

A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO POTENCIAL DE CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO ACADÊMICO

THE INTERACTION BETWEEN UNIVERSITY AND PUBLIC SCHOOLS: THE SCHOOL AS A POTENCIAL CONTRIBUTING SPACE FOR THE ACADEMIC'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Zulind Luzmarina Freitas¹

Ernandes Rocha de Oliveira², Lizete Maria Orquiza de Carvalho³

¹Unesp/Departamento de Matemática/Faculdade de Engenharia, zulind@mat.feis.unesp.br

²Unesp/Departamento de Matemática/Faculdade de Engenharia, ernandes@mat.feis.unesp.br

³Unesp/Departamento de Física e Química/Faculdade de Engenharia, lizete@dfq.feis.unesp.br

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutoramento em andamento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciências (UNESP – Bauru), que está inserida em um Projeto de parceria Universidade e Escola pública. Tem como objetivo compreender os aspectos da interação entre professores da Universidade da área de Ciências e professores da Escola, ocorrida no contexto daquele Projeto, que contribuem para a formação do professor acadêmico. A coleta de dados deu-se em um contexto natural e envolveu dois tipos de situações. Nossa análise compõe-se, por um lado, por uma diferenciação de situações que caracterizam a relação entre os sujeitos da pesquisa e, por outro, por abordagens e categorias de análises que traduzem o nosso olhar para o objeto da pesquisa. Abordamos o objeto de pesquisa sob dois pontos de vista, da “estrutura social” e da “epistemologia”.

Palavras chaves: parceria universidade e escola pública; ensino superior, formação docente.

Abstract

This work is part of a doctoral research project being developed at the Science Education Program (UNESP-Bauru) and is also a part of a Project between the university and a public school. Our objective is to understand the aspects of the interaction between science researchers and teachers that most influence and can contribute to the professional development of the researchers as faculty members. The data were collected in a natural context and in two situations. Our analysis is made up of a differentiation of the situations that characterize the interrelationship between the subjects of this research and, on the other hand, by approaches and categories that translate our point of view of the object. We approach the object by two points: “the social structure” and of the “epistemology”.

Keywords: partnership university-school, professional development, teaching

INTRODUÇÃO

Várias pesquisas acenam para o problema da formação do acadêmico uma vez que essa é mais voltada para a valorização desse profissional enquanto pesquisador, produtor de conhecimento em uma área específica, deixando à margem e, restrito ao campo do fazer a sua formação do docente relacionado às questões pertinentes ao ensino. Conforme Cunha et al. (2006) o que vem sendo valorizado nos cursos de *stricto sensu* é o ideal de pesquisador, uma vez que na formação inicial, quando o ensino está em evidência, a preocupação se volta para atender à demanda da Educação Básica. Pavan et. al (2006) também apresentam resultados que apontam a valorização dada pelos acadêmicos a projeto de avaliação institucional como um instrumento favorável à sua formação e alertam quanto a pouca amplitude da proposta do projeto, direcionada para critérios externos. Broilo (2006) enfatiza a importância da existência de um setor pedagógico na Universidade ou de programas pedagógicos como vital para que ocorram mudanças na prática pedagógica do professor universitário. Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam a importância do conhecimento científico dos acadêmicos em uma determinada área específica e resalta que embora esses lidem e valorizem a produção do conhecimento não se dão conta da produção científica na área de ensino. Elas chamam a atenção também para a distinção dos métodos e objetos quando se transita da produção de conhecimento de uma área específica para a produção de conhecimento relacionado a área de ensino.

Nessa linha de pensar a formação do acadêmico o problema por nós considerado consiste em compreender a potencialidade de um Projeto de parceria realizado entre alguns professores de uma Universidade e os de uma Escola, como contribuição para a formação do professor acadêmico da área de ciências, que não se assume produzindo conhecimento nesse contexto.

O Projeto Parceria

Iniciou-se no ano de 1998, quando passamos a nos reunir, semanalmente, com um grupo de professores de Ciências e Matemática, para estudar textos sobre formação de professores e avaliação na sala de aula e para discutir problemas relacionados. Durante as discussões, foi se configurando, para nós, a necessidade de aproximação com uma escola ensino médio.

No início do ano 2000, iniciamos uma parceria com a escola que seguiu ininterruptamente até o final de 2005, dividido em duas grandes fases. Na primeira, realizamos reuniões semanais com todos os professores da escola, nos horários de trabalho coletivo da escola, com participação da equipe da universidade, composta por oito docentes e uma pós-graduanda em Educação para a Ciência. Nestas reuniões, foram conduzidos estudo e discussão de textos sobre avaliação formativa e trabalho colaborativo, bem como foram realizadas discussões sobre os interesses envolvidos na parceria universidade/escola.

Na segunda fase, iniciada em agosto de 2002, o projeto contou com o financiamento da FAPESP, dentro do Programa Ensino Público. Distinguímos nela três períodos: segundo semestre de 2002, quando integrantes dos dois segmentos fixaram-se em 4 pequenos grupos, que se encontravam semanalmente, criando identidades próprias; de 2003 a meados de 2004, quando a identidade de “grupão” pode ser visualizada, através de reuniões gerais para apresentação dos trabalhos dos integrantes dos pequenos grupos (Reuniões Técnicas), assembléias e um ciclo de seminários sobre textos estudados, que era realizado na escola, no horário de trabalho coletivo dos professores; de 2004 em diante, quando, além da ampliação do número de pequenos grupos e manutenção dos demais tipos de reunião, foram realizados simpósios regionais, que envolveram professores de outras escolas de ensino básico e pesquisadores na área de Educação.

O objetivo de pesquisa: compreender os aspectos da interação entre professores da

Universidade e professores da Escola ocorrida no contexto de tal Projeto que contribuem para a formação do professor acadêmico. Assim, procuramos nos aproximar do nosso objeto de pesquisa, ou seja, a “relação entre professores da Universidade e professores da Escola”, sempre pelo lado da aprendizagem do professor da Academia. Esta postura está de acordo com uma visão mais geral que acabamos desenvolvendo, durante a pesquisa que nos lançamos para defender: situações caracterizadas pelo trabalho conjunto entre professores da universidade e professores da escola são potencialmente ricas para que os primeiros produzam conhecimento sobre objetos relacionados à docência. Consideramos que tais objetos, que na maioria das vezes estão muito distantes do universo de pesquisa do acadêmico que atua nas licenciaturas, somente podem ser constituídos dentro de uma rede de relações que é justamente produto da interação entre o universo acadêmico e escola.

A METODOLOGIA

A coleta de dados deu-se em um contexto natural e envolveu dois tipos de situações uma relativa a identidade do grupo e a outra relativa as várias identidades dos pequenos grupos (reuniões técnicas). Nossa pesquisa é de natureza qualitativa (Ludke e André, 1987) e na análise de dados utilizamos análise de conteúdo (BARDIN,1977).

A participação no Projeto se deu desde o início como integrante. Os registros referentes a nossa investigação aconteceram durante um período de três meses. As reuniões foram gravadas em áudio e depois os textos foram transcritos alguns por nós e outros por uma secretária. Os dados que apresentaremos se referem a reuniões do grupo PGP1.

ANÁLISE

Como nossas dimensões de análise aplicam-se à relação dos professores das áreas científicas da Universidade com os professores da Escola, em instâncias da participação de ambos no Projeto, precisamos avisar o leitor das delimitações de sentido que atribuímos ao termo “relação”: utilizaremos esse termo somente de maneira articulada com o conceito de espaço social de Pierre Bourdieu. Esse ponto de vista leva o professor da Universidade a uma maneira estigmatizada de se referir e de entender as relações com os professores da escola, o que, por sua vez, contribui para que faça a leitura dessas relações como fixas.

Distinguiremos dois tipos de abordagens: uma abordagem descritiva e uma interpretativa.

Abordagem descritiva: Movimento

Definimos “movimento” como o produto da relação intencional do professor de Ciências da academia na sua interação com professores da escola.

Consideramos essa dimensão como a mais geral de todas, uma vez que sua função é a de organizar os dados, classificando-os segundo duas categorias: “movimento intra-grupo” e “movimento inter-grupos”. Essa classificação nos ajuda a entender a complexidade de cada um desses espaços que, segundo a nossa visão, se complementam.

Abordagens interpretativas

Analisamos os nossos dados sob duas diferentes abordagens interpretativas: do ponto de vista da “estrutura social” e do ponto de vista da “epistemologia”. A primeira foi construída a

partir de nossas idas e vindas entre os dados e os textos de Pierre Bourdieu que estudamos ao longo do trabalho, e a segunda, foi construída a partir de nossas idas e vinda entre os mesmos dados, a primeira abordagem e os textos de Paulo Freire e Ira Shor. Começamos a constituir nosso aparato metodológico de análise a partir dos conceitos de hierarquia e legitimidade, de Pierre Bourdieu, e na medida em que tivemos dificuldades para dar conta de aspectos epistemológicos dos nossos dados recorreremos ao referencial freireano que já fazia parte dos nossos estudos.

Quando olhamos nossos dados do ponto de vista da estrutura social, destacamos a figura do professor universitário como parte de um segmento social com um certo grau de autonomia, a Universidade, onde compromisso e rigor são definidos, perseguidos e zelados pelos sujeitos/agentes que ocupam posições dominantes. Por outro lado, a este professor, enquanto participante do Projeto, foi imposto um outro universo, a Escola, onde diferentes critérios e princípios são perseguidos.

A dimensão “estrutura social” possibilita-nos estudar o espaço de relações que se formam na interação universidade-escola, através de dois aspectos: das relações hierárquicas e dos critérios de legitimação estabelecidos. Definimos como “hierarquia” a relação de dominação presente na interação entre os professores da academia e da escola, em função do *capital econômico e capital cultural* acumulado por eles no espaço social, e, como “legitimidade”, o reconhecimento tácito, presente nessa mesma interação, em função de valores definidos em um dos segmentos sociais, quer seja o do professor da Universidade ou o do professor da Escola.

Do ponto de vista da hierarquia definimos três categorias: professor acadêmico/professor da escola, professor acadêmico/professor acadêmico e professor escola/professor escola. Na primeira a dominação está posta a favor do acadêmico na segunda há uma simetria de posições em função da posição ocupada no espaço social e na terceira há uma simetria de posições em função da posição ocupada no segmento social, o que atribui a ambos, no segmento considerado, a mesma posição hierárquica.

Do ponto de vista da legitimidade, duas categorias são propostas: “capital reconhecido no segmento escolar” e “capital reconhecido no segmento acadêmico”. Cada uma dessas categorias se subdivide em três subcategorias, que representam os conteúdos tratados na relação. Esses conteúdos, por sua vez, dependendo como e se concede direito à palavra do professor, ao outro segmento, se ramifica em três subcategorias.

No que se refere à legitimidade definida no segmento escolar, as três subcategorias definidas são: “conteúdo específico de formação”, “conteúdo disciplinar” e “conteúdo referente a prática pedagógica”. O conteúdo específico de formação é definido quando a relação se estabelece sob um assunto que é próprio da formação do professor. O conteúdo disciplinar é definido quando a relação se estabelece sob o conteúdo referente à disciplina que o professor é responsável. O conteúdo referente à prática pedagógica é definido quando se trata de assunto pertinente a prática da sala de aula. Alguns temas identificados são: motivação, sensibilização, auto-estima e feedback.

Cada uma dessas categorias é ramificada em função do direito à palavra ao segmento acadêmico e em função da característica do capital: através de crédito de divergência ou de créditos semelhantes. O capital obtido através de crédito de divergência é conquistado quando o professor acadêmico tem uma política de participar em tarefas válidas no âmbito da rotina da escola. O capital obtido através de créditos semelhantes se refere ao reconhecimento de ambos, nos seus respectivos segmentos, do valor do conteúdo, por exemplo, quando o conteúdo pedagógico referente a prática de sala de aula é pertinente tanto a prática do professor da escola como a do acadêmico.

Quanto à legitimidade definidas no segmento acadêmico, definimos as subcategorias “conteúdo de iniciação científica” e “conteúdo disciplinar”. O conteúdo iniciação científica é definido uma vez que se trata de assuntos gerais que permeiam os vários *campos* de pesquisa. O conteúdo disciplinar é definido em função da disciplina que o professor é responsável. Cada uma dessas é subdividida em função do direito à palavra concedido ao outro segmento, em função da característica do crédito: crédito de divergência ou créditos semelhantes. O capital obtido através de crédito de divergência é obtido quando o professor da escola tem uma política de participar de

práticas válidas como capital na academia. O capital obtido através de créditos semelhantes se refere ao reconhecimento de ambos do objeto construído, por exemplo o conteúdo disciplinar referente a prática de sala de aula é pertinente tanto a prática do professor da escola como a do acadêmico.

A dimensão “epistêmica”, definimos como a maneira como os professores da Academia e da Escola compartilham os objetos de conhecimento e como, nas circunstâncias consideradas, cada um conduz o seu processo de produção de conhecimentos novos. Entendemos que essa dimensão está relacionada ao compromisso do professor: o rigor metodológico do seu grupo social é justamente o ponto de partida do acadêmico para constituir objetos de conhecimento na relação com o professor da escola. Do ponto de vista da epistemologia definimos duas categorias relacionadas ao professor acadêmico: socializador do conhecimento e o detentor do conhecimento. Na primeira a relação se dá em torno de um objeto de estudo que é constituído na interação e na segunda há uma imposição, o professor da escola não é ouvido.

Intercruzamento de olhares

Essa dimensão traz como foco as três abordagens anteriores, que se tomadas isoladamente, não se mostram suficientes para iluminar a problemática envolvida no que se refere a envolver na produção de conhecimentos acadêmicos pertencentes a campos distintos que ocupam posições simétricas.

Criamos então a abordagem “intercruzamento de olhares”, que se refere à recomposição das abordagens, através dos seus cruzamentos. Após uma primeira instância dos olhares isolados segundo a legitimidade, a hierarquia e epistemologia, reconstruímos cada um no seu intercruzamento: legitimidade X epistemologia, hierarquia X legitimidade e hierarquia X epistemologia.

CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS

Dentro do movimento intra-grupos, apresentamos a situação 1 que se refere à relação entre AON e LE que se materializa durante uma das reuniões semanais do grupo PGP1, e toma lugar na semana seguinte à apresentação de um seminário sobre um livro, referente a investigação (GRABAUSKA E BASTOS, 2002). O seminário é conduzido por LE, dentro da proposta do grupo de realizar estudos relativos à pesquisa do professor. A apresentação do texto, no grupo, por LE, e a discussão que a acompanhou duraram duas semanas consecutivas.

Este episódio refere-se à relação, entre AON e LE, no qual cada um procura defender sua posição frente ao texto discutido, na medida em que cada um sente que ela é atacada pelo outro. A polêmica surge de uma referência de LE ao caráter exclusivamente experimental que atribui à segunda parte da obra, o que o incomoda sobremaneira. Enquanto AON esforça-se repetidamente para trazer LE para a consideração do caráter teórico-prático que atribui, de forma geral, à visão dos autores da obra, LE quer marcar sua “posição do filósofo”, como aquele que sistematicamente age para produzir um afastamento do que é empírico, evidenciando as diferenças que percebe nos campos da Filosofia e da Ciência. Enquanto atividade de conhecimento, a Filosofia jamais “reflete” ou “pensa sobre situações presentes”, mas “conceitua”, ou seja, sistematiza pensamentos que foram anteriormente enunciados.

De fato, é comum LE referir-se a si como Filósofo, assumindo o seu compromisso enquanto graduado na área, principalmente quando estão em jogo questões relacionadas com o seu projeto de pesquisa ou outras que dizem respeito à própria área da Filosofia. Nessas ocasiões, ele sempre marca questões metodológicas que são tácitas a Filosofia. Estas questões também não são explicitadas na relação interação dele com AON. Por outro lado, várias vezes ele se remete ao seu

papel enquanto professor, o que o coloca em choque, muitas vezes, com a posição que ele se cobra enquanto Filósofo.

O episódio é importante na medida em que ele nos fornece um exemplo de como AON adentra em um conteúdo que não lhe é familiar e ao mesmo tempo a dúvida referenciada pelo professor LE ao se ver com o compromisso de exercer dois papéis: o de professor e o de filósofo. Podemos observar pelo rigor apresentado nas enunciações que ambos compartilham do mesmo processo de produção do conhecimento apesar de apresentarem posicionamentos divergentes.

RELATO COMPREENSIVO DO EPISÓDIO 1

O episódio inicia-se quando LE traz sua posição, como participante do projeto de melhoria da escola pública e defende o que para ele significa “entrar no terreno da experimentação”. Pela primeira vez, ele coloca sua recusa a adentrar o terreno da experimentação, por não fazer parte do campo da Filosofia:

“Então, essa parte que eu peguei aqui é só a parte teórica. ... Mas aqui tem... uma coisa que é complicada para o filósofo. É isso, esse negócio de experimentar alguma coisa. Aí (quando eu entro na experimentação) eu estou sendo verdadeiro, né? Mas a parte teórica eu gosto muito de trabalhar. Eu não gosto de aplicar as coisas assim, porque é como se eu tivesse né... Não é filosófico isso aqui, entendeu?...”

Em seguida, ele apresenta o seu entendimento geral sobre o livro, como compreendendo uma parte teórica e uma parte prática, sendo que a primeira fundamenta a segunda:

“Então a minha idéia é da reflexão. Eu sempre falei isso daí, né? Então, de repente, o que tem aqui é a base teórica de um trabalho, né, mas que eles colocam em prática”

Em seguida, vai além e considera que o conteúdo da Filosofia não se apresenta no livro:

“Mas não tem, por exemplo, né, sobre Filosofia mesmo, né? Eu sempre achei que tem, assim, parece que tem, uma dúvida, né, um problema, né, porque o quê que é Filosofia?”

Na sequência, ele reforça o modo como entende a filosofia: o trabalho do filósofo é o de “conceituar”. Ele defende o ato da “reflexão” como não pertinente ao trabalho do filósofo:

“O filósofo ele conceitua, né? Ele... Não sei nem se ele reflete, né, ele conceitua, né? Têm uns caras aí afirmando que o filósofo ele só conceitua...”

Para defender sua afirmação, faz apelo à sua experiência enquanto professor, como provocador de reflexões, continuando na linha de questionar a validade da prática da reflexão, que é própria da sala de aula, como pertinente à Filosofia:

“Eu, por exemplo, (quando) eu estou dando aula lá, né, (quando) eu estou explicando para os alunos alguns conceitos, daqueles que eu acredito que

eu domino, de tão complexo. Mas isso daí é experiência, né, experiência em sala de aula, né. Então, eu converso com eles, eu abro para um.. Eu tento abrir para uma reflexão, entendeu? Às vezes eu fico preocupado com isso para ver... Será que a Filosofia é reflexão?..”

Mais adiante, traz sua vivência enquanto ex-aluno de graduação, com o intuito de valorizar a caráter eminentemente teórico da Filosofia, em contraposição ao caráter prático da Ciência:

“Quando eu estava fazendo Filosofia eu tive uma professora lá que... Porque ela veio da Inglaterra para dar aula para gente, super...!! Aprendeu lá um monte de novidades, né? E ela chegou anunciando aquilo como uma verdade mesmo, né, que é aquela Ciência (...) né, eles tem...”

Na seqüência, várias problemáticas são levantadas por AON. Por duas vezes, ele faz referência à contraposição entre “leitura do texto” e a leitura da realidade (SHOR e FREIRE, 2003), o que o leva a desafiar LE na sua “posição de filósofo”.

Buscando provocar LE quanto à ausência de dialeticidade entre pensamento teórico e pensamento prático, que percebe na fala do professor da escola, AON pergunta: “A praxis é a Filosofia?”. Em seguida, defende que o pensamento dialético permite que os filósofos não fiquem alheios à realidade: “... é o que permite que eles não fiquem esquisitos”. Introduce, então, no diálogo, o conceito de praxis: “Não é essa idéia que eles têm de vivência, (de) praxis? Ou seja, a praxis é a Filosofia?”. É interessante observarmos, aqui, que ele apresenta sua posição na forma de pergunta, o que interpretamos como “convite ao debate”, ou seja, uma abertura para a elaboração conjunta de um mesmo objeto de conhecimento.

LE concorda prontamente: “É a Filosofia”. Apesar de ter dado espaço para a resposta de LE, AON não interrompe sua linha de argumentação, introduzindo agora um novo termo, “descolado”, que é atribuído ao filósofo: “Sim, então, mas não é descolado do...”. Com isso, queria enfatizar o seu foco na relação dialética mencionada, que segundo ele seria uma atitude intrínseca ao pensamento do filósofo. Na seqüência, traz o termo “experiência”, procurando dar continuidade a sua linha de argumentação: “Por exemplo, uma coisa é experiência... Às vezes, a gente fala de experimentar ou de aplicar. Outra coisa é de...”

LE retoma a palavra, focalizando a verdade subentendida na expressão, “a Filosofia é a praxis?” Para ele, esta afirmação transmite a idéia de redução ao âmbito experimentação: “aí vai para o terreno do ‘é’”. Isso para ele seria problemático porque implicaria afastamento da posição teórica da Filosofia. Alerta então para o perigo de identificação total entre “praxis” e “filosofia”:

“Então, mas eu entendo assim: é Filosofia enquanto ela... A Filosofia rodeia, a Filosofia permeia a praxis, mas não é a praxis. Se você chega e vai falar assim, “a Filosofia é a praxis!”, aí já não é, entendeu?”

Em seguida, alude mais uma vez à diferença entre Ciência e Filosofia. Mesmo a ciência, cujo objeto é empírico, não pode prescindir do pensamento: “Mas igual... Eu estou te falando... Mas é também, ao mesmo tempo. Porque, é como se fosse assim: como é que você vai separar, do científico, o pensamento, né?” Traz então, para o diálogo, uma questão relacionada às dificuldades advindas do uso da Filosofia Teórica, que teria como objeto a “razão”, enquanto articuladora do pensamento, não podendo, porém, ser reduzida a ele.

Existe uma diferença entre a razão, né, (entre) o racional e o pensamento? O pensar e a razão é a mesma coisa? Assim, o raciocínio lógico formalizado é o filosófico? É a mesma coisa?

Em seguida, defende que não se “filosofa” sobre uma ação presente (apenas se reflete sobre ela), mas sempre sobre uma ação passada: “É uma imposição, né, você colocar a Filosofia como algo prático. É uma imposição, mas dá”.

LE utiliza a mesma prática de AON, que é a de “filosofar” sobre a fala do outro, tentando provocá-lo: “O discurso formalizado, né, o discurso científico é o discurso filosófico?” Para AON, que não está preocupado com o Método da Filosofia, continua não fazer sentido dizer que “o ato de filosofar” impede a “teorização” sobre uma realidade enquanto se está vivenciado-a: “É um discurso filosófico... Eu acho que sim. É um discurso filosófico sim!” LE quer mostrar a AON que ele concorda que elas se encontram, mas a Filosofia se distingue: “Mesmo que não for, permeia, está ali, está ligado não é; não tem como você separar Filosofia da Ciência, mais alguém separou né, então, eu não sei né.”

Em seguida, LE considera, como possibilidade, a existência de dois tipos de Filosofia, uma prática e uma teórica: “Agora, a respeito de uma Filosofia Prática e a respeito de uma Filosofia Teórica...”. Nesse momento, parece estar fazendo uma concessão a AON, aventando a possibilidade de que na Filosofia Prática haveria espaço para uma “reflexão sobre a prática”.

AON inicia sua nova seqüência argumentativa, retomando uma afirmativa feita anteriormente por LE, a de que os autores do texto se apropriaram indevidamente da Escola de Frankfurt. No começo da fala, AON está considerando uma frase dita anteriormente por LE: “quando isto aconteceu (a escrita da segunda parte da obra), eles (os autores do texto) entraram no campo da experimentação”. De fato, AON não percebe a sutileza do pensamento de LE, para quem a Filosofia, enquanto área de conhecimento, somente poderia abarcar situações passadas, não se prestando nunca a analisar situações presentes.

“Não, o que eu estou vendo aí são outros quinhentos! Você começa assim, você fala assim: ‘esses caras aí se apropriaram e tal da escola de Frankfurt!’ Quer dizer, a base teórica deles é o pensamento para a investigação assim mas...”

LE tenta, mais uma vez, defender sua tese de que a filosofia não adentra ao campo da experimentação, o que para ele seria prerrogativa exclusiva da Ciência. Ele afirma que não percebe, na Escola de Frankfurt, alguma relação com a experimentação:

“Vou falar uma coisa para você, Filosofia de Frankfurt lá é algo mental (...) por isso se eles fossem assim (...) não sei se existe uma Filosofia. Nesses daí eu não consigo enxergar assim, materializar assim alguma relação com experiência.”

Baseando-se na sua vivência no Projeto, AON reflete sobre como o termo pesquisa-ação foi sendo construído a partir da separação de seus dois pólos, a pesquisa e a ação, como momentos distintos. No entanto, não abre mão de a sua visão sobre investigação-ação como a junção dialética entre os dois termos:

“...Por exemplo, um termo que ficou muito usado, né, tem muita gente usando, pesquisa-ação... O quê é pesquisa-ação? Ah, eu vou lá, faço alguma coisa e depois volto e penso no que eu fiz né. Ou, eu vou lá e faço, né, ou seja, restrito à ação. Então, pra mim o que eu entendo quando eles colocam investigação-ação, do jeito que eles colocam, eu distingo uma coisa só...”

AON abre-se então para entender mais profundamente a questão apresentada por LE

juntamente com a consideração de que, enquanto corrente filosófica, a Escola de Frankfurt acredita em algo e, nesse sentido, propõe algo:

“... Como até então, no outro seminário estávamos baseados, com você falou, na escola de Frankfurt aí, então, não dá... E se essa escola de Frankfurt é uma corrente filosófica ou foi uma corrente filosófica, foi, pregaram alguma coisa, como que então, de algo que seria avesso, pelo que eu estou entendendo, avesso à experimentação, avesso à ação, como que se produziu essa junção? Acho que é a pergunta que só você poderia responder pra gente...”

Para AON, realmente, não faz sentido considerar, como proposto por LE, que uma corrente filosófica é contrária à experimentação. Porém, nesse instante, ele muda radicalmente a maneira de se colocar na relação, passando a pensar a partir dos pressupostos do interlocutor: se o caráter eminentemente teórico da Filosofia, que está sendo afirmado por LE, é para ser tomado como ponto de partida, qual é a lógica da investigação-ação?

“Como que então (posso falar) de algo que seria avesso, pelo que eu estou entendendo, avesso à experimentação, avesso à ação?! Como que se produziu essa junção?! O quê que essa escola, o quê que essa corrente de Frankfurt... Quer dizer, como é que ela entra então na investigação-ação? Por exemplo, porque... investigação-ação... não é investigação-na-ação, não é uma ação investigativa? O termo parece estar indicando que não há separação entre a reflexão, a reflexão lógica, coerente e tal etc., e a ação em si, né...”

ANÁLISE DO EPISÓDIO 1

Do ponto de vista da hierarquia, a relação se localiza na categoria acadêmico/professor, uma vez que esta está posta em favor de AON, pois ele é um professor da academia na sua relação com professor da escola. Enquanto pesquisador, ele está em uma posição superior a LE, considerando o capital econômico e o cultural (BOURDIEU, 2003), o que lhe dá autoridade para falar de um ponto de vista conhecido e reconhecido.

Podemos apreender a relação entre AON e LE como uma relação que já se encontra socialmente estruturada, uma vez que cada um deles se dirige ao outro, se comunicam, segundo um ponto de vista previamente estruturado segundo a matriz de percepção de cada um deles.

Do ponto de vista da legitimidade, a relação se situa na categoria do campo-escolar e na sub-categoria referente ao conteúdo de formação. O fato de o conteúdo tratado ser relativo à Filosofia e o professor da escola LE ser graduado em Filosofia faz com que LE esteja de posse de um capital distinto, conhecido e reconhecido, dado através da sua certificação. Isso permite a LE falar de um ponto de vista oficialmente reconhecido (Bourdieu, 1990). Não podemos, porém, deixar de considerar que o conteúdo pertinente à relação não se trata, está distante do *campo específico* em que AON é *conhecido* e *reconhecido* (BOURDIEU, 1990).

Podemos perceber, no episódio, que o fato de a relação entre AON e LE se pautar no conteúdo exige que o professor da universidade ou se cale, ou se lance. Neste caso, o professor opta por lançar-se, utilizando o que é próprio da sua posição de pesquisador, a argumentação dialética, alternando a leitura que faz da realidade, referente tanto ao contexto apresentado como ao contexto histórico, e a leitura de texto, para compor o quadro que se apresenta. Por outro lado,

o fato de a relação centrar-se no conteúdo específico e esse ser considerado como objeto de valor, no segmento acadêmico, permite ao professor da universidade conhecer e reconhecer a autoridade do professor da escola. O reconhecimento da autoridade de LE leva em conta o critério de classificação que valoriza alguns centros de formação prioritariamente em relação a outros de menos valor, o que favorece a LE, enquanto ex-aluno de uma universidade pública do Estado de São Paulo.

Do ponto de vista da epistemologia, a relação localiza-se na categoria socializador do conhecimento, pois a relação gira em torno da argumentação o que contribui para iluminar e enriquecer o objeto de estudo. Tanto AON como LE utilizam raciocínios elaborados para fazer referências ao objeto. Ao interessar-se pelo tema tratado, AON coloca-se na posição de investigador-ativo, ou seja, ele pretende elaborar, em conjunto com LE, um conhecimento novo sobre o assunto.

A participação de LE na relação pode ser caracterizada como observação sistemática de um método implícito, vinculado ao rigor de um campo, o que e o contribui para a elaboração feitas por de AON.

Essa forma de eles se posicionarem diante do conhecimento – lidando com a tensão entre autoridade e liberdade que é necessária para a construção do pensamento crítico – caminha na contramão da hierarquia, na medida em que ameniza a estrutura de poder implícita na situação (SHOR e FREIRE, 2003). Para Freire, os educadores libertadores não podem se afastar da tensão entre “ser manipulador” e “ser radicalmente democrático”. Isto pode ser reconhecido, na relação entre AON e LE, como um balizamento tanto por se “permitir adentrar” a lógica do outro como por não “abrir mão” do que lhe é legítimo, “o rigor”. Entendemos que dessa maneira ambos convivem com a frustração dos sonhos de, por um lado, conviver com as certezas lutando para colocá-las em prática e de, por outro, considerar outras verdades mesmo que ruins. Dessa forma, os sujeitos/agentes são afastados da possibilidade de serem conquistados para planos que são pessoais (SHOR e FREIRE, 2003).

Do ponto de vista do intercruzamento de visões, considerando a dimensão hierarquia/legitimidade, podemos dizer que não há uma imposição de um olhar sobre o outro, pois a explicitação das divergências obriga ambos a sempre trazerem novos olhares para iluminar o objeto em estudo. Ao tratar LE como igual, o que pode ser observado pelo tom rigoroso (legitimidade) com que utiliza critérios reconhecidos na academia, AON posiciona-se de um modo tal que a produção em questão não pode ser tratada como algo menor.

Considerando a dimensão epistemologia/legitimidade, apesar de a relação se apresentar como uma situação potencial para a produção de conhecimento por parte do acadêmico, o fato de esse tipo de produção não ser valorizado no segmento acadêmico torna-a algo improdutivo para o *campo*. Isso contribui para que o infrator das regras seja um alvo de represálias. Segundo Freire, precisamos ficar atentos às limitações impostas pelas fronteiras permitidas, para que as ações não sejam anuladas, pois, neste caso, toda a transformação caminha em direção contrária ao que está posto.

Considerando a dimensão epistemologia/hierarquia, percebemos que a relação estabelecida ameniza a hierarquia, uma vez que, por um lado, ela é construída em torno de um determinado objeto em estudo, que vai se concretizando através do processo argumentativo, na medida em que a relação progride para uma maior compreensão (FREIRE, 2003). Essa interferência pode ser percebida, pois há, por parte do professor da academia, um trabalho de trazer várias luzes, da teoria e da realidade, para situar e enriquecer o tema discutido.

SÍNTESE DO EPISÓDIO

No que se refere ao contexto do Projeto, entendemos o episódio como uma manifestação de um ambiente que seria considerado favorável ao desenvolvimento da “pesquisa do professor”, tanto do professor da academia como do professor da escola, pois cada um utiliza-se de práticas

que lhe são familiares e legítimas e ambos contribuem para formar tal ambiente de pesquisa. A parceria entre eles, na constituição dos objetos de fala, baseia-se no rigor para balizar a relação. Entendemos que tanto a exigência de rigor como o critério de legitimidade, favorável a LE, e reconhecidos no segmento acadêmico, como o crédito de divergência concedido por LE a AON, favorecem para que a construção de objetos pedagógicos não seja algo delegado a um segundo plano pelo professor da universidade. Percebemos que várias investidas não são levadas adiante, o que mostra a pertinência e complexidade desse espaço criado pelo Projeto. LE por exemplo não tem a oportunidade de explicitar as questões tácitas pertinentes à área de filosofia, os métodos ali aceitos, o que se constitui uma tarefa complexa que ainda está por ser realizada. Entendemos que esse ambiente é necessário ao professor da universidade enquanto formador de futuros professores, uma vez que é nele que a identidade do futuro professor, que está sendo produzida, ganha elementos concretos e as questões de hierarquia, legitimidade e epistemologia podem ser discutidas fazendo referências umas as outras.

Do episódio, concluímos que as condições em que a hierarquia presente na relação entre professor da academia e professor da escola pôde ser amenizada são: o tema tratado não se reduziu ao campo de autoridade do acadêmico e a estratégia de ambos é de provocação e de rigor nas colocações.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Terceira parte: aberturas. In: _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BROILO, Cecília Luiza. (CON)FORMANDO O TRABALHO DOCENTE: A AÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE. 29ª reunião anual da Anped Educação, Cultura e conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos Caxambu- MG 2006.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues CICILLINI e Graça Aparecida. Dormi Aluno (A)..Acordei Professor (A): Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. 29ª reunião anual da Anped Educação, Cultura e conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos Caxambu- MG 2006.

PAVAN, Maristela Marques e FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Avaliação Institucional e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. 29ª reunião anual da Anped Educação, Cultura e conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos Caxambu- MG 2006 .

PIMENTA, Selma Garrido ; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v.1. (Coleção docência em formação).