

TANIA LUCIA LUPATINI

**A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO:
GÊNESE E ESTRUTURA DO HABITUS DE PROFESSOR**

*Dissertação apresentada ao Centro de
Educação da Universidade Federal de
Santa Catarina, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.*

Orientador:

Dr. Norberto Jacob Etges



0.223.367-6

UFSC-BU

UFSC - 1993

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

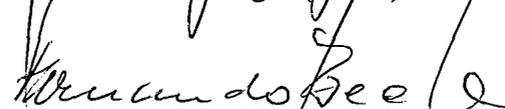
**A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO:
GÊNESE E ESTRUTURA DO HABITUS DE PROFESSOR**

*Dissertação apresentada ao Centro de
Educação da Universidade Federal de
Santa Catarina, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.*

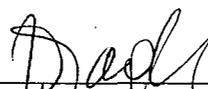
Aprovada pela Comissão Examinadora em 17/12/1993



Prof. Dr. Norberto Jacob Etges (UFSC) - Orientador



Prof. Dr. Fernando Becker (UFRGS) - Examinador



Prof. Dr. José Erno Taglieber (UFSC) - Examinador



Prof. Dra. Edel Ern (UFSC) - Suplente

TANIA LUCIA LUPATINI

Florianópolis - Santa Catarina
Dezembro de 1993

Dedico este trabalho para:

Ernesto e Lucia (in memoriam), queridos avós, pelo orgulho da neta-professora.

Antonio e Nair, dedicados pais, pelo estímulo e arrimo à filha-professora.

Iva, amado companheiro, crítico lúcido das incertezas e devaneios da mulher-professora.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos os que estiveram comigo neste caminhar, contudo, reconheço que determinadas participações foram marcantes:

Professor Norberto Jacob Etges, pela visão de totalidade, lucidez teórica e disponibilidade constante, nas orientações;

Professor Lauro Carlos Wittmann, pelas oportunidades a cada encontro de refletir, articular e reconstituir o até então construído;

Professora Leda Scheibe, pela acolhida amistosa e orientações preliminares aos neófitos mestrandos de 1990;

Professores Edel Ern, José Erno Taglieber e José André Angotti, pelas presenças solícitas e presteza como coordenadores do Curso;

Colegas de turma, Pedro, Gilson e Áurea, que sob diferentes perspectivas ajudaram-me a ampliar a visão da problemática educacional escolar; Araci e Zeina, amigas de coração, as trocas, discussões e críticas na confraria solidária, incorporam-se ao conteúdo deste trabalho - aqui dentro vai muito do incentivo e afetividade de vocês.

Colegas de trabalho, Bia e Clarice, sempre presentes! Esta pelo alento e disponibilidade, aquela pelo convívio fraterno, otimismo e certeza que nunca estamos sós, por mais que pensemos estar...

Amigo Eloi Lohmann, profissional competente, que solidário às causas educacionais, prontificou-se a efetuar o trabalho de digitação.

Amigos: José Lauro Thomé, Julinho, Lindalva Rebouças Corrêa, Renato Wenzel e Graça, Varella e esposa, Clarice Etges, Diles Wittmann, Luis Carlos Cerquinho, Elisângela e Paulinho, Elizabeth, Geraldino e Maria, Neide e filhas, Janete e Zé, Nadir Debatin - vocês todos, tornaram mais significativa a estada na "Ilha da Magia".

E, finalmente, agradeço a CAPES pelo auxílio-bolsa, a UNIOESTE/FACIMAR e Secretaria de Estado da Educação do Paraná que mediante concessão de licença tornou possível este trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
PRÓLOGO	vi
INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I: O processo de formação dos profissionais de ensino: Reconstruindo Caminhos.	11
1.1. A problematização das licenciaturas e algumas de suas expressões na literatura pedagógica.	12
1.2. Para além da primazia posta na subjetividade.	14
1.3. As multi-dimensões do processo de formação docente.	17
CAPÍTULO II: O Estágio Curricular: sua função formadora.	33
2.1. Os determinantes do Estágio Curricular.	35
2.2. A relação conteúdo e metodologia: o "desvanecer da aparência".	37
2.3. Concepção epistemológica: Ausência presente.	41
CAPÍTULO III: A gênese do conceito no espaço histórico da categoria habitus.	46
3.1. Gênese e estrutura do habitus.	46
3.2. O habitus de professor frente as habilidades de ensino.	57
3.3. O caminho do movimento conceitual: a universalidade e singularidade do habitus de professor.	63
3.4. A formação dos profissionais de ensino: conteúdos e desafios para as licenciaturas.	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
BIBLIOGRAFIA	107

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estudar a formação dos profissionais de ensino, analisada de forma geral no espaço das Licenciaturas e de modo específico no Estágio Supervisionado.

A problematização das licenciaturas é investigada a partir de trabalhos publicados sobre a questão. Apontamos os limites de uma abordagem humanista e de uma análise empírico-descritiva, veiculada pela literatura especializada sobre a formação docente. Em seguida, analisando os determinantes do Estágio Supervisionado, destacamos sua função formadora. A partir disso, postula-se que o princípio imanente à formação dos profissionais de ensino, se determina como estruturação de um "modus operandi" de pensamento e ação - habitus de professor. Este se constitui como estrutura estruturante, sistema plenamente "recursivo e estável".

Em síntese, pode-se concluir que a competência pertinente ao desempenho profissional do magistério, pressupõe habitus de professor. E neste estudo, o habitus, se determina como capacidade potencializada "sui generis", dotado de dinâmica própria para se pôr e recompor nas práticas sociais em geral e nas educativas em especial.

ABSTRACT

The aim of this work is to examine the formation of the Teaching professionals, studied, in general way, from the space of the **Licenciaturas**, and in a deeper way, from **Supervised Probation**.

The problems of **Licenciaturas** are investigated from the published works on the question. It is drew the lines of a humanistic point of view and an empirical-descriptive analysis, issued by specialized works about the Teaching formation. Afterward, researching the determinants of the **Supervised Probation**, it is pointed its formative function.

Starting from these poits, it will be argued that the immanent basis of the formation of Teaching professionals does the structuration of a "**modus operandi**" of thought and action - "**habitus**"of teacher. This "**habitus**" sets itself as a structurant structure, a higly "resourceful and stable" system. Also, it has potential to give, more and more, high autonomy degrees, showed in the singularity of the educative work in school and, in another side, at more wide social practices.

It short, it can be inferred that the professional Teaching competence pressuposes the "**habitus**" of teacher. This study the "**habitus**", sets oneself up as a "**sui generis**" potencial capacity, containing own dinamic to put and replace itself inside the social and educational practices.

PRÓLOGO

"No limite, o pedagogo em estado puro, absoluto e perfeito, seria aquele que nada sabe, mas que é imbatível na arte de ensinar". J. Brumê

Decidir-se pela reflexão sobre o processo de formação docente se impõe de imediato a expectativa duvidosa e crucial de que uma "nova perspectiva" deverá aflorar, indicando "novos rumos" para esta prática social. Superar o imediatismo de formas estereotipadas do trabalho docente foi o desafio que lançou as condições para se "enveredar" na presente investigação.

A lucidez de que outros paradigmas, além dos tipicamente pedagógicos, se constituem em postulados teórico-metodológicos pertinentes à análise do trabalho docente, determinou a opção por abordagens mais próximas e solidárias às teorias sociológicas e epistemológicas. E aqui se faz necessário ressaltar as carências de uma formação pedagoga que em muitos momentos obstaculizou o "forçoso trabalho do conceito".

Na tentativa de aprofundar e ampliar o conhecimento sobre o processo de formação dos profissionais de ensino, esta pesquisa de caráter teórico, indica o método enquanto procedimento de investigação ordenado e autocorrigível, como o conjunto de categorias em operação, necessariamente vinculadas entre si. Ademais este conjunto de categorias não opera de forma abstrata, dogmática, intuitiva, mas sim no movimento do processo pelo qual as categorias, os conceitos, as determinações surgem umas das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, concretas, plenas de conteúdo.

Postas estas explicitações preliminares, a questão básica que norteou o estudo foi o trabalho conceitual. Para tanto partimos do pressuposto que a formação docente ao ser

analisada em suas relações objetivas com o processo de produção, reprodução e difusão dos bens culturais historicamente produzidos, demanda a estruturação do trabalho docente em princípios de ação que não se reduzem ao "fazer didático" tradicionalmente postulado pelas metodologias pedagógicas e nem ao "pensar didático" veiculado pelas tendências pedagógicas, de modo especial, as "críticas e progressistas".

O conhecimento de que o processo de formação do professor é determinado por múltiplos fatores que extrapolam as situações típicas e intrínsecas do ritual pedagógico restrito ao âmbito escolar e também porque os estudos desenvolvidos nesta área na sua maioria revelam experiências fragmentadas, onde o caráter normativo e prescritivo da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado deve ser substituído por um caráter multidimensional, demandou buscar as determinações que constituem a formação docente. Assim, as licenciaturas na medida que são as responsáveis legais pela qualificação dos profissionais de educação, se determinam como um campo investigativo capaz de fornecer elementos pertinentes à reflexão do processo formativo dos professores. Contudo, a perspectiva de se analisar as licenciaturas, teve o objetivo de não se deter nas questões de organização curricular, mas sim, buscar um entendimento mais lúcido do que consiste o trabalho docente.

A prática social da educação escolar, historicamente construída, se constitui como estratégia estatal da política do Estado capitalista que procura "dar condições e tomar medidas para que os sujeitos nos aspectos jurídicos possam introduzir a sua propriedade nas relações de trabalho" (Offe e Ronge, 1984:128).

Tratando da escola pública, vemos o Estado brasileiro, enquanto forma institucional de poder público, criar condições e manter estratégias que permitem o acesso dos indivíduos ao sistema escolar universal acompanhado da obrigatoriedade escolar. A estratégia estatal de ampliar o mercado de mão-de-obra, abrindo espaço para ocupação de trabalhadores assalariados na prestação de serviços nas instituições escolares, caracteriza o professor como trabalhador de uma instituição social. Esta especificidade exige que o exercício profissional do professor corresponda às expectativas sociais, que tradicionalmente se expressam no ideal do homem educado,

além do que, muitos segmentos sociais dos quais destaca-se a instituição familiar, na pessoa dos pais de alunos, objetivamente esperam a efetivação do compromisso social e ético dos profissionais de ensino a quem delegam a função de "ensinar".

A partir dessas considerações compreendemos o trabalho docente como uma atividade "sistemática" que se determina por princípios norteadores de ação, capazes de mediar a relação professor, aluno e o conhecimento. Vale ressaltar que esta ação embora não arbitrária tem um caráter organizador, estruturante de conjuntos de operações coordenadas e reversíveis, projetantes de infinitas matrizes de pensamento e ação, que por sua vez podem ser transferíveis no mais diversos campos de conhecimento.

O trabalho docente ao se determinar por um "modus operandi" sui generis, dotado de dinâmica própria para se pôr e recompor nas práticas educativas escolares, estrutura o habitus do professor. Este se constitui em um sistema dinâmico, plenamente "recursivo e estável", matriz de "percepção, apreciação e ação" dotada de poder criador e ativo. A partir dessa pressuposição apontamos o habitus de professor como a dinâmica formadora para aqueles indivíduos que buscam nas licenciaturas a liberação acadêmica para o exercício profissional do magistério.

Esta investigação não se pretende pronta e definitiva, isto porque embora toda investigação se determina pela totalidade, a própria determinação reflexiva desta totalidade, nos ensina Hegel, decorre da contraditoriedade dinâmica do real. Portanto, pretendemos determinar as mediações e contradições do processo de formação docente. Para tanto estruturamos a presente investigação numa tentativa de exposição orgânica resultante das "múltiplas determinações" que constroem o processo de formação dos profissionais de ensino.

INTRODUÇÃO

"É preciso transformar em ciência o mecanismo da arte educacional". Kant

O processo de formação dos profissionais de ensino, por sua própria natureza, não é uma realidade que se dá a conhecer de forma singular e exclusiva em seus aspectos pedagógicos. É um fenômeno social, historicamente constituído e como tal não resulta somente das relações intra-escolares mas é produto das relações sociais mais amplas.

O processo de formação docente determinado pelas práticas sociais se constitui pelo movimento teórico e prático inerente ao substrato do processo educativo que se determina por uma seriedade e ética estruturada no ser da educação e não no mero aparecer de circunstâncias fortuitas de modismos pedagógicos que enfatizam um certo tipo de atuação, onde ora é a sociedade o apelo fundante da prática educativa, ora o indivíduo, ora a criatividade, ora o diálogo, ora a metodologia.

Num primeiro esforço de aproximação com nossa temática, ressaltamos o debate da responsabilidade das Licenciaturas no processo de formação dos profissionais de ensino. Para tanto retomamos a trajetória do Movimento Nacional dos Cursos de Formação do Educador, analisando especificamente a literatura pedagógica referente à problemática em questão.

Dentre os inúmeros trabalhos publicados sobre tendências, pensamentos e correntes da educação brasileira e estudados no espaço curricular das Licenciaturas, selecionamos o estudo de Mizukami e o de Alves. A partir dos mesmos, construímos um processo de análise de duas publicações pedagógicas centradas na temática da formação docente. Apontamos os limites de uma abordagem humanista e de uma análise empírico-descritiva, que estes trabalhos respectivamente comportam.

Movimentar-se na riqueza do conteúdo do processo de formação dos profissionais de ensino exige analisar objetivamente seus elementos constitutivos.

Destacamos neste estudo a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado como um dos elementos que substancialmente fundamenta a formação docente. Buscando um novo horizonte de análise para o Estágio Supervisionado indicamos sua função formadora. Especificar os pressupostos desta formação demanda compreender seus determinantes.

Ao aduzirmos a função formadora do Estágio Supervisionado analisamos seus determinantes através da estrutura curricular das Licenciaturas, da articulação conteúdo - metodologia circunscrita nos fundamentos subjacentes às concepções pedagógicas e veiculados nos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares, além do que revelamos a carência substancial, que permeia todo o processo de formação docente, ou seja, a ausência de uma concepção epistemológica que fundamente o trabalho docente.

A função formadora do Estágio Supervisionado determina que o princípio imanente do processo de formação dos professores é a estruturação de um "modus operandi" de pensamento e ação. Mais do que concepções, metodologias participativas, competência técnica, compromisso político, o substrato da formação docente demanda a estruturação de habitus do professor. Explicitaremos este processo através de gênese do conceito no espaço histórico da categoria habitus.

Perquirindo produções teóricas de clássicos como Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Hegel e do contemporâneo Bourdieu buscamos a compreensão do conceito de habitus e suas implicações para o processo de formação dos profissionais de ensino.

As possibilidades objetivas da ação educativa ser elemento estruturante de esquemas de pensamento e ações-habitus-cabíveis de serem concretizados nos mais diferentes campos do conhecimento indicam a necessidade de se investigar as determinações que especificamente constroem o habitus do professor. Para tanto analisaremos as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado. Essas atividades amplamente divulgadas pela literatura pedagógica, se constituem basicamente no treino de habilidades de ensino. E aqui percorremos o movimento conceitual para analisar se tais habilidades são o habitus que enfaticamente procuramos demonstrar como substancial para a formação dos professores.

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO: RECONSTRUINDO CAMINHOS

"A capacidade de formação entendida plenamente é mobilidade do espírito humano". Herbart

Os estudos sobre o processo de formação dos professores, a partir dos anos 70, podem ser focalizados através de duas grandes perspectivas: a intra-escolar e a do contexto social mais amplo. Na primeira, as análises se direcionavam para os aspectos funcionais e operacionais do sistema escolar e da ação docente. Este tipo de literatura aflorou na primeira parte da década de 70 sob o paradigma da psicologia comportamental, da abordagem sistêmica e da tecnologia educacional.

O processo de redemocratização do Estado brasileiro, desencadeado no início dos anos 80, determina a revisão da produção literária no campo educacional. Emerge a necessidade de situar a problemática da educação em geral e da escolar em particular, a partir de, e em relação com os determinantes do movimento histórico constitutivo da formação do homem contemporâneo. E neste sentido, a literatura pedagógica se volta para o contexto sócio-econômico e político da sociedade brasileira.

Portanto o tema da formação do professor, especialmente na última década, ocupa lugar destacado na literatura pedagógica e nas discussões dos problemas educacionais brasileiros. Consolidaram-se amplos debates nacionais. Fundaram-se associações e entidades de profissionais ligados ao campo educacional. O próprio Estado ampliou a oferta de cursos de pós-graduação em educação, onde centenas de dissertações e teses foram produzidas institucionalizando práticas de pesquisas, inclusive fomentadas por agências oficiais (CAPES, CNPq, INEP). Toda essa produção materializou avanços significativos em direção a um amadurecimento científico no trato da problemática do processo de formação do professor. Apesar destes avanços

objetivados pela pesquisa científica no âmbito do conhecimento dos fenômenos sócio-educacionais, não se pode ocultar antinomias aparentemente insolúveis no encaminhamento de problemas tradicionalmente relacionados à temática da formação do professor.

No conjunto de toda essa problemática ressalta-se o debate da responsabilidade das licenciaturas no processo de formação do professor.

1.1. A Problematização das Licenciaturas e Algumas de suas Expressões na Literatura Pedagógica

A questão das licenciaturas têm sido amplamente discutida, inclusive, desde 1980 com organização específica, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, redimensionado em 1983 na Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador. Os inúmeros encontros regionais e nacionais produziram documentos, onde o fio condutor para análise emerge de concepções tais como:

"Base comum nacional a partir das condições regionais e locais", "relação teoria-prática como núcleo integrador da formação", "percepção do educador como profissional", "docência como base da identidade do educador", a "visão unitária da licenciatura em pedagogia e das outras licenciaturas", autonomia universitária como afirmação da liberdade acadêmica e científica e como compromisso com uma formação competente e comprometida".¹

As propostas de reformas curriculares das licenciaturas se afirmavam e apontavam "eixos curriculares" para articular a dimensão técnica e política no processo de formação do professor. Os eixos foram nomeados tendo em vista respectivas categorias de análise. O primeiro eixo "relação escola sociedade" requeria a categoria "trabalho", o segundo "a construção do conhecimento" centraliza-se na categoria "movimento", a "escola pública" era o terceiro eixo delineado pela categoria "cidadania",

¹. ALVES, Nilda. A formação de profissionais do ensino e a nova LDB. Revista ANDE. São Paulo. ANDE (13) : 30-39, 1988.

o quarto eixo "o cotidiano da escola e da sala de aula" desenvolveu-se através das categorias "conteúdo/método e teoria/prática", por último o eixo "discurso das culturas vividas" sobressai-se pela categoria "prática social".²

Não se pretende aqui fazer uma retomada de toda a trajetória do movimento das licenciaturas para uma posterior análise. Isto porque já existem publicações suficientes com tais propósitos³. O objetivo que norteou esta rápida retrospectiva foi apenas o de comprovar que o Processo de Formação de Professores apesar de ser amplamente discutido, através de sua articulação com as Licenciaturas, paradoxalmente continua reforçando análises lineares, fechadas num círculo de categorias abstrato-formais onde o processo de formação do professor enfatiza ora o contexto social, ora a consciência revolucionária ou também os conteúdos historicamente acumulados ou então as metodologias centradas na experiência dos alunos. Algumas limitações se fazem necessário apontar nesta situação.

As análises das licenciaturas, objetivadas até então e consideradas progressistas têm contribuído de fato para polemizar discussões nos meios universitários em particular e de forma mais geral em diferentes setores da sociedade brasileira. Nota-se porém, que seus resultados em termos de uma real interferência nas relações educativas formais, isto é, no processo de trabalho escolar, têm permanecido nas evidências aparentes expressas em formas descritivas e dicotômicas da relação teoria e prática, instrução e formação, fins e meios. Distanciam-se, assim, da possibilidade de construir uma análise objetiva do processo de formação do professor. Favorecem apenas o exercício de abordagens conjunturais onde a formação do professor parece constituir-se de um preparo técnico, psicológico, sociológico, filosófico, pedagógico e cultural articulado a uma competência política.

As diferentes abordagens curriculares através dos eixos anteriormente citados, evidenciam a tentativa de abarcar o processo de formação de professor se não em sua

². Op. cit., p. 36-37.

³. Ver como exemplo: CANDAU, Vera Maria (Coord). *Novos Rumos da Licenciatura*. Brasília, INEP (Rio de Janeiro). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

totalidade, pelo menos em dimensões consideradas essenciais: a dimensão humana, a técnica, a cognitiva, a sócio-política e cultural.

O que precisa ser compreendido é que diferentes tradições pedagógicas hipostasiaram ora uma, ora outra dimensão⁴. Por esta via permanecem na esfera do fenomênico e do imediato, isto é, no início do entendimento. Descrevem infinitamente as formas puras que chegam tão somente aos princípios gerais, com referências mínimas às relações determinantes e básicas do conteúdo.

A fim de corroborar tal afirmação, percorremos com rigor objetivo a própria literatura pedagógica referente à temática da formação do professor.

1.2. Para Além da Primazia Posta na Subjetividade

Dentre os inúmeros trabalhos publicados para analisar as tendências, pensamentos e correntes da educação brasileira e que por sua vez influenciam o processo de formação dos professores já que são estudados no espaço curricular das licenciaturas, selecionamos o estudo de Mizukami.⁵

Das abordagens do processo de ensino caracterizados por Mizukami, destacamos a abordagem humanista⁶. Para esta versão o processo ensino e aprendizagem requer que a formação do professor se assente em relações interpessoais, desenvolva um "self" adequado para melhor compreender-se e assim compreender os outros. O professor assume uma postura de facilitador da aprendizagem e para tanto as qualidades pessoais de autenticidade e compreensão empática são fundamentais. O processo de ensino depende da forma de relacionamento congruente entre professor e aluno, de um clima

⁴. Para aprofundamento consultar especificamente CANDAU, Vera Maria (org.) com o texto: A Formação de Educadores: uma Perspectiva Multidimensional. Petrópolis. Vozes. 1988. Outra literatura complementar pode ser buscada em GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.

⁵. MIZUKAMI, Maria da Graça N. Ensino: As abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.

⁶. Tal opção se deu visando analisar uma abordagem específica que por sua localização histórica (anos 60) e por seus paradigmas pode ser considerada na perspectiva intra-escolar.

favorável ao desenvolvimento pleno das pessoas e finalmente de liberdade para se aprender.

As considerações finais da autora⁷ sobre esta abordagem apontam para a necessidade de que seja elaborada uma teoria da instrução centrada na visão humanista, e, ao ser validada empiricamente, possa subsidiar a ação docente. Isto porque o principal teórico desta abordagem (Rogers)⁸ efetuou seus estudos visando a terapia.

Também recomenda que o professor enquanto facilitador de aprendizagem precisa ser treinado nas atitudes pertinentes a esta função uma vez que não é um facilitador inato. A abordagem humanista, segundo a autora em questão, alerta para as conseqüências do avanço da ciência no tocante ao controle do comportamento humano, ocasionando a perda individual da personalidade. Por isso o subjetivo deve ser levado em consideração e ocupa lugar primordial nesta visão.

No nosso entendimento, os limites de uma teoria de instrução centrada nos paradigmas da abordagem humanista, podem ser apontados pelo exclusivismo do elemento subjetivo. A positividade posta no subjetivo desconsidera o seu oposto imediato, ou seja, a objetividade. Este reducionismo precisa ser elucidado.

A abordagem humanista caracterizada no texto em questão, elege o primado do sujeito. Em decorrência desta primazia, a experiência pessoal e subjetiva são os alicerces da construção do conhecimento. A possibilidade do conhecimento se por um lado depende dos fatores que residem no sujeito cognoscente, por outro independe das determinações externas da realidade circundante. Hipostasia-se o sujeito.

Contrapondo esta concepção, partimos do pressuposto, que o substrato da natureza humana se efetiva na relação entre determinações internas e externas e neste conjunto de relações dialéticas, o homem inscrito no mundo se afirma, negando-se a si mesmo. Dizendo de outra forma, a subjetividade e a objetividade se dão no movimento interativo das relações sociais com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

7. Op. cit., p. 56-57.

8. Os livros mais usados no círculo pedagógico brasileiro da autoria de ROGERS, Carl, são: *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972 e *Tornar-se Pessoa*, São Paulo: Martins Fontes, 1978.

A singularidade da essência natural humana, não advém nem se radica na natureza objetiva, nem na natureza subjetiva, mas na capacidade do homem constituir-se na relação. O movimento histórico determinante da existência humana não se dá só no plano da subjetividade do ser cognoscente, bem como não se esgota na objetividade da produção material ou modificação prática da natureza.

Ademais, o homem não perde sua relação de interioridade ao se pôr nas estruturas do mundo construídas ou modificadas por suas ações, como deduz a abordagem humanista ao alertar para a perda individual da personalidade em decorrência do avanço, científico contemporâneo. Pelo contrário, ao se objetivar por suas ações, o homem constrói sua negação primeira. Põe-se como predicado. O homem é o artista, o homem é o mineiro, o homem é o professor, o homem é o cientista, o homem é o "conjunto de relações sociais". E nesta condição de predicado o homem continua agindo e pela ação reflete sobre sua estrutura predicativa. E assim construindo a reflexão sobre a reflexão, ou seja, negando a negação (sua situação de predicado) retorna à plena interioridade de ser sujeito, agora enriquecido pela mediação das estruturas objetivas e subjetivas. Neste sentido as relações humanas devem ser apreendidas em termos de sistema de relações objetivas: entre agentes de estruturas diferentes, entre agentes da mesma estrutura, entre agente e estrutura e entre o agente consigo mesmo. Esta materialidade nega radicalmente a via ilusória da abordagem humanista linear que conduz à mistificação da subjetividade.

Portanto, o processo de formação do professor, ao ser analisado em suas relações objetivas com todo o sistema de produção, consagração e difusão de bens culturais e de suas relações objetivas com a estrutura econômica, supera os limites de uma abordagem hipostática subjetivista.

1.3. As Multi-Dimensões do Processo de Formação dos Profissionais de Ensino

Outro estudo que analisa a necessidade de explicitar as dimensões nas quais a formação do professor se constitui é o trabalho de Alves⁹. Neste se apresentam as esferas nas quais se dá a formação dos profissionais de ensino. Vejamos:

- a) Esfera de formação acadêmica;
- b) Esfera da prática pedagógica;
- c) Esfera da ação governamental;
- d) Esfera da prática política.

Discutiremos o estudo de Alves em dois momentos. No primeiro apresentaremos sua concepção sobre a temática. No segundo construiremos nossa análise.

a) Esfera da formação acadêmica

A esfera acadêmica é caracterizada como a que "tradicionalmente" é lembrada na formação dos professores através das "instituições existentes para este fim" ou seja, o curso de Pedagogia, as diversas Licenciaturas e o curso de formação do magistério de 2o. grau. É a esfera que possui "uma significação legal" - oferecer um diploma ou certificado, isto é, "habilita" aqueles indivíduos, que buscam nestes cursos a liberação acadêmica para o exercício profissional do magistério.

Além do caráter legal desta esfera, a autora informa da sua relativa abrangência visto o número expressivo de professores leigos do 1o. grau. Também constata que o período de duração das licenciaturas (3 e 4 anos) é mais curto que aquele com que contam outras áreas do conhecimento no espaço universitário. É a esfera que lida no presente com o futuro, ou seja, se preocupa em preparar agora um profissional que vai agir no depois. Disso decorre o esforço que deve fazer para manter estreita relação com

⁹. ALVES, Nilda. Formação do jovem professor para a educação básica. Cadernos CEDES. São Paulo: CEDES/Cortez, (17): 5-20, 1986. Estudo considerado como pertencente à perspectiva do contexto social mais amplo.

as outras esferas de formação atentando para as variadas formas da relação teoria-prática.

Alves ainda anuncia:

"... em um certo sentido, na relação teoria-prática, é nesta esfera que se dará o desenvolvimento da teoria, enquanto apropriação de saberes articulados cuja base está na prática social. Esta apropriação se dará com a mediação da esfera governamental e com a mediação da esfera da prática política".¹⁰

b) Esfera da prática pedagógica

Ao tratar da esfera da prática pedagógica o texto privilegia a experiência e admite o que o senso comum consagrou "experiência é que vale". O foco é a prática. Esta é entendida como:

"ação a partir da apropriação do saber articulado, a partir da teoria, com mediação das duas esferas seguintes (ação governamental e prática política)".¹¹

Segundo Alves esta esfera é de longa duração - 25 a 30 anos - enquanto durar a vida profissional do professor. A formação do professor nesta esfera se dá diariamente, a cada momento em que pensa ou dirige uma aula. O encontro com uma turma é o momento do aprender para o professor. Para que a prática pedagógica seja criativa, ela precisa se manter em permanente articulação com as outras esferas. Sem esta articulação ela se estagna, se reproduz e se deforma.

Antes de caracterizar as outras duas esferas, a autora tem a preocupação de informar que

"a terceira e quarta esferas, colocadas na área política, têm também como foco a prática, mas adquire aqui o objetivo político, não ausente nas duas primeiras tratadas, porém não o específico das duas".¹²

¹⁰. Op. cit., p. 16.

¹¹. Op. cit., p. 16.

¹². Ibidem.

c) Esfera da ação governamental

Para Alves, o professor tanto da escola pública quanto da escola privada está "sujeito permanentemente à ação pedagógica governamental" que se expressa através das diretrizes, legislação, cursos e discursos oficiais.

Esta esfera tem várias preocupações definidas:

- . organizar a prática pedagógica e a formação que nela se dá;
- . organizar a formação da esfera acadêmica;
- . controlar a esfera da prática política.

A autora também ressalta:

"sua área de ação será maior ou menor, dependendo da relação de forças da sociedade e da influência que sobre ela podem ter as outras esferas." ¹³

d) Esfera da prática política

Tem esta esfera a responsabilidade de organizar as várias práticas pedagógicas. Sua ação depende da capacidade de articular o maior número de práticas pedagógicas e também da articulação que souber e puder manter com outras forças sociais. Para Alves o campo de ação desta esfera é:

"o consenso, a sua capacidade de formação está exatamente em fazer funcionar este consenso. Sua ação se estende por toda a vida do cidadão/profissional." ¹⁴

O trabalho de Alves, aqui abordado, ainda explicita que a "totalidade da formação dos profissionais da educação reside na articulação dessas quatro esferas" e aponta a "crise enfrentada nesta formação como herança da relação das quatro esferas desenhadas na década passada". Para determinar este quadro referencial dos anos 70 a autora afirma que:

¹³. Op. cit., p. 16.

¹⁴. Ibidem.

"a esfera da ação do Estado se caracterizou por extremo autoritarismo calando a esfera da prática política, ignorando a esfera da prática pedagógica e dirigindo com mãos-de-ferro a esfera da formação acadêmica".¹⁵

Nas conclusões, Alves vislumbra "processo de mudança" a partir da década passada se acelerando por influência da ação das diversas forças sociais. É neste "espaço" de crise de mediações e de mutações das relações entre teoria e prática que as mudanças necessárias vão se dar. Enfatiza, outrossim que a busca de soluções para esta problemática deve ser coletiva. Esta busca coletiva possibilitará:

"atingir uma ação pedagógica melhor tecnicamente e mais acertada politicamente que garanta o acesso e a permanência na escola das camadas populares, até hoje alijadas vergonhosamente em nosso país, do acesso ao saber universal e clássico".¹⁶

As diversas associações dos profissionais de ensino são valorizadas, no texto ora em questão, pelo seu papel nas grandes discussões que se vêm dando em torno da esfera acadêmica de formação e em torno da esfera da prática pedagógica. Essas associações estão sabendo caracterizar o que de essencial precisa ser mudado e estão dando pistas indispensáveis a esta mudança.

A autora termina o texto apontando duas necessidades. A primeira diz respeito a garantia de um ensino básico unitário a toda população brasileira e para isso efetuar-se tem que haver uma preocupação com a formação unitária do profissional que nela irá atuar. O pressuposto dessa formação unitária decorre da condição de que:

"se a escola básica deve alfabetizar solidamente a população brasileira, levando a que nesse processo esta população adquira sólidas e articuladas noções científicas, percebendo o homem como sujeito da história e como organizador do espaço natural e produtor do espaço social, a formação dos profissionais do ensino deve permitir a esses profissionais que também, solidamente, se alfabetize e adquira essas noções, indo além do que devem ensinar".¹⁷

¹⁵. Op. cit., p. 17.

¹⁶. Ibidem.

¹⁷. Op. cit., p. 17.

A segunda necessidade apontada por Alves reclama para que se torne a dar um lugar digno ao profissional responsável pelo ensino neste país.

Retornar ao texto de Alves, na conjuntura dos anos 90 tem o significado muito próprio do movimento histórico da produção da existência humana, que na passagem do tempo - aqui entendido como construção histórica dos homens - estrutura relações que só se dão a conhecer no processo de desenvolvimento histórico. Portanto, se justifica hoje uma análise mais radical da problemática da formação dos profissionais de ensino que é o nosso tema.

Os limites da abordagem de Alves na esfera acadêmica podem ser apontados pela configuração abstrato-formal em que o texto anuncia a necessidade da relação entre teoria e prática. Porém não lhe dá o devido tratamento que sua capital importância exige.

Para Alves a esfera acadêmica é quem desenvolverá a teoria, enquanto apropriação de saberes articulados. A base desses saberes está na prática social, a apropriação se dará com a mediação da ação governamental e da prática política. Este enunciado já revela a vertente empírica da análise da autora. Vejamos isto com mais rigor.

Para Alves existe a prática social produzindo saberes articulados, que são apropriados pela teoria desenvolvida na esfera acadêmica. Esta apropriação depende da mediação da ação governamental e da prática política. Se a teoria, produzida pela esfera acadêmica, só apropria os saberes pela mediação governamental e política, isto significa que a esfera da ação governamental e da prática política são a base prática experiencial, que funda a teoria, portanto, trata-se de uma teoria determinada pelo empirismo. Assim, a análise de Alves está muito conforme à tradição do pensamento filosófico e pedagógico do ocidente, que, de forma unilateral ou dicotômica, concebe ora a prática, ora a teoria como fundamento da reflexão sobre a formação dos professores.

Lembremos aqui que já Comênio destacava a prática em sua *Didática Magna*¹⁸. Por outro lado Herbart privilegia a teoria em sua proposta de uma fundamentação

¹⁸. Vide especificamente "Método para ensinar as artes". COMÊNIO, João Amos. *Didática Magna*. 3. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

científica da pedagogia¹⁹. Dewey²⁰ com sua concepção funcionalista do conhecimento se volta para a experiência. Rejeita a educação pela instrução defendida por Herbart e propõe a educação pela ação. Assim, esta situação aporética da relação teoria e prática prossegue pela literatura pedagógica em exposições, que mostram argumentos imediatamente favoráveis ao aprimoramento ou da prática ou da teoria pedagógica. O texto de Alves mantém esta tradição.

Para Alves teoria e prática são duas positivities. Representação de uma teoria que surge da prática política determinada pelo Estado. Logo não é propriamente a prática, mas o Estado a causa primeira do saber, o que até para Alves parecerá absurdo. Mas o que a autora quer afirmar ao caracterizar a ação mediadora do Estado? Nos parece que a mediação do Estado é determinação ou não é nada. O caráter dicotômico no trato da relação teoria e prática não é gerado apenas por um mal entendido semântico. Reside na conceituação e nasce na própria localização de sua vertente empiricista de análise.

Não faremos o percurso teórico da relação teoria e prática; historicamente a filosofia vem discutindo substancialmente a problemática bem como as ciências ampliaram as análises filosóficas e já podemos usufruir de imensa literatura centrada na questão.

Apenas para exemplificar podemos afirmar que na esteira das produções de Hegel e Marx encontramos os elementos necessários e pertinentes para superar a forma unilateral ou dicotômica da concepção teoria e prática, ou seja, de suas determinações. Para tanto se requer um pensamento dialético que no movimento do conteúdo (teórico e prático) comporta a contradição e não somente identidades puras do simples imediato.

Para Hegel:

¹⁹. Para ampliar noção consultar KOWARZIK, Wolfdietrich S. *Pedagogia Dialética de Aristóteles* a Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

²⁰. DEWEY, John. *Democracia e Educação: Introdução à filosofia da Educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Spinola Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. Também na obra *Vida e Educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 o autor sistematiza sua concepção sobre o processo educativo.

*"a identidade não é mais que a determinação do simples imediato do ser, enquanto a contradição é a raiz de todo o movimento"*²¹

Pois, o simples imediato do ser é totalmente vazio. Já no momento seguinte em que se explicita, nega esta indeterminação. Ao se negar, se supera, constrói o outro, o novo. Resta saber que esta superação é incorporada. Tende para algo mais determinado, concreto, como unidade indissolúvel.

Na caracterização da esfera da prática pedagógica confirmamos a direção epistemológica empiricista efetuada pela autora, dado que a experiência se apresenta como fonte decisiva para a formação do professor. O foco é a prática. Esta é caracterizada como ação a partir da apropriação do saber articulado, da teoria, mediada pela ação governamental e pela prática política. Aqui a autora reforça o que já afirma anteriormente na esfera acadêmica no tocante ao desenvolvimento da teoria. Ou seja, tanto a teoria quanto a prática são mediadas pela ação governamental e pela prática política. Ao privilegiar o cotidiano imediato da ação docente como "momento de aprender", Alves delega mais uma vez à experiência poder determinante. Ignora a própria objetividade da experiência, que, se por um lado está presente em todos os níveis do conhecimento, por outro, como diria Hegel, é conhecimento posto e transformado em conceito, em inteligência. A experiência imediata só progride na medida em que supera o seu nível sensitivo, de percepção primeira, da necessidade posta pela ação passiva do sujeito cognoscente sobre os objetos, extraindo destes as suas determinações. A superação desse conhecimento empírico se dá pela atividade intelectual, estruturante, na relação sujeito e objeto cujas determinações se constituem em princípios de ação. Ação e construção progressivas conforme orientam os estudos piagetianos*.

A análise efetuada por Alves se encontra no nível de uma verificação empírico-descritiva, capaz apenas de perceber na esfera da burocracia estatal e da militância política, práticas determinantes para o processo de formação docente.

²¹. Hegel, G. W. F. Logique liv. II. apud FOULQUIE: 1974, p. 50.

*. Estas considerações, no capítulo a seguir, serão tratadas com maior rigor.

A argumentação de que para a prática pedagógica ser criativa é necessária a sua permanente articulação com as outras esferas, em nada contribui para determinar o que seja prática pedagógica criativa. Comporta tão somente uma expressividade verbal própria de um discurso "circular" que segundo Orlandi

*"é um dizer institucionalizado sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição em que se origina."*²²

Reduzir o criativo ao âmbito da articulação com as esferas acadêmicas, governamental e política, revela-se uma análise inadequada do poder criador. Inadequada porque não considera o criativo, o inventivo, em suas próprias determinações imanentes: no texto surgem como decorrência lógica-normativa externa da prática docente.

Sua caracterização da prática docente foi concebida num sentido abstrato formal. Ela se confirma plenamente na conclusão, de que, sem articulação das esferas acadêmicas, governamental e política, a prática pedagógica se estagna, se reproduz e se deforma. Confirma portanto a omissão do caráter contraditório do processo educativo escolar. Esta omissão vincula radicalmente a visão da prática docente a determinações de estagnação, de formação e de forma mais específica ao de reprodução.²³ Para Alves só há movimentos externos entre as esferas de formação do professor. Logo, não há dialética, não há contradição, seu empirismo é causal e linear.

A ação do Estado constitui para a autora, a esfera de formação que tem a preocupação em certo sentido, de organizar a prática pedagógica e a formação que nela se dá, além de controlar a esfera da prática política. Ao denunciar o extremo autoritarismo do regime militar nos anos 70 e a implantação de modelos exógenos para nortear os princípios legislativos da educação escolar Alves caracteriza a esfera da ação estatal como:

²². Para aprofundamento sobre o discurso pedagógico consultar: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. Campinas, São Paulo e também PEY, Mari Oly. *A escola e o discurso pedagógico*. São Paulo: Cortez. 1988.

²³. Sobre o conceito de reprodução presente nas teorias pedagógicas consultar: ENGUITA, Mariano in: *Teoria & Educação*, 1., 1990 e SILVA, Tomas Tadeu.

"a grande interlocutora/mediadora da relação teoria e prática e portanto a determinante das ações curriculares e do rumo tomado na formação dos profissionais do ensino".²⁴

Neste sentido a autora atribui ao Estado a função de provedor e controlador da formação dos recursos humanos destinados ao exercício profissional do magistério. A concepção do Estado apenas sinalizada, deixa transparecer uma visão instrumental. Parte da concepção, de que existe uma relação instrumental entre a estrutura estatal e as classes dominantes. De forma específica o processo de formação dos profissionais de ensino está a serviço das classes dominantes, sendo a educação escolar colocada como um setor de produção, uma vez que o espaço escolar é privilegiado para a formação e qualificação da força de trabalho. Por esta forma a análise da ação estatal e sua relação com o fenômeno escolar permanece na circularidade do autoritarismo de uma classe contra a outra manifestando conteúdos de dominação, exploração e poder. Além disso, compreende o Estado dentro da tradição stalinista-leninista, o que já se provou historicamente desastroso.

A educação escolar não é apreendida na interioridade do movimento das relações de produção do sistema de ensino e da produção propriamente cultural, mas só a partir do Estado burguês. A educação permanece uma caixa preta, insondável, misteriosa, que só se dá a conhecer através das relações de força desenvolvidas por uma classe hegemônica.

Compreender a ação estatal em suas determinações estruturais comporta uma abordagem para além da visão instrumental do Estado. Para tanto, esta concepção pressupõe que o Estado não favorece interesses específicos de determinadas classes mas sim interesses estruturais de toda a sociedade de classes²⁵. Portanto, o Estado promove condições e regulamenta instituições e relações sociais, que garantem a dimensão institucional para o domínio de classes de capital. Dizendo de outra forma, o Estado não é instrumento nem está a serviço de uma classe contra a outra e sim, estruturalmente,

²⁴. Op. cit., p. 17.

²⁵. Vide especificamente: OFFE, Claus. Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Trad. Barbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

suas ações determinam regras que institucionalizam as relações de classes, tanto por parte do capital como do trabalho.

Em síntese, a função estatal consiste em criar condições para incluir cada cidadão nas relações de troca. Portanto, as crises estruturais do Estado capitalista se dão pela não incorporação das unidades de valor às relações de troca. Encara-se portanto, a forma-mercadoria como o "ponto de equilíbrio geral" do Estado capitalista, assim como do processo de acumulação. Percebe-se, desta forma, que a ligação entre as estruturas políticas e as econômicas da sociedade capitalista é a forma-mercadoria, pois a estabilidade de cada uma dessas estruturas depende da universalização da forma-mercadoria.

O conceito de Estado capitalista, segundo OFFE e RONGE, abstraindo-se as diferenças históricas e as mudanças da sua estrutura e da função, o conceito mais simples de Estado, refere-se a uma forma institucional do poder público em sua relação com a produção material.²⁶

Assim sendo, a política do Estado capitalista define-se como o conjunto das estratégias por meio das quais se produzem e reproduzem necessariamente o acordo e a compatibilidade entre as múltiplas determinações que caracteriza a forma institucional do poder público e suas relações com a produção material. As características desta forma institucional se põe através de determinações funcionais tais como:

"a privatização das forças produtivas, a sustentação de poder público através do sistema tributário, a acumulação privada como referencial e o exercício da legitimação democrática".²⁷

Contrapondo radicalmente a visão de Alves de um Estado todo poderoso, responsável pela qualificação da força-de-trabalho, buscamos nos estudos de Offe e Ronge uma análise mais adequada da política educacional estatal. Especificamente no campo educacional a política estatal materializa estratégias visando a oferta máxima de opções de troca tanto por parte do capital como para a força-de-trabalho.

²⁶. Op. cit., p. 123.

²⁷. Ibidem.

"Seria equivocado - como fazem ocasionalmente certas análises marxistas da economia da educação - interpretar a política educacional do Estado como tendo por objetivo qualificar a força-de-trabalho necessária para certas indústrias ou formas de emprego. Pois ninguém (e muito menos a burocracia estatal) pode saber que capitalista necessitará de que tipos de qualificações, e em que quantidades. Parece ser mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas".²⁸

As implicações da esfera estatal para o processo de formação dos professores, na análise de Alves, se reduziram à denúncia de um poder estatal que se supõe definido e definitivo a serviço dos interesses da classe capitalista. Desconsiderou a própria lógica do desenvolvimento do processo educativo e do sistema de ensino a partir de seu desenvolvimento interno e de suas relações com o sistema de produção da ciência, das artes, enfim de toda a produção, difusão e reprodução cultural construídos no movimento histórico constitutivo da existência humana.

A quarta esfera caracterizada por Alves, isto é, a esfera da prática política está circunscrita ao âmbito da cidadania e ao exercício profissional. A função formadora desta esfera reside na prática das ações consensuais articuladas às demais forças sociais. Esta proposta não parece muito esclarecedora. O quê a autora pressupõe como ações consensuais?

O conceito de consenso ao ser buscado historicamente manifesta conteúdos diversos que por sua vez estão relacionados à sua própria gênese naquela determinada realidade. Encontramos na obra aristotélica referência ao consenso como sendo a "opinião de todos". O sentido está atrelado à crença de um princípio de fé, que não pode rejeitar aquilo em que todos consentem como comprobatório ou não da verdade. Os estoícos por sua vez valorizam as "noções comuns" que os homens possuem naturalmente ou as formam através da ação educativa. Nos tempos de Cícero, os

²⁸. Op. cit., p. 128.

romanos concebiam o consenso como critério da verdade. Por esta forma qualquer argumento que aglutinasse o consenso de todos era julgado como lei natural.

Adentrando agora no pensamento da época moderna verificamos que a partir de Descartes o saber comum é analisado criticamente e dessa atitude resulta que o consenso comum, visto como sustentáculo desse saber deixa de ser "valor de verdade". Já para Comte em sua proposta de reforma da sociedade o consenso é elemento de união entre os homens. Isto só vem a comprovar que as explicações dentro do limite da proposta positivista estão restritas ao "como, evitando responder ao quê, ao porquê e ao para quê"²⁹. Desta forma o consenso se apresenta meio - o como - para promover a união entre as sociedades. Residiria aqui a vertente utilizada por Alves ao propor que o processo de formação do professor na esfera da prática política se desenvolva por meio de ações consensuais?

Ademais, podemos buscar no pensamento gramsciano referências ao elemento "consenso". Ali ele aparece relacionado ao conceito de hegemonia. E o próprio conceito de hegemonia em Gramsci é elaborado de forma a expressar "antinomias"³⁰. Verificamos que o conteúdo do consenso resultante da direção hegemônica apresenta determinações que se movimentam por um lado no pólo de consentimento - persuasão cultural - em oposição ao de coerção - uso da violência - e por outro como síntese de coerção e consentimento³¹. O processo hegemônico, entendido por Gramsci como direção consensual comporta também sistema de alianças objetivadas pela cooptação que se constitui a principal forma de conquista do consenso. Todavia a cooptação no pensamento gramsciano é apenas um "processo transformista efetuado pelo bloco dominante que neutraliza partes da vanguarda do setor radical"³². Diante de tais determinações, o conteúdo do processo consensual para Gramsci se põe através do

²⁹. MORA, José Ferrater. Dicionário de Filosofia. 5a. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982. p. 314

³⁰. Conforme ANDERSON, Pery. In: Crítica Marxista: A Estratégia Revolucionária na Atualidade. São Paulo: Editora Jorês, 1986.

³¹. Op. cit. p. 24.

³². COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci, um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989. p. 37.

consentimento, da coerção, da cooptação materializadas na totalidade das relações de produção do sistema capitalista.

Identificamos de forma muito breve alguns percalços do processo consensual, contudo isto foi suficiente para demonstrar que o mesmo se movimenta historicamente nas determinações postas através da "opinião de todos", das "noções comuns", no "critério da verdade" na "negação desse valor de verdade", no "meio provedor da união entre as sociedades" no "consentimento", na "coerção" e na "cooptação".

Diante destas determinações, apenas apontar as ações consensuais a fim de se criar bloco unitário e sem contradições no processo de formação dos profissionais de ensino como indica Alves, parece ser uma abordagem que se situa no "pensamento simbólico". Nesta as palavras são manifestadas como simples signos lingüísticos, sem atentar para a substancialidade do seu conteúdo. Fixando-se na positividade da representação chega-se apenas ao "mínimo de referência a um conteúdo determinado"³³. Ignora-se o movimento interno de negação determinada, ativa e concreta do pensamento dialético. Neste sentido o processo consensual em suas determinações reais contraditoriamente materializa o seu conteúdo na totalidade do movimento histórico processado pelo homem em suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo circundante.

A conclusão elaborada por Alves limita-se a valorizar o papel das diversas associações profissionais. Retornemos ao texto: "Essas associações estão sabendo caracterizar o quê de essencial precisa ser mudado e estão dando pistas indispensáveis a esta mudança"³⁴.

Conferir às associações papel tão decisivo para o processo de formação dos professores é uma interpretação idealista da realidade educacional, onde o "fazer prático transformador" se faz real pelo voluntarismo dos "sujeitos associados" independentes das relações objetivas que o processo de formação dos profissionais de ensino mantém com o sistema de produção. Além do que apostar nas pistas encaminhadas pelas

³³. LEFEBVRE, Henry. *Lógica Formal Lógica Dialética*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 133.

³⁴. *Op. cit.*, p. 17.

associações profissionais sugere uma transferência de plena legitimidade para a forma democrática da "ampla participação" dos associados via assembleias. A parcialidade desta proposta manifesta substancialmente que a autora tenta colocar ao abrigo da crítica histórica certas práticas participativas desenvolvidas nas associações profissionais³⁵.

A necessidade do ensino básico unitário para toda população brasileira, apontada nas considerações finais de Alves, atrelada a uma formação unitária do profissional de ensino não é apreendida em suas determinações. Apresenta-se como uma proposta definida que "representa a tentativa de tornar hegemônica uma dada concepção de educação na formação do educador"³⁶. Na tentativa de construir uma abordagem hegemônica centrada no pressuposto da intervenção transformadora do sistema educacional, a formação unitária, concebida pela Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador e referendada no texto de Alves, se manifesta basicamente em duas perspectivas:

a) *"garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação" o educador deve intervir de modo crítico, consciente e comprometido visando a desenvolver reflexões durante todo o curso, sobre a realidade educacional, no contexto da sociedade brasileira.*³⁷

b) *"uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental". O contexto sócio-econômico e político-brasileiro é a referência filosófica, sociológica e psicológica do processo educativo, numa perspectiva crítica, que se explore o caráter científico da educação".*³⁸

Assumir a formação unitária como uma tentativa de tornar hegemônica a concepção que o sistema educacional é um mecanismo revolucionário, capaz de efetuar as transformações sociais necessárias que destruirão a estrutura capitalista, expressa o

³⁵. Já LIBÂNEO, José Carlos, em Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos. Edições Loyola, 1986, alertava para as "pseudo-soluções, as versões críticas parcializantes efetuadas na prática escolar". p., 48-53.

³⁶. MORAES, Ignez Navarro. NADER, Alexandre A. Gilli. O movimento Nacional de reformulação dos cursos de formação do educador: impasses e perspectivas. Cadernos CEDES. São Paulo, Cortez/CEDES (17): 72, 1986.

³⁷. Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador. Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez/CEDES (17) : 22, 1986.

³⁸. Ibidem.

determinismo de uma concepção idealista, fechada num arcabouço de categorias abstrato-formais. Outrossim, equivocadamente

*"a crença cega nas estruturas ideológicas capazes de uma solução final: a destruição do capitalismo pela contra-hegemonia, isto é, pela revolução das consciências produzidas pelos aparelhos"*³⁹

transformou a escola um espaço de lutas revolucionárias, igualando-se aparentemente aos partidos políticos.

Na medida em que Alves confere critérios absolutos de valorização para a formação unitária manifesta o radicalismo de uma posição parcializante, capaz apenas de enfatizar uma formação centrada na constituição da

"consciência crítica e na preparação para a luta política tendo como pressuposto fundamental a apropriação do saber elaborado, sistematizado".⁴⁰

Estas posições idealistas, herméticas em um discurso macroestrutural, permite identificar o entendimento subjacente à formação unitária: uma prática hegemônica revolucionária. Ao se tomar a formação unitária neste entendimento de doutrina hegemônica e contestadora ignora-se a própria natureza e especificidade do processo de formação do professor em suas relações objetivas de concorrências, conflitos ou de cooperações materializadas contraditoriamente no âmbito da particularidade do campo educacional em relação com as determinações do processo social mais amplo. Ignorando a negatividade dialética inerente ao movimento do real, e do pensamento que o expressa, a concepção de formação unitária desenvolvida no texto de Alves, permanece no nível de um entendimento determinista linear e fixo onde a unidade está muito mais para a uniformidade do que para seu verdadeiro sentido ou seja multiplicidade, unidade na diversidade.

³⁹. ETGES, Norberto Jacob. Estrutura versus subjetividade nas relações sociais: uma oposição de exterioridade: Educação e Realidade. Porto Alegre, 19(1) 1994, p. 47.

⁴⁰. MORAES, Ignes Navarro e NADER, Alexandre A. Gili. Op. cit., p. 68.

A partir dos estudos de Mizukami e Alves construímos um processo de análise de duas publicações pedagógicas centradas na temática de formação docente. Apontamos os limites de uma abordagem humanista e de uma análise empírico-descritiva que estes trabalhos respectivamente comportam.

Neste estudo pressupomos o trabalho docente como um sistema de ações, cuja autonomia, auto-regulação e liberdade são geradas a partir de seus próprios campos e para seu campo, mediado pelas relações que o homem processa com o mundo circundante, consigo mesmo e com os outros homens. O trabalho docente do professor, ao ser apreendido em suas relações objetivas, no interior de todo o sistema de produção, consagração e difusão de bens culturais e de suas relações objetivas com o sistema econômico, revela-se como um sistema de ações, como um *habitus científico*, que estrutura conjuntos de ações adequados às situações educativas e suas exigências concretas.

Este esforço teórico por sua vez movimentou-se em direção à necessidade de buscar as determinações, os "nexos internos", a estrutura do processo de formação do professor. Movimentar-se no conjunto das conexões, na riqueza do conteúdo desse processo exige análise objetiva de seus elementos. Um dos elementos que substancialmente fundamentam a formação docente é o Estágio Supervisionado.

O Estágio Supervisionado tem sido caracterizado pela crítica pedagógica como uma experiência bastante limitada, carente de conteúdo determinado, reduzida a dimensão puramente técnica ou política.⁴¹

Buscando um novo horizonte de análise para o processo do Estágio Supervisionado, movimentando-se na riqueza de seu conteúdo destacamos sua função formadora. Especificar os pressupostos desta formação exige buscar seus determinantes. A continuidade de nosso processo investigativo se volta para este desafio.

⁴¹. O Capítulo II de CANDAU, Vera Maria (org.) Rumo a uma nova didática, 1988 se constitui uma reflexão sobre a problemática da Prática de Ensino. Dentro desta mesma linha de investigação consultar o trabalho de PICONEZ, Stela C. B. (coord.) A prática de ensino e o estágio supervisionado, 1991.

CAPÍTULO II

13p

O ESTÁGIO CURRICULAR: SUA FUNÇÃO FORMADORA

"Mediante este trabalho de formação cultural a vontade subjetiva adquire a objetividade em si mesma". Hegel

Da mesma forma que o processo de formação dos professores, através das licenciaturas, tem sido pesquisado de forma significativa, encontramos toda uma produção especializada sobre a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado. Essa produção, fruto de discussões, pesquisas, deflagra-se, principalmente em decorrência do Movimento de Revisão Crítica das áreas de Didática e das Práticas de Ensino⁴².

O trabalho de reflexão resultante desses movimento registra a defesa de uma "concepção dialética da unidade entre teoria e prática no contexto das discussões sobre o ensino"⁴³. Apesar dessa válida defesa afloram denúncias de que perdura um quadro repetitivo de constatação geral, apontando a Prática de Ensino como uma experiência frágil e limitada, carente de sentido e conteúdo.

*"Os estudos realizados no país apontam experiências isoladas ou direções fragmentadas; não existe uma teoria fundamental sobre a Prática de Ensino, falta consenso sobre as prioridades na formação dos professores, sendo assim não raro deparamos com recomendações, mais que com reflexões, sobre a formação de professores."*⁴⁴

As considerações de que o Estágio Curricular se constitui em mecanismo de ajuste para resolver ou acobertar a dicotomia imperante nas licenciaturas entre os

⁴². Especificamente III Encontro de Prática de Ensino, São Paulo, 1985 e IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 1987, Recife e V ENDIPE, 1989, Belo Horizonte.

⁴³. OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A busca da integração entre didática e prática de ensino na formação do educador. Ed. Rev. Belo Horizonte (10): 31-36, dez., 1989.

⁴⁴. PICONEZ, Stela C. B. (coord.). A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas, S.P., Papirus, 1991.

elementos teóricos e trabalhos práticos, reforçam o quadro referencial sobre a problemática da formação docente.⁴⁵

Para fugir de análises reducionistas, que por um lado concebem o processo de formação do professor sob a tutela de instâncias de legitimidade externas (mercado de trabalho - princípio educativo do trabalho - poder estatal, através de suas demandas éticas e políticas, sindicatos e partidos políticos promotores da "consciência política dos educadores, legítima arma para a transformação social, ...) e por outro limitam a análise ao plano das interações simbólicas, intersubjetivas ou interpessoais (interação entre individualidades: aluno/professor, o caráter de dialogicidade fundando a relação pedagógica, o sujeito imediato na ação, não como agente social, mas individual a nível de fenômeno), analisamos o processo de formação docente como um sistema global de relações objetivas entre a estrutura do sistema escolar como um todo e o trabalho do profissional de ensino, através de seu princípio de ação.

Romper com análises reducionistas de pura exterioridade ou de subjetividade, conduz a um processo de análise tanto das estruturas, como de suas interações objetivas postas através do trabalho dos agentes. Trata-se aqui, não de um trabalho do tipo personalista individual, mas de um tipo social de trabalho, onde o agente constrói as estruturas, objetivando-se.

A relação, que o homem efetua com o "mundo social, não é uma relação de causalidade mecânica, que freqüentemente se estabelece entre o meio e a consciência",⁴⁶ mas objetivamente expressa a inserção do homem em suas múltiplas atividades, ou seja:

*"... o objetivo do trabalho, portanto, é a objetificação da vida espécie do homem pois ele não mais se reproduz a si mesmo apenas intelectualmente, como na consciência, mas ativamente e em sentido real, e vê seu próprio reflexo em um mundo por ele construído"*⁴⁷

⁴⁵. FÁVERO, Maria de Lourdes A. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão, in: ALVES, Nilda (org.), Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 63, IF.

⁴⁶. BOURDIEU, P. O Poder Simbólico ...p. 83.

⁴⁷. MARX in FROMM, E. O Conceito Marxista do Homem. 8a. Ed. Octávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. p. 96-7.

As práticas dos homens não se objetivam de forma linear, excludente, onde sujeito e estrutura se determinam como realidades separadas, tendo-se de um lado "o sujeito autônomo e imediato agindo sobre as estruturas" e de outro as estruturas agindo autônomas sobre os sujeitos⁴⁸.

A superação dessa visão unilateral se funda no processo de trabalho que se dá na relação entre sujeito e estrutura como determinação recíproca, constitutiva das práticas dos homens.

Neste sentido, o sujeito descobre-se ele mesmo na estrutura, mas, agora "aparece de forma mais enriquecido" em "suas relações sociais", é a subjetividade objetivada. Daí que a realidade determinada pela mediação sujeito-estrutura não pode ser apreendida, por um lado pela análise reducionista de pura exterioridade onde as práticas dos agentes individuais e seu sentido histórico são atribuídas às forças propulsoras "puramente econômicas" e os agentes reduzidos a "meros suportes de estruturas" e nem, por outro lado, pela análise subjetivista permeada de "fervor messiânico que busca o sujeito da história, homens e mulheres, verdadeiramente ativos, capazes de mudar os rumos do país e do mundo"⁴⁹.

Aqui nos interessa captar o movimento objetivo do processo de construção do Estágio Supervisionado. Para tanto buscaremos os determinantes da atual prática do Estágio Curricular.

2.1 Os Determinantes do Estágio Curricular

A estrutura curricular das licenciaturas oficializadas pela lei 5540/68 objetiva-se na prática, pelo elenco de disciplinas normalmente distribuídas nas modalidades: obrigatórias, optativas e eletivas. Esta forma curricular instaura o ideário pedagógico de que a teoria, os conhecimentos específicos devem ser tratados na fase inicial dos cursos e a prática deve concretizar-se no final sob a forma do Estágio Supervisionado. Via de

⁴⁸. ETGES, Norberto. Estrutura versus Subjetividade nas Relações Sociais: Uma Oposição de Exterioridade? Educação e Realidade, Porto Alegre. 19(1), 1994, p. 49.

⁴⁹. Idem.

regra o currículo passa a ser compreendido pela organização dos blocos de disciplinas de conteúdos específicos - as teóricas - e pelo das disciplinas de formação pedagógica, as práticas. O caráter complementar ou mesmo suplementar conferido à Prática de Ensino objetivamente se materializa no processo de formação do professor. Temos um determinante legal historicamente constituído favorecendo a fragmentação da relação teoria e prática.

Portanto, a legislação educacional vincula o Estágio Supervisionado ao componente curricular da Prática de Ensino formalmente localizado no conjunto das disciplinas pedagógicas. Seu objetivo constitui-se do preparo do licenciado para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de 1o. e 2o. graus. A Resolução 9 anexa ao parecer 672/69 do CFE recomenda:

"Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de Estágio Supervisionado a desenvolver-se em situação real de preferência em escola da comunidade".

Ao caráter de obrigatoriedade exigido legalmente, atrela-se a visão de simultaneidade na definição da formação pedagógica. O parecer C.F.E 4873/75 caracteriza esta visão:

... O que importa é menos determinar onde realizar a Prática de Ensino, aspecto já bastante assente, do que saber, na medida do possível, como e quando ela se fará. A resposta é ainda aqui uma conseqüência da idéia de concomitância, que não estará atendida sem a projeção, no plano das aplicações, do conjunto constituído pela integração de conteúdo e metodologia. A sua forma é a do Estágio Supervisionado, em que a supervisão constitui um prolongamento da própria instrumentação. A condução dos trabalhos deve ficar a cargo de professores-orientadores, procedentes das áreas de conteúdo, que sejam especialistas no ensino para o campo de estudos no qual pretendia habilitar-se o aluno.

Numa tentativa de superar a legislação anterior (LDB 4024/61) centrada no ideário escola-novista de vertente humanista moderna que enfatiza a questão metodológica, a reforma universitária (Lei 5540/68) se propunha a ultrapassar os limites do trato dicotômico até então concedido aos elementos conteúdo e metodologia. As

legislações educacionais anteriores a LDB 4024/61 também conferiam ao conteúdo e metodologia uma direção fragmentada, haja visto o ideário pedagógico tradicional que as sustentava, cujo marco substancial era o caráter dogmático dos conteúdos.

A recomendação legal da necessidade de integração entre conteúdo e metodologia é entendida na prática das licenciaturas como uma problemática a ser tratada pelo campo específico da disciplina Didática. Outrossim, sabemos que a articulação conteúdo e metodologia, historicamente se põe como uma questão clássica da Didática⁵⁰.

Ao se delegar a responsabilidade para a Didática articular a questão conteúdo e metodologia, paradoxalmente se reforça a dicotomia, que legalmente exigia-se superar. Isto, porque concretizou-se uma transferência de responsabilidade no trato da problemática, que se movimenta no círculo da estrutura curricular entre as disciplinas, específicas, que equivocadamente julgam não serem de suas competências tal articulação e remetem-na para a didática, que por sua vez formaliza um tratamento "teórico", que se tornará "prático" por ocasião do Estágio Curricular.

Os limites de se compreender a relação conteúdo e metodologia pela exigência da legislação educacional estão postos substancialmente no princípio de que os termos da lei não expressam a natureza daquilo que se deseja integrar, mas se constituem tão somente normas prescritivas próprias do aparato burocrático estatal.

Portanto, a problemática da articulação conteúdo e metodologia, se, por um lado, é uma questão, que se põe historicamente como nuclear nos estudos do campo da didática, por outro se manifesta com todas suas determinações no Estágio Curricular.

2.2 A Relação Conteúdo e Metodologia: O "desvanecer da aparência"

A concepção que se veicula na Prática de Ensino sobre a integração conteúdo e metodologia está circunscrita aos fundamentos subjacentes às concepções pedagógicas que são veiculadas enquanto "conteúdo programático" das disciplinas didáticas. Assim a

⁵⁰. Vide as considerações de CANDAU, Vera Maria (org.) 1988. p., 26.

relação conteúdo e metodologia se manifesta no ideário pedagógico sob formas genéricas apontando a primazia ora dos conteúdos ora das metodologias, para a formação docente. E nesta disputa o conteúdo, historicamente, se põe nas práticas pedagógicas como elemento fundamental. É por demais reconhecido nos círculos das licenciaturas a constatação de que as dificuldades no trato da integração conteúdo e metodologia estão postas substancialmente pelo não domínio do conteúdo por parte dos sujeitos que se habilitam ao exercício profissional do magistério.

As tendências pedagógicas⁵¹ concebem a relação conteúdo e metodologia a partir de suas formas exteriores, justapondo os elementos em sua simples identificação, sem compreender a passagem de uma dessas determinações para a outra. Assim podemos verificar que na "tendência tradicional" os conteúdos se constituem nos "conhecimentos e valores sociais acumulados". Os métodos centram-se na estratégia da exposição verbal, memorização e repetição de exercícios. Em oposição a esta concepção a "visão liberal renovada progressista" caracteriza os conteúdos como os conhecimentos resultantes da ação, dos interesses e experiências do sujeito. Os métodos são os "ativos" entendidos como as tentativas experienciais para a solução de problemas.

A "tendência liberal renovada não diretiva" dispensa os conteúdos e adota como marco referencial o processo de desenvolvimento das relações humanas onde os estudantes buscam por si mesmo os conhecimentos que julgarem necessários. Ignoram os métodos até então utilizados no universo do campo escolar e o trabalho docente se reduz a "facilitar o desenvolvimento do relacionamento interpessoal" mediante um estilo próprio.

A necessidade de adaptar o trabalho pedagógico escolar ao referencial científico e racional presente nas organizações sociais, determina pela visão "liberal tecnicista", que os conteúdos escolares se fundamentem na "ciência objetiva". Por esta, os princípios, as informações científicas são definidas e organizadas obedecendo uma seqüência lógica e psicológica que norteia a estruturação das matérias de ensino e isto permite ao

⁵¹. O referencial que nós utilizamos para descrever as formas como se apresentam o conteúdo e a metodologia nas correntes pedagógicas foi elaborado por LIBÂNEO, 1986., 19-32.

conhecimento ser observado e mensurado. Os métodos se reduzem aos procedimentos e técnicas racionais, sistêmicas, pertinentes ao processo de transmissão e recepção de informações.

Para a "tendência progressista libertadora" os conteúdos se constituem nos "temas geradores" vinculados à prática de vida dos sujeitos. A "invasão cultural" o "depósito de informações", isto é, a "transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora da experiência cotidiana do aluno" são recusados, pois não "emerge do saber popular". O professor é um "animador" que se coloca no "nível" dos educandos, junto deles, por isso, seu método de trabalho se traduz pelo "diálogo autêntico" em "grupos de discussão".

Neste horizonte de concepção transita também a "tendência progressista libertária" centrando seu marco nas "formas de autogestão". As matérias escolares se, por um lado, estão disponíveis para os alunos, por outro não há exigência para estudá-las, pois o importante é o conhecimento experiencial vivido pelo grupo e aqui destaca a "vivência de mecanismos de participação crítica". O método resulta da "própria vivência grupal sob a forma de autogestão".

A "tendência progressista crítico-social dos conteúdos" recupera os "conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade", mas os reavalia a partir do contexto social contemporâneo. O entendimento de que tais conteúdos são "realidades exteriores aos alunos e devem ser assimilados" perdura nesta concepção, todavia, recomenda que os mesmos devem referir-se às "realidades sociais" vinculados a "significação humana e social". Os métodos partem de uma "relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora". O trabalho se direciona a "ruptura", esta se dará no momento em que o professor, "ao relacionar a prática vivida pelos alunos com os conteúdos estabelecidos" introduz novos elementos de análise para serem confrontados com a "experiência pouco elaborada" dos alunos.

A relação conteúdo e metodologia caracterizada nas correntes pedagógicas descritas anteriormente, expressa o caráter caótico da representação do real. O formalismo dessas representações percorrem a via do concreto para o abstrato a fim de

formarem o conceito de conteúdos escolares, incluindo nessa trajetória os procedimentos didáticos. Procurando analisar a realidade pela relação entre os fenômenos estabelecem relações gerais abstratas. Por estas o conteúdo e a metodologia são compreendidos em suas relações de exterioridade e exclusão imediata, isto é o conteúdo escolar se manifesta no domínio de conhecimentos e a metodologia se apresenta como um conjunto de técnicas, estratégias, procedimentos. A integração de conteúdo e metodologia nestas concepções não ultrapassam o formalismo lógico que reduz o conteúdo a pura formas, cristaliza-se o movimento real das determinações e assim o "entendimento chega a formas sem conteúdo"⁵².

Ignora-se as pertinências da necessidade objetiva da relação conteúdo e metodologia que transita no movimento interno desta relação. Por esta, a própria estrutura e determinação dos diferentes campos do conhecimento humano estruturam meios e caminhos para sua objetivação. Assim compreendendo o conteúdo em seus nexos internos podemos também compreender os métodos como atividade mediadora para esta estruturação. Temos, portanto, não uma integração justaposta, somatória de elementos estabelecidos por relações gerais e abstratas, mas sim uma realidade integradora que se põe pelas próprias determinações do conteúdo e da atividade mediadora da metodologia.

"O método é neste modo não forma externa, mas a alma e o conceito do conteúdo, do qual ele só é distinto enquanto os momentos do conceito também em si mesmos vêm a aparecer na sua determinidade como a totalidade do conceito"⁵³

A relação conteúdo e metodologia para Hegel é uma totalidade sistemática, cujos momentos particulares são apenas o "desvanecer da aparência" isto é, a unidade em que os dois estão como ideais, momentos negados e preservados. E nesta própria estrutura de cada um dos dois, distintos, considerados em si mesmos, deste movimento duplo de retorno à primeira, tal como da primeira é uma passagem para a segunda, podemos

⁵². LEFEBVRE, Henri, 1983. p., 132.

⁵³. HEGEL. G. W. F. Propedêutica Filosófica, Lisboa/Rio de Janeiro. Edições 70 Ltda, 1989. p., 222.

compreender a relação conteúdo e metodologia como totalidade, que ao suprimir a unilateralidade dos dois em si mesmos, faz com que a unidade não se torne unilateral mas universal.

Compreender tal princípio é uma exigência do processo de formação docente. E isto condiciona a estruturação do trabalho docente a níveis que ultrapassem o empirismo subjacente ao processo de conhecimento veiculado nas concepções pedagógicas descritas anteriormente.

2.3 Concepção Epistemológica: Ausência Presente

A problemática de estruturação do trabalho docente determina o confronto com uma carência fundamental que permeia todo o processo de formação do profissional de ensino: a ausência de uma concepção epistemológica. Esta ausência, notadamente presente no momento do Estágio Supervisionado, determina a natureza do trabalho do licenciando como duplicação de um modelo ideal, que seria o modelo apresentado pelos profissionais durante o curso. Por este, a questão de formalização e desenvolvimento do conhecimento é um problema de transmissão. Os conteúdos programáticos das disciplinas pedagógicas evidenciam a valorização hipostasiada da transmissão. Esta prática docente instaura princípios pedagógicos centrados no receituário de um fazer idealizado ou reproduzido do fazer dos professores, com os quais o licenciando contou no período de sua habilitação.

"Eu nunca pensei a minha disciplina do ponto de vista pedagógico. Eu só transferei o que tinham me ensinado, não enriqueci. Para definir conhecimento eu entro no esquema de meus professores: é o acúmulo de fatos comprováveis, demonstráveis"⁵⁴.

⁵⁴. Depoimento registrado por BECKER, Fernando. A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola. Petrópolis, R. J.: Vozes, 1993. p. 58.

O processo de estruturação dos esquemas, que constituem as estruturas do pensamento bem como a gênese do processo do conhecimento, estão ausentes do universo pedagógico da formação docente.

A valorização hipostasiada da questão de transmissão do conhecimento estrutura relações pedagógicas na prática da sala de aula de forma espontaneísta ou autoritária. Polariza as relações pedagógicas de maneira a considerar por vezes o professor, por outras o aluno como o princípio fundante do desenvolvimento do conhecimento no processo escolar. Buscam nas relações interpessoais e subjetivas o referencial para o processo de estruturação e desenvolvimento do conhecimento e por este marco permanecem nas relações puramente externas, casuais, próprias de uma visão empiricista que centra seu referencial epistemológico na força dos órgãos dos sentidos. Por estes o conhecimento é adquirido:

*"penso que sempre via cinco sentidos, de uma ou outra maneira, ou lendo, ou participando, ou atuando ou desmontando algum objeto, mas de qualquer maneira que tenha uma participação ativa do aprendiz junto ao fenômeno ou objeto que está estudando"*⁵⁵.

Fica caracterizado pelo depoimento acima, que o processo de conhecimento dá-se pela força dos sentidos e por estes o conhecimento é desenvolvido exclusivamente através da experiência, ou seja, pela "participação ativa do aprendiz". Por ela todos os conceitos, incluindo os mais gerais e abstratos são conhecidos.

O sujeito cognoscente retira da experiência os elementos necessários à produção do conhecimento e por esta via o conhecimento é

*"algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social) portanto o mundo do objeto é determinante do sujeito, e não o contrário. Podemos representar assim esta relação $S \leftarrow O$."*⁵⁶

A defesa desse postulado estrutura práticas docentes permeadas de um fazer funcionalista, mecanicista, onde o nível de conhecimento não ultrapassa o da percepção

⁵⁵. Depoimento coletado por BECKER, Fernando, conforme obra citada anteriormente. p., 40.

⁵⁶. BECKER, Fernando. op. cit. p. 12.

sensorial. Neste sentido o licenciando no instante do Estágio Curricular equivocadamente acredita que os alunos conheceram o modo de produção feudal porque assistiram a fita projetada na aula de História Geral por ele ministrada. Ou conhecem os ritmos musicais afro-brasileiros porque ouviram uma seleção musical durante a aula de Educação Artística. Ou ainda, conhecem o valor nutritivo dos alimentos farináceos porque os saborearam nas aulas de Nutrição. E por fim conhecem a estrutura e funcionamento de máquinas têxteis porque as desenharam, reproduzindo o modelo projetado pelo professor.

A fragilidade deste nível de conhecimento reside justamente no princípio de que o conhecimento vem do mundo do objeto. Daí a preocupação do estagiário em apelar para os recursos audiovisuais centrando neles o ponto inovador das aulas, como se os mesmos por si próprios pudessem fornecer aos alunos o processo cognitivo. Neste horizonte, muitas vezes, o "inovador" é o diferente no seu aparato externo e o estagiário preso aos modelos apresentados durante o curso, credencia percepções altamente positivas para situações que, na realidade, são apenas máscaras dos mesmos procedimentos que os professores ritualmente vem adotando.

"...ajuda muito certos tipos de recursos audio-visuais que a gente usa em aula... Prá mim ensinar bem é transmitir e além disso ter recursos para transmitir (audio-visuais), material de aula, organismos para poder verem, manipularem".⁵⁷

A concepção empírica do conhecimento

"tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito (fosse) necessária à sua constituição... em todos os níveis, a experiência é necessária ao desenvolvimento da inteligência... donde concluiríamos que o conhecimento não provém, pois, jamais da sensação apenas, mas do que a ação acrescenta a este dado".⁵⁸

⁵⁷. BECKER, Op. Cit. p. 110.

⁵⁸. PIAGET, Jean. O nascimento da Inteligência na criança. RJ: Editora Guanabara, 1978. 4 ed. p. 339.

É fundamental para o licenciando compreender que a experiência não se reduz a um fazer ou re-fazer mecânico, autômato, cópia de modelos. Pelo contrário, os estudos piagetianos determinam que:

"a experiência não é recepção mas ação e construção progressista. Eis o fato fundamental".⁵⁹

Portanto a ação é constitutiva do desenvolvimento do processo de conhecimento. Mas a ação que equivale a estruturação de interações resultantes da relação sujeito-objeto e não do exclusivismo do objeto como reitera a visão empírica. Assim,

"a objetividade da experiência é uma conquista da acomodação e da assimilação combinadas, isto é, da atividade intelectual do sujeito e não um dado primordial que se lhe impõe de fora".⁶⁰*

E aqui as determinações do princípio de ação são estruturadas, como interação entre sujeito e objeto. Esta interação comporta conforme orienta Piaget, níveis diferenciados que vão desde os reflexos sensório-motores observados no recém-nascido passando pelas atividades representativas, alcançando as operações formais num movimento de conquistas infinitamente aberto, flexível solidário, próprio da ação do sujeito cognoscente.

É neste horizonte de ações que o trabalho docente deve movimentar-se. Contudo a instância teórica capaz de determinar um estatuto equivalente se caracteriza pela radicalidade da busca da gênese, da condição de possibilidade do processo de

⁵⁹. PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. R. J. Zahar, 1978, p. 342.

*. "Assimilação é ação transformadora do sujeito sobre o objeto. Acomodação é ação transformadora do sujeito sobre si mesmo"(BECKER, 1992, p. 62) . Aprofundando, vemos em Piaget que assimilação é a "incorporação de uma realidade externa qualquer a uma outra parte do ciclo de organização"(1978:380). Este sentido amplo ao ser caracterizado de forma mais específica evidencia que "a assimilação é uma incorporação dos objetos aos esquemas das ações do sujeito de tal forma que um objeto é percebido e concebido em função das ações que utilizam" (1974:59). Todavia, se "uma relação de assimilação conserva o ciclo"(1978:12) há no meio variações, rupturas de ciclos, enfim "modificação dessa estrutura em função das modificações do meio, ou em outros termos, acomodação"(DOLLE, 1983. p. 50). Para aprofundamento consultar BECKER, Fernando. Da ação à operação. O Caminho da aprendizagem. J. Piaget e P. Freire. Tese de Doutorado. IPUSP, 1983.

⁶⁰. Idem, p. 344.

conhecimento como construção e não como transmissão, acumulação quantitativa própria do estatuto empírico. Neste sentido somos solidários à advertência de Gadotti:

"A questão gnosiológica tem também um peso: faz diferença, para a ação educadora, se a resposta à questão do saber está ligada a um conjunto de conhecimento "já sistematizados" ou se, ao contrário, saber é entendido como uma reorganização dos conhecimentos para incorporar e criar outros, faz diferença se o saber é concebido como algo já acabado ou como uma estrutura de pensamento em construção".⁶¹

Mais do que concepções, tendências pedagógicas, metodologias participativas, instrução do "intelectual orgânico" o princípio imanente da formação docente requer "habitus" de professor. Consideramos a estruturação do habitus de professor estratégia substancial para formar aqueles indivíduos que buscam nas licenciaturas a liberação acadêmica para o exercício profissional do magistério. Especificamente analisaremos este processo através da gênese do conceito no espaço histórico da categoria habitus.

⁶¹. GADOTTI, M. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo, Ática, 1988. p. 131.

CAPÍTULO III

A GÊNESE DO CONCEITO NO ESPAÇO HISTÓRICO DA CATEGORIA HABITUS

"Se investigo a gênese, determino a origem, supero-as, vou além delas, passo ao universal". Hegel

Buscar a compreensão do conceito de "habitus" e suas implicações para o processo de formação do professor, nos leva a adentrar, mesmo que rapidamente, nas concepções clássicas filosóficas para poder então caracterizar o significado de habitus usualmente utilizado em nossos tempos.

Historicamente, é possível distinguir vários sentidos atribuídos ao termo habitus. O termo, com suas peripécias, foi-se pondo em múltiplas formas, revelando a complexidade do seu conteúdo e tecendo nesta trajetória suas particularidades. O seu uso é antigo. A filosofia grega já tratava deles tipicamente, porém de forma metafísica. Hoje, entre diferentes concepções e sentidos dados ao termo, há uma que se constitui em poderosa categoria de análise, numa construção teórica forte, que repercute cada vez mais intensamente nos estudos sociológicos. Acompanhemos a trajetória dos significados dados ao termo.

3.1. Gênese e Estrutura do Habitus

Na antiguidade o pensador estagirita, Aristóteles, tratou do habitus ao investigar sistematicamente as modalidades do ser, ou seja "categorias do ser". As categorias aristotélicas constituem diferentes classes de predicados atribuídos a qualquer sujeito.

Ao se dizer de um sujeito que é "preto", "homem", e "um" não conseguimos abranger essas classes de predicados num conceito genérico universal, pois há predicados e ao mesmo tempo, classes do ser que formam "gêneros supremos". Estes gêneros supremos tem em comum a propriedade de constituírem uma modalidade de ser.

Aristóteles levou em consideração num primeiro momento, o "ser como existir em si" ou seja, a categoria de substância (ousia). A seguir tratou das modalidades, os "modos de ser do ser que existe em si", nominando-os de acidentes.

As modalidades do ser sistematizadas nas diversas obras do pensador estagirita, são enumeradas diferentemente. Contudo, a lista considerada mais completa apresenta dez classes, a saber: ousia (substância), póson (quantidade), póron (qualidade), prós ti (relação), pou (onde), póte (quando), Keisthai (situação), exein (habitus), poiein (ação), paskeiê (sofrer passivamente).

A categoria habitus foi classificada por Aristóteles como pertencente ao grupo dos acidentes, pelo fato de ser dependente de uma substância, isto é, não existe "naturalmente de per si" mas inerente a um sujeito determinado. Dessa forma o habitus como categoria é apreendido pela lógica aristotélica como "ter" (habere). O indivíduo tem algo. Por exemplo uma túnica, um elmo, uma sandália. De modo que estar vestido com túnica, guarnecer o corpo com elmo e calçar sandália se constitui num habitus do sujeito. X

Outrossim, o pensador estagirita, ao tratar das espécies de qualidade se refere ao predicado posterior "ter" como a primeira "espécie de qualidade". Neste sentido o habitus indica uma qualidade. Possuir uma ciência ou uma virtude se constitui uma qualidade, uma característica do sujeito. isto é, para Aristóteles, o sujeito possui o habitus da ciência ou da virtude em questão. Enfim, se depreende da filosofia aristotélica que o habitus como categoria é uma disposição do ser e como qualidade é o modo como o ser possui uma característica. X

Aristóteles, todavia, diferencia o habitus da disposição, por considerar aquele "mais durável e mais estável" enquanto as disposições são "assim denominadas porque podem ser mudadas e rapidamente alteradas". No primeiro volume do Organon, de onde partimos para caracterizar o conceito habitus, esta diferenciação é explicitada da seguinte maneira:

"um homem tem uma certa disposição mas rapidamente muda de disposição; estando quente pode ficar frio, e estando são pode ficar doente, e o mesmo

ocorre com as demais disposições, a menos que uma disposição se tornasse natural com o tempo, inveterada e difícil de remover de tal modo que a disposição passará a chamar-se habitus".⁶²

Portanto, para ele, o habitus difere da disposição por esta última tender a mudar, enquanto que o habitus é mais durável e menos movível.

Continuando sua explicitação, o pensador grego, afirma que:

"os habitus são disposições, mas as disposições não são necessariamente habitus, pois ter habitus é estar em uma certa disposição, mas ter disposições, não é, em todo o caso, possuir um habitus equivalente".⁶³

Em outra obra, "da Retórica", Aristóteles compara o habitus com a natureza, entendida como essência. Considera que o habitus se origina de ações conformes praticadas freqüentemente.

"O habitus é, de certa forma, muito semelhante à natureza, pois que freqüente e sempre são vizinhos; a natureza é daquilo que é sempre, o habitus é daquilo que é freqüente. Faz-se por habitus aquilo que se faz porque se fez freqüentemente".⁶⁴

Do até aqui exposto, fica a evidência que para Aristóteles o habitus é disposição e qualidade, onde a noção de "ter" é aplicada na acepção de inerência, isto é, o ser mantém uma relação com a qualidade que lhe é atribuída; ter uma ciência, uma virtude, uma arte, uma vestimenta... Neste sentido, o habitus é indicador de uma qualidade do ser, evidenciando uma característica desse sujeito. A posse dessa característica, com efeito, indica um acidente exterior, exprime uma forma de um ser relacionar-se com um outro, haja visto o predicamento que indica o que o ser têm enquanto adjacente a si, isto é, não imanente ou não necessário à sua natureza. X

Na Idade Média - tempos da filosofia escolástica - o habitus continua sendo estudado através das fontes aristotélicas, principalmente, pelo pensamento filosófico de

⁶². ARISTÓTELES, Organon. Trad. Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores LDA. 1985. p. 79.

⁶³. Ibidem, p. 80.

⁶⁴. ABBGNAMO, Nicola. Dicionário de Filosofia (Trad. coordenada e revista por Alfredo Bosi, et alli) 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1992. p. 469.

Santo Tomás de Aquino. O habitus como "qualidade do ser" foi o que os escolásticos elucidaram mais especificamente, sendo definido por Santo Tomás como

"uma qualidade por si mesmo estável e difícil de remover que tem por fim auxiliar o funcionamento de uma faculdade e facilitar o mesmo".⁶⁵

Com efeito, a escolástica, caracteriza o habitus como determinação estável para se agir numa situação específica, tendo em vista o fim intencionado pelo sujeito. Dessa forma toda ação realizadora humana é uma série de habitus adquiridos através da aprendizagem onde a execução repetida assegurava um "modus operandi" que por sua vez facilitava, a realização da ação. × ✕

Santo Tomás via no habitus a disposição de uma faculdade de alma, visando uma finalidade intencional do sujeito. Dessa relação essencial para com o fim intencionado, o habitus evidencia necessariamente uma ação boa ou má.

Isto posto, se percebe a preocupação da filosofia escolástica em distinguir entre um habitus intelectual e um moral.

Para a doutrina escolástica o habitus intelectual corresponde ao habitus dos princípios superiores, facilitando ao espírito as operações conceituais básicas, isto é, interferem nas faculdades do conhecimento. Por outro lado, o habitus moral é o habitus dos princípios práticos superiores interferindo na vontade do ser humano e demonstrados na qualidade moral das virtudes ou na conduta censurável dos vícios.

Também depreende-se da concepção escolástica de habitus que os mesmos por si próprios não criam operações, apenas as facilitam, através da repetição frequente de certos atos. Daí, afirma-se que

"o habitus não é uma relação entre potência e ato, uma vez que a potência precede ao ato, enquanto o habitus segue o ato. O habitus, portanto, é uma qualidade absoluta do ser"⁶⁶.

⁶⁵. Pequeno Dicionário Filosófico. São Paulo: Hemus: 1986. p. 168.

⁶⁶. MORA, José Ferrater. Dicionário de Filosofia. Madri: Alianza Editorial, 1981. p., 1422.

Santo Tomás expõe a questão da seguinte maneira:

*"O habitus difere da potência naquilo que por ele não somos capacitados a fazer alguma coisa, mas antes hábeis ou inábeis para agir bem ou mal"*⁶⁷.

Notamos, portanto, que para Santo Tomás o habitus está apoiado na aprendizagem experimental das coisas e tem um conteúdo ético subordinado a valores transcendentais. Trata-se da ação proveniente da vontade livre. Tais habitus devem estar atentos à lei moral a fim de encaminhar o homem para a realização de fins que condigam com a sua natureza humana racional. A filosofia escolástica ao se fundamentar no pensamento aristotélico reforça a compreensão do habitus como disposição accidental, predicativa externa à capacidade do sujeito.

Na época moderna o conceito de habitus passa a ser constantemente utilizado num variado campo de conhecimento tais como: biologia, psicologia, sociologia, além de continuar na filosofia como princípio da explicação de questões gnosiológicas. ✓ ✓

Não é pretensão deste trabalho perquirir os diversos campos científicos com a finalidade de reiterar a espontaneidade de teorias filosóficas que dão destaque aos processos sensoriais para a formação de habitus (Hobbes, Locke, Hume, James...) nem a inércia das teorias psicológicas como o sistema integrado de reflexos condicionados (Watson) ou condicionamentos operantes (Skinner), mas construir o próprio conceito, buscando as determinações e diferenciações possíveis do habitus enquanto produto de um dever histórico. Para tanto, a vertente aqui analisada encontra nos estudos de Hegel e Bourdieu os princípios pertinentes para a compreensão da dinâmica fundante dos habitus. ✕ ✕

Ao escrever sobre o habitus, Hegel diz que a alma através do habitus

"tem o conteúdo em seu poder e segura-o consigo de forma que em tais determinações ela não está como sensitiva, não está, com relação a elas, distinguindo-se delas, nem está nelas imergidas, mas as possui sem sensação e sem consciência e se move dentro delas. A alma, portanto, não está livre delas, conquanto por elas não se interesse e com elas não se preocupe, e existindo

⁶⁷. ABBAGNAMO, Nicola. op. cit. p., 471.

nestas formas como em seu poder, ela está concomitantemente aberta a qualquer ulterior atividade e operação"⁶⁸

O importante a destacar é que a alma pelo habitus tem conteúdo. Conteúdo que se por um lado não se caracteriza sob a forma sensível e não distingue das determinações deste, não se perde nelas, mas as possui, por outro, se move dentro delas como substância plena no dever do sujeito. O conteúdo do habitus não está livre das determinações estruturantes das atividades singulares dos homens em seus trabalhos de artista, mecânico, professor, médico... e existindo nestas formas como em seu poder, possui-as: enfim é estas determinações. Mas não como conteúdo condicionado que só atua quando provocado, estimulado ou reforçado, mas como princípio de ação incondicionado, original, projetante, aberto a quaisquer outras atividades. Neste sentido o homem artista, mecânico, professor, médico não passa para as determinações, não está imergido nelas, não se perde como mero predicado, por exemplo, o homem no predicado artista, mecânico, professor, médico. Pelo contrário aqui o predicado está contido no sujeito homem, pois este é unilateral, livre naquela determinação. X X

O conteúdo do habitus significa, que também há uma objetivação do sujeito, uma exteriorização que se faz por meio da ação real nas relações, que o sujeito efetua com a natureza, com seus pares e consigo mesmo, este processo, cria a partir do outro, uma nova estrutura com o seu ser, uma vez que, quanto mais se age num determinado papel ou função, se cria uma realidade pessoal objetiva: interioridade exterior. Mas visto que o sujeito não se perde na ação, no efeito ele é capaz de, como sujeito, retornar à sua interioridade primeira, enriquecida, realizada agora como unidade na diversidade.

Nas palavras de Hegel, o

*"habitus tem conteúdo em seu poder que se objetiva nas diferentes posições incorporadas pelo indivíduo resultando na efetiva posse deste conteúdo, que por sua vez se traduz em ação real. Assim o habitus pertence ao indivíduo não apenas como sensação, representação transitória ou interioridade abstrata separada do fazer e da realidade, mas pertencente ao ser"*⁶⁹.

⁶⁸. HEGEL, apud. ABBAGNANO, 1962. p., 470.

⁶⁹. HEGEL, ibidem.

Dessa forma o habitus se determina como princípio fundante de si mesmo, objetivando-se nas atividades singulares dos homens. O movimento dinâmico, constitutivo dos habitus é uma totalidade orgânica de elementos estruturados predispostos a funcionarem como estruturantes de determinações qualitativamente superiores às anteriores, fundantes. Portanto, o habitus é resultado e princípio. E nesta relação dinâmica se condiciona uma gênese criadora que por sua vez materializa conteúdos determinados no próprio indivíduo, como posse efetiva, que se exprime nas ações singulares dos homens no devir do processo histórico.

A partir das considerações hegelianas, fica evidente que o habitus se constitui em princípio de ação. Princípio, que produz conjuntos particulares de ações, ou se quiserem, de trabalhos particulares realizados pelo sujeito, em campos específicos de ação. Não se trata, pois, de mera representação ou experiência sensorial, mas sim como capacidade do sujeito constituir-se no plano de suas relações consigo mesmo com o mundo e com os outros.

A caracterização histórica do conceito de habitus, obrigatoriamente se defronta na atualidade com o pensamento contemporâneo de Pierre Bourdieu. A problemática de seus estudos sociológicos, emerge substancialmente da questão da mediação entre o agente e a sociedade em geral, homem e história.

Os escritos de Bourdieu, evidenciam a preocupação de "reintroduzir a gênese das disposições, a história individual", reagindo contra alternativas nas quais a ciência social expressava o agente reduzido ao "papel de mero suporte da estrutura"⁷⁰. Diante disso, processa sua análise a partir da compreensão de que existe uma correspondência entre as estruturas sociais e as estruturas mentais, isto é,

"a análise das estruturas objetivas é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais, (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais".⁷¹

⁷⁰. BOURDIEU, Pierre. Coisas Ditas. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise M. Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990. p., 33.

⁷¹. Op. cit., p. 26.

Na continuidade de sua elaboração teórica, Bourdieu confirma que

"a análise dos atos de construção que os agentes realizam tanto em suas representações quanto em suas práticas, não adquire todo seu sentido senão quando ela se obriga a recuperar também a gênese social das estruturas cognitivas que eles aí aplicam".⁷²

Estas considerações indicam que Bourdieu objetiva compreender como o exterior é interiorizado, como a estrutura se torna estrutura estruturante e neste movimento explicitar "a dialética da interiorização da externalidade e da externalização da internalidade"⁷³. Para Bourdieu as estruturas precedem e ultrapassam o sujeito imediato como meio provedor de suas ações individuais, num processo histórico, estruturante, auto-regulador, própria dum sistema de transformações. De fato, tanto as aspirações subjetivas quanto as práticas reais dos indivíduos tendem a ajustar-se a um sistema particular de estruturas objetivas num processo, segundo o qual o que conta são as relações entre os elementos das estruturas cognitivas do ser cognoscente e as estruturas sociais historicamente em produção.

Para Bourdieu existem processos intermediadores relacionando 'o determinante ao determinado' efetuando a 'intermediação entre a estrutura e o estruturado'. Ao recuperar o "velho" conceito aristotélico-tomista de habitus, tem presente a intermediação feita pelo habitus entre estruturas sociais e estruturas mentais. Além disso aponta a necessidade de superar orientações mecanicistas/funcionalistas que concebem a prática dos homens como mera execução autômata anulando "o agente na sua verdade de operador prático de construções de objetos"⁷⁴. Dessa forma, Bourdieu, concebe o habitus como princípio mediador entre as estruturas e as práticas e se constitui num "sistema de estruturas interiorizadas e condição de toda objetivação". Com efeito, se o

⁷². BOURDIEU, Pierre. Estruturas Sociais e Estruturas Mentais. In: Teoria & Educação, (3): 1991. p. 113-114.

⁷³. _____. Sociologia. Organizador: Renato Ortiz. Trad. Paulo Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática. 1983. p. 60.

⁷⁴. BOURDIEU, Pierre. Coisas Ditas. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise M. Pegorin. São Paulo: Brasiliense. 1990. p. 26.

habitus materializa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, as práticas dos agentes, por sua vez, exteriorizam o sistema de disposições incorporadas⁷⁵.

Assim sendo, Bourdieu,

"queria dar uma intenção ativa, inventiva à prática do agente, insistia nas capacidades geradoras das disposições, ficando claro que se trata de disposições adquiridas, socialmente constituídas".⁷⁶

Por conseguinte, as estruturas constitutivas do meio social, ou seja, as condições materiais de existência humana produzem, segundo Bourdieu, "habitus", definido por ele como

"sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, colectivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um regente".⁷⁷

Para Bourdieu, o habitus enquanto sistema de disposições, exprime o resultado de uma ação organizadora efetuada pelos agentes nos diversos campos sociais estruturados. Portanto, o habitus está no princípio desencadeador das ações objetivamente organizadas. Contudo, este princípio, não resulta de uma intenção estratégica preestabelecida, através de modelos, normas redutíveis ao funcionamento exterior de esquemas antecipadamente organizados.

As estratégias resultantes da ação organizadora do habitus, apesar de não serem produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente deduzidos de um conhecimento adequado das condições objetivas e nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação real. Isto porque as estratégias

⁷⁵. Vide a introdução. A força do sentido, p. XLI de MICELI, Sérgio in: BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. 2a. Ed. São Paulo: Perspectiva. 1987.

⁷⁶. BOURDIEU, P. Coisas Ditas, p. 25.

⁷⁷. BOURDIEU, P. Sociologia..., p. 61.

orientam-se pelos interesses ligados a uma posição que o agente ocupa na respectiva estrutura. Deste modo, a forma, a lógica e o conteúdo movimentados pela regulação interna e auto-regulação dessa determinada estrutura operacionaliza o sistema objetivo das estratégias em suas efetivas interações.

Ademais, sendo o habitus, produto da incorporação de necessidades objetivas, ele produz estratégias de ação objetivamente pertinentes à cada situação. Por sua vez as estratégias de ação formalizadas pelo princípio generativo do habitus, possibilitam o ajustamento das disposições à posição. Dito de outra forma, as estratégias orientam as ações em relação a determinados fins, sem contudo, serem o produto consciente de fins determinados ou de uma determinação mecânica de causas, própria do conhecimento teleológico. A ação desencadeada através das estratégias do habitus, contém uma determinada sistematização, dando aparência de uma ação racional, isto é, que tem a razão como princípio, contudo, é uma racionalidade inerente às estruturas objetivas de ação. Assim é que para Bourdieu o que está presente nas estratégias do habitus, é o "senso prático", produto de contínuas exposições e situações reais semelhantes produzidas na dinâmica das práticas sociais estruturantes da experiência humana.⁷⁸

Do exposto acima, também se depreende que o "senso prático" imanente às situações singulares dos homens, no processo objetivo de sua constituição histórica, é a saber uma operação estratégica definida em relação a um campo de potencialidades objetivas tais como, "coisas a fazer ou a não fazer, a dizer ou a não dizer", relacionadas a uma situação que se faz necessário objetivar. Portanto, o "senso prático" presente no habitus através de seu princípio gerador de estratégias, faz intervir todo um "corpo de sabedorias, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos" que se materializam nas ações dos homens frente às múltiplas formas de produção de sua existência. Contudo o "senso prático" não é um constitutivo geral das ações dos indivíduos pois há que se notar sistemas diferenciados, particulares e hierarquizados de estruturas na sua formação.

A teoria sociológica de Bourdieu também demonstra que a ação comandada pelo habitus

⁷⁸. BOURDIEU, P. Coisas Ditas..., p. 23.

"mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo".⁷⁹

Portanto, esta "autêntica cumplicidade ontológica" instaura uma relação de pertença e posse na qual o agente se apropria da história objetivada, e da história incorporada, ou seja, de habitus, produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico.⁸⁰

O habitus como produto histórico se constitui como elemento mediador entre as estruturas objetivas e as práticas, funcionando como "matriz de percepções, apreciações e de ações", interferindo no plano das relações que o homem singular efetua com o mundo circundante, com os outros homens e consigo mesmo.

Posto de forma sucinta a caracterização histórica do conceito de habitus, podemos neste momento, compreender que se para Aristóteles e a filosofia escolástica o habitus se constitui numa qualidade do ser que para aquele indica um acidente exterior e para esta apresenta-se com um conteúdo ético subordinado a valores transcendentais, já para Hegel e Bourdieu o habitus se determina como conteúdo, substância plena, princípio de ação incondicionado, original, criador. Ou seja, princípio gerador, estrutura estruturante que se produz na unidade de determinações internas e externas no sujeito histórico no plano de suas relações.

As considerações até aqui formuladas se voltaram à necessidade de explicitar o espaço histórico da categoria habitus, bem como suas determinações específicas como categoria construtiva em Hegel e Bourdieu.

Voltando-se para a especificidade do campo educacional escolar pressupomos que as estruturas objetivas do sistema escolar e a própria prática socializante da ação educativa materializam condições necessárias e pertinentes para a estruturação nos indivíduos de determinados "habitus cultivado"⁸¹. As possibilidades objetivas da ação

⁷⁹. Idem, p. 23-24.

⁸⁰. BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989, p. 82-3.

⁸¹. BOURDIEU, P. A Economia..., p. 211.

educativa ser elemento estruturante de esquemas de pensamento e ações - habitus - cabíveis de serem concretizados nos mais diferentes campos do conhecimento indicam a necessidade de se buscar as determinações que especificamente constroem o habitus do professor. Especificamente analisaremos este processo através das atividades desenvolvidas nas atuais práticas de Estágio Supervisionado.

3.2. O habitus de professor frente as habilidades de ensino

Partindo do pressuposto que consideramos a formação do habitus de professor, estratégia substancial para formar aqueles indivíduos que buscam nas licenciaturas a liberação acadêmica para o exercício profissional do magistério, analisamos as atuais práticas pedagógicas materializadas na disciplina de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, a fim de identificar se tais processos potencializam constituir o habitus do professor.

A necessidade de se determinar a natureza da Prática de Ensino estrutura propostas pedagógicas que são amplamente divulgadas pela literatura específica e reproduzidas no interior das licenciaturas. As publicações sobre Estágio Supervisionado priorizam determinadas atividades, objetivando uma "aplicação" possível de "sistematizar experiências de ensino".⁸² Caracterizam-se os Estágios de Observação, Co-participação, Regência, de Recuperação, de Minicursos e o de Microensino como atividades sistematizadoras de experiências de ensino. Para tanto, determinadas técnicas são desenvolvidas e aplicadas com os licenciandos a fim de "treinar habilidades básicas de ensino".⁸³

Seriam tais habilidades, os habitus que enfaticamente procuramos demonstrar como substancial para a formação dos professores?

⁸². CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Prática de Ensino. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. 1985, p. 3.

⁸³. Idem, p. 41. As habilidades de ensino são pesquisadas e definidas por inúmeros autores. Vide especificamente: SANTANA, F. M. Microensino e Habilidades Técnicas do Professor. São Paulo: Mac Graw Hill, 1979.

Responder tal indagação exige perquirir rigorosamente o processo de estruturação dessas habilidades, estabelecendo as mediações e contradições, que constroem o processo das atividades da Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, realizado nas licenciaturas.

Dentre as principais habilidades de ensino caracterizadas por vários autores selecionamos o estudo de Carvalho⁸⁴. Por este, as habilidades de introdução, de variação, de questionamento, de reforço e de ilustrar com exemplos são as indicadas como

"as mais importantes quando o foco central do curso de formação do professor é o aumento de interação professor-aluno em sala de aula".⁸⁵

As habilidades são identificadas, por Carvalho como "conjuntos de comportamentos de professor, quando este está face a face com seus alunos, possíveis de serem definidos, observados e quantificados".⁸⁶

Quanto à habilidade de introdução a autora afirma estar a mesma voltada para a "maneira" como o professor inicia sua aula ou uma unidade dentro do conteúdo curricular. Para tanto cabe ao professor "motivar", "estruturar" de maneira clara e "relacionar" o que vai ser apresentado com o que o aluno já sabe.⁸⁷

Os componentes da habilidade de introdução são observados em quatro situações: ⁸⁸

- 1a. Ganhando atenção: o uso da voz, dos gestos e dos contatos visuais além do uso de audiovisual e a mudança de padrão da interação professor-aluno, são os indicadores norteadores deste momento;
- 2a. Motivando: a introdução de um elemento "surpresa" o "mostrar-se entusiasmado" e a apresentação de um "fenômeno concreto" constituem-se um comportamento motivador;

⁸⁴. CARVALHO, A. M. P., op. cit., p. 49.

⁸⁵. Idem. *o que é a aula*.

⁸⁶. Ibidem. *na mesma obra*.

⁸⁷. Op. cit., p. 51. *obra citada*.

⁸⁸. Idem. *o que é a aula*.

- 3a. Relacionando: fornecendo ou solicitando "exemplos do dia-a-dia", "revendo os conhecimentos anteriores" e "comparando com coisas que os alunos já sabem" são atividades necessárias para este momento;
- 4a. Estruturação: apresentar os "objetivos, delimitar maneiras claras e discutir o procedimento de como realizar a tarefa" determinam o momento final da habilidade de introduzir o assunto.

A habilidade de variação é descrita por Carvalho como a "capacidade do professor de variar os estímulos oferecidos aos alunos durante a apresentação de um conteúdo"⁸⁹. Esta habilidade está relacionada ao "fato de ser o professor o grande ator dentro de uma sala de aula" e portanto "ele precisa estar consciente da utilização de sua própria pessoa como uma fonte de variação e estímulo"⁹⁰. Os componentes da habilidade de variação são a "participação do professor, o estilo de interação professor-aluno e a pausa".

A participação do professor está vinculada aos "vários fatores pessoais" que impossibilitam atividades monótonas nas salas de aula. Tais fatores são observados através dos "movimento - o passear entre as fileiras - dos gestos corporais combinados com a entonação, velocidade e volume da voz".⁹¹

A interação professor-aluno é considerada "fator muito importante para dinamizar uma exposição" e a "participação do aluno promove um maior interesse destas aulas".⁹² A interação professor-aluno é introduzida através das "perguntas" que o professor direciona para a classe em geral ou das perguntas dirigidas de antemão para um determinado aluno.

Quanto ao elemento pausa - componente da habilidade de variação - a autora respalda a descrição, normalmente realizada pela literatura pedagógica, isto é, "uma figura muito usada não só por conferencistas, como por atores para aumentar a atenção de quem ouve".⁹³

⁸⁹. Op. cit., p. 51.

⁹⁰. Idem.

⁹¹. Op. cit., p. 54.

⁹². Idem.

⁹³. Ibidem.

A importância da "pausa" reside na sua função de "separar blocos de informações dentro de um conteúdo estruturado, capta atenção, enfim a pausa também ensina".⁹⁴

Entre as habilidades descritas, Carvalho considera a mais "complexa" e de difícil treinamento a habilidade de formular perguntas. Isto porque

"existem evidências de que o professor não faz, nem em número nem em nível, as perguntas necessárias para promover o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos".⁹⁵

A importância de treinar o licenciando nesta habilidade está relacionada a constatação de que "a quase totalidade de aulas em nossas escolas é expositiva e a principal atividade mental dos alunos é responder perguntas".⁹⁶

A habilidade de questionar também é considerada fundamental para o professor, pois é através dela que o mesmo

"promove o desenvolvimento intelectual dos alunos e obtém o feedback necessário para se certificar se os alunos estão acompanhando-o no desenvolvimento da matéria ensinada".⁹⁷

A autora em questão compreende a habilidade de questionar por um lado pela utilização dada pelo professor às perguntas e por outro, pelo nível de complexidade das mesmas. Quanto à utilização, as perguntas são classificadas em:

a) perguntas esclarecedoras: são as que tem por objetivo avaliar a eficiência do ensino levando o aluno a reformular aquilo que está aprendendo.

b) perguntas estimuladoras: são as elaboradas visando levar o aluno a uma descoberta. Estimulam o pensamento criativo dos alunos, envolvendo-os em situações problemáticas.

c) perguntas sem sentido: são aquelas feitas no início ou no final de um assunto cujo exemplos típicos são: entenderam o que acabei de explicar? quem não entendeu? Lembram como foi explicado na aula passada?".⁹⁸

⁹⁴. Ibidem.

⁹⁵. Op. cit., p. 54.

⁹⁶. Op. cit., p. 54.

⁹⁷. Idem.

⁹⁸. Op. cit. p., 56.

O nível de complexidade das perguntas é compreendido por Carvalho através da classificação elaborada por Bloom⁹⁹, por esta, quanto ao nível de complexidade as questões podem ser de:

- "a) recordação: requerem apenas a lembrança do material estudado;*
- b) compreensão: testam o entendimento;*
- c) aplicação: oportunizam o uso dos conhecimentos já adquiridos em outras situações;*
- d) análise: requerem deduções mediante organização, expressão do pensamento e interpretação das evidências;*
- e) síntese: envolve atividades criativas;*
- f) avaliação: exigem julgamento e as razões que suportam esse julgamento".*¹⁰⁰

Carvalho também constata que objetivamente as perguntas efetuadas pelos licenciandos em suas atividades e/ou aulas no momento do Estágio Supervisionado são perguntas do nível de recordação, em que o treinamento se defronta com o "problema de como elevar o nível de complexidade destas perguntas".¹⁰¹

Quanto à habilidade de reforço é a mesma identificada como "uma influência indireta e direta do professor sobre o aluno".¹⁰² Caracteriza-se pelo comportamento fundamentalmente verbal do professor, isto é, a comunicação oral do professor pode reforçar positivamente ou negativamente o "crescimento cognitivo dos alunos". Enquanto as atitudes de aceitação, compreensão das "idéias dos alunos fazem com que estes participem mais e rendam mais no trabalho de classe" a "crítica direta aos alunos ou a rejeição de suas idéias, seja através das palavras, seja mais disfarçadamente por meio de gestos ou caretas, nem por isso menos percebidos"¹⁰³ não favorecem a participação, pelo contrário, autoritariamente se hipostasia o papel do professor, isto é, sacraliza-se a "certeza do professor às idéias que nascem dos alunos". Por isso a autora afirma que é importante "fazer o estagiário entender que pode ensinar o certo sem agredir e que pode e deve utilizar o conflito de idéias para tirar as dúvidas".¹⁰⁴

⁹⁹. BLOOM, B. Taxionomia dos Objetivos Educacionais - Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Ed. Globo, 1973.

¹⁰⁰. Carvalho, p., 56-57.

¹⁰¹. Idem.

¹⁰². Ibidem.

¹⁰³. Op. cit. p., 59.

¹⁰⁴. Op. cit. p., 59.

Já a habilidade de ilustrar com exemplos é considerada por Carvalho como uma "habilidade que o professor necessita apenas sistematizar pois o problema de exemplificar é natural em quase todos os estagiários".¹⁰⁵ Essa naturalidade é atribuída ao entendimento de que "todos nós sabemos que relacionando o que queremos ensinar com o dia-a-dia dos alunos torna a aprendizagem mais eficiente".¹⁰⁶

A habilidade de ilustrar com exemplos está relacionada com a habilidade de fazer perguntas, isto porque os "exemplos não devem ser dados apenas pelo professor mas também pelos alunos".¹⁰⁷ Tradicionalmente no ritual pedagógico escolar a habilidade de ilustrar com exemplos é objetivada através de "dois enfoques básicos: o dedutivo e o indutivo".¹⁰⁸

O texto de Carvalho explicita que utiliza-se o enfoque dedutivo quando "a partir de conceitos, leis e princípios exemplifica-se ou pede-se exemplos para os alunos e só então retorna-se ao conceito, leis, princípios deixando clara a conexão destes com os exemplos dados".¹⁰⁹

O enfoque indutivo caracteriza-se pelo encaminhamento de que

*"parte dos exemplos (eventos, fatos, experiências, demonstração, etc.) tira-se inferências, conclusões a partir dos exemplos, sistematizando os conceitos, leis ou princípios, solicitando aos alunos mais exemplos para verificar se entenderam".*¹¹⁰

As habilidades até aqui descritas são as que tradicionalmente a literatura pedagógica define. Contudo, Carvalho introduz "uma outra habilidade considerada essencial para que as demais tenham sentido. A habilidade de olhar para o aluno".¹¹¹

Esta habilidade é identificada pela autora como "um comportamento primordial na formação de um bom professor" visto que é "necessário retirar da fisionomia dos alunos a certeza de que eles entenderam o que se está perguntando ou explicando".¹¹²

¹⁰⁵. Op. cit. p., 60.

¹⁰⁶. Idem.

¹⁰⁷.

¹⁰⁸. Ibidem.

¹⁰⁹. Op. cit. p., 60.

¹¹⁰. Idem.

¹¹¹. Op. cit. p., 49.

¹¹². Op. cit. p., 50.

O olhar vago ou fixo em um ponto são comportamentos "inibidores" numa sala de aula, por isso, a autora insiste na

"exigência de que os estagiários sejam treinados nesta habilidade a fim de ver o aluno distinguir quem está entendendo, daquele que está em dívida e principalmente evitar sérios problemas de disciplina".¹¹³

3.3 O caminho do movimento conceitual: a universalidade e singularidade do habitus de professor

A nossa análise se estrutura a partir da necessidade de compreender, se os determinantes das habilidades descritas por Carvalho são os determinantes do habitus, por nós explicitados na gênese do conceito desenvolvido anteriormente. Para tanto, percorremos o caminho do movimento conceitual, ou como diria Hegel "a reconciliação da universalidade da idéia com a singularidade da coisa".¹¹⁴

Retomamos o conceito apresentado por Carvalho. Habilidades são:

"conjuntos de comportamentos do professor quando este está face a face com seus alunos, possíveis de serem definidos, observados e quantificados".¹¹⁵

Por esta compreensão as habilidades são indicadoras de comportamentos e características do professor, determinando os predicamentos adjacentes que o mesmo adquire através de treinamentos. Neste sentido as habilidades se originam de ações conformes praticadas freqüentemente, constituindo-se produto final de um processo de condicionamento.

As habilidades enquanto comportamentos desejáveis para o professor podem ser evidenciadas nas descrições de Carvalho nas seguintes explicitações:

- A habilidade de introdução "correlaciona-se com a maneira que um professor começa sua aula".

¹¹³. Idem.

¹¹⁴. KONDER. L. Hegel. A razão quase enlouquecida. p., 33.

¹¹⁵. Op. cit. p., 49.

- A habilidade de variação está relacionada ao "fato de ser o professor o grande ator dentro da sala de aula, precisa estar consciente da utilização de sua própria pessoa como uma fonte de **variação e estímulo**".

- A habilidade de formular perguntas é importante e fundamental para o professor uma vez que através dela se "promove o desenvolvimento intelectual dos alunos e se obtém o **feedback** necessário".

- A habilidade de **reforço** é identificado como "uma influência direta e indireta do professor sobre o aluno".

- A habilidade de ilustrar "necessita apenas ser sistematizada, pois o problema de exemplificar é natural, todos nós sabemos que relacionando o que queremos ensinar, com o dia-a-dia dos alunos torna a aprendizagem mais eficiente".

- A habilidade de olhar para o aluno é "um comportamento primordial na formação de um bom professor".

As determinações das habilidades indicadoras de comportamento e características do professor, descritas por Carvalho, podem ser identificadas pelos paradigmas psicologistas de padrão regular de resposta comportamental, cognitiva ou emocional que atua de maneira automática, mecânica e rotineira e são adquiridas de fora para dentro por processo de treinamento. Por estes paradigmas a "maneira de um professor iniciar sua aula", o fato de ser o professor o "grande ator", a "habilidade de formular perguntas", o "reforço"(influência direta e indireta do professor), o modo de aumentar as probabilidades dos atos, a "naturalidade de habilidade de exemplificar" e a "habilidade de olhar" (experiência sensorial) se constitui o padrão regular de resposta comportamental cognitiva e emocional do professor, favorecido pelo sistema integrado de reflexos condicionados. Em decorrência dessa compreensão, se justifica a necessidade do "treinamento" das habilidades a fim de assegurar o padrão regular de comportamento adequado ao trabalho "vocacionado" do professor.

As habilidades, no estudo de Carvalho, se determinam pelos mecanismos consuetudinários, resultantes das experiências sensoriais, das associações de idéias, dos condicionamentos operantes, do reforço em forma de sistema de recompensas e

punições. Por estes, as habilidades se constituem na tendência individual para atuar de maneira automática e costumeira, adquirida pela prática e experiência, justificando-se, assim, as inúmeras atividades didáticas, que na disciplina de Prática de Ensino simulam práticas em salas de aula, especialmente as de "microensino", visando especificamente o **treinamento** das habilidades de ensino. A literatura pedagógica enfatiza as atividades de microensino em sua importância para o treino dos licenciandos inexperientes, isto porque o "ensino em condições normais em sala de aula é muito complexo, demandando atividades que envolvem técnicas e habilidades que um professor inexperiente ainda não possui"¹¹⁶.

Também são valorizadas as atividades de microensino porque as mesmas são compreendidas como:

*"um sistema de prática (controlada) que torna possível concentrar-se em habilidades específicas de ensino e praticá-las em condições controladas."*¹¹⁷

As determinações das atividades de microensino só vem reforçar a compreensão, de que as habilidades de ensino se determinam pelo padrão regular de resposta comportamental, cognitiva ou emocional que o professor deve desenvolver para tornar-se hábil ou inábil no controle das situações de ensino. Neste horizonte de compreensão o processo de formação dos profissionais de ensino se determina por treinamentos de habilidades predicativas, de conteúdo comportamentalista baseado nas experiências rotineiras de "prática controlada", pressupondo o trabalho docente como arranjo de contingências para que o comportamento desejável ocorra. Assim as habilidades se determinam pelos meios e condições apropriadas para realizar o ensino.

Confrontando-se as habilidades básicas de ensino consagradas pela literatura pedagógica com o habitus de professor (estrutura estruturante de um "modus operandi" de pensamento e ação) apontado em nosso estudo, podemos compreender que as habilidades se determinam pelos mecanismos consuetudinários, próprios dos

¹¹⁶ Carvalho, A. M. P. op. cit., p. 43.

¹¹⁷ Idem, p. 42.

treinamentos que reduzem o trabalho docente a um fazer, re-fazer mecânico e autômato de cópias de comportamentos e modelos considerados adequados ao processo de ensino. O habitus de professor, por sua vez, se determina como um sistema dinâmico, plenamente "recursivo e estável", "inteligência potencializada", capacidade, potência de ação. As habilidades são predicativos externos "acidentais" ao sujeito professor, são "treinadas", seus elementos constitutivos se encontram nos meios e condições das situações externas de ensino. O habitus de professor, ao contrário, é capacidade interna, potência de ação, dotada de poder gerador, criador e ativo. Se as habilidades se voltam para os meios e condições de ensino, o habitus de professor se funda em si mesmo, é incondicionado, se constitui como estruturas estruturantes, esquemas de operações coordenadas e reversíveis próprias dos sujeitos cognoscentes. Se as habilidades asseguram o padrão regular de comportamento adequado ao trabalho "vocacionado" do professor, o habitus de professor operacionaliza esquemas geradores de classificações, discernimentos e ações que se determinam como "constructo mediador entre as práticas sociais e as estruturas mentais" dos sujeitos, pressupondo o trabalho docente como organização cognitiva, "modus operandi" científico de pensamento e ação.

As habilidades de ensino ao enfatizarem o comportamento do professor, vinculam seu trabalho a um tipo de trabalho personalista, onde a motivação, o clima psicológico, a interação social (entendida no limite psicologista de influência mútua que as pessoas exercem entre si) são os determinantes do trabalho docente. Por sua vez o trabalho docente identificado como prática social, essencialmente relação social, onde tanto as aspirações subjetivas quanto as práticas concretas dos professores tendem a ajustar-se a um sistema particular de estruturas "predispostas a estruturantes" condiciona uma gênese criadora que se materializa em habitus, princípios de ação. Não se trata pois de compreender o trabalho docente como trabalho personalista, padrão de comportamento modelado e reforçado por habilidades específicas, mas sim como capacidade do professor constituir-se no plano das relações sociais, isto é, no plano de suas relações consigo mesmo, com os outros homens e com o mundo.

A partir dessas considerações, analisaremos as habilidades de ensino, sistematizadas por Carvalho em seus pressupostos, e a seguir, estruturando o habitus de professor percorremos o movimento conceitual.

3.3.1. Habilidade de introdução frente ao processo interativo de comunicação

a) Pressupostos

A habilidade de introdução, segundo Carvalho, "correlaciona-se com a maneira que um professor começa uma aula", se subdivide nos componentes: "ganhando atenção, motivando, relacionando e estruturando"¹¹⁸. A "maneira", pressupõe comportamento adequado para se iniciar uma aula, é a "tarefa de ganhar a atenção dos alunos e motivá-los para o conteúdo que se pretende ensinar"¹¹⁹.

Ao se compreender que a habilidade de introdução comporta em sua natureza a "maneira", a "atenção" e a "motivação" considera-se o "organismo sujeito às contingências do meio"¹²⁰ caracterizando-se, assim, uma "abordagem comportamentalista" do trabalho docente.

Situando a habilidade de introdução numa perspectiva de abordagem comportamentalista, evidencia-se a influência dos paradigmas das teorias de aprendizagem desenvolvidas pela Psicologia. Neste caso, a teoria do condicionamento é a que sustenta a habilidade de introdução. De acordo com seus postulados, os comportamentos, são resultados dos condicionamentos, conseqüentemente há necessidade de se apresentar "estímulos, motivação, satisfatórios e agradáveis", os chamados "reforços positivos", para que o comportamento desejado se manifeste. Assim, a habilidade de introdução ao utilizar-se de estratégias motivadoras para despertar atenção sobre o conteúdo a ser ensinado, objetiva aumentar as contingências de reforço e sua freqüência a fim de obter novos comportamentos ou modificação dos já existentes.

¹¹⁸. CARVALHO, A. M. P. op. cit., p. 51.

¹¹⁹. Idem.

¹²⁰. MIZUKAMI, M. G. N. op. cit., p. 19.

Os "comportamentos do professor, quando este está face a face com seus alunos, possíveis de serem definidos, observados e quantificados"¹²¹ caracterizam os postulados pragmáticos e funcionalistas da teoria do condicionamento que sustenta os pressupostos da habilidade de introdução. A ênfase para a consecução do "comportamento definido, observado e quantificado" estrutura a habilidade de introdução através da "maneira", da "atenção" e da "motivação". A maneira se identifica como "modelo" a ser desenvolvido, treinado e factível de ser observado, e quantificado, a "atenção" e a "motivação" implicam sistema de recompensa e controle, garantindo o comportamento final desejado. Assim, os pressupostos da habilidade de introdução são alicerçados pela abordagem comportamentalista, especificamente a teoria do condicionamento.

Na perspectiva da habilidade de introdução, o trabalho docente se determina por "comportamentos definidos, observados e quantificados". Daí, a necessidade do treinamento desta habilidade para o professor adquirir a "maneira" adequada de introduzir o assunto a ser apresentado para o aluno. Os indicadores norteadores da habilidade de introdução estruturam o trabalho docente em padrão regular de resposta comportamental, uma vez que para ganhar atenção do aluno, o professor deve saber utilizar a voz, os gestos e os contatos visuais, já, para motivar, o comportamento "entusiasmado", a "atividade surpresa", mais a "apresentação de fenômeno concreto", possibilitam ao professor a motivação "necessária" para introduzir o conteúdo. Quanto ao elemento "relacionando", identificado como "solicitação de exemplos, revendo conhecimentos anteriores e comparando com coisas que os alunos já sabem" e o momento de "estruturação", definido como apresentação dos objetivos, delimitação clara e discussão dos procedimentos, confirmam a especificidade da habilidade de introdução em estruturar o trabalho docente através de comportamentos desejáveis. A sucessão dos comportamentos, "ganhando atenção, motivando, relacionando e estruturando" comprova a base comportamentalista da habilidade de introdução que se fortalece pelo "encadeamento motor" (gestos, contatos visuais) e "encadeamento verbal" (associação com exemplos, comparação).

¹²¹. CARVALHO, A. M. P. op. cit., p. 49.

A habilidade de introdução ao se estruturar como padrão regular de resposta comportamental, pressupõe que o professor com seu comportamento motivador reforce a aprendizagem dos alunos. Neste sentido o ato de aprender se determina pelo reforço externo do professor. Neste reforço o "uso da voz, dos gestos, dos contatos visuais, do elemento surpresa, a apresentação do fenômeno concreto, dos exemplos do dia a dia, da utilização do audiovisual"¹²² são os meios e as condições apropriadas para a estruturação e desenvolvimento do conhecimento escolar. A valorização dos meios e condições externas fundamenta as relações pedagógicas desenvolvidas na prática escolar em relações puramente externas e casuais, "limitadas ao plano físico e finito, e submetidas à fluidez da corporeidade"¹²³ própria de uma visão empiricista, que centra seu referencial epistemológico na experiência identificada como vivência de estímulos. O conhecimento portanto, é estruturado indutivamente, é resultado direto da experiência imediata. Daí, porque a habilidade de introdução, enfatiza os meios e as condições externas para o ato de aprender.

A habilidade de introdução ao caracterizar o processo de conhecimento escolar como resultado de experiência, respalda o postulado empirista cujos princípios tendem a "considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, como se fosse impressa diretamente no organismo"¹²⁴. Neste horizonte de compreensão a habilidade de introdução respalda os princípios pedagógicos centrados no receituário empiricista que hipostasia as atividades experienciais, motivando o aluno para "aprender a aprender". Paradoxalmente o "aprender a aprender" na habilidade de introdução se estrutura pelo comportamento "verbal", pelo uso da voz, dos gestos, dos contatos visuais, do elemento surpresa, da utilização do audiovisual" apresentados pelo professor através de seu comportamento motivador.

¹²². CARVALHO, A. M. P. op. cit., p. 51.

¹²³. ROMANO, R. Limites da ação política do professor. In: Universidade e Formação de Professores. Editora Brasiliense, 1987. p. 88.

¹²⁴. PIAGET, J. O nascimento da Inteligência na Criança. R. J. Editora Guanabara, 1978. 4a. ed. p. 339.

b) Habitus de professor

O habitus de professor, capacidade estruturada predisposta a estruturante de um "modus operandi" científico de pensamento e ação não se estrutura através da habilidade de introdução. Isto porque a habilidade de introdução, se constitui, como já indicamos, por padrão de comportamentos indicador de qualidades predicativas do professor. Pressupomos que o trabalho docente de introduzir os conteúdos escolares, extrapola o padrão comportamental das atividades rotineiras do professor para ganhar atenção, motivar, relacionar e estruturar o assunto, atividades estas, intimamente relacionadas com o comportamento verbal, enfatizado pela habilidade de introdução.

Comprendemos que o habitus de professor ao operacionalizar atividades introdutórias para o desenvolvimento dos conhecimentos escolares, parte do processo de comunicações e não dos comportamentos verbais sugeridos pela habilidade de introdução. O processo interativo da comunicação social desencadeado na especificidade do ambiente escolar é diametralmente oposto ao comportamento verbal do professor, reduzido aos componentes "ganhando atenção, motivando, relacionando e estruturando".

A habilidade de introdução, ao basear-se nas teorias condicionantes da aprendizagem pressupõe a "necessidade da resposta do sujeito perceptor para verificar a eficiência da informação"¹²⁵, significando com isto que a informação será válida enquanto o perceptor for capaz de "aprendê-la", daí a ênfase na motivação, nos aparatos externos dos recursos audiovisuais.

A mera percepção do estímulo se estrutura pelos mecanismos da transmissão ou da informação. Em termos de processo interativo de comunicação a percepção oriunda da informação, da transmissão não é suficiente para interpretar ou decodificar o estímulo. É necessário ir além da simples informação e isto demanda concretizar as atividades didáticas de introdução ao conteúdo escolar em novas bases, ou seja, estruturá-las como processo interativo de comunicação científica.

¹²⁵. GUTIERREZ, F. Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação social. São Paulo: Sumus, 1978, p. 37.

*"As estruturas científicas são formas eminentes de comunicação entre os homens. Por meio delas, os homens dizem uns aos outros, não só como se pode ver o mundo e sua própria natureza, mas o que se pode fazer com eles."*¹²⁶

A habilidade de introdução ao privilegiar a transmissão dos estímulos, normalmente os símbolos verbais, visando influenciar o comportamento dos alunos, atrela-se aos postulados de um sistema de comunicação, de base "sócio-psicológica" e por esse modelo linear permanece no nível de comunicação informativa, centralizada na vertente tradicional da transmissão que vai ao "instrutor" (professor), ao "instruendo" (aluno). O habitus de professor pressupõe que a comunicação didática se constitui em um processo de interação, estruturado por participantes e não apenas emissor e destinatário. Neste processo interativo de comunicação, acentua-se o aspecto relacional da comunicação, ou seja, elabora-se novas orientações, produz-se algo que antes não havia. E este processo não é deduzido das informações, da motivação, dos meios e condições adequadas, dos arranjos de contingências que se limitam à transmissão dos conteúdos escolares nas salas de aula. As novas orientações, a produção de algo que antes não existia são formadas, constituídas, dentro do processo interativo da comunicação, que permite o confronto dos conteúdos dos vários campos do conhecimento "experimentando em termos metodológicos rigorosos, a passagem de um contexto estrutural do saber em outro"¹²⁷. Ademais, o processo interativo de comunicação ocorre em sistemas abertos, solidários, onde os integrantes do grupo, no nosso caso o grupo escolar, mutuamente passam a dirigir a atuação do outro, objetivando a emancipação tanto individual quanto a do grupo como um todo.

A potencialidade do processo interativo da comunicação na prática pedagógica, contém elementos educativos capaz de emancipar os sujeitos, professor e aluno, ou seja, capacitá-los a comunicarem-se de maneira racional e autônoma. Se a habilidade de introdução organiza a comunicação didática com a exclusiva finalidade de relação funcional, "estímulo-reação" para se ter um padrão regular de comportamento, o habitus de professor operacionaliza a comunicação didática como "atuação humana em seu

¹²⁶. ETGES, N. J. (1993) op. cit., p. 58.

¹²⁷. ETGES, N. J. (1993) op. cit., p. 58.

sentido radical, isto é, faz surgir novas coisas e modifica as existentes. Isso só é alcançável, quando se parte mesmo da atuação; partindo das coisas, pode ser que se consiga um comportamento, mas a atuação não"¹²⁸.

O habitus de professor, distingue-se, portanto, das habilidades, visto que esta centra-se nas atitudes e comportamentos de indivíduos dependentes do ambiente. Por mais imprescindível que sejam as atitudes e comportamentos nas atividades humanas, é a ação, o princípio imanente do habitus professoral. Esta, potencializa o melhoramento da comunicação didática estruturando o trabalho docente para além do limite traçado pelo modelo estímulo-reação inerente à habilidade de introdução.

3.3.2. Habilidade de variação e a perspectiva de um sistema plenamente "recursivo e estável.

a) Pressupostos

A habilidade de variação, para Carvalho, se constitui na "capacidade do professor variar os estímulos oferecidos aos alunos durante a apresentação de um conteúdo". Por esta o "professor é o grande ator dentro da sala de aula 'e necessita' estar consciente de sua própria pessoa como fonte de variação e estímulo". Os elementos que compõem a habilidade são a participação do professor, seu estilo de integração com o aluno e o recurso lingüístico da pausa.

O enunciado da autora continua respaldando a abordagem comportamentalista das teorias psicológicas de aprendizagem, visto que o "professor é a fonte de variação e estímulo". Por estes paradigmas, Carvalho, enfatiza os condicionamentos, os estímulos agradáveis, isto é, os reforços, para que o comportamento desejado ocorra. Neste horizonte de compreensão, as qualidades predicativas pessoais, os estímulos do "ator-professor" são os alicerces do trabalho docente. Assim as relações interpessoais e

¹²⁸. SCHALLER, K. Introdução a ciência educadora crítica. In: Ciência Educadora Crítica e Didática Comunicativa. p. 19.

subjetivas estimulam o desenvolvimento dos comportamentos necessários para adequar o aluno ao processo de aprender.

A habilidade de variação pressupõe que o professor desenvolva qualidades predicativas, indicadoras da posse de determinados dotes/dons pessoais que favorecem o seu trabalho vocacionado de estimular a aprendizagem dos alunos. Por esta forma, o trabalho docente se identifica como pura exteriorização de individualidades e paradoxalmente estas manifestações subjetivas devem ser controlados e adequados para que sejam "fonte de variação e estímulo". Assim, a habilidade de variação requer treinamento para desenvolver no professor "a consciência de sua própria pessoa ser a fonte de variação e estímulo".

A habilidade de variação exige que o professor estruture seu trabalho a partir da especificidade de determinados comportamentos estimuladores, para, dessa forma, modelar e reforçar os comportamentos desejáveis dos alunos. O trabalho docente é, pois, estruturado por padrões de comportamento que podem ser treinados, segundo objetivos pré-fixados. Os objetivos do treinamento são as habilidades a serem desenvolvidas. Portanto, de acordo com Carvalho, as atividades de treinar as habilidades de ensino, na ocasião do estágio curricular, relacionam-se com a necessidade de que o professor tem a responsabilidade de ser o "grande ator" e "fonte de estímulo e variação" para o processo de aprendizagem.

b) Habitus de professor:

A pressuposição de Carvalho de que a pessoa do professor é a fonte de estímulo e variação para o processo de estruturação do conhecimento escolar não faz da habilidade de variação um habitus. Isto porque, a preformação exógena ou endógena resultante da experiência, dos estímulos verbais, visuais ou dos recursos audio-visuais dirigidos pelo professor estão atrelados às orientações da psicologia comportamentalista que reduz o processo de conhecimento a relações entre professor e aluno, valorizando a transmissão do conhecimento. Assim, uma habilidade centrada na pessoa do professor, busca nas relações interpessoais e subjetivas, na expressividade oral dos contornos

entonacionais e do recurso lingüístico da pausa os determinantes para fundamentar uma habilidade de ensino.

Ora o "encadeamento motor e verbal"¹²⁹ são postulados das teorias psicológicas de aprendizagem. Por estes, a ênfase dada ao comportamento do professor, vincula seu trabalho a um tipo de trabalho personalista, onde a motivação e o clima psicológico favorecem a transmissão do conteúdo. Por esta concepção, os predicativos pessoais do "ator professor" são os alicerces do trabalho docente, ou seja, as qualidades predicativas indicadoras da posse de dotes/dons pessoais estrutura o trabalho docente a partir da imediatidade do indivíduo psicológico: o professor vocacionado para o trabalho docente, o ator, a fonte de estímulo.

O habitus de professor, neste trabalho apresentado como capacidade estruturada e estruturante de pensamento e ação, não se reduz aos determinantes da habilidade de variação. Se a habilidade de variação depende da pessoa do "ator-professor" para estimular o processo de estruturação do conhecimento escolar, o habitus de professor se opõe radicalmente a esta perspectiva comportamentalista. O habitus de professor pressupõe a estruturação e o desenvolvimento do conhecimento escolar como processo de "interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto"¹³⁰. Por este, a singularidade da produção do trabalho docente se efetiva tanto no plano da subjetividade do ser cognoscente quando na objetividade do movimento interativo das relações sociais.

A capacidade do homem constituir-se na relação, determina uma interação autônoma dele com o mundo e com os outros homens, e desse modo constrói a realidade. É a partir desta interação que o sujeito desenvolve o processo de conhecer e não no limite da perspectiva da integração do "estilo, dos estímulos" do professor com os alunos, como reitera a habilidade de variação. Portanto, o trabalho docente constitui-se no movimento que efetiva a relação entre a interioridade/exterior do professor com a exterioridade/interior do aluno, mediado pelo objeto conhecimento. Este movimento constrói sistemas de coordenação de ações onde ambos, professor e aluno, são sujeitos

¹²⁹. GAGNÉ, R. M. Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos, 1980, p. 49.

¹³⁰. BECKER, F. (1993), op. cit., p. 21.

ativos que se re-estruturam internamente de forma autônoma. Por este processo de interação, tanto o professor quanto o aluno estruturam e ampliam o seu conhecimento, é nesta "relação ativa que produz transformações correlativas no sujeito e no objeto"¹³¹ que o habitus de professor se estrutura como um sistema aberto, plenamente "recursivo e estável"¹³². Não é uma qualidade, habilidade para "motivar e estimular", mas é "inteligência acionada e potencializada"¹³³ que se pensa e se faz universal. Neste sentido o habitus do professor não se estrutura através da habilidade de variação. O pressuposto de que a pessoa do professor é a fonte de variação para o processo do conhecimento escolar, se fundamenta nas relações interpessoais e subjetivas. Isto é, a habilidade de variação é amplamente entendida como comportamento estimulador, algo que se impõe externamente no interior do outro. Por sua vez o habitus de professor, se constrói na relação ativa. E neste "processo de transformação correlativas no sujeito e no objeto" o habitus do professor se fundamenta nas "estruturas estruturantes" de pensamento e ação. E aqui ação é compreendida como "atividade assimiladora".

*"O fato primordial é, portanto a própria atividade assimiladora, sem a qual nenhuma acomodação é possível; é a ação combinada da assimilação e da acomodação que explica a existência dos esquemas e, por conseguinte, da sua organização."*¹³⁴

A atividade assimiladora como constitutiva do habitus de professor pressupõe que as estruturas do conhecimento não são resultado do estímulo do "professor-ator", como apregoa Carvalho, mas são resultado do processo de "interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, (inter) ação ativada pela ação do sujeito". No dizer de Becker: "É a ação do sujeito que constrói este novo e fascinante mundo: o mundo do conhecimento - como forma e conteúdo"¹³⁵.

Isto significa que o habitus de professor demanda organizar o trabalho docente em níveis que superem uma pedagogia comportamentalista, de base empírica, onde o

¹³¹. Idem, p. 334.

¹³². ETGES, N. J. (1993) op. cit., p. 23.

¹³³. Idem, p. 25.

¹³⁴. PIAGET, J. (1978) p. 363.

¹³⁵. BECKER, F. (1993) op. cit., p. 20.

mecanismo do estímulo e da resposta articulado à didática do treinamento, reduzem o trabalho docente a ações programadas, mecanicamente reproduzidas, ações detentoras de um poder mágico que estimula e reforça o comportamento desejado dos alunos. O habitus de professor demanda estruturar as atividades da Prática de Ensino como atividade assimiladora, ou seja, "progressivas reconstruções com avanços" que se estruturam no movimento interativo das relações sociais. Assim, a atividade assimiladora, como base do trabalho docente, rejeita de forma radical a base comportamentalista da habilidade de variação caracterizada por Carvalho.

3.3.3. Habilidade de formular perguntas e o movimento constitutivo e estruturação do conhecimento escolar.

a) Pressupostos

A habilidade de formular perguntas considerada por Carvalho como a mais "complexa e de difícil treinamento" é identificada como "fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos" permitindo desenvolver o "feedback" necessário para se certificar da aprendizagem dos mesmos. Tal habilidade é compreendida através da utilização que o professor dá às perguntas e pelo nível de complexidade das mesmas. As perguntas selecionadas através de sua utilidade, se determinam como "perguntas esclarecedoras, estimuladoras e perguntas sem sentido". Quanto ao nível de complexidade das perguntas, Carvalho se utiliza da classificação elaborada por Bloom¹³⁶. Por esta classificação as perguntas podem ser de "recordação, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação".

O treinamento da habilidade de formular perguntas, por ocasião das atividades do Estágio Supervisionado, apresenta-se como atividade problemática, segundo a autora, uma vez que é preciso encontrar mecanismos para "elevar o nível de complexidade" das perguntas utilizadas pelos estagiários, uma vez que "quase cem por cento das perguntas"

¹³⁶. BLOMM, B. Taxionomia dos Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo. Porto Alegre, Ed. Globo, 1973.

feitas por eles, são do nível de recordação. Transformar as perguntas sem sentido em perguntas esclarecedoras é outra dificuldade apresentada pelo estagiário, conforme relata Carvalho.

As determinações da habilidade de formular perguntas, caracterizadas pela autora, decorrem da sua posição empirista que atrelada às orientações das teorias de aprendizagem de base comportamentalista, concebe a função de ensinar como atividade organizadora das condições exteriores próprias à aprendizagem. A partir dessa concepção fica compreensível a caracterização de Carvalho sobre as determinações da habilidade de formular perguntas, isto porque, se ensinar "significa organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem, essas condições devem ser organizadas de maneira gradual"¹³⁷. Assim, as perguntas esclarecedoras formuladas com o propósito de avaliar a eficiência do ensino e possibilitar a reformulação do que se está aprendendo, mais as perguntas estimuladoras elaboradas para dirigir a atenção dos alunos direcionando seu pensamento para determinados campos do conhecimento, são os meios, as condições exteriores, que organizadas convenientemente, acarretarão aprendizagem eficiente.

Ainda uma outra implicação podemos deduzir, quando se enfatiza o nível de complexidade das perguntas, conforme classificação de Bloom. Essa classificação permite compreender que a posição empirista se revela ainda como associacionista, isto porque considera que a partir da "recordação" do já estudado pode-se, "compreender" e esta permite "aplicação" dos conhecimentos adquiridos. Quando já fazemos uso dos conhecimentos, em novas situações, ou seja, os aplicamos, é possível "analisar", "deduzir", "interpretar", ampliando o nível de complexidade do nosso conhecimento para "atividades criativas", ou de "síntese" e após todo esse encadeamento de situações mais simples em direção às mais complexas alcançamos o nível de "avaliação" onde somos capazes de emitir "julgamento". Ao considerar que os dados da vida mental se organizam por associação desencadeada pela habilidade do professor de formular perguntas, Carvalho reduz o processo de conhecer a uma aquisição exógena resultante de

¹³⁷. GAGNÉ, R. M. op. cit., p. 22.

associações de comportamentos mais simples, onde o superior é um somatório dos inferiores.

b) Habitus do professor

Já enfatizamos anteriormente, na análise da habilidade de variação, outra direção acerca do processo de conhecimento que é decididamente um processo, que vai além da preformação exógena e ou posição empirista associacionista. É um processo de interação, onde o sistema de coordenações de ações se reestruturam por contínuas ultrapassagens, constituindo-se num movimento dinâmico e progressivo e não apenas no encadeamento associacionista de comunicação verbal e ou escrita proposto pela habilidade de formular perguntas. Ademais, o que interessa para o processo de estruturação do conhecimento não é tanto o momento "discursivo" (as milenares aulas expositivas) vinculado ao elemento "motivação", (aqui os recursos pessoais do ator professor mais os audiovisuais amenizam a monotonia da exposição oral) mas o quanto e o como as "perguntas esclarecedoras e motivadoras", de nível de complexidade sempre crescente podem ser desenvolvidas no ritual da sala de aula de modo a dificultar o processo interativo da comunicação, neutralizando assim, o movimento constitutivo da interação sujeito e objeto, determinante de todo o processo de conhecimento. É preciso pois, considerar o limite de uma habilidade que centra sua preocupação na verificação, no "feedback", no resultado do ensino, em detrimento ao processo de construção do conhecimento.

Também podemos apontar outro horizonte de compreensão para a proposição de Carvalho, quanto ao nível de complexidade das perguntas. Para a autora, as perguntas ideais formuladas pelos professores seriam aquelas que transitam de um nível qualitativamente simples para o mais complexo. Vejamos:

"o nível de recordação requer lembrança do material estudado, o da compreensão testa o conhecimento, pelo nível de aplicação oportuniza-se o uso dos conhecimentos em outras situações, o nível de análise requer deduções resultantes da organização, expressão do pensamento e interpretação, o nível de

síntese envolve atividades criativas e o nível de avaliação exige julgamento explicitados pelas razões que suportam tal julgamento".¹³⁸

A caracterização desses níveis revela a posição empirista associacionista da autora em relação à aprendizagem. Por esta visão o professor transmite o conhecimento e é para ele que o aluno deve demonstrar que aprendeu. A lógica circular desse raciocínio exclui a compreensão de

"que todo conhecimento supõe um espírito cognoscente com limites e possibilidades condicionadas biológica, social e culturalmente"¹³⁹

Assim os instrumentos de troca, presentes nas perguntas desafiadoras são as capacidades "recordação, compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento". Capacidades empiricamente associadas, referidas tão somente a um liame exterior de comportamento desejado, no caso a verificação da aprendizagem do aluno. Ora, o processo de estruturação do conhecimento, apontado em nosso estudo, resulta da dupla construção progressiva da exterioridade e interioridade do sujeito cognoscente, que na própria ação em sua ampla plasticidade estrutura solidariamente, historicamente a relação sujeito e objeto, ou como diria Piaget:

"O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois [sujeito e objeto], dependendo, portanto dos dois ao mesmo tempo".¹⁴⁰

Retomando-se o movimento constitutivo da relação interioridade/exterior e ou exterioridade/interna no processo de estruturação do conhecimento é possível determinar-se princípios de ação docente, isto é, habitus de professor, dotado de poder gerador, criador, ativo das aspirações e práticas que fundamentam o trabalho docente.

O habitus de professor se exterioriza através de princípios de ação que tem sua base geradora nos esquemas de classificações e discernimentos dos sujeitos

¹³⁸. Op. cit. p., 56-57.

¹³⁹. MORIN, E. citado por ARANHA, L. Pedagogia histórico-crítica: O otimismo dialético em educação, São Paulo: EDUC, 1992. p., 62.

¹⁴⁰. PIAGET, J. Os pensadores. Abril Cultural, 1983. p., 6.

cognoscentes. Os esquemas, por sua vez, operacionalizam determinado sistema de "estruturas estruturantes" disposições não transitórias, mas transponíveis de um campo de conhecimento para outro. Identifica-se portanto, o conjunto de esquemas generativos capazes de fornecer matriz de "percepção, apreciação e ação", elementos constitutivos do habitus de professor.

Pode-se depreender desse processo, que o habitus de professor está fundado em bases epistêmico-metodológicas substancialmente opostas, às caracterizadas por Carvalho na habilidade de questionar. A base epistêmico-metodológicas potencializa superar a circularidade lógica da posição empirista associacionista que identifica o processo de conhecimento como processo de transmissão. A base epistêmico-metodológica se constitui em formas operativas dinâmicas de práticas docentes, plenamente potencializadora de graus de autonomia cada vez mais elevados e identificados nas "progressivas reconstruções com superação" própria das atividades assimiladoras que constroem o processo de conhecimento.

3.3.4. Habilidade de reforço e os limites da "influência direta e indireta do professor sobre o aluno".

a) Pressupostos

Ao descrever a habilidade de reforço novamente podemos verificar a vertente psicologista da autora. Ao identificar tal habilidade como "a influência indireta e direta do professor sobre o aluno, mediada fundamentalmente pelo comportamento oral do professor que pode reforçar positivamente ou negativamente o crescimento cognitivo dos alunos", enfatiza a aquisição exógena, resultante do comportamento verbal do professor para o processo do conhecimento.

Pela habilidade de reforço fica caracterizado que o ato de ensinar se determina pelo arranjo e planejamento de contingência de reforço, através dos quais os alunos aprendem. A aquisição de comportamentos é da responsabilidade do professor que organiza e mantém condicionantes reforçadores "positivos" ou "negativos". Os positivos

dizem respeito aos comportamentos do professor que "elogia seus alunos e aceita suas idéias", os negativos são as "críticas aos alunos quer aos seus comportamentos em aula quer na sua participação intelectual"¹⁴¹.

Ademais, ao considerar as atitudes de aceitação, compreensão como as mais pertinentes para a participação dos alunos nas atividades escolares, Carvalho deixa transparecer sua vertente humanista. E com esta visão hipostasia o sujeito, a experiência pessoal e subjetiva para o processo de conhecimento, não fugindo às vertentes teóricas tradicionais que tratam do processo de ensino.¹⁴²

b) Habitus de professor

Os limites do pensamento da autora quanto ao postulado da pré-formação exógena e da nomeação do primado do sujeito para o processo de conhecimento, impossibilitam de se ter na habilidade de reforço um instrumental teórico-metodológico pertinente ao processo de ensino e aprendizagem.

Outra perspectiva de compreensão pode ser apontada quando partimos do pressuposto de que o substrato da natureza humana se efetiva na relação entre determinações internas e externas. A singularidade da essência natural humana, não advém nem se radica na natureza objetiva nem na natureza subjetiva, mas na capacidade do homem constituir-se na relação. Dizendo de outra forma, a subjetividade e a objetividade se dão no movimento interativo das relações sociais. Portanto as relações humanas determinantes do processo social escolar devem ser apreendidas em termos de sistema de relações objetivas entre agentes de estruturas diferentes (aluno-professor...) entre agentes da mesma estrutura (aluno/aluno, professor/professor...) entre agente e estrutura (o sujeito cognoscente e as estruturas historicamente produzidas...) e entre o agente consigo mesmo. Esta materialidade aponta para superação do entendimento fragmentado da habilidade de reforço que ora enfatiza a aquisição exógena ora a subjetividade para a estruturação do processo de conhecimento. Este, ao ser analisado

¹⁴¹. CARVALHO, A. M. P. op. cit. 9. 58.

¹⁴². Conforme já notificado por nós, no Capítulo I, especificamente o ponto 1.2.

em suas relações objetivas, com todo o sistema de produção, consagração e difusão de bens culturais, determina que a atividade de reforço como instrumental teórico-metodológico pertinente ao trabalho docente se constitui fundamentalmente em sistema aberto, plenamente "recursível e estável" estruturando o trabalho docente a partir do movimento que efetiva a relação entre interioridade/exterior do professor com a exterioridade/interior do aluno, mediado pelo objeto conhecimento.

Também podemos apontar como equivocado o comportamento de "camaradagem" sugerida pelo reforço "positivo dos elogios e da aceitação das idéias dos alunos". No mínimo essa suposta "camaradagem" se reveste pela "postura democrática" de respeito às "idéias" dos alunos. Ora, é do conhecimento dos sujeitos envolvidos nos embates do mundo escolar, os reforçadores arbitrários tão presentes no cotidiano do trabalho docente. A título de exemplo citemos apenas o sistema de avaliação escolar, que na maioria das vezes se constitui o "reforço arbitrário e excludente" por parte do professor em relação a população estudantil¹⁴³. Se por um lado os "elogios verbais" se constituem reforços positivos, os instrumentos de avaliação, utilizados no processo escolar são profundamente nefastos, superando em muito, a suposta negatividade da crítica aos alunos, também apontada como reforço negativo. A crítica ao ser compreendida como reforço negativo está presa ao modo de ser das coisas, ao mundo das opiniões, do certo e do errado, do falso e do verdadeiro e por estas generalidades ela tem aparência prejudicial.

Contudo, a crítica se determina por critérios e estes não resultam das conjunturas e suposições, do modo de ser das coisas, mas da razão de ser das coisas, ou seja, os critérios se determinam pelo fundamento do ser e neste sentido a crítica comporta princípios educativos, sendo imanente ao habitus do professor.

O habitus de professor é o conjunto de esquemas generativos que se reportam aos sistemas de classificações anteriormente acionados e portanto operacionaliza

¹⁴³. Os dados estatísticos demonstram que o "fenômeno da repetência" (só nas 1as. séries do 1o. grau, 41,64% dos alunos reprovam) é o grande obstáculo para se manter a população de 7 a 14 anos na escola fundamental. Desenvolve-se uma "cultura da repetência" que leva a perda da auto-estima e ao abandono precoce da vida escolar. Fonte: MEC/CPS/CIP. In: Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: 1993.

estratégias teórica-metodológicas, nas atividades escolares, plenamente recursivas e estruturantes de outros esquemas generativos. O habitus de professor incorpora conteúdo próprio que se traduz na posse efetiva de libertação dos mecanismos pedagógicos tradicionais aprisionados "pela influência direta e indireta do professor sobre o aluno" que arbitrariamente faz das atividades de reforço pedagógico o "suplício dos alunos, isto porque, os mesmos são "condenados" a repetir freqüentemente e exaustivamente os conteúdos escolares não aprendidos.

3.3.5. Habilidade de ilustrar com exemplos e o formalismo didático

a) Pressupostos

A explicitação de Carvalho quanto à habilidade de ilustrar com exemplos evidencia, que tal habilidade está relacionada com a habilidade de questionar. Assim sendo, enfatiza dois enfoques básicos determinantes desta habilidade: o dedutivo e o indutivo.

Fica claro na caracterização da autora que enfoque dedutivo e indutivo são caminhos que conduzem ao conhecimento. E aqui temos referência à questão metodológica. Qual o melhor caminho para conduzir o aluno ao conhecimento? Sem enfatizar o caminho dedutivo em detrimento do indutivo Carvalho apenas descreve essas duas vias. A concepção evidenciada pelo texto da autora pressupõe o trabalho docente como processo de transmissão de conhecimento que se utiliza duma metodologia dedutiva ou indutiva. Por esta, o próprio dado, o fato, a experiência, a demonstração é o ponto de partida para o professor encaminhar seu trabalho, por aquela, o professor faz o caminho inverso, ou seja, parte de conceitos, leis, princípios gerais para depois exemplificar com dados, fatos, demonstrações ou experiências.

A autora afirma não existir pesquisas suficientes que demonstrem qual o enfoque é mais eficiente para aquisição da aprendizagem. A escolha do enfoque dedutivo ou indutivo está relacionado às "variáveis individuais de cada professor e a dificuldade do

próprio conteúdo"¹⁴⁴. A importância da habilidade de ilustrar reside nos "exemplos facilitadores" para entendimento dos conceitos pelos alunos, sendo primordial que o professor "torne sempre clara a conexão exemplo/idéia"¹⁴⁵. Novamente, Carvalho busca no campo da Psicologia, em particular o da aprendizagem, os postulados para as determinações da habilidade de ilustrar com exemplos. A "conexão exemplo/idéia" integra os elementos da aprendizagem do tipo "associações verbais"¹⁴⁶. As condições para uma aprendizagem perfeita é a conexão $E \Rightarrow R$ ¹⁴⁷ onde a unidade verbal, neste caso o exemplo, é discriminado como estímulo e deve ser "claramente anunciado".

b) **Habitus de professor**

A positividade metodológica ora da dedução, ora da indução, anunciada pela habilidade de ilustrar com exemplos, é muito própria do formalismo didático que tradicionalmente estabelece relações gerais e abstratas para analisar a realidade historicamente construída. Tanto a dedução, como a indução, enquanto caminhos metodológicos, são compreendidos pela autora, em suas relações de exterioridade e exclusão imediata, isto é, o processo de transmissão do conhecimento se estrutura por uma via ou por outra, dependendo das "variáveis individuais" do professor. O formalismo dedutivo ou indutivo caracterizado pela habilidade de ilustrar com exemplos absolutiza as regras, elas são a garantia da aquisição do conhecimento. Portanto, tanto faz partir da "exemplificação" dos conceitos ou da experiência de fatos, o importante é garantir a "conexão exemplo/idéia", esta é a regra básica. E aqui temos o limite da habilidade de ilustrar com exemplos. Pois o conceito, a dedução ou a indução das leis, teoremas ou princípios não se pode dar por exemplos. Mas pela lógica de relações entre os elementos em questão. Os exemplos são ações exteriores, estão fora do construto e neste sentido resultam de ações interdisciplinares, isto é, o construto em outro contexto.

¹⁴⁴. CARVALHO, A. M. P. op. cit., p. 60.

¹⁴⁵. Idem.

¹⁴⁶. GAGNÉ, R. M. op. cit., p. 86.

¹⁴⁷. A representação desta forma de aprendizagem foi desenvolvida por Gagné (1980:p. 64) onde E significa estímulo, o e, é compreendido como representante dos estímulos internos (proprioceptivos, provenientes dos músculos), o R é a resposta.

Esta lógica não integra os postulados didáticos enfatizados pelas habilidades de ensino, e assim temos a habilidade de ilustrar com exemplos como "naturalmente presente nos estagiários" necessitando apenas ser sistematizada pela metodologia dedutiva ou indutiva.

As determinações da habilidade de ilustrar com exemplos ao priorizar o caminho metodológico conduzido pelo professor, ignora as pertinências do movimento de estruturação do processo de conhecimento que resulta da dupla construção progressiva da exterioridade e interioridade do sujeito cognoscente.

O processo dinâmico de conhecer a realidade se determina pelas ações que se processam no plano, tanto da objetividade, quanto da subjetividade dos sujeitos, em interação com o objeto do conhecimento. É a própria interação sujeito \leftrightarrow objeto que rompe a particularidade e a generalidade imposta pela "conexão exemplo/idéia". Assim, o habitus de professor, estrutura estruturante de pensamento e ação, se determina por matrizes de apreciação e discernimento, decorrentes da lógica interna dos elementos constitutivos do conceito. E, por esta organização, fundamentalmente cognitiva, o habitus de professor estrutura relações dinâmicas, autônomas e objetivas entre os agentes e o objeto do conhecimento.

3.3.6. Habilidade de olhar para o aluno: comportamento primordial na formação de um bom professor

a) Pressupostos

A habilidade de olhar para o aluno foi introduzida na literatura pedagógica por Carvalho, que julga ser esta "habilidade essencial para que as demais tenham sentido" pois é "um comportamento primordial na formação de um bom professor"¹⁴⁸.

O treinamento desta habilidade permite ao estagiário "distinguir quem está entendendo, daquele que está em dúvida e principalmente evitar sérios problemas de

¹⁴⁸. CARVALHO, A. M. P. op. cit., p. 49.

disciplina". Ademais é "necessário retirar da fisionomia dos alunos a certeza de que eles entenderam o que se está perguntando ou explicando"¹⁴⁹

O olhar vago ou fixo em um ponto são comportamentos "inibidores" numa sala de aula, por isso o "treino dessa habilidade deve ser feito com carinho e com capricho, com todos os estagiários"¹⁵⁰.

b) Habitus de professor

A habilidade de olhar para o aluno, tal como foi descrito por Carvalho, é o cerne de toda posição empirista, subjetivista e comportamentalista das habilidades de ensino. A idéia que se tem é que o problema do processo de estruturação do conhecimento, bem como o do controle disciplinar, na sala de aula, está centralizado na "visão" do professor, e aqui o substantivo - órgão dos sentidos - é o imperativo. Como uma fórmula mágica, o professor olha e ensina!

A convicção de que o conhecimento tem origem nos órgãos dos sentidos, encaminha mais uma vez a análise da autora para a tradição epistemológica empirista segundo a qual o "conhecimento é produto mais ou menos imediato das impressões que entram através dos sentidos"¹⁵¹. E por este paradigma fica evidenciado que o trabalho docente se estrutura a partir do movimento corporal do professor, da sua "tarefa de ganhar atenção dos alunos", da "utilização de sua própria pessoa como fonte de variação e estímulo".

As qualidades predicativas da habilidade pessoal de "olhar para os alunos" reforça a compreensão da autora, de que o trabalho docente se determina, a partir da imediatidade do indivíduo psicológico vocacionado para o correspondente trabalho. Assim, Carvalho não consegue romper a circularidade do raciocínio empirista, linear e casual presente na configuração das habilidades por ela caracterizadas.

¹⁴⁹. Idem, p. 50.

¹⁵⁰. Ibidem.

¹⁵¹. KESSELRING, T. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. *Educação e Realidade*, 22, 1990. p., 4.

Para uma possível superação da circularidade lógica apontada anteriormente pressupomos o trabalho docente como um sistema de princípios de ações cuja autonomia e auto-regulação são gerados a partir do próprio campo educacional escolar e para seu campo, mediado pelas relações que o homem processa com o mundo circundante, consigo mesmo e com os outros homens. O trabalho docente ao ser apreendido em suas relações objetivas no interior de todo o sistema de produção e consagração dos bens culturais produzidos historicamente, determina-se como um habitus, um "modus operandi" de pensamento e ação. Portanto, o princípio imanente ao processo de formação dos profissionais de ensino, através das Licenciaturas, é a estruturação do habitus de professor. Este se constitui como estrutura estruturante, sistema de "operações coordenadas e reversíveis, capazes de gerar outras tantas coordenações de ações em campos-fins"¹⁵². Neste sentido o habitus de professor operacionaliza esquema geradores de ações, de classificações e discernimentos que se determina, como diria Bourdieu, "constructo mediador entre as práticas sociais e as estruturas mentais" dos sujeitos, pressupondo, como já afirmamos anteriormente, o trabalho docente como organização cognitiva, "modus operandi" de pensamento e ação. Postula-se, portanto, que o próprio agente, constrói o habitus, através da mediação de suas estruturas mentais com as práticas sociais, vale ressaltar que esta construção é historicamente determinada, então os esquemas de pensamento e ação não são dados a priori, mas são construídos e reconstruídos em contínua interação.

Entretanto alguns limites se fazem necessários apontar, sobre as possibilidades das Licenciaturas, como atualmente estão organizadas e funcionando, de fornecerem condições objetivas para que os licenciandos formem habitus de professor ou no mínimo estruturem os pré-requisitos necessários para desenvolvê-los, pois a dinâmica formadora do habitus não se constrói pela fixidez de produto acabado pronto, e sim, nas contínuas interações que os sujeitos cognoscentes desenvolvem em suas relações sociais.

¹⁵². ETGES, N. J. (1993) op. cit. p. 56.

Apresentamos a seguir, "alguns" limites considerados por nós, como os mais significativos e problemáticos, que obstaculizam na área das licenciaturas em geral e no Estágio Supervisionado em particular, a formação de habitus de professor.

1. Nas licenciaturas

a) A estrutura curricular

A concepção oficializada pela lei 5.540/68 de organização curricular compreendida pela "integração" de disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas num "currículo mínimo", tem legitimado o ideário pedagógico de que a teoria - os conhecimentos específicos dos cursos - devem ser tratados na fase inicial e a prática - o Estágio Supervisionado - deve ser realizado no final. Esta concepção estrutura o currículo através de dois blocos distintos: o bloco das disciplinas de conteúdos específicos - as teóricas - e o das disciplinas de formação pedagógica, as práticas.

Partindo-se do pressuposto de que toda a educação e em particular a educação escolar requer uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração desses conteúdos produzidos historicamente e destinados a serem conhecidos pelas novas gerações, pode-se compreender perfeitamente o papel substancial da organização curricular, para a formação dos profissionais que buscam nas licenciaturas a liberação para o exercício do magistério.

A educação escolar se por um lado não se limita a fazer uma seleção entre os saberes disponíveis num determinado momento para compor a proposta curricular, por outro, deve reorganizar os elementos dos saberes "universais", para torná-los cientificamente formadores. Para tanto a organização curricular extrapola a dimensão de uma estatuto puramente funcional, elencário de disciplinas teóricas "integradas" às práticas como preconiza o espírito da legislação em vigor.

Esta "integração funcional" limita a estrutura curricular ao somatório das disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas e tem sido sistematicamente criticada.* Não desenvolvemos aqui uma análise da teoria curricular, contudo ressaltamos que o imperativo da organização curricular se fundamenta no "jogo educacional e cultural constituído pela estruturação e pela circulação do saber, pela constituição e pela transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos"¹⁵³ Assim as propostas das reformas curriculares, principalmente a defesa da concepção da "base comum nacional" não pode ficar restrita ao círculo e discurso dos pedagogos - "aqueles que se poderia chamar de teóricos normativos da educação" mas o pensamento pedagógico terá de valer-se, num "nível profundo, do debate entre teorias da educação e teorias da cultura".¹⁵⁴ Amplia-se, assim, as condições objetivas de que uma "nova" estrutura curricular deixe de se constituir no somatório de informações teóricas que se tornarão práticas. O debate teórico, epistemológico e pedagógico em torno da questão curricular ao extrapolar a visão unitária, prescritiva e normativa do pensamento propriamente pedagógico potencializa a construção do processo interdisciplinar "que leva a descobrir os pressupostos com os quais cada ciência trabalha, bem como leva a explorar cada estrutura teórico-metodológica até os limites de suas possibilidades".¹⁵⁵

O processo interdisciplinar como perspectiva de trabalho na objetivação de uma proposta curricular potencializa novas bases científicas para os cursos das licenciaturas e então ousamos afirmar que estão postas as condições para a formação do habitus de professor, habitus científico, sistema plenamente recursivo e estável, matriz de "percepção, apreciação e ação" substancialmente criadora de graus de autonomia cada vez mais elevados e expressos tanto na singularidade das intervenções educativas escolares quanto nas práticas sociais mais amplas.

* A Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, já referida no Capítulo I, apresenta subsídios e estudos amplamente discutidos, para as reformas curriculares anunciadas pelo MEC, como **necessários**, desde 1980.

¹⁵³FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 24.

¹⁵⁴FORQUIN, J. C. op. cit., p. 26.

¹⁵⁵ETGES, N.J. (1993), op. cit., p. 58.

b) Estrutura departamental

Os departamentos, legalmente instituídos pela lei 5.540/68, se estruturam pela organização administrativa, didático-científica e de lotação de pessoal. Os diversos cursos superiores se organizam pelos departamentos que congregam as áreas de conhecimento. Nas licenciaturas, as disciplinas pedagógicas são alocadas nos departamentos genericamente denominados de Fundamentos da Educação. Assim temos departamentos "específicos" dos cursos e departamentos das "disciplinas pedagógicas". A articulação desses departamentos é tão precária que já se consagrou na estrutura organizacional universitária uma espécie de mito cristalizado - a "autonomia departamental" e em nome dela cada departamento deve "respeitar" o campo de atuação dos outros, portanto se torna ilegítimo "opinar" sobre disciplinas que não estão lotadas no respectivo departamento.

A fragmentação entre o "específico" e o "pedagógico" fica mais visível no momento do Estágio Curricular, onde os "departamentos específicos" permanecem indiferentes a problemática e delegam todo o trabalho de orientação, acompanhamento e avaliação para os "departamentos pedagógicos". Poucas são as experiências de "colaboração", as que existem são resultado muito mais da compreensão particular de docentes, do que prática departamental. Atividades "integradas", são ainda práticas muito raras no cotidiano acadêmico departamental. Se colaboração e integração são práticas ainda incipientes na relação entre os departamentos fica visível que o trabalho interdisciplinar é perspectiva "futurista".

Queremos enfatizar que o trabalho interdisciplinar, aqui referido, não se restringe a um processo associativo, de integração dos diferentes campos de conhecimento, constitutivos dos departamentos, onde uma temática é analisada sob diferentes ângulos, de forma unilateral, somatória de "opiniões". Neste sentido, também somos solidários a Etges, que afirma:

"Igualmente inaceitável é aquela interdisciplinaridade feita uma salada de informações e de metodologias, ou transformada numa única doutrina, dita

'teórica-metodológica' que se pressupõe capaz de proporcionar uma visão unitária e verdadeira do mundo"¹⁵⁶

Outrossim o processo interdisciplinar se constitui "princípio mediador de comunicação entre as diferentes disciplinas, não é elemento de redução a denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade"¹⁵⁷. Comporta organização cognitiva, estruturada por recombinações construtivas dos diferentes campos de apreensão da realidade. Este processo interdisciplinar, o "instrumento epistemológico" no dizer de Etges, potencialmente se estrutura como capaz de romper os limites do conhecimento "especializado e departamentalizado". Assim a interdisciplinaridade ao se determinar como "princípio mediador", imperativamente, põe as condições efetivas para a indissociabilidade do conhecimento veiculado entre departamentos "específicos" e "pedagógicos". Ademais, a formação de habitus de professor, ao se determinar pelo processo interdisciplinar, pressupõe a ruptura da atual estrutura departamental universitária, cristalizada no mundo das "disciplinas específicas x pedagógicas".

c) O "Purismo e o Pontilhismo dos Programas"*

Articulada à estrutura curricular e à organização departamental, os "programas" elaborados pelas disciplinas estão incorporando as inovações das respectivas áreas muito mais em decorrência das "especializações" que o docente realiza do que pela substancialidade do novo conteúdo. Assim, cada "especialista" do saber acadêmico acrescenta ao programa, "assuntos estudados", em suas últimas "reciclagens". Há uma "inchação contínua e ilimitada dos programas [tornando-os] completamente irracionais"¹⁵⁸

¹⁵⁶. ETGES, N. J. (1993), op. cit., p. 57.

¹⁵⁷. ETGES, N. J. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, 18(2) 1993. p. 79.

* Expressão buscada no estudo de KOURGANOFF, W. **A face oculta da Universidade**. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1990. p. 150.

¹⁵⁸Idem..

Este "pontilhismo" se constitui muito mais por "modismo" do que pela lógica imanente ao avanço científico da área do conhecimento que requer sua integração aos conteúdos já trabalhados, sempre na perspectiva de aprofundamento e reconstrução do já aprendido, e não por "acréscimos" independentes e isolados dos conteúdos anteriores.

Por outro lado, o "purismo" ou "tradição" dos programas "clássicos" obstaculizam a incorporação dos avanços científicos, tornando-os "esclerosados"¹⁵⁹, estereotipados e obcecados pela rotina. A cristalização das idéias se sobrepõe a "consciência vigilante"¹⁶⁰ e temos a repetição dos programas sabotando toda iniciativa de inovação ou incorporação dos avanços. Quando os programas se pontilham por modismos decorrentes de "estudos especializados" ou se cristalizam em "idéias puras", a formação dos profissionais de ensino fica limitada a treinamentos de habilidades comportamentais, ao aparato externo do fazer pedagógico, uma vez que o importante é a transmissão eficiente dos conteúdos programáticos. Nenhuma habilidade, das descritas por Carvalho, atentou para a discussão dos programas curriculares, a preocupação foi com a transmissão, justificando-se assim o treinamento das habilidades.

A formação dos profissionais de ensino, por nós entendida, pressupõe a organização dos conteúdos programáticos como atividade plenamente criativa e contínua, estruturada pelo habitus de professor. Este se constitui no sistema "recursivo e estável", inteligência acionada, capaz de criar, recriar programas curriculares para além do "pontilhismo" e "purismo", em direção a construtos científicos. A partir daí, o habitus de professor livremente se movimenta no interior da lógica das estruturas científicas, ampliando condições efetivas para os indivíduos se tornarem "'empiricamente universais', cidadãos do mundo"¹⁶¹.

2. Estágio Supervisionado

a) A relação com as escolas de 1o. e 2o. graus.

¹⁵⁹Idem, p. 153.

¹⁶⁰KOURGANOFF. Op. Cit., p. 153.

¹⁶¹. ETGES, N. J. (1993), op. cit., p. 56.

Normalmente as escolas da comunidade "convidadas" a receber os estagiários tem se prontificado a colaborar, para a realização dos estágios curriculares. Ademais, sabe-se que a colaboração das escolas se dá em maior grau, em relação ao quê, objetivamente, as licenciaturas vêm desenvolvendo enquanto compromisso social de "difundir as conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição [de ensino superior]". Muitas vezes as escolas têm se constituído, apenas como local de experiência, onde se processa o treinamento dos licenciandos, através do estágio curricular. Ampliando, inclusive suas "rotinas administrativas" com exigências de controle de estagiários, e preenchimento de inúmeros documentos, só para citar algumas situações.

A carência de um trabalho integrado entre as licenciaturas e as escolas de 1o. e 2o. grau, favorecem a prática de um estágio curricular altamente "formal"- no sentido de "legal" - sem observar a dinâmica formadora, imanente à esta prática pedagógica. Nos reportamos aqui, principalmente, às questões de elaboração do próprio Projeto de Estágio desenvolvido pelas licenciaturas. Muitas dimensões e relações podem ser identificadas nesta problemática, tais como:

- Projeto do estágio frente ao Projeto Político Pedagógico das escolas: considera-se esta realidade ou as licenciaturas, já têm definido seus propósitos para o estágio curricular, independente do projeto das escolas?; na inexistência do Projeto Político Pedagógico das escolas leva-se em consideração a própria dimensão organizacional e pedagógica da escola em questão? o estágio se caracteriza como Projeto, isto é, contempla atividades curriculares, complementares e de iniciação à pesquisa científica?

- Acompanhamento, orientação e avaliação dos estagiários: limita-se ao supervisor da escola, ao professor regente - o cooperador -, ao professor da Prática de Ensino, ou aos professores que atuam nas licenciaturas? Como se articula a discussão com estes profissionais?

- A relação com as condições de trabalho existentes nas escolas de 1o. e 2o. graus: estas questões são diagnosticadas e analisadas de forma que a escola possa avaliar, reavaliar suas reais condições de trabalho, assegurando padrões básicos de

provisão de ambiente físico, de recursos e tecnologias inovadoras, de competências pedagógicas e de gestão, objetivando o desenvolvimento de processos de ensino de qualidade? Ou esta problemática permanece apenas como "diagnóstico levantado" e denunciado como situações típicas da sociedade capitalista?

b) A relação pedagógica entre o professor da disciplina - o cooperador* e o estagiário.

A formação pedagógica dos licenciandos pressupõe o compromisso do professor cooperador em orientar o trabalho dos iniciantes.

*"A formação pedagógica dos docentes ... só pode ser feita ao largo de um aprendizado em que a ação dos iniciantes seja estritamente controlada e comentada pelos docentes mais experimentados."*¹⁶²

Esta prática pedagógica não só contribui para diminuir desgastes, devido a inexperiência, como potencializa a formação de habitus de professor. Contudo, é preciso desmistificar o "mito da eficácia dos estágios curtos"¹⁶³ A formação pedagógica, o lento processo de maturação profissional, requer projetos de estágios de maior duração, do que as licenciaturas desenvolvem, ou seja, o cumprimento do legalmente exigido. Atualmente a carga horária dos estágios curriculares está somada no total das disciplinas pedagógicas e este total é preconizado como o referente a 10% da carga integralizada do curso. Na verdade, os estágios curriculares das licenciaturas dificilmente ultrapassam a carga horária de 240 horas, observando-se que neste total se desenvolve, também, as horas/aulas de Prática de Ensino. A necessidade de estágios curriculares mais prolongados é medida pertinente para se estruturar condições e meios de uma formação

*Estamos nos referindo ao professor de 1o. e 2o. graus que recebe os estagiários.

¹⁶² KOURGANOFF, W. op. cit. p. 90.

¹⁶³ Idem, p. 91.

de base científica, exigência universal e elemento propulsor da humanização do homem plenamente livre.

*"No que se refere ao homem em formação, este processo exige, antes de tudo, disciplina, enquanto no homem já formado, cujo cérebro é o receptáculo dos conhecimentos acumulados, é exercício, ciência experimental objetivamente criadora e realizadora."*¹⁶⁴

O caminho do aprendizado, de iniciação ao desempenho profissional da docência escolar, ao se determinar pela "disciplina, pelo exercício da ciência experimental objetivamente criadora e realizadora" se constitui em um sistema "altamente recursivo e estável", isto é, habitus, "modus operandi" científico de pensamento e ação. E são estas determinações, que estruturam as relações pedagógicas entre o professor cooperador - o sujeito "já formado" e o "sujeito em formação", o estagiário.

c) O nível apropriado de aprendizagem

Os projetos de estágio curriculares não tem trabalhado em nível satisfatório, a problemática da avaliação do desempenho dos estagiários. A garantia de manter e desenvolver níveis apropriados de aprendizagem é compromisso de todo o trabalho docente. A implementação de processos avaliativos para atender as necessidades de aprendizagem dos estagiários é uma área ainda carente de pesquisas científicas que possam fundamentar inovações e avanços no âmbito das competências pedagógicas, visando enriquecer o processo de formação docente.

3.4. A formação dos profissionais de ensino: conteúdo e desafios para as licenciaturas.

A formação docente ao ser analisada em suas relações objetivas com o processo de produção, reprodução e difusão dos bens culturais historicamente construídos,

¹⁶⁴MARX, K. Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Grundrisse), V. 2, p.236.

demanda estruturação do trabalho docente em princípios de ação que não se reduzem ao "fazer didático" tradicionalmente postulado pelas metodologias de ensino e nem ao "pensar didático" veiculado pelas "tendências pedagógicas". O trabalho docente ao se determinar por princípios científicos norteadores de pensamento e ação, estrutura um, "modus operandi" sui generis, o habitus de professor. Este se constitui em um sistema dinâmico plenamente "recursivo e estável", matriz de "percepção, apreciação e ação" dotado de poder criador e criativo. O sistema dinâmico do habitus de professor potencializa mediar a relação do "fazer" e do "pensar" didático em bases epistêmico-metodológicas. Por estas, a dicotomia pensar/fazer didático é superada pelo próprio processo de estruturação e desenvolvimento do conhecimento, que se dá no movimento constitutivo de interações resultantes da relação sujeito ↔ objeto. A correspondência e indeterminação que se estabelece neste processo estrutura níveis de conhecimento infinitamente flexíveis e solidários no pensar e fazer didático. O habitus de professor ao mediar a relação do pensar e fazer didático através da interação epistêmico-metodológica, pressupõe um sistema dinâmico de estruturas "predispostas a estruturantes". Neste sentido as "estruturas estruturantes" do habitus de professor se determinam por processos intermediadores entre as estruturas cognitivas do sujeito cognoscente e as práticas sociais estruturantes da experiência humana. Na medida em que o habitus de professor é simultaneamente estrutural e histórico, permanência e mudança, a sua identidade é tributária da "percepção, apreciação e ação", ao mesmo tempo histórica no seu processo e estrutural no seu esquematismo. Portanto, as condições objetivas para que o habitus de professor se determine como "modus operandi" científico de pensamento e ação, são as condições postas ao mesmo tempo pelas "estruturas estruturantes" do sujeito cognoscente e as práticas sociais. Assim, o conjunto das condições de produção, reprodução e difusão dos bens culturais são constitutivas das estruturação do habitus de professor. Da mesma forma, o processo de desenvolvimento da curiosidade intelectual, da agilidade mental para manipular informações simbólicas, do "espírito" crítico, do vigor intelectual e clareza de raciocínio lógico, são objetivamente condições necessárias para a estruturação do habitus de

professor. Ressaltamos ainda a competência de comunicação oral, escrita e visual do trabalho docente que ao processar as "sínteses didáticas"¹⁶⁵ constrói um tipo de trabalho essencialmente criativo que se determina pelo espírito de iniciativa, que por sua vez requer ordenação de inúmeras relações sutis e contraditórias dos vários campos do conhecimento, além da contínua atualização e renovação do seu "capital" intelectual. Condições objetivas como estas, articuladas a perspectivas mais amplas para o emprego racional do tempo escolar, aqui nos reportamos especificamente a organização do trabalho docente em relação ao calendário letivo, jornada de trabalho e disponibilidade para realização de pesquisas autônomas e interdisciplinares no campo escolar, são condições possíveis de estruturação do habitus de professor. Outrossim, se nos referirmos ao processo de socialização individual e grupal, os comportamentos apropriados e congruentes de responsabilidade, autodeterminação, senso de alteridade, domínio ético nas relações sociais em geral e no campo profissional escolar em particular, são potencialidades comportamentais estruturantes do habitus de professor.

As determinações do processo de formação dos professores até aqui analisadas, pressupõe os conteúdos e desafios para as licenciaturas em geral e o estágio curricular em particular. Não se pretende anunciar um "receituário" mas sim, a partir da análise realizada apontar conteúdos e desafios objetivamente postos neste estudo. Para tanto nossa reflexão indica as seguintes determinações:

a) O projeto político pedagógico das licenciaturas deve se estruturar em novas bases, ou seja, romper com análises reducionistas e lineares, extrapolando o estatuto puramente ritualizado e prescritivo do pensamento pedagógico. A formação "universal" do sujeito professor se articula com todo o sistema de produção e difusão dos bens culturais e da própria estrutura do campo sócio-político-econômico, historicamente produzidos e neste sentido o processo interdisciplinar é condição imanente à estruturação dos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas.

b) O espaço institucional das licenciaturas necessita ser fortalecido através da consolidação de acordos, parcerias e compromissos entre organizações governamentais e

¹⁶⁵ KOURGANOFF, W. Op. Cit., p. 174.

não-governamentais. A ampliação de mecanismos de integração e cooperação educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional é condição precípua para os programas de formação dos profissionais de ensino.

c) Valorização do magistério: A inexistência de medidas legislativas, administrativas e do compromisso da sociedade civil para tornar realidade o dispositivo constitucional, artigo 206, inciso V, obstaculiza a valorização dos profissionais de ensino. Planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização do magistério, com base em referencial comum de padrões de remuneração e qualificação, atrelado a processo de avaliação sistemática e permanente, são condições objetivas de valorização do magistério.

d) A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado integra o currículo das licenciaturas e se determina pelo movimento teórico e prático. Não tendo caráter complementar ou mesmo suplementar, não pode continuar, isoladamente, sendo responsabilizada pela formação profissional dos licenciandos.

e) A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado necessita aprofundar suas determinações epistêmico-metodológicas, para tanto o eixo nuclear da estrutura curricular das licenciaturas se constitui pela relação entre concepções epistemológicas e práticas pedagógicas.

f) A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado ao se determinar pela sua dinâmica formadora, demanda como princípio imanente da formação docente a estruturação de um "modus operandi" científico de pensamento e ação, habitus de professor. Este se constitui como sistema dinâmico, plenamente "recursivo e estável". O movimento constitutivo do habitus de professor é uma totalidade orgânica de elementos estruturados predispostos a funcionarem como estruturantes de determinações qualitativamente superiores às anteriores fundantes. E nesta relação dinâmica se condiciona uma gênese criadora constitutiva do trabalho docente. O trabalho docente ao se determinar como prática social pressupõe habitus de professor, onde tanto as aspirações subjetivas quanto as práticas concretas dos professores tendem a ajustar-se ao

sistema particular de estruturas "predispostas a estruturantes". Neste sentido, postula-se a construção pelo próprio sujeito, de suas estruturas cognitivas e práticas sociais.

Em síntese, os desafios objetivamente postos, para a formação dos profissionais de ensino, determinados pelo ritmo das mudanças sociais, pelo avanço científico e tecnológico, pressupõe estruturar o trabalho docente em princípios de ação criativos e universais. Postula-se, portanto, que a competência precípua ao desempenho profissional do magistério, requer, *habitus* de professor, que extrapolando o estatuto puramente ritualizado e prescritivo da prática pedagógica, se constitui em capacidade potencializada "sui generis", possuidora de dinâmica própria para se pôr e recompor nas práticas sociais em geral e nas educativas escolares em especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O trabalho teórico, me convenço cada dia mais, tem maior incidência no mundo que o prático. Se se revoluciona primeiramente o reino das representações, a realidade não permanece a mesma." Hegel

Analizamos o processo de formação docente como um sistema de relações objetivas entre a própria estrutura das licenciaturas e o trabalho dos profissionais de ensino. Apesar das amplas discussões no espaço das licenciaturas e nos variados segmentos dos campos de pesquisa científica que tratam da temática, paradoxalmente comprovamos que muitas publicações reforçam análises lineares, fechadas num círculo de categorias abstrato-formais circunscritas às situações típicas do ritual pedagógico, manifesto nas formas descritivas e dicotômicas da relação teoria e prática, instrução e formação ou fins e meios. Distanciam-se assim, da possibilidade de estruturar uma análise objetiva do processo de formação dos professores. Favorecem tão somente o exercício de abordagens conjunturais onde a formação docente parece constituir-se ora de um preparo técnico, ora do psicológico, talvez do sociológico e filosófico e com certeza o preparo didático articulado a uma competência política, se faz presente na via ilusória da mistificação da formação docente atrelada aos paradigmas pedagogistas tautológicos.

A investigação da literatura pedagógica referente à formação docente possibilitou identificar os limites de uma abordagem humanista centrada nos paradigmas subjetivistas. Para tanto partimos do pressuposto que o substrato da natureza humana se efetiva na relação entre determinações internas e externas. A singularidade da essência, natural humana não advém nem se radica na natureza objetiva, nem na natureza subjetiva, mas na capacidade do homem constituir-se na relação. O movimento histórico determinante da existência humana não se dá só no plano da subjetividade do ser cognoscente, bem como não se esgota na objetividade da produção material ou modificação prática da

natureza. Esta realidade determina que o processo de formação do professor demanda ser analisado em suas relações objetivas com todo o sistema de produção, consagração e difusão de bens culturais e da própria estrutura do campo sócio-político-econômico historicamente construído.

A formação dos profissionais de ensino caracterizada nas esferas da formação acadêmica, prática pedagógica, ação governamental e prática política, conforme estudo de Alves (1986) confirma a direção epistemológica empirista muito própria do pensamento pedagógico, que de forma unilateral e dicotômica concebe por vez a teoria, por outra a prática, como fundamento da reflexão sobre a formação docente. Por esta via omite o caráter contraditório do processo educativo escolar. Esta omissão possibilita perceber o empirismo casual e linear da análise efetuada pela autora em questão. Ademais na medida em que Alves confere critérios absolutos de valorização para a proposta de formação unitária dos profissionais de ensino, manifesta o radicalismo de uma posição parcializante, capaz apenas de enfatizar uma formação centrada na constituição da "consciência crítica e preparação para a luta política".

Ao se tomar a forma unitária neste entendimento de doutrina hegemônica e contestadora ignora-se a própria natureza e especificidade do processo de formação do professor em suas relações objetivas de concorrência, conflitos ou de cooperações materializadas contraditoriamente no âmbito da particularidade do campo educacional em relação com as determinações do processo social mais amplo.

Dentre os elementos constitutivos do processo de formação docente, evidenciamos o Estágio Supervisionado como um dos componentes que substancialmente fundamenta a formação dos professores. A vultosa literatura publicada sobre Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, registra a defesa de uma "concepção dialética da unidade entre teoria e prática no contexto das discussões sobre o ensino". Paralela a essa significativa postura afloram denúncias de que perdura um quadro repetitivo de constatação geral, apontando a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, como uma experiência frágil e limitada, carente de sentido e conteúdo, onde se

responsabiliza, às vezes os licenciandos, por outra os professores, pela fragilidade desta prática legalmente exigida pela legislação educacional.

A própria estrutura curricular das licenciaturas oficializada pela Lei 5540/68 ao elencar as disciplinas nas modalidades de obrigatórias, optativas e eletivas, instaura o ideário pedagógico de que a teoria, os conhecimentos específicos devem ser tratados na fase inicial dos cursos e a prática deve concretizar-se no final sob a forma de Estágio Supervisionado. Objetivamente, se materializa no processo de formação docente o caráter complementar ou mesmo suplementar do Estágio Supervisionado. Outrossim, ao buscarmos os determinantes do Estágio Curricular nos defrontamos com questões que tradicionalmente são tratadas pela área da Didática, como a problemática de integração conteúdo e metodologia. Ao se delegar a responsabilidade para a Didática articular a relação conteúdo e metodologia podemos comprovar como o mito da "arte de ensinar tudo a todos" se manifesta nas formas prescritas e normativas, em busca da "performance" do docente ideal. O ensino da Didática nos cursos de Licenciatura, apesar de sua "revisão crítica", continua refletindo uma visão puramente psicopedagógica, com sentido utilitarista, restrita a uma singular preocupação com o fato pedagógico, com os objetivos curriculares estabelecidos, com a uniformidade da ação docente, reforçando a preocupação com a "competência técnica" e o "compromisso político" do futuro professor.

A concepção veiculada na Prática do Ensino/Estágio Supervisionado, sobre a integração conteúdo e metodologia, está circunscrita aos fundamentos das tendências pedagógicas que são veiculadas enquanto conteúdo programático das disciplinas didáticas. Por este postulado a relação conteúdo e metodologia, se identifica pela forma unilateral de compreender um elemento em relação ao outro. O formalismo dessa representação estabelece relações gerais e abstratas onde o conteúdo e a metodologia são compreendidos em suas relações de exterioridade e exclusão imediata, isto é, o conteúdo escolar se manifesta no domínio de conhecimentos e a metodologia se apresenta como um conjunto de técnicas, estratégias e procedimentos. A integração de conteúdo e metodologia neste nível de compreensão não ultrapassa o formalismo lógico

que reduz o conteúdo a pura formas metodológicas. Ao ignorarmos as pertinências da necessidade objetiva da relação conteúdo e metodologia que transita no movimento interno desta relação, cristalizamos o movimento real das determinações e assim o "entendimento chega a formas sem conteúdo". Portanto nossa análise da relação conteúdo e metodologia encaminha a estruturação do trabalho docente a níveis de reflexão capazes de superar a visão instrumental e fragmentada do ideário didático-pedagógico veiculado na Prática de Ensino/Estágio Supervisionado.

Além de apontarmos os limites do ideário didático instrumentalista, também constatamos que o processo de formação docente é permeado pela ausência de uma concepção epistêmico-metodológica que fundamente o trabalho docente. A estruturação curricular das licenciaturas, carente de uma teoria de conhecimento que fundamente o trabalho docente, determina a natureza do trabalho do licenciando por ocasião do Estágio Supervisionado, como duplicação de um modelo ideal que seria o modelo praticado pelos professores universitários durante o decorrer da licenciatura. Esta prática instaura princípios pedagógicos centrados no receituário de um fazer idealizado ou imitativo do fazer dos professores com os quais o licenciando contou no período de sua formação. Ao buscarem nas relações interpessoais e subjetivas o receituário, o modelo, para estruturação do trabalho docente, o licenciando incorpora a visão empiricista pela qual o conhecimento fica reduzido a uma aquisição exógena. Daí a idéia fixa que absorve o licenciando de apelar para os recursos áudio-visuais, centrando neles o ponto inovador do trabalho docente. Diante disso, o licenciando não consegue compreender, que muitas vezes o inovador dos recursos áudio-visuais é o diferente no seu aparato externo e assim, preso aos modelos apresentados durante a graduação, o estágio credencia percepções altamente "positivas" para situações, que na realidade fetichizam o trabalho docente, reduzindo-o a um ritual de transmissão de saberes.

É fundamental que a questão gnosiológica deixe de ser ausência presente no processo de formação docente a fim de que os licenciandos compreendam o processo de estruturação e desenvolvimento do conhecimento como interação do sujeito e objeto. Portanto, o trabalho docente não se reduz a um fazer, re-fazer mecânico, autômato,

cópia de modelos. Sendo a ação o constitutivo da estruturação e desenvolvimento do conhecimento, o trabalho do professor não se resume a um processo de transmissão, mas de construção e "progressivas reconstruções com superação".

O Estágio Supervisionado, ao se determinar pela sua dinâmica formadora, demanda como princípio imanente da formação docente a estruturação de um "modus operandi" científico de pensamento e ação. Além das tendências pedagógicas, metodologias participativas, competência técnica, compromisso político, o substrato da formação docente determina a estruturação de habitus de professor.

O habitus de professor se constitui como sistema dinâmico, plenamente "recursivo e estável", estruturante de princípios de ações pertinentes as situações educativas e suas exigências concretas.

O movimento constitutivo do habitus de professor é uma totalidade orgânica de elementos estruturados predispostos a funcionarem como estruturantes de determinações qualitativamente superiores às anteriores fundantes. E nesta relação dinâmica se condiciona uma gênese criadora constitutiva do trabalho docente, não como transmissão mera representação ou experiência sensorial mais sim como capacidade potencializada do sujeito-professor e aluno constituírem-se no plano de suas relações individuais e sociais.

O habitus de professor através dos esquemas geradores de classificações e discernimento se determina como "constructo mediador entre as práticas sociais e as estruturas mentais" do sujeito cognoscente, constituindo o processo de conhecimento, como resultado da ação organizadora efetuada pelos agentes. Ademais, as estratégias de ação operacionalizadas pelo princípio generativo do habitus professoral, de mediação entre as estruturas mentais e as práticas sociais, orientam o trabalho docente para determinados fins sociais, sem contudo, serem produto de uma determinação mecânica de causas, normas, modelos, própria de doutrinas teleológicas.

Confrontando-se as habilidades básicas de ensino, consagradas pela literatura pedagógica com o habitus de professor, podemos compreender que as habilidades se determinam por mecanismos consuetudinários, próprios dos treinamentos ritualizados. O habitus de professor, por sua vez, se determina como sistema dinâmico, plenamente

"recursivo e estável", "inteligência potencializada". As habilidades são predicativos externos, "acidentais" ao sujeito professor, são "treinadas", seus elementos constitutivos se encontram nos meios e condições das situações externas de ensino. O habitus de professor, ao contrário, é capacidade interna, potência de ação, dotada de poder gerador, criador e ativo. Se as habilidades se voltam para os meios e condições de ensino, o habitus de professor, se funda em si mesmo, é incondicionado, se constitui como estruturas estruturantes, esquemas de operações coordenadas e reversíveis, próprias dos sujeitos cognoscentes. O habitus de professor pressupõe o trabalho docente como organização cognitiva, "modus operandi" científico de pensamento e ação.

As determinações do processo de formação dos profissionais de ensino, analisadas neste estudo, forneceram condições objetivas para se pressupor os conteúdos e desafios para as licenciaturas em geral e o estágio curricular em particular. Postula-se, portanto, que o projeto político pedagógico das licenciaturas necessita extrapolar o estatuto ritualizado e prescritivo do pensamento pedagógico. Neste sentido o processo interdisciplinar se faz meio de articulação entre os vários campos de conhecimento, rompendo os limites da formação unilateral. O projeto político pedagógico das licenciaturas, na perspectiva de formação onilateral, se funda numa substancial base epistemológica interdisciplinar.

O fortalecimento do espaço institucional das licenciaturas, atrelado a políticas de valorização do magistério, se constituem desafios para o processo de formação dos profissionais de ensino. Em relação à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, romper com seu caráter complementar e suplementar, aprofundando suas determinações epistêmico-metodológicas, são pré-requisitos essenciais para a formação dos profissionais. Portanto, o princípio imanente da formação docente demanda a estrutura de habitus de professor. Este se constitui em sistema dinâmico, totalmente "reversivo e estável" capaz de estruturar o trabalho docente em conjunto de operações coordenadas e reversíveis, projetante de infinitas coordenações de ações que por sua vez podem ser transferíveis nos mais diversos campos do conhecimento. O habitus de professor se exterioriza através de matriz de "percepção, apreciação e ação" plenamente

potencializadora de graus de autonomia cada vez mais elevados e expressos tanto na singularidade das intervenções educativas escolares quanto nas práticas sociais mais amplas.

Em síntese, pode-se concluir, que o ritmo das mudanças sociais, o avanço científico e tecnológico, impõe ao processo de formação dos profissionais de ensino, estruturar o trabalho docente em princípios de ação criativas e universais. Postula-se, então que a competência pertinente ao desempenho profissional do magistério requer, *habitus* de professor, que extrapolando o estatuto puramente ritualizado e prescritivo da prática, se constitui em capacidade potencializada "*sui generis*", "*modus operandi*" científico, dotado de dinâmica própria para se pôr e recompor nas práticas sociais em geral e nas educativas em especial.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. (Trad. coordenada e rev. por Alfredo Bosi com a colaboração de Meurice Cunio et al). 2a. ed. São Paulo, Mestre Jou, 1962.
- AEBLI, Hans. **Prática de Ensino**. São Paulo, EPU/EDUSP, 1982.
- ALVES, Nilda. **A formação dos profissionais de ensino e a nova LDB**. Revista ANDE, São Paulo: Cortez (13): 30-39, 1988.
- _____. **Formação do jovem professor para a educação básica**. Cadernos CEDES, São Paulo: Cortez (17) 5-20, 1986.
- _____. (org). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDERSON, Pery. In: **Crítica Marxista: A Estratégia Revolucionária na Atualidade**. São Paulo: Editora Jorês, 1986.
- ARANHA, Lucia. **Pedagogia histórico-crítica: o otimismo dialético em educação**. São Paulo: EDUC, 1992.
- ARISTÓTELES. **Organon**. Trad. Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, LDA, 1985
- _____. **Tópicos; Dos argumentos sofisticos**. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornhein. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural (Coleção Os Pensadores).
- BECCHI, Egle et al, **Teoria da didática**. Trad. Caetano Lo Monaco. São Paulo, Cortez Editores Associados, 1986.
- BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem**. J. Piaget e P. Freire. Tese de Doutorado. São Paulo: IPUSP, 1983.
- _____. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- _____. **Ensino e Construção do Conhecimento: o processo de abstração reflexionante**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre: URGs (18) 1:43-52 jan/jun 1993.

- BERNARDO, Maristela V. C. et al. **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: Editora UNESP, 1989.
- BLOOM, B. et. al. **Taxionomia dos Objetivos Educacionais: Domínio Cognitivo**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1973.
- BOER, Nicolas. **Aristóteles**. Cadernos UNB. Brasília: UNB(4) Teoria Política(4) 9:16, 1979.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo, Editora Perspectiva S.A. 1975.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Editora Bertand Brasil S.A., 1989.
- _____. **Sociologia**. Renato Ortiz (org.). Trad. Paula Montero Alicia Auzmendi. São Paulo, Ática, 1983.
- _____. **Estruturas sociais e estruturas mentais**. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica (3): 3-8 e 113:119, 1991
- _____. **Coisas Ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- _____. Entrevista do Le Monde. Trad. Sérgio Flaksman. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BOTTOMORE, Tom. (ed). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro. Zahar, 1988.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O Educador: Vida e Morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- Cadernos do CED - **A prática de ensino em questão**. Florianópolis: UFSC 3 (7) jan/jun, 1986.

- Cadernos do CEDES. **A formação do educador em debate**. Campinas. São Paulo: Cortez Editora (1) 2, 1981.
- _____. **Licenciatura**. Campinas. São Paulo: Cortez Editora (2) 8, 1982.
- _____. **O profissional de ensino: debates sobre sua formação**. Campinas. São Paulo: Cortez Editora (6) 17, 1986.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Educação: Agentes Formais e Informais**. São Paulo: E.P.U, 1985.
- CANDAU, Vera Maria. (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília, INEP. PUC/R.J. 1987.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A escola como mercado de trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu Editora Ltda., 1989.
- CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo. Livraria Pioneira Editora, 1985.
- CATANI, Denise; MIRANDA, Hercília; MENEZES, Luiz & FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- COMÊNIO, João Amos. **Didática Magna**. 3. ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CONNELL, R. **A caixa preta do hábito nas asas da história: Reflexões críticas sobre a teoria da reprodução social**. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre: Palmarinca (1): 45-63 1990.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci, um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- CROCE, Ernesto La. **Aristóteles, De Interpretatione**. PHILOSOFICA, Revista Del Instituto de Filosofia de la Universidad de Valparaíso. Ves IX e X, 1986-1987.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

- CUVILLIER, A. **Manual de Filosofia**. Trad. Vieira de Almeida. 3. ed. Porto Edição Nacional de Adolfo Machado, 5. ed.
- DOLLE, Jean Marie. **Para compreender Jean Piaget**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Spinola Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- _____. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- Dicionário de Psicologia. Madrid : Edições Rioduero, 1979.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escuela y ideologia**. Marx y la crítica de la educación. Madrid, Akal, 1985.
- _____. **A face oculta da escola**. Educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- _____. **Reprodução, contradição, estrutura e atividade humana na educação**. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre: Palmarinca (1) : 108-133, 1990.
- ETGES, Norberto J. **A escola pública e a reprodução do arcaico**. s/d. (mimeo).
- _____. **Produção do conhecimento e interdisciplinaridade**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS 18 (2): 73-82, jul/dez, 1992.
- _____. **Trabalho e conhecimento**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. 17 (1) jan/jun. 1992.
- _____. **Estrutura versus subjetividade nas relações sociais: uma oposição de exterioridade?** Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, UFRGS 19(1): 47-60, jan/jun 1994.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente**. Revista Portuguesa de Pedagogia, 1989.
- FAUSTO, Ruy. **Marx: lógica & política**. Investigações para uma reconstituição do sentido da dialética. 2. ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987. Tomo I.
- FAZENDA, Ivan Catarina Arantes ...[et al.]. **A prática do ensino e o estágio supervisionado**. Campinas. São Paulo, Papirus, 1991.
- _____. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

- FÁVERO, Maria de L. **A formação do educador: desafios e perspectivas**. Série Estudos: Rio de Janeiro, PUC, 1981.
- _____. **A universidade e o estágio curricular: subsídios para discussão**. In: Formação de Professores Pensar e Fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREITAS, L. C. **A organização do trabalho pedagógico**: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte (mimeo), 1989.
- FOULQUIÉ, Paul. **Dicionário de Pedagogia**. Barcelona: Oikos-ton, S.A. ediciones, 1976.
- FOULQUIÉ, Paul. **A Dialética**. 2. ed. Publicações Europa. América. Coleção Saber, 1974.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FROMM, Erich. **O conceito marxista de homem**. 8. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1980.
- GARDEIL, H. D. **Iniciação a Filosofia de Santo Tomás de Aquino**. VI. Introdução: Lógica V. IV. Metafísica. São Paulo. Livraria Duas Cidades, 1967.
- GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GORZ, André (org.). **Crítica da divisão do trabalho**. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1982.
- GUSDORF, George. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GUTIERREZ, F. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação social**. São Paulo: Sumus, 1978
- HARKER, R. **Reprodução, habitus e educação**. Revista Teoria & Educação. Porto Alegre: Palmarinca (1) 79-92, 1990.
- HEGEL, Georg. Wilhelm Friedrich. **La Fenomenologia del Espíritu**. México, Fondo de

- Cultura, 1981.
- _____. **Propedêutica Filosófica**. Lisboa e Rio de Janeiro, Edições 70, 1989.
- _____. **Introdução a História da Filosofia**. São Paulo: Hermus Editora Ltda., 1983.
- _____. **A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. Trad. Beatriz Siden. São Paulo, Editora Moraes, 1990.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Trad. Antonio Correa. 8. ed. Coimbra. Américo Amado Editora, 1987.
- JUNIOR, Celestino Alves da Silva. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo, Cortez, 1990.
- JOLIVET, R. **Curso de Filosofia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1965.
- KESSELRING, Thomas. **Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 15 (1) : 3-22 jan/jun, 1990.
- KONDER, Leandro. **Hegel: a razão quase enlouquecida**. Rio de Janeiro, Campus, 1991.
- KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. Trad. Cláudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo: UNESP, 1990.
- KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. **Pedagogia dialética. De Aristóteles a Paulo Freire**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- LEFEVBRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **Dicionário de Pedagogia**. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Losanda, S.A., 1960.
- MANACORDA, Mario A. **Marx y la pedagogia moderna**. Barcelona. Oikos-tom, S.A ediciones, 1979.
- MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto**. São Paulo. Edições Loyola, 1989.
- MARX, Karl & ENGEL, Friedrich. **Textos sobre educação e Ensino**. São Paulo,

- Moraes, 1989.
- MARX, Karl. **Elementos Fundamentales para la crítica de la economia política.**
(Grundrisse/Borrador 1857-58) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A., 1973.
Vols. 1 e 2.
- MENEZES, Djacir. **Introdução a Hegel.** Cadernos da UnB. Brasília: UnB. (4). Teoria Política. 109:160, 1979.
- MONDOLFO, Rodolfo. **O pensamento antigo. História da Filosofia Geo-Romana.**
São Paulo: Editora Mestre Jan, 1973. vls. 2.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** Alianza Editorial, 1981.
- OFF, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **A reconstrução da didática elementos teóricos - metodológicos.** São Paulo: Papyrus, 1992.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.**
São Paulo, Brasiliense, 1983.
- Pequeno Dicionário Filosófico. São Paulo. Hemus. 1986.
- PEY, Maria Oly. **A escola e o discurso pedagógico.** São Paulo: Cortez, 1988.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 8. ed. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária Ltda., 1988.
- _____. **O estruturalismo.** Lisboa: Portugal: Moraes Editores. 1981.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. **A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da Filosofia/Problemas de psicologia genética.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).
- PICONEZ, Stela B. (org). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** São Paulo: Papyrus, 1991.
- RIBEIRO, Maria Luisa. **A formação política do professor de 1o. e 2o. graus.** São

- Paulo, Cortez, 1984.
- RIEDEL, A. **Didática e prática de ensino: aspectos ideológicos, científicos e técnicos**. Trad. Edwino Alopheus Royer. São Paulo, EPU, 1981.
- ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.
- _____. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Retomando as teorias da reprodução**. Revista Teoria & Educação. Porto Alegre: Palmarinca (1): 155-179, 1990.
- _____. (org) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. **A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu**. Revista Teoria & Educação. Porto Alegre: Palmarinca Editora (5): 133-148, 1992.
- SANTANA, F.M. **Microensino e Habilidades Técnicas do Professor**. São Paulo: Mac Graw Hill, 1979.
- SCHALLER, Klaus. **Introdução a ciência educadora crítica**. In: Ciência Educadora Crítica e Didática comunicativa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- _____. & SCHÄFER, Karl - HERMANN. **Ciência educadora crítica e didática comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- SOUZA, José Pedro Galvão. **Santo Tomás de Aquino**. Cadernos UnB. Brasília: UnB. Teoria Política (4) : 17-34.
- THOMÉ, Z. R. C. **Inovação Tecnológica, Intelctualização e Autonomização da atividade humana na produção: desafios para a educação**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 1993.
- TÚLIO, Guaraciaba Aparecida. **Afinal Proudhon Venceu?** Dissertação de Mestrado, Universidade de Piracicaba, São Paulo, 1989.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas. São Paulo, Papyrus, 1989.
- _____. (org) **Repensando a didática**. São Paulo: Papyrus, 1988.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas. São Paulo, Papyrus, 1989.

FONTE DAS EPÍGRAFES:

KANT, Herbart. Hegel (Introdução e cap. I, II) In: KOWARZIK Wolfdietrich Shimied.

Pedagogia Dialética: De Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p., 25, 33 e 40.

HEGEL (cap. III) In: KONDER, Leandro. **Hegel: a razão quase enlouquecida.** Rio de Janeiro: Campus, 1991, pag. 33.

HEGEL, G. W. F. (conclusão) **Escritos Pedagógicos.** México, Fondo de Cultura Economica, 1991. p. 25.

BRUMÊ, J. Prólogo, In: KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da Universidade.** São Paulo, UNESP, 1990, p. 86.