
QUAIS SÃO AS MINHAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS RELATIVAMENTE AO PROCESSO DE EDUCAÇÃO QUE OCORRE EM SALA DE AULA?

*Antónia Luísa Miorim**

Primeiras referências que vieram com a “mamadeira”: família católica, criada na “colônia rural”, descendentes de imigrantes italianos.

Primeira escola de freiras, onde o importante no discurso era “amar aos outros como eu vos ameí”. Mas existiam diferenças marcantes: classes classificadas, dentro da classe fileiras diferenciadas, etc. Além de cristã, uma escola que pretendia aplicar a “filosofia e o método montessoriano”.

Mudanças estruturais e sociais começaram a ocorrer em nossa sociedade. Ainda era difícil entrar na escola estadual, mas já havia algumas em alguns bairros da cidade, com exame de seleção para o ingresso. O contexto mudou totalmente, classe heterogênea, onde a convivência era com colegas dos bairros mais ricos e dos mais pobres da cidade. Quando antes na escola particular, a psicóloga atendia os alunos com problemas emocionais, agora não existia psicóloga e os problemas, além de emocionais, eram relacionados com a alimentação, saúde, moradia, espancamentos, etc. Mas algumas coisas permaneciam iguais, ou até mais claras na escola estadual: o autoritarismo. Este se fazia presente na pessoa da inspetora de alunos e na da diretora. A inspetora exercia o papel de ditadora de regras, do comprimento da saia e meias até a escolha dos namorados. A diretora delegava poderes a ela e só resolvia os casos “mais graves”. O autoritarismo dos professores era mais camuflado, mas manifestava-se fortemente quando a disciplina não era adequada. O discurso da escola confirmava o discurso da

família e da igreja. “Os santos, por serem fiéis aos votos, ganhavam o Céu e tinham o direito de ficarem eternamente sentados à direita do Senhor” (Tijiboy, 1986). As duas, a escola e igreja “reforçam por sua vez o ‘autoritarismo familiar’, e este necessita também controlar a vida afetiva das pessoas e reforçam a importância do trabalhar duro e de não perder tempo, onde o ‘prazer é pecaminoso’” (Silva, 1987, modificado). As três permanecem intrinsecamente ligadas, inseparáveis.

O curso colegial (científico) era oferecido em poucas escolas estaduais da cidade, e a prova de seleção mais “pesada” ainda. Era um ambiente elitista, em que os filhos da classe pobre só ingressavam pelos parâmetros da competência intelectual, portanto, aceitos neste aspecto para reforçar as condições de que a escola é democrática, mas só para alguns, os que não conseguem é porque não se esforçam.

O Brasil passava por momentos duros em relação à sua situação política. A escola estadual de 2º grau era dirigida por uma diretora super rígida e por um assistente militar, que atribuíam poderes a um inspetor ditador e a um índio aculturado. O controle agora, além dos pontos já mencionados e que continuavam a permanecer, fazia-se também a nível das preferências literárias dos alunos. E quem não possuía os mesmos interesses da classe (competição por notas, frequência às mesmas festas, namorados do mesmo grupo e outras) era discriminado. Os mais fortes agüentavam e conseguiam desencadear algumas discussões, mas que passavam mais por pessoais do que por políticas ou sociais.

Vestibular, decepção no processo de seleção, constatação de erro e sem experiência para brigar, recorrer, exigir os direitos. Um ano de vida procurando emprego, mas não sabia “fazer” nada no fazer produtivo da sociedade. Concursos públicos, aprovação em vários, a escolha do mais atraente: trabalhar com sementes. A paixão imediata pelo trabalho e pelas pessoas.

Pressão familiar: o estudo é necessário. Além do discurso de que “sabemos o que é bom para você”, “não tivemos oportunidade e você...” Novo vestibular, agora na escola particular, no curso noturno. Não queria largar o trabalho com sementes. Frequência a um curso cujo modelo de ensino era o comportamentalista, que não atraía, mas o curso chega ao fim e é necessário “fazer o estágio”; volta à escola particular em que estudei, o convite para lecionar veio logo, pela ex-professora, agora diretora. Enquanto isto a política governamental não abria possibilidade de concurso para o cargo de biólogo no departamento de sementes, e a crise salarial começava a se instalar. Resolvi aceitar o trabalho como professora.

“Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se realidade para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação para mim depois que comecei a fazê-lo”. (Freire, 1987, p.38).

Inicia-se o meu processo como educadora, e “esse processo se deu num clima bastante envolvente, em que grande parte do corpo docente se achava ‘umbilicalmente’ ligada à instituição”. (Fávero, 1987, p. 535). Tínhamos planos, fazíamos reuniões, estudávamos, trabalhávamos duramente, mas tínhamos a garantia da nossa autonomia em sala de aula e a certeza de sermos “bons” educadores.

Acontecimentos que no momento foram

difíceis de serem entendidos começaram a surgir. Diminuição do espaço para reuniões, valorização do professor “trabalhador”: aquele que chega sempre antes do horário, não diz não, não questiona as contradições e nunca entra em greve, enfim, o trabalhador que não dá trabalho ao patrão. E tudo sempre em nome da fé cristã - “somos educadoras cristãs, é vocação, é doação, somos uma família, etc.” Percebe-se que “questionar a instituição significa pôr em questão a própria ‘fé religiosa’” (Papaléo, 1987, p.81).

Dois marcos da minha vida começaram a desmoronar: a instituição escolar e a fé religiosa, entre outras questões pessoais que emergiram no mesmo momento.

Encontro com Moreno, na pessoa do terapeuta; “encontro de dois: olhos nos olhos, face a face” e um novo mandamento: “sê espontâneo” (J.L.Moreno). Entender a nova dimensão do encontro, do espontâneo, do mandamento, do pai, da mãe, dos olhos nos olhos, da face a face, etc., é uma tarefa sedutora, sofredora e alentadora.

O afetivo, o político, o social, o econômico e a educação sempre estiveram presentes no meu cotidiano, ora mais consciente, ora menos, mas sempre agindo. É nessa dimensão, com as relações existentes entre o emocional, o político, o social e o econômico, que quero ensinar. E aí surgiram questões que passaram a ter uma amplitude maior, ao mesmo tempo em que começavam a se desfazer os nós de uma rede que imaginava já estar construída.

Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar?

A intencionalidade dessas questões sempre esteve presente, mas como estabelecer o relacionamento de maneira objetiva nessa

subjetividade? Como começar a construção e ao mesmo tempo ir destruindo? Como encontrar o caminho que efetivamente nos leve a melhorias que possam ajudar no processo de transformação? Como fazer?

Ora, direis, não sei, precisamos inventar.

Mais alguns pontos a considerar.

As relações estabelecidas e “desestabelecidas” durante a nossa vivência vão-nos deixando marcas que às vezes fazem com que possamos ou não estabelecer o caminho a seguir, ou melhor, nem sempre a nossa escolha é livre.

Dentro das relações estabelecidas na nossa vivência, uma das questões que se apresentam é a nossa profissão ser exercida quase que exclusivamente por mulheres. Quais são as relações estabelecidas no contexto da nossa história que nos levaram a ser educadoras? A que estamos servindo?

Blanche Guer (1973), citada por Fávero (1973, p.534), diz que “certamente a mais abaladora possível mudança ocorrerá se as mulheres algum dia se permitirem encarar o trabalho fora de casa como obrigação para ambos os sexos” e ainda citadas pela mesma autora temos as palavras de Lotier (1973, p.348) que nos conduzem às mesmas indagações: “atualmente as únicas ocupações que claramente atingiram reconhecimento profissional têm sido as ocupações masculinas. Ainda temos que ver se uma ocupação predominantemente feminina em sua composição pode conseguir ou conseguirá reivindicar a designação honorífica de profissão”.

A questão do compromisso profissional passa pelo profissionalismo desempenhado pelos professores. Caminhando na mesma

direção, mas no sentido do econômico, podemos levantar também questões semelhantes. Qual o estrato social representado pelos professores? A que esta camada da sociedade vem servindo? Como poderia ser mudado este papel “dado” para o professor pelo papel conquistado pelo professor?

Recorrendo novamente a Fávero (1987, p. 533), encontramos outro ponto interessante para a reflexão do nosso exercício profissional: o exercício isolado da profissão. Diz a autora a respeito disto: “O exercício isolado da profissão de professor tem, aliás, profundas repercussões sobre vários outros aspectos, tais como dificuldade de desenvolvimento do próprio profissional, de estabelecimento de um sistema de avaliação por pares, de comunicação de soluções de ensino encontradas em uma classe, etc.” Não nos cabe agora analisar mais profundamente todos estes fatores que se inter-relacionam no exercício da nossa profissão e que de uma maneira ou outra se manifestam no nosso desempenho, mas tê-los sempre presentes na nossa reflexão, para que possamos estabelecer um nível de coerência na nossa atuação.

E o aluno?

Ir caminhando na tentativa de compreender a sociedade em que estamos inseridos é ir, também, abrindo espaços para compreender todos os componentes que fazem parte dessa sociedade.

O aluno, como componente dessa sociedade, também começa a ser conhecido pelo professor e acredito que um dos passos mais importantes para deflagrar o processo educacional é conhecer a história do aluno. Sabemos que, nos moldes em que a educação foi trabalhada até agora, esta questão não faz parte da preocupação da maioria dos

professores. Talvez com este procedimento possamos dar um primeiro passo no sentido de resistir à reprodução manifestada em nossas escolas. Um outro passo seria compreender como o aluno aprende e apreende, isto é, como se dá o processo de aprendizagem e, além disto, estabelecer com os alunos quais dentre os conhecimentos que fazem parte do seu foco de interesse “merecem” ser aprendidos.

Além desses pontos que estão mais afeitos “aos problemas formulados pela Pedagogia, em seus múltiplos aspectos”, uma outra questão começa a ser introduzida na nossa reflexão e conseqüentemente começará a fazer parte do nosso projeto de trabalho: a pedagógica, e a pedagógica da América Latina. Até então, nossos alunos vêm sendo educados pelos padrões passados pelos estudiosos e conseqüentemente pela ideologia do “centro ocidental”, esquecendo que “a criança é educada na cultura, na totalidade simbólica de um povo, no domínio de seus instintos (como no caso do incesto) e da natureza”. (Dussel, 1977, p.157).

Acredito que levando em “consideração” estes pontos, outros que normalmente se apresentam como “dolorosos” na nossa educação passariam a ter significado e tratamento diferentes, tais como a Avaliação e a Seriação.

E quanto ao ensino de ciências?

Quais são os referenciais que formam ou formaram os professores de ciências?

O repensar especificamente o ensino de Ciências deu-se no momento em que freqüentava o Curso de Especialização em Ensino de Ciências, em 1986. Este destinava-se ao aperfeiçoamento de professores de Ciências em exercício, objetivando a projeção e implementação, no ensino de 1º grau, de

propostas inovadoras de caráter metodológico e programático, numa abordagem de pesquisa-ação.

Sabemos que, até então, o que prevalecia no ensino de Ciências eram os objetivos diretos ou indiretos estabelecidos pela Lei 5692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, e o que pudemos constatar foi a “afirmação da ideologia tecnicista na educação brasileira” (Silva, 1990, p.07). Podemos ainda dizer da mesma lei ser ela centralizadora e ter delimitado a ação da escola através de instrumentos legais. Logo após a implementação da lei, em 1974, o Estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação, lança na rede os Guias Curriculares para servirem de orientação de ensino para os professores. Como estes se mostraram insuficientes, em 1978 e 1979 são lançados os Subsídios para a Implementação dos Guias Curriculares, baseados na fundamentação dos Guias Curriculares, fundamentação esta, repetindo, de cunho tecnicista.

Nesse sentido, a concepção de Ciências que era passada através dos Guias Curriculares e dos Subsídios baseava-se na sua neutralidade, como também na do Cientista. O ensino de Ciências só poderia ser realizado através de experimentos “controlados”. Também, como conseqüência dessa concepção, a visão do homem era a antropocêntrica, visão esta que permite ao homem dominar a natureza, pois com sua superioridade conseguirá soluções para todos os problemas da humanidade.

Podemos afirmar que não havia preocupações com a história da Ciência e com o econômico influenciando a sua produção e, sim, com a isenção política que permanecia em torno dela. Assim, com o passar do tempo e com o estudo, a redoma de vidro em que a Ciência se encontrava, para mim, se quebrou. Pouco a pouco, o meu trabalho foi-se

modificando, agora com base em outros elementos. Sabemos que todos estamos sujeitos aos “modismos pedagógicos”, não só pelo modismo, mas pela necessidade de busca que se instala em nós, para que possamos fazer uma educação cada vez melhor. O modismo não se instala por ser novidade, mas instala-se à medida que possa responder questões até então não resolvidas. Mais uma vez os nós começaram a se desmanchar e uma nova rede começou a ser tecida. Além da nova tecelagem, uma separação foi necessária, a separação das sementes. A dedicação exclusiva não coube a elas, apesar de queridas.

Um pouco mais sobre a prática/teoria.

“Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito”. (Freire, 1987, p.38).

Quando aprendi a ensinar e a estudar o ensino, iniciou-se um complexo processo de inter-relações que até então não faziam parte do meu trabalho, pelo menos consciente, e passei a compreender o ensino com uma visão mais ampla da realidade.

Por acreditar no ensino, resolvi assumir a função de monitora de Ciências numa das delegacias da cidade em que lecionava. Acreditava que o trabalho em grupo ampliaria as possibilidades de melhorias para o ensino da rede estadual de 1º grau. O trabalho foi produtivo, dentro das limitações estabelecidas pela própria estrutura da “máquina estadual” (mas quando divisávamos uma possibilidade de enganá-la, assim agíamos).

Mas a busca já estava instalada dentro de mim e a etapa seguinte foi o curso de mestrado. Este novo passo estava vinculado à

“utopia” de mudar o ensino de 1º grau através da pesquisa. Hoje algo mudou, acredito que a possibilidade de se tornar professora-pesquisadora não irá transformá-lo, mas ajudará a torná-lo um ensino melhor, dentro da nossa realidade.

Não saberia relatar de outra maneira a minha experiência docente/discente, só sei colocar questões que orientaram e orientam minha vida, lógico, questões estas que foram relevantes nos momentos de mudança e fizeram com que a maneira de ver o contexto educacional se modificasse. Existem algumas questões que foram introduzidas de um modo novo e muito recentemente e ainda precisarão de algum tempo para serem incorporadas por mim. O que quero dizer é que quero saber como eu estou (e estarei) no face-a-face.

Querendo aprender sempre, busco nas palavras de Paulo Freire a necessidade de manter-me na realidade e o acreditar na vida, no sonho, ao mesmo tempo, dialeticamente: “Uma coisa é o educador revolucionário numa sociedade burguesa que não fez ainda a revolução, ele é um educador progressista. Nós somos - espero - educadores progressistas aqui, porque é isto que o contexto social, político, econômico, histórico nos impõe. Você não é um educador revolucionário, nem eu, nem Ester. Nós somos progressistas. O educador revolucionário é aquele que tem sido progressista na fase da sociedade burguesa, vem à tona no processo revolucionário e entra na transição revolucionária. Aí ele vai ser testado de novo. Isso deu a mim um aprendizado fantástico; vocês não podem imaginar o que significa isso” (Buffa e Nosella, 1988, p.98).

E assim, quando me apresento como professora, duas questões estão sempre presentes em primeiro plano:

Que compreensão na sala de aula meu comportamento confirma ou desmente? (Petronilha Silva, 02/05/90) e Tenho sido uma educadora progressista?

Vou ao encontro da poesia para confirmar o eu em mim:

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,
Arredores irregulares da minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu” (A.C.-F.Pessoa).*

E voltando para mim confirmo: Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei (e resultarei) de tudo. Sei que caminhar é preciso.

Bibliografia:

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. *A educação negada: dos pioneiros às promessas da nova república*. São Carlos: UFSCar, 1988.

DUSSEH, Enrique D. *Para uma ética da libertação latino-americana: erótica e pedagógica*. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s.d. (original castelhano de 1977), v.3.

FÁVERO, M. de Lourdes de Albuquerque. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 68 (160): 524-59, set/dez, 1987.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do educador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2.Ed., 1987.

PAPALÉO, Maria Tereza et alii. Educação libertadora: utopia e alienação na escola particular. *Educação e Sociedade*. São Paulo, 9(26):52-84, abr.1987.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Considerações a respeito da educação, cultura, identidade. In: _____. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. Porto Alegre: FAGED, UFRGS, 1987. (Tese de Doutorado p.63-88).

SILVA, Terezinha M. Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

TIJIBOY, Juan Antonio. Tendências do ensino na América Central, seus condicionantes históricos. In: FELDENS, Maria das G. Furtado e Franco, Maria Estela dal Pai. *Ensino e realidades*. Porto Alegre: Ed.da Universidade, 1986, p.129-30.

*.Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica, da UFU, graduada em Ciências Biológicas e Mestranda em Educação, pela UFSCar.