não seriam inovadores por sua juventude, uma vez que todos nasceram há mais de 100 anos. O que estes autores trazem não é propriamente a inovação. O que os autores apontam é a possibilidade de uma educação inclusiva, emancipadora e intencional. Suas reflexões se opõem, portanto, aos valores ideológicos da naturalidade do lugar social de cada um e da meritocracia a partir de rendimento e produtividade como a medida do merecimento de atenção e investimentos para cada um.

Os autores citados não pensam a educação de um único modo. Se Decroly (1986) formula a importância do aluno e seu interesse como centro do estudo, Freinet (1977) valoriza a descoberta vivencial e a cooperação, Vygotsky (1989) apresenta a importância da mediação para os processos mentais superiores, Rousseau (2000) foi precursor em defender a singularidade da infância.

Anísio Teixeira (1997), além de defender a escola pública no âmbito político e administrativo, implementou a Escola Parque, uma escola em

tempo integral em 1950. Poderia citar ainda Paulo Freire (1921-1997), falecido há 10 anos, que valoriza o afeto nas relações pedagógicas (e humanas) e o caráter emancipador da educação (FREIRE, 1967).

Não pretendo colocar todos como expressões de um pensamento único, mas como pensamentos diferentes em busca de uma educação democrática; a construção histórica do pensamento pedagógico (aqui representada, de forma quase aleatória, por minha memória imediata). Ou seja, a ação pedagógica, para além das prováveis ações esperadas, tem também uma história. O que é alternativo ao pensamento hegemônico não é necessariamente novo em sua acepção moderna, novo em tecnologia e em juventude. O pensamento contra-hegemônico é histórico (como todo conhecimento humano) e se constrói no conhecimento elaborado por outros anteriores, a partir das novas circunstâncias de cada tempo.

O campo de possibilidades da ação pedagógica só se torna pertinente na medida em que o sujeito da ação o percebe. Políticas públicas, currículo, organização escolar, infância, letramento, ensino, aprendizagem, sociabilidade, afetividade, todos estes conhecimentos, discussões e instrumentalização são necessários e imprescindíveis à prática pedagógica. O debate proposto pretende contribuir a estas outras dimensões, indissociáveis da atividade de magistério.

REFERÊNCIAS

- CHAUÌ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DECROLY, Ovide. **El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y matriz** / Ovidio Decroly, e Monchamp. Madrid: Morata, 1986.
- FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPed, 1999. Set/Out/Nov/Dez. nº12.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- FREINET, Celestin. **Ensaio de Psicologia Sensível**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIMENO, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Quatro, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SECRETARIA de ESTADO da EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e TECNOLOGIA. Estado de Santa

Catarina. Disponível em: <http://www.sed.rct-sc.br/ide-2004/ens_fundamental>. Acesso em 20 nov. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de ação nas escolas**. Instituto de Inovação Educacional; Lisboa, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido: 10/06/2009

Aceito: 10/10/2009

Endereço para correspondência: Av. Ipê Amarelo 173 88062-298 - Florianópolis – SC - <ilana@laterman.com>