

EDUCAÇÃO E ENSINO NA MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA SALA DE AULA: EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Rita Amelia Teixeira Vilela¹

INTRODUÇÃO

Atualmente, no país, há uma grande discussão sobre que conhecimentos e que competências devem abranger a qualificação dos professores, e também sobre as dificuldades e os desafios do trabalho desses profissionais, e há inúmeras iniciativas para melhor qualificá-los. O campo do currículo tem dado mostras de como importante é essa temática no volume de pesquisa e de discussão a respeito do trabalho do professor e sua relação com o currículo, fornecendo apontamentos teóricos importantes para a reflexão dos futuros professores e seus formadores (Morgado; Santos; Paraíso, 2013). O panorama desse debate vem crescendo nos últimos dez anos, demonstrando: que o debate e as soluções buscadas no âmbito das políticas de currículo e formação de professores não podem e não devem ser dissociados do conhecimento sobre o que ocorre nas práticas internas das escolas (Garcia;Moreira,2003, Pereira; Moura, 2005, Santos; Favacho, 2012); que o conhecimento sobre o que ocorre na escola tem sido um tema importante nas pesquisas no campo do currículo, tanto com suporte de pesquisas da sociologia da educação quanto das pesquisas sobre ensino (Paraíso; Vilela; Sales, 2012).

Qual seria, portanto, a contribuição dos estudos de sala de aula que desenvolvemos para as políticas e as práticas curriculares? Que tipo de conhecimento sobre a sala de aula e sobre a escola podem oferecer nossas pesquisas para os investimentos nas políticas e programas de formação de professores?

O currículo materializado na sala de aula e sua relação com a compreensão do processo pedagógico

Estudos empíricos de sala de aula para analisar a relação entre currículo proposto e currículo realizado apontam que as propostas curriculares não se efetivam como planejadas ou prescritas. Numa tradição crítica para discutir essa evidência, de modo geral na tradição neomarxista, os estudos questionam a real condição das escolas, na sociedade capitalista,

¹ PUC Minas

para cumprir sua promessa de proporcionar conhecimentos e de socializar os alunos para a vida social e produtiva de modo justo. Estes estudos denunciam o comprometimento da escola com a manutenção da ordem estabelecida, porque há um impedimento estrutural para que nela os alunos se apoderem daquilo que a ela lhes promete (Apple, 1989). Na vertente crítica associada à Nova Sociologia da Educação, os estudos micrológicos sobre o intramuros da escola, enfatizando os determinantes das suas dinâmicas internas contra os estruturais, também asseveram que os conteúdos escolares estão a serviço da manutenção da ordem estabelecida, através da seleção cultural operada pelos currículos (Forquin, 1993). As questões atuais que mobilizam as pesquisas educacionais são de ordem cultural, relativas à educação inclusiva, ao direito à educação, à resistência à injustiça social, aos novos cenários da condição pós-moderna: novos conhecimentos e competências no mundo globalizado e novas dimensões de desenvolvimento científico e tecnológico. Entretanto, as pesquisas decorrentes continuam apontando a discrepância entre o que os currículos organizam para atender a essas novas demandas e os efeitos da escola.

Nos propósitos do nosso grupo de pesquisa parecia importante avançar na explicação do porque existe essa discrepância entre o proposto e o real. Na busca de pesquisas e de teorias que pudessem apontar nova direção para o nosso trabalho, tivemos acesso às pesquisas de sala de aula desenvolvidas no Departamento de formação de professores da escola secundária no Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Frankfurt, lideradas pelo professor Andreas Gruschka. Estas pesquisas não são de currículo, elas aplicam um modo de investigação e de análise sociológica da sala de aula que comprova ser possível demonstrar empiricamente a discrepância entre a aspiração da escola e os seus efeitos, e apontar como isso é contraditório.

Na tradição alemã, não se coloca em dúvida o fato que a escola tem a função conduzir os alunos para se formarem como cidadãos produtivos e inseridos com autonomia no mundo social de seu tempo, pois na tradição da constituição da sociedade europeia, o papel assumido pela educação afirma que esta é historicamente determinada com essa finalidade: preparar as pessoas para a vida social, equipar as pessoas com as condições necessárias para se emanciparem. Desse modo, as promessas da educação moderna, concebida desde o iluminismo para ser o instrumento de capacitação de todos os indivíduos para consolidarem a nova ordem social: emancipados, potencialmente realizados como humanos, maduros para a vida social e produtiva não são consideradas ultrapassadas, mesmo que no cenário da sociedade capitalista essas promessas não seja realizadas, porque não se pode negar aquilo que educação almeja, pois sua aspiração é legítima considerando-se os objetivos da humanidade (Blankertz, 1982). Não se desconhece a subordinação da escola aos

imperativos da ordem capitalista que impõe uma sociedade competitiva e contrária à efetivação do projeto do iluminismo, porque ela sobrepõe à sociedade humana uma sociedade essencialmente produtiva, mas considera-se que a educação pode promover resistência a esse processo (Adorno, 1995). Todo projeto educacional visa que a emancipação das pessoas se estabeleça, procura efetivar operações para sua realização, entretanto, quando os resultados efetivos contrariam os esperados, e é o que acontece sempre, a crítica procura apontar falhas no procedimento operado, seja nele mesmo ou na forma de condução, ou nas pessoas que o operacionalizaram. E assim, se estabelece um círculo vicioso: são feitas novas tentativas de resolver o que não deu certo, com outras formas operacionais, que acabam em novas frustrações (Gruschka, 1988). Sem o entendimento dos determinantes desse processo a escola prossegue propondo metas e desenvolvendo atividades pedagógicas que continuariam resultando na permanência da contradição. Como fazer pesquisa empírica para elucidar esse círculo vicioso?

Esse empreendimento foi buscado pelo grupo de Frankfurt, o que impôs aos pesquisadores assumir uma orientação de pesquisa para verificar o processo de educação que se projeta para dentro da sala de aula. Não pesquisa didática, não é o desvendamento de processos de aprender e não aprender com suas dimensões cognitivas, sociais e culturais em jogo nas aulas das diferentes disciplinas que seria o objeto de pesquisa, mas a própria relação teoria e prática pedagógica no interior da sala de aula: O que realiza daquilo que objetiva, como pode ser explicado o que é alcançado e aquilo que não se efetiva.

Na Alemanha, faz parte da formação dos futuros professores o estudo da história da pedagogia (como área de conhecimento teórico sobre a educação e como área de conhecimento do processo pedagógico, incluindo o ensinar e o aprender), como também o estudo dos clássicos da educação (de Comenius aos reformadores do final do século XIX e início do XX, passando por Kant e Rousseau) para que possam entender o que seria educação e formação e o papel atual da escola. Também, na tradição alemã, é claramente pontuada a constituição do processo pedagógico: Educação, ensino e formação. Portanto, esses três conceitos são claramente definidos e delimitados. Para que essa perspectiva se tornasse profícua ao nosso grupo de pesquisa para redimensionar as pesquisas, o primeiro desafio foi recuperar a discussão sobre as funções da escola, que não faz parte da nossa cultura pedagógica.

Nossos estudos mostraram que é essencial a diferenciação entre a educação, que é funcional, orientada para a ordem social, e a formação que é do sujeito, diferenciação que, na língua alemã, fica evidente no uso específicos dos vocábulos educação (*Erziehung*) e formação (*Bildung*), o que não é muito preciso no português. O conceito de “educação” está vinculado à

prática pedagógica como o processo intencional, planejado e permanente no qual alguém conduz outro alguém para seu crescimento social e cultural, está associado com ensino e socialização:

Por educação entendemos, antes do mais, a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. Mas significa também a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a herança coletiva. A educação é, assim, parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade, e existe desde que há vida do homem sobre a terra (Luzuriaga, 1975, p.1-2).

Assim, o sujeito deve desenvolver formas de definir e decidir por si mesmo o que é melhor para ele e para o outro. “Então educação é um jogo entre disciplinar e viabilizar autonomia” (Pflugmacher, 2012, pg.137). Mas educação inclui também processos formais de qualificação para funções sociais porque seu fim é que as pessoas possam viver em sociedade. A questão central da educação pode ser sintetizada no como viabilizar que a geração em desenvolvimento, agora e no futuro, possam viver consigo e com os outros (Bernhardt; Rothermel, 1997).

Formação é um conceito mais específico, primeiro é a tradução literal do termo alemão ao *Bildung*², conceito produzido e consolidado na tradição do processo de formação da sociedade europeia. Não identifica uma tarefa, mas sim o sentido final da própria existência do projeto educacional da modernidade, ou seja, indica o resultado do processo de crescimento do sujeito na direção da sua emancipação, a formação é promovida pelo próprio sujeito, mas essa condição ele alcança por meio do processo educativo (escolar, familiar e social), pois é através deste que ele tem acesso aos bens culturais da sua sociedade. Ter acesso aos bens culturais significa ter posse de conhecimentos e de referências culturais, políticas e morais necessárias ao processo de formação, que é pessoal. Nesse processo, a dimensão ensino assume importância.

O conceito de ensino não se restringe à ação ativa do professor como mero transmissor transmite e informações de cunho acadêmico, durante as aulas. Essa dimensão refere-se a toda tarefa que assegure acesso ao conhecimento, que objetiva viabilizar ao aluno desenvolver formas de apropriação e produção de conhecimento, assim, abarca todo o processo de mediação do conhecimento, que é a tarefa docente, implicando que, na escola,

² No português se diz formação plena, mas esse conceito de plenitude de realização do homem está no vocábulo *Bildung*, no alemão dispensa complemento.

sejam asseguradas situações efetivas de aprendizagem para o aluno . Desse modo, o professor tem a tarefa de despertar no aprendiz sensibilidade, interesse e desejo em aprender, criando, ao mesmo tempo, situações de acesso e apropriação do conhecimento. Portanto, independentemente da metodologia de ensino ou dos recursos didáticos utilizados essa é a função do professor, sem ela o professor não seria professor e o aluno não seria aluno, sem essa dimensão não existiria escola (Pflugmacher, 2012). Por isso não se desvincula ensino do aprender, esses dois componentes, ensinar e aprender, são constitutivos do processo escolar, ensinar se sustenta nos cânones das disciplinas curriculares e mesmo com as mudanças instaladas nessa atividade do professor e a variedade de modos didáticos de agir, o ensinar não pode se tornar um tabu na escola, ele precisa ser viabilizado. Sem acesso ao conhecimento não é possível o acesso à formação. Nesse sentido a tríade se une: Se a educação como categoria significa um meio para que as pessoas se incluam de modo racional e devidamente equipados à uma sociedade concreta, a formação como categoria ultrapassa essa função, ela é um processo subjetivo: A ela está associada o desenvolvimento da consciência própria, à condição do sujeito de fazer uso do seu potencial de razão, de tornar-se emancipado (Bernhardt; Rothemel, 1997). Nesse processo subjetivo, ninguém forma o outro, cada um processa sua formação e somente o faz com substrato social e cultural, para o que a contribuição da escola é indispensável, já que é sua responsabilidade promover a educação como socialização e assegurar o acesso ao conhecimento. Essa é a função social estabelecida historicamente para a escola da sociedade contemporânea (Blankertz, 1982)

Assim, podemos concluir que na sociedade atual continua sendo condição para que cada pessoa se eleve “como sujeito pleno” a experiência do processo pedagógico operado pela escola, que, a partir do século XVIII se consolida como a instituição social destinada a esse fim, visando alcançar todas as pessoas. Desse modo, com essa perspectiva histórica no centro da discussão da teoria e da prática, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de Frankfurt a que nos referimos³, que procuram esclarecer os problemas hoje existentes nas escolas alemãs, partem do pressuposto que se as três dimensões históricas do processo pedagógico (educar, ensinar e formar) permanecem de forma imanente, presentes na sala de aula e continuariam, portanto, constituindo-se como as dimensões do processo escolar. Desse modo, de modo consciente ou não, esse processo adentra a sala de aula. Necessariamente elas não devem estar em harmonia, pois a sala de aula é um lugar de relações sociais e assim esse processo será permeado pela complexidade dessas. Isso torna necessário desvendar como os professores de hoje vivem na sala de aula seu desafio profissional para serem os condutores desse processo,

³ No país existem várias vertentes de pesquisas de escola e de sala de aula com orientações teóricas e metodológicas diversificadas.

como lidam com o próprio desafio entre o que almejam (o que objetivam) ou devem fazer (o que está estabelecido), e o resultado do seu trabalho.

O acompanhando dessas pesquisas e da discussão com os professores alemães, tanto com os pesquisadores da Universidade de Frankfurt quanto com os professores das escolas onde as pesquisas foram realizadas, o que resultou também na qualificação para experimentar o método desenvolvido e aplicado em Frankfurt, através de estadas de pesquisa com o referido grupo em Frankfurt, possibilitou o empreendimento de desenvolver pesquisas nessa orientação.

A realidade de nossas escolas e da formação dos nossos professores é bem outra, nossos professores não estão familiarizados com a discussão do processo pedagógico, mas as lições retiradas da revisão dos estudos sobre a função da escola assinalou ao nosso grupo a necessidade de questionar como o currículo que é materializado na sala de aula reproduz a tensão entre as três dimensões do processo pedagógico: educar, ensinar e formar.

Atuando em pesquisas no campo do currículo, nosso propósito inicial era compreender o que acontece quando uma proposição curricular é levada para a sala de aula: como se materializa, se materializa ou não e como isso pode ser explicado. Se a experiência alemã nos levou a compreender que o processo pedagógico é imanente à escola, levantamos então o pressuposto que passou a redimensionar nossas pesquisas: qualquer proposição curricular tem sua materialidade perpassada por pelo processo pedagógico, tenha o professor consciência ou não dele e seu papel nesse processo. Nossa questão passou a ser: A materialidade do que foi proposto no currículo, está condicionada ao modo como o processo pedagógico é operado na sala de aula?

Para dar objetividade na busca de identificação dessas dimensões na sala de aula, buscou-se primeiramente verificar como elas são previstas no sistema educacional no país, que deveria se projetar no currículo. A Constituição Federal anuncia que a finalidade da educação no país é promover o *“pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. Esse enunciado é incorporado na LDB em vigência, a Lei n. 9394/1996, quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nessa proposição legal está então a meta clara de que a escola deva educar, ensinar e formar, sem o que os alunos não serão aptos para o exercício pleno da cidadania.

Ora, tal como descrito, a concretização dessa meta depende do processo educacional a ser estabelecido e não pode ocorrer de outro modo que assegurar que as dimensões educar e acesso ao conhecimento (ensinar) sejam asseguradas aos alunos. Formar para a cidadania implica em socializar para a cidadania; em fomentar o desenvolvimento de habilidades, de competências e conteúdos técnicos, culturais e científicos necessários à lida com o mundo

moderno; instruir ou promover a lida com o conhecimento, com as competências e as habilidades necessárias ao entendimento do mundo e para nele atuar ativamente como cidadão pleno, realizado como pessoa e como sujeito social. As duas dimensões, a educação como socialização para a cidadania e a competência para o exercício da cidadania deveriam ser auferidas na sala de aula nos processos de educação e de ensino, condições para que os alunos processem sua formação e assim pessoas emancipadas, pessoas cidadãs.

Assim, nosso objeto de pesquisa foi precisado: A investigação da relação entre currículo proposto e currículo real não poderia mais ficar reduzido à procura de explicitar a discrepância nessa relação, mas torna necessário entender como o currículo, o proposto e o real, é perpassado pela contradição projetada na realização do projeto educacional historicamente determinado: como, na operacionalização de um currículo de uma determinada disciplina, as condições necessárias para a formação das pessoas são viabilizadas ou negadas nas relações de educação (como socialização) e de ensino.

SOBRE A METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a análise sociológica Hermenêutica Objetiva, criada por Ulrich Oevermann, professor do departamento de sociologia da Universidade de Frankfurt, que conduz um processo operacional para efetivar a confrontação entre o que se manifesta, que é aparente, e aquilo que é latente, buscando alcançar uma explicação objetiva. Assim, ao possibilitar a reconstituição da aula, a metodologia torna-se um recurso profícuo para elucidar dentro da sala de aula a manifestação da contradição entre o que a escola almeja e o que de fato ela produz, e também a sua explicação⁴. Oevermann, estudando processos de socialização parte do princípio que as regras que orientam a ação dos sujeitos são estruturadas, de forma consciente ou não. Explicar, assim, porque os sujeitos agem de um modo e não de outro implica na necessidade de reconstituir o processo em que as regras estruturadas foram operadas por ele, não se trata apenas de evidenciar que regras foram internalizadas mas, sobretudo ,o que o sujeito fez das regras. No caso das pesquisas de sala de aula, a tríade de dimensões do processo pedagógico é, de modo imanente, estruturante do que deve ser a aula: deve educar, deve ensinar e conduzir a aprender, deve assegurar as condições para a formação.

A operação metodológica da Hermenêutica Objetiva é um procedimento analítico de uma situação registrada em pesquisa empírica, de forma completa (normalmente em áudio)

⁴ São fornecidas apenas algumas informações básicas sobre o método, pois a autora o tem divulgado detalhadamente em outros trabalhos. Especialmente: Vilela; Noack-Nápolis, 2010; Vilela, 2011.

que é transformada em um texto para análise. Esta é processada de forma hermenêutica (interpretar que significados aponta cada registro). Esse procedimento é objetivo e objetivo também o conhecimento extraído da análise. Essa objetividade não é a objetividade da condução positivista: não se procura verificar teses, a análise submete o problema a perguntas sobre o que pode significar a situação ou realidade revelada e registrada no texto – confronto assim, a intenção revelada e sua efetivação, desvenda a contradição entre o que almejado e o que é realizado. Não visa elaborar categorias dedutivas, mas indicar, na compreensão do fato em análise, essa contradição (Oevermann, 1996). A Hermenêutica objetiva não pretende, controlando a subjetividade, eliminá-la, mas apenas evitar que ela seja a dominante na interpretação das aulas. Após a análise sequencial temos uma descrição analítica de como essa aula se realizou. Diferente das pesquisas usuais da sala de aula, no lugar de observar uma aula e depois escrever uma interpretação sobre ela, a hermenêutica objetiva reconstitui analiticamente a aula fazendo emergir em que bases ela se estrutura.

Na condução das pesquisas assistimos e registramos aulas de diferentes disciplinas em escolas particulares e públicas. Procuramos combinar com os professores o início de uma unidade, então assistimos suas aulas nas quais eles desenvolvem a unidade programada. Os pesquisadores presentes nas salas de aula registram em caderno de campo tudo aquilo que não é passível de captação no áudio. A aula para análise é preparada na forma denominada por Oevermann de “protocolo”, que tem o sentido da situação social protocolada. Esse registro evidencia o ocorrido com todos os detalhes, o áudio é sempre completado com as anotações do caderno de campo. Ao se ler o protocolo da aula deve-se reconhecer a aula decorrida. Pronto o registro ele é analisado por uma equipe, nunca por um único pesquisador, ele é analisado na sua sequência seguindo regras do método. A análise dos dados em equipe, no caso das aulas, sempre com a presença de um professor da disciplina da aula em análise, visa garantir a operacionalidade anunciada nas regras do método e evitar que a subjetividade de uma única pessoa se projete na interpretação: deve possibilitar que diferentes pontos de vistas possam ser enunciados e testados com os fatos registrados; deve possibilitar o cruzamento de interpretações dadas a uma mesma situação, mas expressadas por diferentes pessoas com formação diferente e assim evitar excesso de subjetividade e projeções.

A análise evidencia as relações ali estabelecidas – no caso da aula: quando ocorre ou quando é negada educação, o ensino, a lida com o conhecimento, ou seja, as condições para a formação. Ao final da análise da sequência da aula torna-se evidente sua estruturação, aquilo que operou de fato: se a aula educou, se promoveu a lida com o conhecimento, se o aluno foi capacitado para processar a sua formação.

Para nossas pesquisas acompanhamos aulas de todas as disciplinas, tanto em escolas particulares quanto públicas. Procuramos essencialmente escolhas escolas ranqueadas como boas, como nos interessa desvendar o processo que ocorre na sala de aula, procuramos assegurar que fatores de infraestrutura não impactem as aulas.

A análise gera um material volumoso impossível de ser reproduzido na íntegra em um texto de tamanho controlado para um artigo ou capítulo de livro. Desse modo, apenas destacamos algumas evidências da análise. A íntegra do processo de análise e a demonstração do método podem ser encontradas nas dissertações já disponíveis nos banco de dissertações e teses da PUC Minas e da CAPES⁵.

O currículo materializado na sala de aula: A não condição para a formação e a negação da capacitação para a cidadania

A reconstrução das aulas analisadas nos últimos seis anos tem apontado: Em primeiro lugar, que os alunos estão imersos numa infinidade de tarefas mecânicas, tais como uso de cópias xerox de livros que servem como “folhas de exercícios”, nos quais os alunos não são desafiados para pensar, perguntar, buscar e enfrentar desafios. As folhas são usadas para copiar do livro e transpor para ela o que está posto, as folhas são entregues aos professores para controle de pontos que são acumulados para as notas bimestrais. Tudo que se faz na sala de aula “vale pontos”. Em segundo lugar que o discurso trivial sobre o tema toma conta de aulas, o professor diz aos alunos que a aula seria de discussão de um determinado tema, cuja leitura antecipada fora prevista, mas ele não favorece a discussão, ele toma a palavra com um discurso improvisado, parece querer ir além do que está registrado no texto recomendado, mas perde-se numa linguagem confusa, com erros conceituais evidentes, banaliza o conhecimento.

Os professores não recebem as perguntas dos alunos como dúvida de entendimento, sumariamente eles respondem tirando do aluno a possibilidade do argumento, quando não ignoram o que o aluno questiona. Muitas vezes, a indicação de dúvidas apresentadas por algum aluno assinala a falta dessa orientação, que deveria ter sido dada pelo professor, muitas dúvidas explicitadas pelos alunos são reais e lógicas, elas indicam que os aspectos do tema precisam ser melhor trabalhados nas aulas. Mas o modo como os professores procedem não os auxiliam a entender o que e o porquê do que fazem, pois eles não orientam o aluno para

⁵ Matheus Almeida Rodrigues, 2013; Thiago Oliveira, 2013; Wilher de Freitas, 2012; Déborah Guimarães, 2012; Marco Antonio Ferreira, 2011; Kátia Aparecida Souza e Silva, 2011; Edna Roriz, 2010 (com seus respectivos anexos).

buscar ele mesmo a resposta, a pensar, a refletir sua dúvida, de procurar entender e decidir. Muitas vezes, as informações contidas nas respostas dos professores são dúbias e mesmo erradas, o discurso é tão desconexo que impede a compreensão da resposta obtida. As propostas curriculares das disciplinas indicam, entre outros objetivos, que os conteúdos devem proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno a desenvolver capacidade de raciocínio independente e de compreender a realidade. Mas nas aulas impera o que temos denominado de “síndrome discursiva do professor”, ele tem informações e respostas “na ponta da língua”, às vezes recheadas de informações triviais, e como já afirmamos, dúbias até erradas, o que indica pelo menos três aspectos preocupantes da prática docente: falta de preparo da aula; pouco domínio do conteúdo; falta de zelo com a função de educador. Uma vez que o professor não assume sua função de orientador dos alunos na lida com o conhecimento, o resultado é que nas aulas os alunos não vivem a experiência de serem instigados para desejarem o conhecimento e se apoderarem dele, negando-lhes o desenvolvimento da autonomia. Assim, eles não são preparados para promoverem sua própria formação.

Algumas passagens destacadas na reconstrução das aulas demonstram a gravidade do que apontamos:

Numa aula de história:

ALUNO: anglicanismo é a reforma protestante na Inglaterra?

PROF.: É isso mesmo, os ingleses estavam mais ligados a um pensamento mais aberto, um pensamento onde o rei da Inglaterra, pra vocês terem uma ideia, resolveu um dia modificar a sua religiosidade em todo país, onde vem o anglicanismo, por que, que ele fez isso alguém sabe me dizer? Olha, imaginem vocês uma sociedade que existe um soberano uma pessoa que é casado com uma rainha e essa rainha não quer nada com ele, ele falava vem cá meu bem e ela ,sai pra lá meu bem, vem cá meu bem ,sai pra lá meu bem, aí ele vai e resolve que vai separar dessa rainha. É que é um escândalo para uma sociedade, vocês já imaginaram uma situação dessa principalmente a igreja que não autorizava, só que ele tinha a autoridade de rei para poder desobedecer, pois é, será mais aí sabe o que, o que que acontece? O rei é soberano, o rei tem o direito de vir, então ele decide o seguinte, que eu vou mudar essa religião, ela não serve não, vou mudar, tem que ter uma que aceita que caso de novo e que eu posso dormir separado da rainha sim.

ALUNO: O rei foi contra Roma, igual Lutero né?

PROF.: Sim também é uma, é uma das razões, mas será que isso é o motivo pro casamento, né separar, a história como a história trabalha no fato macro digamos assim no que se apresenta para as pessoas é um ponto de vista, mas na realidade alguém que separa da companheira, quando você termina um namoro, é existe muitos outros motivos né que leva a uma pessoa separar não é assim? Então o rei, e eu não sei da vida pessoal dele não, mas eu imagino que ele tinha lá suas razões pra poder separar lá da sua rainha, mas com isso a Inglaterra adota principalmente a religião daquelas pessoas que estavam protestando né, à reforma protestante de Martinho Lutero. E o que que era que o Martinho Lutero por exemplo, uma das coisas que ele de uma certa forma ele autoriza a sociedade, ele incentiva a sociedade a fazer a ler não é, a ler a bíblia, ele começa a traduzir a bíblia, o livro sagrado, ele começa a questionar as indulgências, ele começa a libertar o povo no ponto de vista dele né, não estou dizendo que as pessoas são libertas, to dizendo que é o trabalho que ele faz, então os ingleses, os irlandeses essas pessoas que foram para os Estados Unidos na época daquelas treze colônias na Inglaterra, elas não foram com o objetivo explorar, eles foram com o objetivo de povoar, criar família, criar laços, construir uma nova maneira de viver com mais felicidade, não é e isso? E aí cria então aquilo que vocês, quem já assistiu o filme o patriota aí?

ALUNA: mas foram os protestantes que imigraram depois né?, E a Reforma foi no século XVI, a imigração pra formar a América foi depois né?

PROF.: É, é isso, muitos anos depois da Reforma.

ALUNO: E a Reforma de Lutero?

ALUNA: Essa foi por causa do comércio de indulgências.

PROF.: tudo bem senhorita “ta” muito bem, essas ações da igreja, era muito interessante, vou mostrar uma coisa, eu sou da igreja e você é uma camponesa ok? vamos lá jovem camponesa, oh não confundam pessoal por favor, olha estamos estudando idade média, não confundam instituição igreja com a fé que as pessoas têm, cada um tem direito de ter a sua fé, é o direito que cada um tem de ter a sua fé, então é diferente da instituição.

ALUNO: A igreja manipula as pessoas.

PROF.: É que a igreja manipula as pessoas, naquela época a igreja exercia um poder pela manipulação sim, naquela época pela ignorância das pessoas que se deixavam ser manipuladas, hoje em dia tem acredito que existem muitas instituições religiosas e religiosos que manipulam as pessoas que deixam ser manipuladas pela ignorância

Esse trecho é de uma aula sobre a Reforma Protestante, numa 6ª série, surpreendentemente anunciada pelo professor como “momento de discussão” do texto lido como “Para Casa”. As aulas de história, no conjunto das aulas analisadas são as que mais destacam a circulação de informações triviais tomando lugar do conhecimento. Nessa aula,

além disso, destacam-se a linguagem confusa do professor e erros nas informações transmitidas aos alunos.

Numa outra aula de história

PROF.: *Mas vamos lá pessoal, o rei concedia privilegio ao clero e por sua vez o clero dava o direito do rei ser divino não é? A nobreza também ela auxiliava o rei e ela sustentava muitas vezes o rei então a nobreza também tinha um determinado privilégio e o povo, pessoal vocês viram no filme uma situação né, que quando os padres abrem as portas daquele lugar daquele mosteiro, aí os camponeses chegam com oferendas né com animais, com plantações, pagando o seu imposto também ao clero e depois as pessoas passando fome e o clero joga os restos para os camponeses, vocês viram aquela jovem ela se entrega por um pedaço de comida né, para os padres, então a gente vê que era o poder que era exercido por causa da ignorância.*

ALUNO: *Onde tem esse texto? qual pagina?*

PROF.: *Tamos discutindo o filme, oh gente, o que que esse texto é o filme, você achou estranho eu falar texto, mas o filme é um texto cinematográfico, mas é um texto também né alguma coisa que alguém escreveu e transformou num filme, por que inclusive o Nome da Rosa existe num livro de Humberto Eco que chama Em nome da Rosa, então o filme é uma obra que foi baseada nesse livro.*

ALUNO: *Mas tá errado falar texto, é filme.*

PROF.: *Porque tá errado? Num expliquei?*

ALUNO: *Tá errado porque tá errado ...*

PROF.: *Tá bom vamos examinar, eu vou examinar, se ficar melhor assim pra você assim depois eu digo quem tá certo. Mas eu digo assim, assistir um filme bom, mas eu posso dizer ser um texto também, eu posso assistir a um texto, um texto cinematográfico, mas eu vou olhar isso para você ficar quieto, tá bom?*

Para essa aula foi, anteriormente, mostrado aos alunos o filme em questão na unidade Idade Média, a discussão em aula do mesmo objetivava facilitar aos alunos o entendimento da sociedade à época. Esse trecho, além de evidenciar a não discussão e a trivialização do conteúdo, demonstra os equívocos do professor ao tentar esclarecer um conceito de texto, além de notória falta de domínio do conteúdo.

Numa aula de geografia:

Alm7 : *América central é essa aqui né?*

Prof : Começa no Panamá e termina no pé do México.

Alm7 : O México é da central ou do norte ?

Se os alunos estivessem envolvidos em estudar os continentes com recurso de mapas, observando e estimulados a tirar conclusões, esse tipo de situação não ocorreria. Mas nessa aula, numa 8ª série, o estudo do Continente americano foi reduzido a uma tarefa mecânica e trivial: em folhas xerox em preto e branco, colorir os diferentes continentes em cores definidas num roteiro para cada um deles (exemplo, o azul para a Europa), e depois escrever dentro dos continentes os respectivos países. Uma atividade cartografia foi reduzida a colorir mapas.

Numa outra aula de geografia:

Aluna: Porque chama Terra do Fogo?

Prof.: Terra do fogo é uma região com forte presença de vulcões.

Aluno: onde é isso?

Prof.: o extremo Sul da América tá?

Aluno: No Chile, né?

Prof.: No Chile, exatamente

Nessa aula o discurso sobre geografia substituiu a experiência pedagógica de aprender geografia, de acessar o conhecimento próprio da disciplina. Os erros cometidos pelo professor são aviltantes, tanto em relação à localização do território denominado Terra do Fogo quanto sobre a origem do nome, o que implica em desconhecimento geográfico e cultural do professor. A região abarca partes da Argentina e do Chile, é uma região gélida e embora o solo seja classificado de vulcânico não há vulcões ativos. O nome foi dado pelo navegador Fernando de Magalhães ao observar fogueiras acesas, mantidas em diversos locais pelos índios que ali habitavam, tanto para se protegerem do vento frio quanto para orientarem a navegação.

No conjunto das aulas analisadas, em relação aos propósitos das nossas pesquisas, evidencia-se como os currículos propostos das disciplinas não se materializam na perspectiva da condução dos alunos para a cidadania. Eles não acessam o conhecimento porque não são conduzidos na lida com informações e exercícios capazes de despertar interesse pelo conteúdo, não se realiza nas aulas a efetiva lida com o conhecimento. Os alunos não foram envolvidos em experiências de educação, eles foram apenas disciplinados; devem fazer o que é estabelecido, assim não são conduzidos para a autonomia, para alcançarem a formação. A lida com o conhecimento se desenrola com material didático pobre e desestimulante para os alunos, com explícitas dificuldades do professor no domínio de conteúdo disciplinar, o que o

incapacita para assumir sua função de mediador do conhecimento, e mostra sua impropriedade para o desenvolvimento dos alunos. O efeito dessa experiência é o desestímulo para o crescimento pessoal necessário à formação, para exercício da “cidadania plena”.

Tendo em vista a tentativa de avaliar empiricamente se a escola tem condições de formar o cidadão emancipado, nossa conclusão é que isso está impedido nas condições reveladas na sala de aula: nela, o sujeito aluno não vive as experiências de autonomia, não tem como assumir valores e normas sociais favoráveis a ele e aos outros, não aprende a querer buscar o conhecimento e nem sequer tem o acesso a ele favorecido, e essa é uma função inconteste da escola. Sem essa base os alunos não se educam e sem se apoderam do substrato cultural e social necessário ao seu crescimento subjetivo, ele não acontece, o aluno não se forma. O sujeito não formado não se constitui como o cidadão projetado nas intenções do sistema escolar, a sala de aula não conduz para o *“pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania”*. Não há cidadania tutelada, ela só se efetiva com autonomia (Adorno, 1995).

CONCLUSÃO: Desafios para as políticas de formação de professores

O que a reconstituição das aulas revela tem implicações para as políticas de formação do professor. O tipo de conhecimento que estamos produzindo com as análises de sala de aula sugerem que os professores devam reconhecer a necessidade de reflexão sobre a escola e sua função, que precisam ter acesso ao conhecimento histórico da educação, de seus sentidos instituídos, sobre o que lhe compete na prática de sala de aula, que é preciso que eles se posicionem frente à responsabilidade instituída: educar, ensinar e formar. Mas, eles precisam também aprender a analisar sua própria prática e tomar consciência do que eles próprios tem realizado como educadores: Primeiro, do quanto a dimensão disciplinadora prevalece no lugar da educação, ou seja, a imposição de normas para desempenho de tarefas na escola prevalece no lugar da socialização do aluno para a vida institucional e a vida com os outros. E precisam entender que não se educa com imposição do que fazer e do como fazer. Segundo, que a falta de domínio de conteúdo, ou sua não devida preparação pedagógica para atuar em sala de aula, compromete seu trabalho de condutor dos alunos ao acesso e à produção ao conhecimento. Precisam entender o quanto nas suas aulas o conteúdo rico e correto tem sido negligenciado, e o quanto ele é necessário e, sobretudo, que é direito do aluno. Terceiro, que para o aluno, apenas o treino de tarefas mecânicas sem oportunidade para autonomia, para o desafio do pensamento, para apenas executar e entregar papeis de

exercícios, para obedecer no lugar de desafiar, torna-se uma experiência desestimuladora para seu crescimento pessoal, produz uma visão de que a escola é enfadonha, indesejável. Quarto, que a dimensão formação, que é direito dos alunos e meta última da escola, fica comprometida, não pode se realizar numa escola que impede a autonomia e não favorece o crescimento de habilidades sociais, culturais e políticas, que não viabiliza aos alunos apoderarem-se dos conhecimentos necessários na vida social, os acadêmicos e os culturais.

Também faz-se necessário que as orientações e ações dirigidas para melhorar a qualificação dos professores estejam atentas àquilo que é necessário ao professor: que eles precisam compreender o campo educacional com suas teorias e contradições. E que isso defina as políticas e as práticas curriculares na formação de professores. O professor hoje não tem acesso à discussão da teoria pedagógica, desconhece as proposições da teoria pedagógica e não sustenta seu trabalho no conhecimento teórico do que é ser professor e sobre o comprometimento do seu trabalho com a realização do processo educacional: educar, ensinar e formar.

Desse modo são necessários investimentos na formação de professores que considerem como condição a mudança desse quadro de insuficiência evidente da prática, que se deseje que, de fato, que seja superada a falta de reflexão sobre os sentidos da escola, tanto na experiência dos professores na atividade docente, quanto no seu processo de qualificação, na sua formação inicial e na continuada. Os processos de formação docente, inicial e permanente, devem possibilitar a eles: maior competência técnica e de conteúdo; domínio de conhecimento da teoria da educação e as condições e abertura para sua discussão e reflexão sobre ela; condições para assumirem maior compromisso como o processo de escolarização, conscientes de seu papel educativo e formativo dos alunos; maior reflexão crítica sobre sua própria prática.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Paz e Terra: São Paulo, 1995.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BERNHARDT, Armin; ROTHERMEL, Lutz. *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, 1977.

BLANKERTZ, Herwig. *Die Geschichte der Pädagogik. Von der aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARCIA; Regina L.; MOREIRA, ANTONIO Flavio B. *Currículo na contemporaneidade. Incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

GRUSCHKA, Andreas. *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1975.

MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). *Estudos curriculares. Um debate contemporâneo*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amelia T.; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PEREIRA, Maria Zuleide Costa, MOURA, Arlete Pereira (Orgs.) *Políticas e Práticas Curriculares: Impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Ed. Idéia 2005.

PLFUGMACHER, Torsten. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: *Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. PUCI, Bruno; COSTA. Belarmino C. G; DURÃO, Fábio A. (Orgs). São Paulo, 2012, Autores Associados, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P; FAVACHO, André M. Picanço. (Orgs.). *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

VILELA, Rita Amelia T.; NOACK-NAPOLIS, Juliane. "Hermenêutica Objetiva" e sua aplicação na pesquisa empírica em educação. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.16, n.31, p. 305-326, jul./dez. 2010.

_____. A análise sociológica "Hermenêutica Objetiva": novas perspectivas na pesquisa qualitativa. *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Curitiba, Julho de 2011.