

# Imaginário social e processo de institucionalização da produção acadêmico-científica sobre a questão do professor\*

Janete Magalhães Carvalho\*\*  
Regina Helena Silva Simões\*\*

\*\* Coordenadoras da linha de pesquisa "Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor", no Curso de Mestrado do PPGE/CP/EFES.  
e-mail: janetemc@terra.com.br  
e-mail: reginahe@terra.com.br

## Resumo

Estudos têm sido encaminhados na perspectiva de que a formação, a prática pedagógica e a identidade/profissionalidade docente devam ter como suporte a relação entre o saber teórico e o saber técnico com as vivências e significações sócio-históricas que os agentes escolares estabelecem com o conhecimento científico. O presente estudo enfoca a análise de "fragmentos" do imaginário sociopolítico e pedagógico presentes no discurso de professores atuantes no curso de Pedagogia em confronto com a teorização expressa em periódicos nacionais, na década de 90, sobre: concepção de educação e ciência; formação inicial; formação continuada; prática pedagógica e identidade profissional do professor. A análise do material discursivo obtido, em pesquisa documental e de campo, foi "iluminada" pelas categorias: imaginário social, práxis/poiesis, autonomia e ação política.

## Palavras-chave

Imaginário social; educação/ciência; formação de professores.

## Abstract

Studies have been carried out from the perspective that the training, pedagogical practice and teacher identity/professionalism must be founded on the relationship between theoretical knowledge and technical knowledge; the experiences and the socio-historical significations that school agents have established through scientific knowledge. This study focuses on the analysis of "fragments" of the sociopolitical and pedagogical imagery that are conveyed by the discourse of Pedagogy teachers in contrast with the theories presented by national periodicals in the 90s on: concepts of education and science; initial training; continuous training; pedagogical practice and professional identity of the teacher. The analysis of the oral material obtained through documentary and field research was "enlightened" by the following categories: social imagery, praxis/poiesis, autonomy and political action.

## Key words

Social imagery; education/science; teacher training.

---

\* Este estudo é parte de pesquisa mais ampla da mesma autoria: CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. *A formação do professor, em nível superior, para atuar no ensino básico*. Construindo pontes entre a teoria, o imaginário social e a prática pedagógica. Relatório Final de Pesquisa, Registro PRPPG/UFES n. 163/98, Vitória: DFEOP/PPGE - UFES, 2001.

## Os caminhos buscados

Considerando que a produção científica nacional e/ou o conhecimento científico não apresenta, necessariamente, correspondência direta com o pensamento e ação dos professores atuantes em ensino superior e/ou que o saber produzido em uma área não provoca alterações diretas na prática de professores atuantes nessa área ou campo de estudo, esta pesquisa buscou relacionar a produção teórica da comunidade acadêmico-científica com o imaginário social visto como âmago de toda formação social-histórica.

De acordo com Castoriadis (1982, p. 61),

Uma formação social-histórica se constitui instituindo-se, o que quer dizer, em primeiro lugar (embora não apenas) instaurando um magma de significações (termos e referências) imaginárias (não redutíveis a um real ou racional qualquer) sociais. A análise teórica poderá efetuar uma série de composições e de recomposições sobre o que se manifesta na superfície da vida da formação considerada (mostrando, por exemplo, que as conexões mais importantes não estão onde os participantes pensam explicitamente que elas se situam); mas o que ela vai encontrar, como princípio e momento decisivo da organização latente que revelará, ainda será um magma de significações imaginárias, colocado pela formação social-histórica considerada, e que se modifica ao longo de sua história - ou mais exatamente, cuja modificação contínua constitui uma dimensão decisiva dessa história.

Castoriadis observa, assim, que qualquer transformação, ou possibilidade de instauração, de uma prática inovadora não

é possível em si mesma e nem compreensível a nós se não posta em relação com o magma de significações imaginárias sociais que o sistema sociopolítico, econômico e cultural gera e que faz com que ele (o sistema) permaneça em nós de forma latente, impedindo a ultrapassagem do conhecimento espontâneo ao conhecimento científico e à prática inovadora.

Pergunta-se, então: que ousadias tornarão possível o fazer pedagógico inovador? Qual o papel desempenhado pelas teorias no plano da "ampliação" ou da "redução" do campo do possível e/ou do desejável em cursos de formação de professores? Como se expressa o "imaginário social" na representação que os professores trazem sobre a educação, a formação inicial e continuada do professor, a prática pedagógica, a identidade/profissionalidade docente e sobre as "marcas" a serem "impressas" nas práticas pedagógicas?

Visando a adentrar na trama dessas relações, o recorte efetuado e/ou o problema investigado, neste estudo, veio a ser: qual a relação entre o discurso expresso pela comunidade acadêmico-científica, na década de 90 \_ período 1990-1997 \_ publicado em periódicos nacionais, sobre o processo de formação e práxis político-pedagógica do professor e o discurso sociopolítico e pedagógico manifesto pelos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo?

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental bibliográfica em dez periódicos nacionais, a saber: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (20%); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

(16%); Tecnologia Educacional (14%); Revista da Faculdade de Educação da USP (11%); Teoria & Educação (9%); Caderno CEDES (8%); Educação & Realidade (7%); Educação e Sociedade (6%); Em Aberto (6%), Revista Brasileira de Educação (3%)<sup>1</sup>, combinada com a pesquisa de campo realizada por meio de entrevista semi-estruturada aplicada aos professores do Curso de Pedagogia da UFES.

Constituíram-se como sujeitos na pesquisa de campo, com os quais foi realizada entrevista semi-estruturada para levantamento e análise de "fragmentos" do imaginário sociopolítico e pedagógico do discurso de professores atuantes no Curso de Pedagogia da UFES, aproximadamente 20% do total de professores do Curso (10 de 53), que foram aqueles que se dispuseram a ser entrevistados, sendo, portanto, uma amostra intencional, baseada na adesão dos professores atuantes no Curso de Pedagogia.

As dimensões e/ou categorias de análise, consideradas como unidades temáticas básicas presentes nos artigos dos periódicos analisados, assim como no conteúdo dos discursos dos professores atuantes no Curso de Pedagogia da UFES, foram: o conceito de formação do professor; o conceito de formação inicial; o conceito de formação continuada; o conceito de prática pedagógica; o conceito de identidade profissional; as formas, como no âmbito do Curso de Pedagogia da UFES, são propostas e realizadas a formação inicial, a formação continuada, a prática pedagógica e a identidade profissional; como se efetiva a relação teoria e prática nas atividades de ensino, pesquisa e ex-

tensão no Curso de Pedagogia da UFES; como se efetiva a ação política; qual o espaço para a criticidade e criatividade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no Curso de Pedagogia da UFES; qual o conceito de educação e a concepção sobre se a educação se exerce ou deveria ser exercida como ciência.

A análise do material discursivo obtido foi realizada mediante o emprego da técnica de análise de conteúdo, "iluminada", no processo de análise, pelas categorias de imaginário social, práxis/poiésis, autonomia e ação política.

A perspectiva de imaginário social aqui adotada apóia-se, entre outros autores lidos de forma intertextual, nas obras de Cornelius Castoriadis (1982, 1987a, 1987b, 1992a, 1992b, 1999).

## A tessitura entre os discursos

Para Castoriadis, a sociedade se estabelece e se institui (instituições) sobre as dimensões do econômico-funcional, mas também pela dimensão do simbólico. Assim, o real, o racional e o simbólico se entrecruzam e interpenetram na formação do imaginário social que fornece identidade a dada sociedade pelo magma de significações.

Dito de outra forma, toda sociedade conta com um sistema de representações cujos sentidos traduzem um sistema de crenças que, em última instância, legitima a ordem social vigente. Trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria, instituindo/instituindo-se na luta pela hegemonia.



O campo do instituído (história feita, hegemônica) aparece como um campo de reprodução e/ou de esfera da heteronomia, da reificação, da tecnoburocracia, etc. O campo instituinte e/ou da história se fazendo e a ser feita surge como um campo de possibilidades, como projeto de autonomia, participação e luta contra-hegemônica. A política, a psicanálise e a educação, quando veiculadas à reflexão, deliberação, práxis/poiésis, respeito à alteridade, criatividade e liberdade, aparecem como áreas fecundas da esfera da transformação e/ou criação histórico-social e, portanto, como forças potencializadoras do campo instituinte.

Sendo assim, as investigações sobre o imaginário social se colocam como um novo olhar sobre os sentidos que a educação e a escola vêm assumindo em nossa sociedade. O professor, assim como o aluno, ao chegar à escola não abandona os mitos, as crenças, as idéias próprias de seu grupo social e nem conseguiria fazê-lo, pois carrega consigo processos de subjetivação e/ou formas de subjetividade de alguma forma instituídos a partir de um sistema sociopolítico, econômico e cultural. Assim, pode-se dizer que não existe Escola, mas escolas, assim como uma multiplicidade de significados/significações/representações (Ferreira & Eizirik, 1994, p. 6).

Portanto, o imaginário social não se institui como objeto de conhecimento, de tal forma que possamos identificá-lo por procedimentos imediatos. Investigá-lo significa adentrar pelas vias da linguagem, dos ritos e dos mitos, admiti-lo como algo que institui/instituindo sentido à vida humana e so-

cial. Sendo assim, a/s escola/s e a educação só poderão vir a se constituir como campo de possibilidades se não "naturalizarem" as suas práticas, cristalizando-as e aprisionando-as na rotina/heteronomia de seu cotidiano. Como afirma Barbier (1985, p. 32):

A educação penetra evidentemente neste campo das representações imaginárias da cultura legítima. Afirmando assim a identidade docente em termos de transmissão de saber, os responsáveis ministeriais atingem o cúmulo do imaginário enganador: a crença ingênua na racionalidade educativa. Tudo que serve para formar (valores, normas, instituições, idéias e materiais pedagógicos) engendra ipso facto um magma de representações e de significações imaginárias que se insere na práxis educativa e em suas realizações.

Dessa forma, é de se esperar que a teorização veiculada na década de 90, em periódicos nacionais, sobre a concepção de educação e ciência, a formação inicial, a formação continuada, a prática pedagógica e a identidade/profissionalidade docente, apresente-se, na teorização dos professores atuantes na formação de professores do Curso de Pedagogia da UFES. Interessante, em especial, analisar como tais discursos se afastam e se aproximam, produzem subjetividades/significações para averiguar se, no espaço cotidiano de formação de professores do Curso de Pedagogia, estão sendo "naturalizadas" de forma heterônoma as práticas discursivas e os discursos práticos.

Inicialmente, cumpre destacar que, de maneira geral, o discurso dos periódicos é bastante politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente,

definindo concepções, práticas e políticas de formação de modo mais genérico e incisivo que nos trabalhos de teses e dissertações de alunos de pós-graduação e/ou relatos de pesquisa. Esses discursos dos periódicos tendem, por sua própria natureza, mais opinativa, a representar as correntes e tendências dominantes no seio da comunidade acadêmico-científica e, sendo assim, expressam de certa forma a heterogeneidade de pensamento e propostas que caracterizam a transição paradigmática do final de século no seio das ciências e, no caso específico, das ciências humanas e sociais e, nestas, das concepções e propostas sobre ciência e educação, formação inicial e continuada de professores, prática pedagógica e identidade/profissionalidade docente.

De modo geral, o discurso dos professores entrevistados, atuantes no Curso de Pedagogia da UFES, apresenta similaridades e diferenças com a teorização veiculada em artigos publicados em periódicos nacionais, na década de 90.

Sobre o conceito/concepção de formação de professores, o discurso veiculado nos periódicos, como dito anteriormente, bastante politizado, denuncia a dificuldade de transposição das idéias e teorias produzidas para a prática, argumentando pela necessidade de promover a articulação entre as ações do Estado (políticas públicas), das agências formadoras e agências contratantes. São, também, bastante assumidas, explícita ou implicitamente, no discurso veiculado nos periódicos, as diretrizes para formação de professores, emanadas da ANFOPE, com destaque para a necessi-

dade de formação intensiva de qualidade, condições dignas de trabalho e formação continuada do profissional da educação.

Na perspectiva pedagógico-curricular de reconstrução da formação do professor, três são os enfoques principais: a qualidade do conteúdo específico; a integração, ao longo do curso, entre o conteúdo pedagógico (que, muitas vezes, nos discursos veiculados nos periódicos, se confunde com as disciplinas Didática e Prática de Ensino) e o conteúdo específico; e as diversas conotações tomadas pela relação teoria-prática-teoria nos cursos de licenciatura, inserida nesse enfoque a questão da interdisciplinaridade. É, também, expresso com bastante intensidade um discurso dirigido à integração dos saberes da docência, que, para além dos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos instrumentais, refere-se aos fundamentos da educação e ao saber experiencial e/ou "saber de experiência feito" (Freire, 1992).

Há uma diferenciação entre os discursos veiculados nos periódicos dirigidos às licenciaturas específicas e os das licenciaturas de atuação multidisciplinar (Pedagogia, Habilitação Magistério Séries Iniciais e Habilitação em Educação Infantil). Ressalta-se a importância de integrar a discussão sobre o Curso de Pedagogia ao debate sobre os demais cursos de licenciatura, em face dos pontos comuns a serem revistos para a reconstrução dos processos de formação do professor, dentre os quais se destacam: o isolamento de cursos e conteúdos; a ênfase ao bacharelado em detrimento da licenciatura; o distanciamento entre os cursos de licenciatura e as escolas de educação básica; a



perda do significado da relação profissional versus sociedade; a fraca demarcação da identidade e do objeto epistemológico dos cursos de formação de professores; o distanciamento entre a Faculdade de Educação das demais unidades responsáveis pela formação do professor; a Prática de Ensino caracterizada como reino da técnica, em detrimento da relação entre teoria e prática; a ausência de projetos coletivos interdisciplinares/transdisciplinares.

Coloca-se ênfase, também, no desafio dirigido ao professor, entendido como agente de transformação social. Aparece com muita clareza a necessidade da construção de um projeto nacional de educação a partir das bases, ou seja, diz-se da necessidade de reconstrução dos cursos de formação de profissionais da educação, de forma a estabelecer uma base comum nacional, buscando superar a fragmentação e a desarticulação no interior da profissão docente. Construção esta que deveria ancorar-se na concepção do educador coletivo e suas responsabilidades político-pedagógico-sociais.

O compromisso social aparece como componente fundamental no processo de formação e práxis/poiésis do professor. Nos discursos expressos nos periódicos analisados, práxis e poiésis aparecem como conceitos distintos. Em nossa análise, entretanto, apoiamos-nos na unicidade dos dois conceitos, de acordo com Castoriadis (1999, p. 61-62) que assim se exprime:

Para Aristóteles, a práxis é a atividade que tem fim em si mesma, e não em um resultado que lhe é exterior. Notemos de passagem, que a distinção aristotélica

práxis/poiésis depende da categoria da substância, forma ligada de maneira persistente a uma matéria. O que dizer, então, de Temístocles ou de Nijinsky, da batalha naval ou da performance do bailarino? Pertencem eles à práxis ou à poiésis? [...] Para mim, a práxis é uma modalidade do fazer humano. É uma atividade que considera o outro como ser podendo ser autônomo, e tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia [...]. Portanto, a práxis não tem e não pode ter seu fim em si mesma: ela visa a uma certa transformação de seu objeto (humano). Esse objeto – o outro – pode ser concreto, nomeadamente dado: psicanálise, pedagogia. Pode, também, ser indefinido: política. Eis por que, retomando a questão (1968a), a defini como atividade práxico-poética.

O confronto da teorização sobre a concepção de formação de professores de formação inicial e de formação continuada expresso nos periódicos com o discurso dos professores entrevistados, atuantes no Curso de Pedagogia, evidencia: em primeiro lugar, a concordância quanto à concepção de formação inicial de professores como aquela que diz respeito à iniciação profissional desenvolvida em agência específica e que envolve, ou deveria envolver, uma relação de continuidade com a formação continuada e a experiência profissional; e, em segundo lugar, uma menor associação entre formação docente e ação política. Aparece a perspectiva de formação do professor como processo crítico associado à ação política transformadora no discurso de apenas um professor, assim como somente em dois fragmentos do discurso dos professores sobre formação inicial foi apontada a perspectiva da formação como instrumentalização para a docência do

ponto de vista político-pedagógico.

Se, porém, é menor, na fala dos professores entrevistados, a associação entre formação docente e ação política transformadora, é bastante intensa a noção de compromisso social entendido como adequação da formação às necessidades concretas sociais. Dessa forma, aparecem fragmentos de discurso com concepção de formação do professor como relação teoria e prática e/ou como processo de articulação com a realidade socioeconômica e cultural concreta, assim como fragmentos de discurso sobre formação inicial como instrumentalização para o exercício do magistério. A quase totalidade dos discursos dos professores visualiza a formação continuada como processo de renovação, após a formação inicial, por meio de estratégias múltiplas. Esse processo é associado à possibilidade de acesso por parte dos professores aos bens culturais e/ou às políticas de formação do professor.

Sendo assim, diríamos que os discursos se afastam quanto à ação política transformadora, mas se aproximam quanto à perspectiva de compromisso social, no sentido da melhoria da relação teoria e prática e/ou da melhor adequação do curso ao contexto escolar e às demandas sociais. Nesse sentido, o fazer pedagógico reflexivo é destacado no âmbito da ação-reflexão dos indivíduos e grupos, mas não na perspectiva de um coletivo orientado para ação política transformadora e questionadora além da escola e/ou do seu ambiente próximo imediato, ao contrário do discurso veiculado nos periódicos. Dito de outra forma, transparece como dominante no discurso

dos professores entrevistados a noção de formação que envolve cidadania concebida como cidadania privada afeta ao âmbito da profissionalidade docente. Poucas vezes, aparece nos discursos dos professores a concepção de formação inicial ou continuada como cidadania política que se insere no coletivo social mais amplo.

Assim, diríamos que o discurso predominante entre os professores entrevistados sobre formação de professores, formação inicial e continuada se afasta do discurso manifesto nos periódicos nacionais da década de 1990, principalmente quanto à sua politização, aproximando-se, porém, na perspectiva da formação, com compromisso social para o exercício adequado da profissionalidade docente e/ou âmbito da cidadania pessoal/grupal por meio do pensamento prático reflexivo.

Com respeito aos discursos sobre a concepção de prática pedagógica, entretanto, essa tendência não se mantém, ocorrendo maior aproximação entre os discursos veiculados nos artigos dos periódicos e o discurso dos professores entrevistados.

O discurso expresso nos periódicos nacionais sobre prática pedagógica indica que o saber construído pelo professor sobre a sua própria prática necessita ser valorizado, investigado e refletido pelo conjunto dos atores dessa prática, tomados individual e coletivamente, visto que o professor necessita conhecer as bases que sustentam a sua ação para transformá-la, assim como a ação docente deve ser pensada individual e coletivamente no cotidiano da sala de aula, da escola e para além do espaço escolar.



São considerados no discurso expresso nos periódicos com relação ao cotidiano de sala de aula: a) os aspectos ideológicos e teórico-filosóficos da prática docente; b) as bases teórico-metodológicas do processo de ensino (a epistemologização dos saberes da docência e a didática e prática na formação dos professores); c) a construção da pesquisa e do saber docente pelo professor. Com relação à prática escolar, são destacadas: a) as contradições entre a teoria e a prática; b) as contradições entre o conhecimento acadêmico e a prática escolar concreta; c) a organização do trabalho escolar e a autonomia dos professores; d) a relação entre sociedade, escola e cultura. Quanto à relação entre escola e sociedade, são enfatizados: a) o descompromisso das políticas neoliberais com relação à educação exigindo posicionamento pedagógico-político do conjunto de professores e do conjunto da sociedade; b) a responsabilidade também docente em face do fracasso escolar; c) as relações entre educação, cultura e sociedade; d) a necessidade da produção/construção de práticas educacionais emancipatório-políticas.

O discurso dominante entre os professores entrevistados sobre prática pedagógica é bastante similar, visto que é enfatizada a prática pedagógica como prática profissional do professor numa situação real e dirigida para a realidade sociopolítica mais ampla e/ou como política cultural que implica visão de mundo e de ação político-pedagógica, no e para o mundo, ancorada em processo reflexivo individual/coletivo de fazer educação com o outro e para o outro.

Os limites apontados para a transformação qualitativamente necessária da prática pedagógica, nos dois discursos em confronto, são muito próximos, ligados ao desempenho do professor, à organização das escolas, à estrutura curricular, à organização e funcionamento dos cursos de formação de professores, às políticas públicas.

Dessa forma, o confronto entre os discursos pareceu indicar que os professores entrevistados assumem uma perspectiva mais politizada com relação à prática pedagógica do que com relação à formação inicial e continuada de professores. Os discursos, porém, parecem indicar que a literatura visitada já foi incorporada de forma expressiva ao discurso dos professores entrevistados no que diz respeito aos principais aspectos destacados para melhoria da profissionalidade docente, tanto no que se refere aos processos de formação inicial e continuada quanto à concepção de prática docente.

Com referência à concepção sobre identidade/profissionalidade docente, observou-se que os dois discursos assumem explicitamente a sua crise. Os fatores apontados, nos dois âmbitos de fragmentos de discurso ora em análise, são muito semelhantes/convergentes. Destaca-se, entretanto, uma maior profundidade e amplitude de análise na literatura dos periódicos.

No discurso presente nos periódicos, a identidade/profissionalidade do professor aparece como categoria central, definida por meio das seguintes subcategorias: a) proletarização/profissionalização do magistério; b) gênero e/ou feminização do magistério; c) condições de trabalho e remuneração.



neração; d) socialização para e no trabalho; e) práticas culturais e saberes dos professores; f) organização político-sindical; g) políticas públicas educacionais. Destacando-se, pela intensidade/freqüência com que são abordadas, as categorias referentes à proletarianização/profissionalização do magistério e à questão de gênero.

No conjunto, essas subcategorias dirigem-se a fatores de natureza sociocultural e pedagógica, mas, predominantemente, a fatores político-econômicos. Dentre os fatores de natureza sociocultural, destacam-se os seguintes argumentos: a heterogeneidade sociocultural da categoria docente e seu crescimento numérico; o impacto das inovações tecnológicas e/ou metodológicas sobre o exercício profissional; o papel social do professor; a sexualização/feminização do magistério e a pressão do estereótipo social da função da mulher; o acesso aos bens e práticas culturais; o individualismo exacerbado pela "sociedade de consumo", etc. Dentre os fatores de ordem pedagógica, destacam-se: a deficiência dos processos de formação inicial; a ausência de formação continuada; a burocratização/hierarquização presente no sistema escolar; a ausência e/ou precariedade de socialização para a profissão; a ausência de projetos político-pedagógicos coletivamente orientados, etc. Os fatores de ordem político-econômica são os mais freqüentes, destacando-se, entre eles: a demanda por escolarização e conseqüente aumento do número de alunos e rebaixamento da qualidade do ensino; a frustração com a profissão derivada dos baixos salários; a ausência de condições para o exercício profissio-

nal; o processo de organização dos trabalhadores em educação; a ambivalência da profissão que coloca o professor como um semi-profissional; a definição das políticas públicas para a formação e exercício profissional, etc.

Como dito, o discurso apresentado pelos professores entrevistados, não apresentando a mesma amplitude e profundidade de análise dos periódicos, apresenta bastante semelhança quanto aos fatores e/ou limitações apontados. Com relação às dimensões de análise, também convergem, visto que, nos periódicos, a discussão atravessa questões de ordem político-econômica, de ordem sociocultural e de ordem pedagógica e, no discurso dos professores entrevistados, essas dimensões aparecem nas duas perspectivas dominantes, a saber: a identidade/profissionalidade como um processo híbrido, multifacetado, imbricado com a identidade pessoal e perpassado por fatores sociopolíticos, econômicos e culturais; e como processo proporcionado/facilitado por atualização constante no exercício teórico e prático da profissão, por meio do desenvolvimento de competências/potencialidades para realizar o trabalho pedagógico, tendo como núcleo desse processo a docência.

Assim, o discurso expresso pelos professores aparece subdividido em duas tendências: a) a identidade profissional construída/produzida social, histórica, política e economicamente; b) a identidade profissional centrada no exercício docente adequado. O discurso que enfatiza o pedagógico, nesse caso, parece secundarizar a dimensão do sócio-histórico-político-cultural,

enquanto, no discurso expresso nos periódicos nacionais, a dimensão pedagógica aparece articulada às demais com maior intensidade. Cabe, entretanto, lembrar que a possibilidade de articulação do discurso é bem maior na produção de um texto escrito para ser publicado que numa entrevista e esse fato pode ter influenciado a bifurcação de caminhos percebida no discurso dos professores entrevistados.

A passagem do discurso ideal (concepção) para o real (como, no âmbito do Curso de Pedagogia, são propostas e realizadas a formação inicial, a formação continuada, a prática pedagógica e a identidade profissional) não altera os posicionamentos detectados.

Com relação à formação inicial, em síntese, são apontados fatores relacionados com o processo formativo propriamente dito e/ou com o perfil do aluno. Sobre o processo de formação, destacam-se os seguintes posicionamentos: quando o curso tem propostas consistentes não tem recursos para viabilizá-las; a indefinição quanto ao Curso de Pedagogia se reflete na indefinição do perfil do profissional que se vai formar e no estabelecimento de metas; a distância entre a teoria e a prática é uma realidade só em parte atenuada por iniciativas individuais e isoladas; a ausência de uma coordenação pedagógica dificulta a integração inter e transdisciplinar; a ausência de um projeto político-pedagógico no âmbito do Curso de Pedagogia, coletivamente articulado, fragmenta a formação do aluno. Quanto ao perfil do aluno, são ressaltadas: a passividade; a inserção no mercado de trabalho, dificultando maior parti-

cipação no curso; a escolha do curso por falta de opção.

Quanto à formação continuada, as argumentações são dirigidas ou para a responsabilidade das políticas públicas federais, estaduais, municipais ou para a responsabilidade local/institucional (UFES). No primeiro caso, destacam-se discursos muito semelhantes aos encontrados nos periódicos, em análise de experiências, tais como: a valorização de cursos/capacitações com alto investimento e pouco resultado; a ausência de política clara e articulada por parte dos governos federal, estadual e municipal. No segundo caso, são ressaltadas: a ausência de uma política institucional no âmbito da UFES para oferta de formação continuada aos docentes das redes de ensino; a pobreza de opções, em face da falta de estrutura da universidade em termos de recursos humanos, materiais e financeiros; a fraca divulgação da produção científica local. É enfatizada como muito positiva a iniciativa, apesar de ainda não acessível a todos, no âmbito do Centro Pedagógico, de criação de espaços alternativos, como núcleos de estudo, linhas de pesquisa e extensão, laboratórios de ensino, etc. que, ao proporcionarem maior unidade entre teoria e prática, têm, indiretamente, favorecido a melhoria dos processos de formação inicial e continuada.

Com relação à prática pedagógica, basicamente, ressaltam: a rotatividade dos professores; o individualismo e descompromisso por parte de alguns professores; o discurso crítico associado a uma prática conservadora; a desarticulação teoria e prática; a prática tardia (estágio tardio); a for-



mação teórica fraca; a organização curricular compartimentalizada; a ausência de espaços para trocas/compartilhamento de experiências; a ausência de projeto político-pedagógico coletivamente produzido e articulado na prática; a necessidade de conexão da prática pedagógica com a realidade social mais ampla.

Sobre a identidade/profissionalidade docente, as argumentações são as mesmas de quando solicitados a falar sobre sua concepção.

Dessa forma, a análise sinaliza que o discurso dos professores entrevistados sobre o real toma por base o ideal (concepção) e que esse ideal concebido é bastante próximo das idéias divulgadas pela comunidade acadêmico-científica, em periódicos nacionais, na década de 90.

Cabe, entretanto, registrar algumas "contraditoriedades" intrínsecas ao discurso dos professores entrevistados.

Enquanto nos periódicos o discurso dominante aparece sempre bem articulado com respeito à unidade entre teoria e prática, não transparecendo a teoria como suporte da prática, em parte significativa dos fragmentos de discurso dos professores entrevistados se encontra ora a teoria conduzindo a prática, ora a prática conduzindo a teoria. Possivelmente essa seja uma dimensão do imaginário social que atua no âmbito do coletivo anônimo pedagógico herdado pelos modelos e exemplos vividos na história da educação brasileira e que produz reflexos na relação entre a reflexão teórica e a prática, assim como sobre a possibilidade de transformação da prática pedagógica, dos processos de formação de

professores e da produção/construção da identidade/profissionalidade docente.

Sobre o conceito de educação e seu exercício como ciência, o confronto entre os discursos evidencia que a concepção dominante entre os professores entrevistados se afasta da coerência detectada no discurso dominante nos periódicos. Nestes, como naqueles, estão presentes, de forma dominante, três paradigmas epistemológicos: o objetivo-técnico, vinculado ao racionalismo, positivismo e neopositivismo (tecnicismo); o subjetivo-compreensivista, vinculado à fenomenologia, ao existencialismo, ao pragmatismo e ao construtivismo sociointeracionista; o emancipatório-político, apoiado na teorização crítica do neomarxismo e pós-crítica (pós-estruturalismo e pós-modernismo). Entretanto, no caso dos professores entrevistados, ocorre uma superposição paradigmática pouco razoável entre o paradigma objetivo-técnico e o paradigma emancipatório-político, oscilando os discursos entre um e outro.

Ressaltam-se, ainda, as prováveis conseqüências para a produção/construção da prática pedagógica em face da concepção dominante, no discurso dos professores entrevistados, sobre a educação ser ou não ciência, visto que diferenciam Educação de Pedagogia e os que a consideram ciência o fazem como campo de aplicação ("ciência interdisciplinar") das chamadas "ciências-mãe" (Psicologia, Sociologia, etc.).

## Saber-fazer-poder: um campo de possibilidades iluminado pela práxis/poiésis, autonomia e ação política

Retomando a posição anteriormente enunciada de definição da práxis e da poiésis como a inter-relação entre as racionalidades cognitivo-instrumental, moral-prática e estético-expressiva e destas com o campo do real e do simbólico, tem-se um delineamento do campo de possibilidades das práticas socioculturais e da criação histórica (Castoriadis, 1992b).

Perpassa a análise da educação como campo de possibilidades a relação entre teoria e prática, entre práxis/poiésis e entre autonomia e ação política.

A relação teoria e prática remete à relação entre práxis/poiésis e projeto, ou seja, entre **saber** e **fazer**. Para Castoriadis (1999a), a Pedagogia não apresenta uma teoria completa e nem o acaso, mas uma teoria aberta se fazendo na concretude da atuação práxico-poiética na qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agentes essenciais ao desenvolvimento de sua própria autonomia.

Sendo o programa a concretização do projeto, deve estar voltado para a análise das significações instituídas, pois é possível trabalhar as resistências, incentivar as forças criadoras do grupo, os processos de valorização da alteridade e do coletivo escolar, quando se conhecem os mitos, os símbolos que lhe servem de suporte. O social-histórico refere-se ao coletivo numa perspectiva de produção/construção. A criação é posição de novas determinações, a capaci-

dade de fazer surgir o que não estava dado.

Considerando que o sujeito é portador de qualidades intrínsecas, é importante destacar que uma delas é referida à possibilidade de criação, diferenciando-se, fundamentalmente, a criação da técnica. Enquanto a primeira é originalidade, a segunda é cópia, reprodução. Quando Castoriadis trabalha com o conceito de imaginário, ou criação imaginária, o sentido é de reconhecer a inventividade, introduzir o novo (não a novidade) na relação reflexão, ação e expressão. Dessa forma, a práxis/poiésis seria o fazer de seres autônomos que, envolvendo um projeto, guarda o princípio da reflexibilidade e da deliberação, sendo, portanto, diferente da atividade puramente reflexa ou puramente racional. Remete ao conceito de autonomia coletiva e à relação entre **saber**, **fazer** e **poder**.

Considerando, como o faz Castoriadis (1982), política como diferente do político, visto que é ação participativa (e não apenas representativa) inserida no cotidiano e na história, política envolve a participação como um modo determinado de socialização e, portanto, de educação. A política é uma ação instituinte e, por conseguinte, é um esforço e uma proposta de nos fazer conscientes do nosso próprio evoluir histórico e nos fazer autores desse evoluir.

Se a política de autonomia envolve participação e deliberação, a heteronomia representa a regulação pelo outro. Entretanto, não obstante a onipresença do poder instituído e/ou do outro, as rupturas podem e devem acontecer de forma consciente, para garantir conquistas reais.

Um coletivo autônomo supõe: liber-



dade, reflexibilidade e, portanto, educação em sentido amplo. A liberdade implica a existência para todos os indivíduos das mesmas possibilidades efetivas de participar do poder existente na sociedade. Implica o exercício do poder.

Quando perguntados sobre a ação política existente no âmbito do Curso de Pedagogia, a opinião dominante entre os professores entrevistados é de que, apesar de localizada apenas em parte dos professores ("sempre os mesmos"), ela existe como um coletivo em produção/construção.

Esse parece ser um indicativo do campo de possibilidades, mesmo restrito, para a instauração de uma ação política conseqüente no âmbito do processo de formação e atuação de professores no Curso de Pedagogia da UFES.

Assim sendo, a representação dos professores entrevistados, expressa em seus discursos, sobre a existência de ação política no âmbito do Curso de Pedagogia, como um coletivo em produção/construção, remete à constatação de um fluxo criativo/crítico em direção à instauração de um projeto político-pedagógico coletivamente orientado.

Sobre a criticidade e criatividade, a opinião dominante entre os professores entrevistados é de que existe espaço para elas principalmente nas atividades de pesquisa, extensão, nos laboratórios de ensino, nos núcleos de estudos, etc. Nas atividades de ensino, esse espaço aparece somente com referência ao Estágio, pois a opinião dominante é de que o curso é distante da realidade do sistema educacional e, portanto, pouco crítico e criativo e bastante formal, ou seja, baseado na

racionalidade formal (atividade racional) e/ou na rotina (atividade reflexa).

A educação, como atividade práxico-poiética, tem um papel ímpar. Ela, como práxis/poiésis, não pode ser reduzida a uma técnica no sentido da mera transmissão de conhecimentos previamente elaborados. A sua tarefa é mais substancial, principalmente quando se considera que há uma penetração muito grande de variadas formas de bloqueio à autonomia e que, se os educadores não refletirem sobre a sua própria prática e expressividade, correm o risco de estar corroborando, consciente e inconscientemente, com o projeto de domesticação e alienação da escola como um todo. Tem-se, porém, que considerar que se o projeto de autonomia é um projeto possível, não é um projeto certo, assegurado. É necessário, nesse processo, ressaltar a tarefa da Pedagogia dizendo que ela deve propiciar oportunidades de julgamento e escolha como pré-requisitos para a vida democrática.

No dizer de Castoriadis (1982, p. 14), o imaginário social, como rede de sentidos "...consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, conseqüências e significações, no sentido amplo do termo) e fazê-los valer como tais, ou seja, a tornar esta ligação mais ou menos forçosa para a sociedade ou grupo considerado". Imaginário é, portanto, igual a criação incessante indeterminada de figuras, formas e imagens no plano social, histórico e psíquico. Porém, é importante frisar que o imaginário social, para Castoriadis, apresenta uma dimensão paradoxal, ou seja, pode ser a raiz da alienação como

também da criação na história.

As significações obedecem a uma lógica histórica que é material e cultural. São sistemas sancionados resultantes das atividades da razão e da imaginação. O Imaginário não é assim reflexo da realidade, mas seu fragmento e, como um amálgama, ele institui, histórica e culturalmente, o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente.

Conclui-se, portanto, que os fragmentos dos discursos dos professores entrevistados, mesmo que em alguns momentos se manifestem de forma inconsistente e confusa, refletem, em certa medida, as representações elaboradas a partir da teorização veiculada e difundida no meio acadêmico, em contato com a história e o dia-a-dia de tais professores em suas contradições, pois o imaginário social contém o racional como o real, e o simbólico e a força do simbólico, como coletivo anônimo, é diretamente proporcional à existência de autonomia/heteronomia e/ou de ação política, no sentido da existência/construção de um coletivo instituinte dos sujeitos em seus processos de produção de práticas discursivas e discursos práticos no cotidiano do Curso de Pedagogia da UFES.

Hoje, importantes reflexões mostram o quanto os próprios professores estão distantes de um projeto de autonomia e, portanto, de uma Pedagogia transformadora, emancipatória. Estão, na verdade, compactuando com uma lógica que fere os princípios da democracia, da criação e da autonomia, demonstrando que a classe docente ainda não se apropriou do poder que tem e do que deve fazer (haja vista

que apenas 20% dos professores do Curso se dispuseram a pensá-lo conosco).

Como crítico das condições históricas, Castoriadis propõe um grande desafio à sociedade do presente. Ela deve, segundo ele, gerar uma nova forma histórica e essa nova forma não pode deixar de transformar radicalmente as instituições. Engendrar novos ciclos sempre foi uma constante na história, pois o presente é sempre constituído por um passado que o habita e um futuro que o antecipa.

Na perspectiva aqui exposta, o ser vivo se produz continuamente através das teias e redes de interações que estabelece e, sendo assim, a dimensão praxica e autopoética deve expressar a autonomia do ser vivo em se autoproduzir, considerando a relação entre o psíquico-social-universal, visto que a vida é, não uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia.

Essa dimensão (práxico-poiética) parece estar presente como uma semente a ser adubada nas representações dos professores entrevistados atuantes no Curso de Pedagogia da UFES e como fruto a ser colhido, crítica e criativamente, nos discursos da comunidade acadêmico-científica veiculados em periódicos nacionais no Brasil, na década de 90 (1990-1997).

#### Nota:

<sup>1</sup> O percentual refere-se ao número de artigos encontrados nos periódicos pesquisados que abordavam o processo de formação inicial e continuada do professor, a prática pedagógica e a identidade/profissionalidade docente.



## Referências bibliográficas

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. *A formação do professor, em nível superior, para atuar no ensino básico: construindo pontes entre a teoria, o imaginário social e a prática pedagógica*. Relatório Final de Pesquisa. Vitória: DFEOE/PPGE – UFES, 2001.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- \_\_\_\_\_. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
- \_\_\_\_\_. *Feito a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CASTORIADIS, C.; TORRES, J.C.B.; ROSENFELD, L. D. *A criação histórica*. São Paulo: Artes e Ofício, 1992b.
- FERREIRA, N. T.; EIZIRICK, M. F. Educação e imaginário social: revendo a escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 5-14, jan./mar. 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.