

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A RELAÇÃO ESCOLA BÁSICA- UNIVERSIDADE: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO¹⁰

MARCOS ANTÔNIO CAMPOS COUTO*
CHARLES DA FRANÇA ANTUNES**

I. Introdução

Ensino e pesquisa: dois lados de uma mesma moeda (a interpretação do mundo) que, entretanto, acabam por se distanciar, ocupando lugares e pessoas diferentes. A universidade (e seus profissionais) aparece no imaginário dos trabalhadores em educação como o lugar e o sujeito privilegiado na difícil tarefa de pesquisar. Às escolas do ensino fundamental e médio é atribuída a tarefa, sobretudo, do ensino, da reprodução do conhecimento.¹¹

Entretanto, no próprio interior da universidade, o problema da relação ensino-pesquisa não está ausente, pois também no seu interior há lugares e pessoas que realizam a pesquisa e há lugares e pessoas que reproduzem os resultados das pesquisas. Por outro lado, no interior das escolas do ensino fundamental e médio, inveterados profissionais, ultrapassando as dificuldades de sua forma de organização, têm conseguido realizar suas propostas de pesquisa e de ação.

Podemos considerar que esta divisão de tarefas obedece às regras mais gerais da divisão do trabalho capitalista. A inserção das pessoas na divisão de trabalho, além de definir uma boa parcela do alcance e dos limites de sua atuação, hierarquiza a humanidade numa estrutura social que reproduz o poder e a hegemonia da burguesia sobre o conjunto complexo do tecido social.

Por isso que esta relação entre os centros de pesquisa, as universidades, as escolas, os alunos da escola básica e do ensino superior

¹⁰ O presente texto foi redigido como base para um projeto de extensão do Departamento de Geografia da FFP/UERJ nas escolas públicas do município de São Gonçalo/RJ.

* Prof. Assistente do Departamento de Geografia da UERJ/FFP.

** Prof. Contratado do Departamento de Geografia da UERJ/FFP e Prof. Convidado do Curso de Pós-Graduação em “Teoria e Prática de Conteúdos de Geografia” do Depto. de Geografia-UFF.

reproduzem a hierarquia social, política e intelectual arregimentada pela divisão de trabalho: a uns cabe a iniciativa da produção do conhecimento (universidades e centros de pesquisa); a outros (professores universitários e das escolas do ensino fundamental e médio) cabe a reprodução do conhecimento; e ainda a terceiros (os alunos, a população, etc.) cabe a assimilação dos conhecimentos produzidos e reproduzidos pelas figuras sociais anteriores. No ápice desta hierarquia social está a burguesia e seu Estado como os sujeitos iluminados que encarnam a tarefa de dirigir a história.

Contrariar essa lógica é estabelecer uma ponte entre aquela ordem social, hierarquizada e autoritária, e uma nova, democrática e socialmente justa. Para isso, é necessário construir experiências de trabalho que explorem as contradições presentes neste esquema social e intelectual de produção de conhecimento e afirmar um novo projeto (de educação, de sociedade, de homem etc.). Entretanto, é necessário dimensionar o nosso alcance pois, apesar da necessidade e da possibilidade de seu início nesta ordem, sua plena realização e consolidação exigirão uma nova ordem social, uma nova relação dos homens entre si e destes com a natureza.

É a partir destas questões que queremos debater a formação do professor. Neste caminho, delineamos três eixos que servirão de base para as nossas análises: O Projeto de Educação, A Relação Escola-Universidade e a Formação Docente e A Pesquisa nas Escolas do Ensino Fundamental e Médio.

II. O Projeto de Educação

Todas as formas de organização social necessitam criar os mecanismos de produção/reprodução dos seus conhecimentos, concepções, valores, crenças, comportamentos às gerações que vão se construindo e se formando. Esse é o significado da educação, em sentido amplo (*latu sensu*). E é claro que cada uma das formas de organização social que a história da humanidade produziu, instituiu as suas formas específicas de fazer esta reprodução da cultura; vale dizer: cada sociedade instituiu/institui o seu espaço educativo.

¹¹ Entretanto, é necessário considerar que não há um limite preciso entre produção e reprodução de conhecimento. Reproduzir o conhecimento para um novo grupo de pessoas também é um processo de construção de novos conhecimentos para estas pessoas.

Por isso, todas as formas e lugares (a casa, o trabalho, a Arte, a escola, a universidade etc.) de reprodução da cultura estão impregnados pelas necessidades humanas, que se estabelecem na forma como os homens se relacionam entre si e com a totalidade natureza. Ou seja: a educação é orientada por projetos sociais.

Numa sociedade em que os homens se produzem e reproduzem enquanto classe social, os projetos sociais e educacionais serão produtos (mas também produtores) do confronto que institui essas classes. Isto é: numa sociedade classista, os projetos educacionais são projetos de classe.

Para as classes dominantes da sociedade capitalista, isto é, as classes sociais que detêm os meios de produção e distribuição de mercadorias, a educação, ou mais especificamente, a educação escolar, objetiva atender suas necessidades econômicas, políticas e ideológicas. Essas necessidades foram muito bem sintetizadas por Nicholas Davies na Tese 1 do I Congresso de Educação e Unificação do SEPE-RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação):

Precisamos ter claro que a escola não é neutra politicamente, nem foi criada para desenvolver as potencialidades humanas. Ao contrário, numa sociedade de classes, capitalista, como a brasileira, ela existe essencialmente (mas não apenas) para atender às várias necessidades econômicas, políticas e ideológicas das classes dominantes.

Economicamente, os empresários necessitam de trabalhadores com diferentes graus de escolarização (operários que saibam contar, ler e escrever, técnicos, engenheiros, pesquisadores, administradores etc.).

Politicamente, a escola serviu durante décadas como condição para a definição do cidadão: só podia votar ou ser eleito quem era alfabetizado, o que justificou a exclusão política de amplas parcelas de trabalhadores. Esta característica política, por sua vez, apresenta também uma dimensão ideológica (no sentido de ocultar o real), ao atribuir à instrução escolar a origem do poder político, falseando a realidade, pois o poder político tem origem na economia, nas relações

das classes sociais com os meios de produção e distribuição (fábricas, bancos, comércio, fazendas, etc.), não na instrução. Sabemos, por exemplo, que os donos dos meios de comunicação, mesmo que não exerçam cargo político nenhum, têm mais poder real (e não formal) do que os políticos e governantes em geral.

Ideologicamente, a escola serviu e serve à burguesia quando procura inculcar ou enfatizar, nos alunos, valores, atitudes, comportamentos que conformam/consolidam uma visão do mundo favorável à classe dominante: o individualismo, o misticismo, uma percepção de mundo e conhecimento fragmentada etc. (p.4).

A análise de muitos aspectos da estrutura escolar nos convence de que a escola tem servido a estes interesses: a avaliação classificatória, que hierarquiza os alunos; a disciplina imposta e centrada numa exacerbada obediência à autoridade do professor, coordenador, diretor; uma grande desarticulação entre as áreas de conhecimento; uma metodologia de trabalho que privilegia a aquisição do produto do conhecimento e não a construção do conhecimento etc.

Entretanto, a escola não é apenas produto dos projetos sociais; é também produtora/instituinte desses processos e projetos que estão em disputa no interior da sociedade, apesar de sua limitada autonomia. Isto é: a escola é instituída/instituinte da estrutura social.

A escola tem servido, sobretudo, às classes dominantes, mas também é atravessada pelos interesses das classes trabalhadoras, pelo simples fato de que os conflitos e contradições existentes nesse confronto entre as classes, estão presentes no interior da escola. Isto é: a escola é um espaço de confronto entre os objetivos das classes.

Em função dessas questões, é necessário responder: que projeto de educação e de escola nos permite explorar estas contradições, nos permitindo, conseqüentemente, colocar a educação a serviço da maioria da população, das classes trabalhadoras?

Esta problemática deve ser objeto de nossas pesquisas.

Como ponto de partida, podemos considerar que esses projetos devem estar ajuizados pelas propostas globais que aglutinam e organizam a luta dos trabalhadores, dos movimentos populares, por uma sociedade mais justa e democrática; o que, desde já, nos mostra a necessidade de uma articulação permanente entre a escola e os movimentos sociais.

Defendemos, nesta direção, que a escola seja uma “trincheira” de organização da população, e é no âmbito global de seu fortalecimento político (dos movimentos sociais) que devemos orientar os aspectos da estrutura escolar: os objetivos, as metodologias, os instrumentos didáticos, a avaliação, a qualificação dos profissionais da educação, a gestão da escola etc.

III. A Relação Escola Básica-Universidade e a Formação Docente

O tema da formação docente envolve, por um lado, diferentes níveis e lugares geográficos, expressos na forma como os professores estão sendo formados nas universidades, no exercício do magistério, nos locais de trabalho, nos Seminários, Encontros e/ou Congressos etc.

Por outro lado, a formação dos profissionais da educação não é objeto de preocupação apenas das Universidades e escolas, mas também das entidades representativas dos profissionais da educação, organizações estudantis, Associações Científicas, Ministério e Secretarias de Educação. Por meio de suas ações e/ou dos seus documentos e proposições políticas visualizamos as concepções para sua formação.

Consideramos que uma articulação sistemática, não só de propostas, de planejamento, mas também de ação, entre estes diferentes agentes provoque a necessária aglutinação de forças para o enfrentamento dos problemas relativos à melhoria da qualidade da educação no Brasil, que tem como pressuposto um maior e melhor investimento em educação pública e na melhoria da formação dos seus profissionais. Privilegiaremos, neste texto, a análise da relação escola-universidade, sem perder de vista este horizonte de aglutinações mais amplas.

A relação entre as universidades e as escolas têm sido analisada e avaliada de forma, sobretudo, negativa, isto é, como uma relação de baixa qualidade e pouca integração.

Por um lado, a pouca integração tem se constituído num descompasso entre a realidade de formação e a realidade onde irão atuar os profissionais da educação:

Outra forma de falta de integração surge entre os cursos de licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar. Em outras palavras, não há integração entre os sistemas que forma os docentes e os que os absorvem. (Candau, 1987, p.56).

A auto-crítica tem que começar por admitir que há um afastamento real da escola de 1.º e 2.º graus da escola que forma os seus profissionais no 3.º grau, [...]. (Sposito, 1993).

[...] Assim, apesar da semelhança de papéis na formação social dos indivíduos, universidade e ensino de 1.º e 2.º graus não estão tendo um intercâmbio sistemático de planejamento global. [...] (Oliveira & Pontuschka, 1989).

No caso da geografia, há também a constatação de que não apenas as graduações, mas também os programas de pós-graduação (do Estado do Rio de Janeiro), pouco (ou quase nada) têm desenvolvido pesquisas sobre o ensino:

Em síntese, o que esse breve levantamento permite constatar é que embora existam problemas e questões relativos ao ensino e à aprendizagem dos conceitos geográficos nas escolas de primeiro e segundo graus, a nível de pós-graduação o que se constata é a pouca reflexão sistemática sobre o ensino de Geografia nos vários níveis.¹² (Paganelli, 1993).

Por outro lado, nas análises e avaliações críticas de algumas experiências de integração escola-universidade, o que se conclui é que elas

¹² O universo do levantamento abrange três faculdades de Educação: PUC/RJ, UFRJ e UFF, além do ISEAE - Instituto de Estudos Avançados em Educação - e do Departamento de Geografia da UFRJ. Em cada uma das faculdades de Educação, existe apenas uma dissertação ligada ao ensino de Geografia: uma na PUC/RJ (entre 200), uma na UFRJ (entre 494), uma no

acabam por privilegiar o ritmo e as concepções das universidades em detrimento dos ritmos e necessidades das escolas:

Entretanto, é necessário especificar claramente as características dessa relação. Tomar a escola pública de 1.º e 2.º graus como "objeto de estudo" deve significar tornar os seus professores (das escolas públicas) sujeitos do processo, juntamente com os graduandos e geógrafos universitários. Isto significa que esta relação não poderá se basear, nem privilegiar os cursos de férias, de reciclagem que acontecem de forma esporádica, ou mesmo as pesquisas desenvolvidas por alunos dos cursos de mestrado. Sendo um processo permanente, esta relação deve se basear no processo permanente de discussão dos problemas cotidianos vividos pelos professores e, conseqüentemente, no estudo de seu trabalho e das teorias que a fundamentam. (Associação..., 1995).

Portanto, a forma como a universidade tem se relacionado com as redes de escolas do ensino fundamental e médio não tem contribuído, com toda a sua potencialidade, para a superação de muitos dos seus impasses, o que também impede a incorporação, nos conteúdos e reflexões dos cursos de graduação, os problemas cotidianos da vida escolar.

Por isso que, no reverso destas avaliações críticas, está implícito ou explicitado uma defesa comum: a melhoria da qualidade da educação está vinculada, entre outras necessidades, à necessária construção de uma articulação permanente e profícua entre esses dois níveis de ensino.

Contudo, e as críticas também sinalizaram, é necessário delinear as características e as formas operacionais desta vinculação permanente.

Alguns elementos nesta direção podem ser, antecipadamente, considerados.

A realidade sobre a qual devem se mobilizar os cursos de licenciatura deverá incluir, entre outros elementos, os problemas das escolas públicas do ensino fundamental e médio. Ou seja, a relação ensino e pesquisa, nos cursos

de licenciatura, deve privilegiar a relação teoria e prática, no âmbito de uma relação entre a teoria e o método que permitam uma melhor compreensão da realidade. O que inclui, no caso da formação dos professores, no estudo dos problemas enfrentados em sua prática cotidiana de trabalho: os textos didáticos, as metodologias, a seleção dos conteúdos, a avaliação, as condições de trabalho etc. Estes passos nos orientarão nas respostas para as seguintes questões: Como traduzir, em termos geográficos, os objetivos gerais da educação escolar? Quais os objetivos do ensino de geografia nas escolas do ensino fundamental e médio? Que conteúdos materializam estes objetivos? Quais metodologias são coerentes àqueles objetivos e ao processo de ensino-aprendizagem da comunidade escolar? Que concepção e prática de avaliação precisaremos? Que instrumentos pedagógicos precisamos dispor e construir? Quem são e como pensam os alunos com os quais trabalhamos?

Este caminho indica a mobilização da estrutura material da universidade (espaço físico, bibliotecas, bolsas de estudo etc.) para a investigação teórica das condições concretas de funcionamento das escolas públicas do ensino fundamental e médio, assumindo, nessa perspectiva, um duplo sentido: o de contribuir para a superação dos problemas e impasses da prática dos professores e, por outro lado, que os resultados da pesquisa sejam incorporados aos conteúdos das disciplinas do curso de graduação. A perspectiva é de criar uma relação de mútua reciprocidade permanente entre as escolas e as universidades.

Esta tarefa também deve ser realizada pelos profissionais das escolas do ensino fundamental e médio. É necessário que esses professores sejam também sujeitos do processo, e não apenas objeto das pesquisas acadêmicas.

IV. A Pesquisa nas Escolas do Ensino Fundamental e Médio

Ao mesmo tempo que desenvolve a sua prática pedagógica, o professor necessita avançar no sentido de compreender como esse aluno aprende. Entendo que a pesquisa na escola de 1.º e 2.º Graus está muito ligada a essa questão. Como ensinar e como aprender? (Buitoni, 1993).

[...] o tipo de investigação que o professor pode iniciar em sala de aula não é uma pesquisa acadêmica, é uma pesquisa-ação, uma pesquisa que orienta a ação do professor a fim de trabalhar o raciocínio geográfico dos alunos a partir de suas reais condições de vida. (Paganelli, 1993).

A tradição educacional brasileira (salvo as exceções de sempre) não tem creditado às escolas do ensino fundamental e médio e, por conseguinte, aos seus profissionais, a tarefa de pesquisar, de realização de projetos de pesquisa. Caberia, então, desde já, uma questão: qual seria o caráter da pesquisa nas escolas do ensino fundamental e médio? O que é necessário para o professor da escola básica ser também um pesquisador? Como um investigador da realidade?

É necessário definir os fundamentos teóricos e práticos do caráter da pesquisa nas escolas do ensino fundamental e médio (como sugerem os depoimentos acima) e, conseqüentemente, delinear os traços fundamentais da organização escolar.

O caráter da pesquisa na escola básica se vincula ao seu papel e aos seus objetivos enquanto espaço educativo. A definição mais ampla e mais detalhada possível destes objetivos constituem as bases sobre as quais se orientará a organização da estrutura escolar afim de colocá-los em prática, isto é, de objetivá-los.

Consideramos que a escola deva ser um espaço de investigação da realidade e da construção dos instrumentos necessários ao seu entendimento. O pressuposto é de que o conhecimento é um processo de construção coletiva, resultado não apenas da razão, mas da emoção e da afetividade, em que educador e educando se relacionam como sujeitos do processo de interpretação da realidade.

Por isso que a realidade (objetiva e subjetiva), entendida como objeto de estudo, é a mediadora da relação educador-educando. Ambos, partindo dos seus conhecimentos, preconceitos, idiosincrasias, visões do mundo, buscam, por meio da observação, percepção, registro, reflexão, conceituação, síntese, o entendimento realidade que está sempre em processo de transformação.

Nesse caminho, também se coloca a questão da relação entre a teoria e a prática, isto é, do confronto permanente entre a realidade e a consciência, entre o mundo e a percepção do mundo, entre o agir e o pensar, entre a ação e a reflexão, enfim, do movimento da práxis humana.

Por outro lado, a realidade, o seu movimento, é síntese de muitas determinações, ou seja, é síntese de suas várias características, resultado dos seus vários movimentos: cultural, geográfico, econômico, político, natural, histórico, químico, físico, biológico etc. Por isso que a realidade como objeto de estudo é fundamental para um trabalho coletivo da escola, pois permite estabelecer um processo de troca sistemática e de integração das diferentes disciplinas que sobre ela mobilizam os seus instrumentos de investigação. Dessa forma, estreitamos a relação entre a realidade e seu movimento e os conteúdos das diferentes disciplinas que compõe o currículo ou, dito de forma acadêmica, estreitamos a relação entre o ensino e a pesquisa.

Significa tudo isso que devemos incorporar em nossa prática os princípios básicos da construção do conhecimento assim como dos seus instrumentos metodológicos: a observação, o registro, a reflexão, a síntese, a avaliação, o planejamento etc. No caso da geografia, devemos “fazer com que as pessoas possam entender um território e conhecer os instrumentos intelectuais [conceitos, categorias] indispensáveis para prescrever, analisar, interpretar e propor mudanças a um território.” (Santos, 1993).

Por fim, consideramos que a concepção de currículo deve ultrapassar os limites da pura seleção de conteúdos. O currículo deve ser encarado como um instrumento de organização da escola que se compromete com a investigação da realidade e que, portanto, extrapola os limites da grade curricular.

V. Conclusão

Apostamos na potencialidade, ainda pouco explorada, da relação entre os profissionais da educação dos diferentes níveis de ensino, como base de sua formação inicial e continuada, tanto para os professores da escola básica quanto para os professores do ensino superior. Talvez, este texto seja menos uma reflexão e mais um roteiro de questões para construirmos esta relação.

Bibliografia

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS - SEÇÃO NITERÓI. Subsídios para construção de um posicionamento da AGB frente à questão da formação do Geógrafo-Professor. Niterói, 1995. texto datilografado.

BUITONI, Marísia S. As pesquisas no ensino da geografia e experiências pedagógicas na escola. Revista Orientação, Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n.10, p.53-4, São Paulo, 1993. [Palestra proferida na Mesa Redonda no Encontro de Professores de Geografia do Estado de São Paulo em 1990.]

CANDAU, Vera M.F. (coord.). Novos rumos da licenciatura. Brasília, INEP; Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 1987.

DAVIES, Nicholas. Reforma ou revolução? Caderno de Teses, p.4, 1992. [Tese 1, apresentada no Congresso de Educação e Unificação do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro, 1]

LINHARES, Célia F.S. Projeto de pesquisa: a automação universitária e a formação docente para os trabalhadores. Niterói, UFF, 1989.

OLIVEIRA, Christian D.M.; PONTUSCHKA, Nídia N. Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de geografia. In: VESENTINI, J.W. (org.). Geografia e ensino: textos críticos. Campinas (SP), Papirus, 1989.

PAGANELLI, Tomoko Y. As pesquisas no ensino da geografia e experiências pedagógicas na escola. Revista Orientação, Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n.10, p.51-2, São Paulo, 1993. [Palestra proferida na Mesa Redonda no Encontro de Professores de Geografia do Estado de São Paulo em 1990.]

REVISTA ORIENTAÇÃO. Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n.10, São Paulo, 1993.

SANTOS, Milton. As pesquisas no ensino da geografia e experiências pedagógicas na escola. Revista Orientação, Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n.10, p.43-4, São Paulo, 1993. [Palestra proferida na Mesa Redonda no Encontro de Professores de Geografia do Estado de São Paulo em 1990.]

SPOSITO, Maria E. B. As pesquisas no ensino da geografia e experiências pedagógicas na escola e A pesquisa no ensino da geografia e experiências pedagógicas. Revista Orientação, Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n.10, p.39-41, São Paulo, 1993. [Palestras proferidas na Mesa Redonda no Encontro de Professores de Geografia do Estado de São Paulo em 1990.]

VESENTINI, J.W. (org.). Geografia e ensino: textos críticos. Campinas (SP), Papyrus, 1989.