

Possibilidades de ação comunicativa na trajetória formativa de professores de ciências

Daisi Teresinha Chapani

Docente do DCB- UESB-Jequié-BA.
Doutoranda do PPG “Educação para
Ciência”-UNESP-Bauru-SP.

chapani@uesb.br

Lizete Maria Orquiza de Carvalho

Docente do Dpto de Física e Química,
FEIS/UNESP- Ilha Solteira-SP e PPG
“Educação para Ciência”-UNESP-
Bauru-SP

lizete@dfq.feis.unesp.br

Resumo

Este estudo teve por intenção identificar possibilidades de ação comunicativa na trajetória formativa de professores de ciências e, dessa forma, colaborar com a discussão dos tipos de racionalidade que fundamentam essa formação. Assim, esperamos contribuir para a elaboração de um modelo formativo que favoreça a emancipação do ser humano. Para tanto, utilizamos conceitos provenientes da Teoria da Ação Comunicativa proposta por Habermas. Os dados foram constituídos por meio de entrevistas semi-estruturadas. Notamos que, embora as ações estratégicas predominem entre aquelas usadas pelos docentes em sua formação, ocorreram focos de tensão que podem ser identificados, tematizados e ampliados, de maneira que se alarguem as possibilidades de ações comunicativas na formação docente. Identificamos fatores políticos e epistemológicos como impedimentos para que essas possibilidades se concretizem.

Palavras-chave: formação docente, ação comunicativa, Habermas

Abstract

This study aimed at both identifying possibilities of communicative action to occur in the formative trajectory of Science teachers, and therefore collaborating in the discussion on the rationality approach that supports teacher education. Therefore, we hope to contribute for the construction of a formative model that encourages human emancipation. For this purpose, we draw concepts from Communicative Action Theory proposed by Jürgen Habermas. Data were obtained by half-structuralized interviews. Although strategic actions predominate among those used by teachers during their education period, we observed some tension focus that could be identified, better recognized and built up in order to enlarge possibilities of increasing communicative actions in teacher education. We identified political and epistemological factors as obstacles for these possibilities to materialize.

Keywords: Teachers education, communicative action, Habermas.

1 – Introdução

Para Mühl (1999), a crise da modernidade, que coloca sob suspeita toda a cultura surgida a partir do iluminismo, comprometendo a própria capacidade da razão em fundamentar e orientar um projeto histórico, acarreta, por sua vez, uma profunda crise no sistema educacional, tendo em vista que este desempenha papel fundamental no desenvolvimento do projeto moderno.

Entendemos que a teoria crítica, especialmente na sua vertente habermasiana, pode contribuir para clarificar o papel da escola e de seus profissionais nos dias que seguem. Por isso, concordamos que “o desafio lançado por Habermas de retomar o projeto nascido com a modernidade, buscando nele encontrar, através de um processo reconstrutivo, alternativas

racionais que possam retomar e dar continuidade ao projeto emancipador da humanidade, pode ser muito profícuo” (MÜHL, 1999, p. 13). Esta convicção encontra respaldo numa crescente produção acadêmica que tem utilizado tal referencial para análise de diferentes aspectos do processo educativo, como por exemplo: na atuação do conselho de escola (PINTO, 1994), na discussão de condições teórico-práticas para execução de projeto de ação interdisciplinar (GONÇALVES, 1999), no estudo de possibilidades de construção e gestão democrática do projeto político-pedagógico (GARCIA, 1999); no desenvolvimento de competências comunicativas de docentes a partir da relação entre universidade e escola (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005), no direcionamento e reflexão de uma prática pedagógica capaz de considerar a interlocução entre sujeitos e vincular conhecimentos científicos e princípios éticos (DETSCH, 2005) e na análise da formação de professores (MEDEIROS, 2005). Assim, cremos na possibilidade de pautar as ações docentes, inclusive as que se referem à formação profissional, por critérios de racionalidade que não apenas aqueles oriundos da razão instrumental. Consideramos viável que focos de resistências a esse tipo de racionalização sejam utilizados para fortalecer e ampliar ações voltadas para o entendimento.

Este trabalho diz respeito aos estudos preliminares de uma pesquisa de doutorado. Temos por intenção analisar a trajetória formativa de professores de ciências e identificar as possibilidades de ação comunicativa nesse processo. A partir de conceitos oriundos da Teoria da Ação Comunicativa, proposta por Habermas, esperamos colaborar com a discussão sobre os tipos de racionalidade que fundamentam essa formação, contribuindo para o delineamento de modelos formativos que levem em conta as possibilidades de emancipação do ser humano.

Respaladas em Adorno, entendemos por formação um processo vivo, constante, pelo qual aquele que é formado é colocado diante da cultura, apropriando-se subjetivamente da mesma. A cultura nunca é dada *a priori*, mas submete-se aos movimentos que ocorrem dentro da totalidade social, assim sendo, o processo formativo está sempre voltado para o futuro e exposto às suas próprias limitações e imperfeições (ORQUIZA de CARVALHO, 2005).

2 – Referencial teórico

Jürgen Habermas (1929-), filósofo e sociólogo alemão, tem buscado reconstruir as elaborações da *Escola de Frankfurt*. Esta se refere aos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos que, a partir da década de 1920, desenvolveram estudos que tinham como uma de suas metas básicas “a incorporação sistemática de todas as disciplinas da pesquisa social científica em uma teoria materialista da sociedade, facilitando assim a mútua fertilização entre ciência social acadêmica e a teoria marxista” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 242).

Um aspecto importante da produção frankfurtiana é a crítica à ciência tradicional. Para eles, o iluminismo, que inicialmente propunha ser a razão proporcionadora de emancipação, na consolidação da modernidade, mostrou-se um processo de instrumentalização para a dominação e repressão do homem. Em outras palavras, se a razão iluminista continha potencialmente as dimensões emancipatória e instrumental, sendo que esta última deveria estar dependente da primeira, na sociedade burguesa a razão emancipatória foi sendo reprimida. A ciência e a técnica foram perdendo seu caráter libertador e “a sociedade unidimensional, liderada pelos técnicos e pela ciência, se transformou em instrumento de produção e dominação” (PUCCI, 1994, p. 23).

A identificação da prevalência desse tipo de racionalidade na sociedade burguesa levou os primeiros frankfurtianos a sucumbirem à desesperança. Para alguns, esses pensadores ficaram apenas no campo da crítica, pois, analisaram a sociedade capitalista, mas não ofereceram ferramentas para sua superação, “daí seus escritos se caracterizarem como pessimistas, desesperançados, diante do predomínio da razão instrumental” (PUCCI, 1994, p. 28).

Habermas desloca o problema: para ele não se trata mais de contrapor a teoria tradicional à teoria crítica. Ele defende que o conceito de razão forjado no positivismo dá conta de apenas um aspecto da vida em sociedade, mas não se aplica ao campo da moral e da prática,

nesse caso há a necessidade de formulação de um novo conceito: o da razão comunicativa. Assim, Habermas (2001) advoga uma mudança do paradigma da consciência para o da linguagem, o que implica a necessidade de renunciar a toda ontologia e à concepção de verdade por correspondência.

Em sua análise da sociedade moderna Habermas utiliza as categorias *sistema* e *mundo da vida*. O sistema é regido pela razão instrumental e compreende dois subsistemas: o econômico e o político. O mundo da vida compreende as intersubjetividades dos atores inseridos em situações concretas de vida, constituindo-se no pano de fundo sobre o qual ocorrem as ações (HABERMAS 2001, 2003). Dessa maneira, têm-se duas formas de interação: a social (obtida por meios lingüísticos de busca do consenso) e a sistêmica (obtida por meios não lingüísticos, como o mercado e a burocracia).

O conceito de interação social pode ser analisado com a ajuda dos conceitos elementares: ação e discurso, os quais ocorrem de forma entrelaçada nas interações lingüisticamente mediadas. É na interação social que se busca solucionar o problema de coordenação de ações de diferentes agentes de tal forma que as de *Alter* possam estar ligadas às de *Ego*. Nesse processo as relações entre ação e discurso podem se dar de diferentes maneiras dependendo da forma como as ações são orientadas: se com vistas ao êxito (ação estratégica) ou com vistas ao entendimento (ação comunicativa). No quadro 1 sintetizamos as principais características desses dois tipos de interação:

Quadro 1 – Comparação entre as características da ação estratégica e da ação comunicativa.

	Ação estratégica	Ação comunicativa
Uso da linguagem	Apenas como meio de transmissão de informações	Fonte de interação social
Coordenação das ações	Influência de atividades não lingüísticas	Força consensual dos processos lingüísticos
Finalidade	Exercer influência	Produzir entendimento

Numa interação um agente não pode pretender conseguir entendimento com um interlocutor e exercer influência sobre o mesmo. “Aquilo que *manifestamente* resulta de um cumprimento ou ameaça, sugestão ou logro etc, não pode ser intersubjetivamente considerado um acordo, pois uma intervenção deste tipo viola as condições sob as quais as forças ilocutórias¹ despertam convicções e originam ‘ligações’”. (HABERMAS, 2002, p. 111, grifo do autor).

A ação comunicativa está “inserida em um mundo da vida que fornece uma cobertura protetora dos riscos sob a forma de um imenso consenso de fundo. As proezas da comunicação explícitas que são alcançadas pelos agentes comunicativos dão-se no horizonte de convicções partilhadas e não problemáticas” (HABERMAS, 2002, p. 127).

No capitalismo avançado, o sistema e o mundo da vida estão desacoplados. Com o aumento constante da complexidade do sistema social ocorre sobrecarga nos processos de obtenção de entendimento, o que possibilita a existência e a manutenção de meios de controle independentes da linguagem: o dinheiro, instrumento do mercado e a burocracia, instrumento do Estado. Com o crescimento do sistema, os processos mediados lingüisticamente tomaram uma posição secundária e vão sendo colonizados por ele, desse processo, segundo Habermas, decorrem as patologias da sociedade moderna. (HABERMAS, 2003)

Consideramos possível a resistência a essa colonização, bem como a retomada dos espaços do mundo da vida uma vez que,

como o desenvolvimento não apenas ocorre no plano técnico-organizativo e no agir instrumental-estratégico, mas também no plano do saber prático e no agir comunicativo, toda a vez que a instância política não atende às expectativas e necessidades da sociedade civil, o conflito entre sistema e mundo da vida aflora e se intensifica. As crises decorrentes desses conflitos, na compreensão de Habermas, são muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da humanidade. (MÜHL, 1999 p. 38)

¹forças ilocutórias: derivam de atos de fala que visam realizar uma ação no mundo por meio do entendimento.

Assim sendo, consideramos que a Teoria da Ação Comunicativa pode iluminar aspectos importantes na formação de professores, de tal forma que possamos vislumbrar um processo formativo no qual ocorra a recuperação dos espaços colonizados pelo sistema, constituindo-se em um processo emancipatório.

3 – Procedimentos metodológicos.

Os dados foram constituídos por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), ocorridas em janeiro de 2007, que foram gravadas e transcritas. Iniciamos cada uma com o pedido que o informante falasse livremente sobre a história de sua formação como professor, em seguida solicitamos esclarecimentos sobre suas falas e, quando necessário, fizemos outras questões de um roteiro previamente preparado.

Foram entrevistados três ex-alunos da uma das pesquisadoras, os quais foram considerados para prestarem as informações em virtude de serem professores de ciências e da facilidade de contato. Os três são moradores de municípios do interior da Bahia e fizeram o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública. Apesar da amostra reduzida, buscou-se diversidade no perfil dos entrevistados. Segue uma caracterização sintética de cada um deles, cujos nomes apresentados são fictícios.

Davi: 27 anos de idade, concluiu o curso de licenciatura em 2006, lecionou ciências por cerca de um ano como professor contratado em caráter temporário em uma escola pública.

Erin: 34 anos de idade, concluiu o curso de graduação em 2004, atuava há 6 anos nos ensinos fundamental e médio, lecionando ciências e biologia em escolas públicas, privadas e comunitária. Iniciou, mas não concluiu, um curso de Especialização em Ensino de Ciências.

Nani: 51 anos de idade. Iniciou como professora leiga na fazenda de seu pai. Posteriormente fez o curso de magistério em um programa especial do Governo da Bahia. Fez diversos cursos e participou de alguns programas de formação. Atuou como alfabetizadora, gestora, professora de diferentes disciplinas, inclusive de ciências, em diversos municípios onde morou. Concluiu a licenciatura em 2006, quando já estava aposentada.

Como instrumento de análise fez-se uso da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a qual se constituiu de três etapas: 1) pré-análise: edição das entrevistas com a retirada de palavras e expressões não relevantes; definição de critérios para estabelecimento das unidades de análise, os quais foram considerados como trechos das entrevistas em que foram feitas descrições de ou reflexões sobre ações ou possibilidades de ações relacionadas à formação docente. 2) a exploração do material com extração das unidades identificadas e consideradas mais significativas para os propósitos deste estudo. 3) interpretação dos dados à luz do referencial teórico.

4 – A formação docente dos entrevistados: aspectos gerais

Todos se iniciaram na profissão antes de terminarem a licenciatura. Nani ingressou como leiga e só a concluiu no final de sua carreira. Erin começou a lecionar quando estava no segundo semestre da graduação e Davi, no sexto, de um curso de nove semestres. A presença de docentes sem a formação mínima para atuação no magistério é fato comum no interior da Bahia: não raro encontramos atuando estudantes, docentes com formação secundária, profissionais de outras áreas e mesmo professores formados em uma determinada especialidade lecionando em outra.

Com as exigências da LDBEN² de 1996 e a criação de programas especiais para graduação de professores em serviço, muitos que já atuavam no magistério ingressaram em cursos de licenciatura. No caso de Nani, como professora efetiva da rede estadual, pôde

² Lei 9.394/96, que em seu parágrafo 62 estabelece como formação mínima para atuação no magistério a graduação em licenciatura plena, facultativo para os docentes das quatro primeiras séries iniciais do ensino básico.

participar de um curso oferecido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em convênio com uma universidade pública.

Erin, devido à sua atuação comunitária, tão logo ingressou na faculdade, organizou e lecionou em um cursinho pré-universitário, em seguida, começou a trabalhar em uma escola pública. Davi iniciou sua carreira atuando em uma escola da rede municipal e, por conta dessa experiência, teve parte das suas horas de estágio suprimidas.

Nani ingressou na licenciatura pelo fato de já lecionar ciências, o que se deu, por sua vez, por ela gostar da matéria e porque na ocasião em que começou ensinar nas séries finais do ensino fundamental, não haver professores dessa disciplina em sua escola. Erin e Davi o fizeram por “afinidade” com a biologia, não levaram em consideração o fato de se tratar de um curso de formação de professores, mas avaliaram que fizeram a escolha certa, pois gostam de ensinar e têm mais oportunidades de trabalho.

4.1 – Formação na universidade³

O ingresso na universidade resultou da tensão entre a necessidade de emprego, com o ajustamento ao mercado de trabalho, e o prazer em realizar algo que gostavam. A licenciatura permitiu, então, a conciliação entre o desejo e a necessidade. Tal tensão está claramente presente na fala de todos, a título de exemplo apresentamos trecho extraído da entrevista de Davi:

Excerto 1⁴

(...) eu pensei: “vou fazer licenciatura porque tem um campo de trabalho maior”. O pessoal dizia: “você pode tanto seguir pela área de pesquisa, quanto pode ensinar, então a oportunidade de trabalho é dupla”. (...). Quando eu fui fazer o vestibular, (...) quem me empurrou (...) foi minha mãe, (...) ela falou: “melhora o currículo, você universitário, melhora suas oportunidades de trabalho”, eu falei: “vou fazer”. Aí, aqui dentro, quando eu comecei a fazer, que eu comecei a visualizar mesmo esta questão da licenciatura. (...) Foi passando o tempo e eu fui vendo (...) “como eu estou me formando em licenciatura, então eu tenho que me envolver nisso daí”, foi aí que eu me interessei em estudar, em procurar saber (...). (Davi)

O estágio apresentou um caráter bastante peculiar para esses professores que já atuavam. Para Davi e Erin houve uma inversão nas prioridades, pois indicaram que ter iniciado o trabalho antes do estágio foi compensador por lhes ter facilitado esta tarefa, mas reconhecem a importância do mesmo na preparação para a prática.

Todos consideraram bom o seu curso de licenciatura. Enfatizaram o oferecimento de padrões de ensino e de conhecimento, bem como de referencial para análise do contexto escolar e de sua própria prática docente, como podemos notar nos exemplos destacados a seguir:

Excerto 2

Quando eu comecei a ter as aulas aqui [na universidade], já na área de [ensino de] biologia, eu falei: “puxa, eu fiz muita coisa errada”, pela falta de experiência (...). Quando eu comecei a fazer as aulas aqui fui vendo a necessidade de estar sempre estudando, buscando (...). E também fui vendo que algumas coisas estavam erradas dentro da escola, por exemplo, eu me lembro bem que teve algumas discussões, (...) a respeito de fazer o planejamento pedagógico da escola, e aí eu vi que lá na escola onde eu tava ensinando isso não acontecia, não tinha esse projeto político pedagógico, e os professores ficam à vontade pra fazer da maneira como eles queriam. (Davi)

Excerto 3

Com relação às aulas práticas tinha esta questão da experiência, do embasamento da universidade, porque anteriormente eu não tinha essa experiência, então boa parte a gente vê mesmo na universidade. (Erin)

³ Embora tenhamos feito a distinção entre formação na universidade e formação na escola, como os entrevistados já trabalharam quando fizeram a licenciatura, esses espaços estão fortemente inter-relacionados e, em alguns casos, não foi possível fazer uma separação rigorosa dos dois.

⁴ As falas foram transcritas literalmente. As supressões de expressões não relevantes para análise estão indicadas pelo símbolo (...)

Excerto 4

Acho que deva ter o curso, (...) até porque fica todo mundo muito acomodado, só ensinando, como no meu caso com a alfabetização, a gente fica só preocupada em passar aquilo, como se aquilo fosse uma receita, e não é, as coisas mudam e quando a gente chega lá na universidade, (...) a gente vê o tamanho da ignorância da gente (...). Quer dizer, a gente é bem ignorante ainda, porque tem muita coisa pra aprender. E o curso é bom por isso, dá essa visão. (Nani)

Quanto aos possíveis aspectos negativos da graduação, Erin citou a infra-estrutura da universidade e questões didáticas (excerto 5), Davi apontou a ausência de aula de campo no bioma da Caatinga e Nani considerou que o seu curso, constituído especialmente para professores em serviço, não teve a mesma qualidade oferecida para licenciatura pré-serviço.

Excerto 5

- (entrevistadora) (...) *Como você avalia sua licenciatura?*

- *Dá base, mas não é 100%*

- (entrevistadora) *O que falta pra chegar aos 100%?*

- (...) *melhorar o acervo da biblioteca. (...), mais aulas práticas dariam mais base pra pessoa.*

- (entrevistadora) *Aula prática que você diz, é prática de laboratório ou prática didática?*

- *Seria de laboratório, pra você ter um embasamento maior do assunto. (Erin)*

Em termos de continuidade na formação, esperam que a universidade possa persistir no oferecimento de subsídios para prática, mas crêem que deveria haver uma disposição maior dessa instituição em ouvir os professores de escola básica, estabelecendo processos de entendimento.

Excerto 6

(entrevistadora) - (...) *Como deveria ser a formação dos professores?*

- *Eu acredito que primeiro o professor precisa ter força de vontade, ele nunca pode aceitar que “ah, já sei tudo, o que eu aprendi já basta, acabou”. Isso é o princípio de tudo, porque você sabendo que não tem o conhecimento de tudo, você vai buscar. E que houvesse essa ponte mesmo entre a as universidade e outras esferas: ensino fundamental, médio, (...). Então, num curso de formação, eu acho que deveria ter isso, os professores iriam e contariam um pouco de suas experiências “o que você tá passando?”, “olha, eu estou ensinado de tal forma”, (...). Então seria interessante (...) que os professores da universidade: “então vamos ver, vamos juntar todos os professores que estão aqui e os professores que estão ministrando o curso, vamos ver como a gente faria isso (...).” Então tinha que ser uma coisa assim, como é que eu poderia dizer, uma coisa... relacionada. Não é só eles virem até aqui pra aprenderem alguma coisa e depois voltar para aplicar lá, tinha que ter um intercâmbio, eles trazerem também alguma coisa, e os professores daqui irem e analisar aquilo (Davi).*

Excerto 7

- *Depois da graduação que seja dada a oportunidade para a continuidade. Por exemplo, grupo de estudos na própria U⁵ (...). Porque quem saiu de lá e não pode fazer uma pós, (...) ou outro curso parecido, esse pessoal vai se acomodar, igual se acomodou com o magistério. (Nani)*

Excerto 8

(entrevistadora) - *E você não vê a possibilidade disso ser feito por iniciativa dos professores? Partir da escola em vez de partir da universidade?*

- *Eu acho difícil partir da escola, porque o diretor é colocado por político, não é por nível de conhecimento, tem muito diretor bom e tem muito diretor...(...) E eu acho que vindo da universidade, não viria com essa coisa de político (...). Que fossem convidados todos que saíram da graduação a dar continuidade de alguma forma, não seria bom (...) Acho que não pararia mais nunca, não é? (Nani).*

Excerto 9

⁵ As instituições e pessoas mencionadas pelos entrevistados foram representadas por letras.

(...) (entrevistadora) - *Você não vê possibilidade, por exemplo, de os professores dizerem: na nossa escola nossos problemas são esses, a gente não sabe tal coisa ou a gente precisa aperfeiçoar tal aspecto?*

- *Ah, não, mais aí tem medo de dizer que não sabe. (...). Ninguém vai dizer que tem dúvida em uma equação, fica com vergonha. Ela vai até estudar pra resolver a equação. Ela vai estudar hoje o dia todo, a noite toda, pra resolver a equação, mas não vai dizer que não sabe. E vindo da U, não, a coisa está oferecida (Nani).*

Excerto 10

(...) (entrevistadora) - *De maneira geral, (...) como você acha que tinha que ser isso, para o professor aprender a ser professor?*

- *É delicado, porque nós sabemos que tem pessoas que não estão nesta busca, acha que já sabe muito, que já sabe o suficiente. Então, acho que teria que haver um estímulo, (...) uma pessoa que tivesse na escola e que incentivasse estas pessoas a fazer. (...) Eu acho que hoje tem muito professor com falta de conhecimento (...) e que essas dúvidas de conhecimento fossem tiradas num curso pela U. Que vocês tivessem uma ficha que dissesse “qual o curso que vocês querem?” (...) Não precisa ser identificado (...), pra fazer uma sondagem (Nani).*

4.2 – Formação na escola

As oportunidades que tiveram de participar de processos formativos, seja inicial ou em serviço, foram exaltadas pelos três docentes, que, salvo pequenos senões, as consideraram satisfatórias. Houve poucas referências às não oportunidades, que, no caso de Erin foram tributadas ao fato de residir em uma cidade pequena, na qual “nada acontece”. Já Nani as atribuiu ao descaso de alguns diretores de escola que dificultam a inserção dos docentes em eventos relativos à formação.

Percebemos pelas suas falas, que para esses professores, de maneira geral, a formação em contexto de atuação se dá de forma individualista, a custo de muito esforço pessoal, como é possível perceber nos depoimentos transcritos a seguir:

Excerto 11

Aí comecei a recordar de algumas aulas de alguns professores que eu tinha visto aqui na universidade ou então quando eu estudei também em outras séries, perguntei a algumas pessoas como é que eu poderia fazer (...) para elaborar um plano de aula, aquela coisa toda, pra poder iniciar dando aula lá. (Davi)

Excerto 12

(...) minha irmã, ela é pedagoga e já trabalhava também, (...) passou a me dar alguns nortes, alguns pontos pra eu trabalhar, de planejamento, postura, questão do comportamento dos alunos em sala de aula, em determinadas situações como agir, como conduzir a classe. Então a gente buscava muito isso, com ela e com alguns professores que a gente conhecia. E a questão do conteúdo (...) buscava em livro e na internet também. Buscava também na faculdade, tinha uns colegas meus que (...) me ajudavam, às vezes me levavam material ou me explicavam. (Erin)

Excerto 13

E eu fiz o adicional de ciências, pago, né? Aqui teve o IC no IERP, foi um ano, tinha aula sábado e domingo. No estado com 40 horas, quer dizer, acumulava 60 horas, porque eram 40 do estado, 20 do município. Sábado e domingo ia no IERP. Tive tipo uma estafa, porque eu não parei mais. Porque eu estava dando aula do ginásio e eu queria ter nível superior, e esse curso prometia nível superior. (Nani)

Erin e Davi não reconheceram nenhuma iniciativa institucional visando sua formação em serviço. Nani relatou que tanto o curso de magistério quanto a graduação, assim como diversos outros, foram promovidos pela prefeitura municipal ou pelo governo estadual. Eles notaram também a ausência da direção e da coordenação pedagógica no processo formação em serviço e que as Horas de Atividades Coletivas (ACs) e as semanas pedagógicas para planejamento tiveram pouca importância em seu processo de formação.

Excerto 14

É uma coisa meio complicada [a semana pedagógica] (...) quando chega lá, (...) não chega e diz: “vamos sentar e fazer o planejamento.” Não! Primeiro vai uma palestrante, fala toda a coisa que fala todo ano (...), eu sei que toma uns dois, três dias. Tem cinco dias... (...) e leva três dias envolvidos com isso. (...) E não pára de comer, de beber, de lanchar e discursar, muito discurso. Ai, quando chega no último dia: “vamos fazer o planejamento”. Aí cada professora senta em um grupo e vai fazer o planejamento como já faz há vários anos. Pã, pã, pã, pã, porque não dá mais tempo, discutir o quê? (Nani)

Excerto 15

No final do ano aconteceu algo que eu achei até estranho: o pessoal teve a semana pedagógica no final do ano letivo, (...) aí eu lembro que numa das discussões que nós tivemos [na universidade], que o interessante seria fazer uma semana pedagógica desta já conhecendo um pouco dos alunos, pra você saber com que você vai trabalhar com eles, ter uma noção do senso comum, aquela coisa toda, eu falei: “imagine só você fazer o planejamento pedagógico antes de você saber quem vão ser os alunos no próximo ano”, aí eu achei aquilo estranho, na época eu falei: “vou participar disso assim?”, mas eu falei com um colega lá, “não concordo muito, não”. Aí eu lembro que um professor falou, “é, mas isso já acontece aqui, já faz uns três anos que eu ensino aqui e é sempre desta forma, a gente vai falar, mas aí fica presa à secretaria de educação, porque é eles que dão essa data, tem que ser nesta data”. (Davi)

Excerto 16

Mas o AC não existe, né? Em alguns casos ele existe, às vezes o coordenador marca e você vai, mas ele não vai, às vezes você vai e no meio da discussão entra outra coisa: entra novela, entra... um monte de coisa que não tem nada a ver. Então não resolve muito, não. (Erin)

Excerto 17

Lá na escola onde eu ensinei em 2005, aconteceram algumas coisas, o pessoal às vezes sentava pra ver e dizia isso: que faltava, às vezes, na reunião, o pessoal falar o que estava acontecendo, e juntar, e fazer as coisas, os projetos. Só que o pessoal lá, pelo que eu pude perceber ficava muito preocupado em dar a sua aula, de fazer seu papel lá na escola, e quando chegavam os momentos de AC (...) o pessoal em vez de discutir alguma coisa da escola, ficava ali preparando seu exercício, sua prova e tal e conversando a respeito de outros assuntos. (Davi)

A despeito das dificuldades institucionais, os professores indicaram que conversam entre si, buscam auxílio de colegas, especialmente dos mais experientes. Geralmente esse contato restringe-se às questões de conteúdo e de didática. Tivemos poucas indicações de organização coletiva na superação das dificuldades levantadas. Quando se trata de um ou poucos interlocutores, parece haver certo diálogo, muito embora um tanto hierarquizado (o experiente e o inexperiente, aquele que sabe e aquele que tem dúvidas):

Excerto 18

- Lá na escola onde eu ensinei, eu conversava mais com a professora de ciências, principalmente nos ACs, que era eu e ela, e a gente discutia muito pra saber: “olha o que você está passando...”

(entrevistadora) - Você acha que estes momentos de conversa são momentos de aprendizagem também, servem pra formação?

- Ah, com certeza, principalmente porque ela já tinha mais experiência que eu. Tinha hora que ela chegava lá e falava: “olha não vai muito por esse caminho, não, porque aqui eu já tentei e não deu muito certo, por experiência, se você for por aqui, assim, muita coisa mais simples, mais objetiva e tal”. (Davi)

Excerto 19

(...) uma dificuldade que eu tive muito, quando fui ensinar 8ª série, (...) quando eu peguei aquela parte de química. Falei “meu Deus, eu não sei isso”, (...) nenhum desses cursos que eu fiz, eu nunca estudei esse assunto. Eu falei: (...) “o que eu vou fazer?” Falei: “vou trazer pra aqui”,

questionava a colega que sabia mais do que eu, tentava aprender pra no outro dia dar aula. Fiz assim, mas dizer pra você que eu domino a parte de química, eu não domino. (Nani)

Também foram relatadas conversas mais simétrica, com contraposição de argumentos. Porém, como os interlocutores não estavam voltados para o entendimento, as possibilidades de ação comunicativa acabaram se diluindo e tais situações pouco colaboraram para a formação docente e para a recuperação dos espaços perdidos pela escola para o sistema.

Excerto 20

(...) um até me criticou, (...) porque eu, quando eu estava ensinando (...) a oitava série, química e física, eu falei pra ele que não ia dar tempo da gente ver uma parte de física, (...) mas eu enfatizei (...) que eles não iam ver aquela parte, mas que eles veriam no primeiro ano, era um pouco parecida, (...) mas que a parte de química ficou muito bem trabalhada (...). Só que aí o professor chegou pra mim (...) e falou: “da próxima vez você se organiza, toma cuidado pra dar tempo de ver tudo, eles vão precisar disso, vão ter que ver tudo”. Aí eu falei: “não, mas eu conversei com os alunos, eu expliquei pra eles, eu falei que eu poderia passar tudo, mas eles não iam entender quase nada, porque eu estava sentindo que eles estavam um pouco deficiente em química”. Fechar um assunto, passar para outro, sabendo que eles não estão aprendendo! Aí ele falou “mas é assim mesmo, a gente tem que cumprir o conteúdo”. (...) Eu sei que é importante que os alunos tenham esse conteúdo, só que naquele momento foi o que eu achei necessário, analisando o momento, sabendo que os alunos veriam conteúdo muito parecido eu falei: “não, eu tenho que fazer esta escolha (...).” (Davi)

Todos entendem como fundamental o professor “estar sempre buscando”, “querendo aprender”. Alegaram fazer isso por meio de procura de informações na internet e em livros, auxílio de outras pessoas, além de cursos e palestras. Em seus casos, o interesse em manter-se aprendendo tem sido sustentado pelo gosto que sentem pela profissão e pelo compromisso que têm com os alunos.

Eles mencionaram que seus professores, tanto no ensino básico quanto na universidade, influenciaram fortemente sua formação por meio de seus exemplos. Erin e Davi, que ingressaram no magistério enquanto estavam fazendo a graduação, enfatizaram o papel da universidade na superação das dificuldades surgidas pela falta de experiência, seja, como já foi dito, por meio de exemplos dos docentes, como fonte de idéias para atividades em de aula, para suprir deficiências de conteúdos ou de procedimentos didáticos e no fornecimento de subsídios para análise da realidade. Todos vêm na universidade praticamente a única possibilidade de formação em serviço, embora julguem que essa deva ser mais atenta às necessidades dos professores.

Também indicaram a importância de participar de atividades de formação que pudessem proporcionar melhorias salariais, para Nani, por meio de progressão na carreira, e, para Erin, para possibilitar lecionar em instituições de nível superior.

Consideraram-se bons professores, utilizam como indicadores da qualidade de seu trabalho principalmente o elogio dos estudantes, mas também os de outras pessoas, bem como a motivação dos seus alunos para a aprendizagem, o desempenho dos mesmos e o fato de conseguirem manter a “sala cheia”.

5 – Possibilidades de ação comunicativa na formação docente.

Referente à formação universitária, poucos questionamentos foram explicitados pelos entrevistados, a não ser com relação a um ou outro aspecto isolado, geralmente sob o ponto de vista técnico, como notamos, por exemplo, na fala de Erin (excerto5). No entanto, tivemos indicações que episódios discursivos na universidade serviram de referência para análise de procedimentos na escola (excertos 2 e 15) e para possibilidades de formação contínua (7).

Além disso, outros tipos de interação foram visualizados, na relação entre universidade e escola básica para formação em serviço, por Davi (excerto 6) e Nani (excertos 7 e 10), os quais consideraram que os professores deveriam ter uma participação mais ativa nesse processo, apontando suas necessidades e trabalhando junto com os docentes universitários na formulação

de novos conhecimentos. Ou seja, eles indicaram que atualmente essa interação ocorre de forma estratégica, mas, especialmente na fala de Davi, transpareceu a compreensão de que ela deveria estar voltada para o entendimento.

Com relação à formação em contexto de atuação, notamos que muitas das ações descritas, tanto pelos professores entrevistados quanto por aqueles por eles citados, estavam direcionadas ao êxito (ver, por exemplo, excertos 11, 17, 19). Foi possível perceber situações que indicam a colonização sistêmica via burocracia, entre outros exemplos, nas narradas por Davi em que tentou questionar certos procedimentos das escolas nas quais atuou, mas obteve respostas como: “ficamos presos à secretaria de educação” ou “a gente tem que cumprir o conteúdo” (excertos 15 e 20, respectivamente).

No entanto, identificamos como focos de tensão entre ação estratégica e ação comunicativa, os questionamentos dos entrevistados a certos procedimentos na escola, que, embora nem sempre relatem sucesso, indicam que de alguma maneira eles perceberam outras possibilidades de interação (excertos 15, 17, 20).

Para nós, essas são indicações da potencialidade da ação comunicativa, a qual pode ser fortalecida, iniciando um processo de resistência ao avanço sistêmico. O próximo passo seria a retomada de espaços institucionalizados que permitem a reflexão, como as ACs e as reuniões pedagógicas. Em seguida, a criação de novos espaços e novas articulações que possibilitassem à escola voltar a ser regida pelo mundo da vida, ou seja, que ela se estabelecesse como um campo no qual a interação social tivesse peso maior que as ações resultantes da burocratização e da monetarização.

Pela maneira como foram descritas, percebemos que as ACs e as reuniões pedagógicas, que poderiam se constituir em espaços de ações voltadas para o entendimento, são desvirtuadas de suas características e perdem seu papel. Nas falas dos entrevistados notamos que, no caso das semanas pedagógicas, isso ocorreu devido à sua burocratização (excertos 14 e 15), enquanto que para as ACs, simplesmente não se conseguiu dar significado às mesmas (excertos 16 e 17), possivelmente pelo fato delas explicitamente não terem uma direção técnica, mas também não serem ocupadas por ações argumentativas.

Para os docentes entrevistados, o envolvimento coletivo não acontece porque há um “descaso”, uma “falta de comprometimento” por parte dos professores, quem sabe porque esses “já estejam ensinando há muito tempo”, “com idade avançada”, talvez “pelo desgaste”, pela “questão do dinheiro”, enfim, há uma “falta de interesse por parte de algumas pessoas”. Um aporte teórico que pudesse retirar do indivíduo o peso dessa responsabilidade e fizesse com que os professores notassem o tipo de racionalidade que subjaz suas ações, poderia também indicar possíveis caminhos que os permitissem reverter esse processo, ao tempo em que evidenciaria as oportunidades de formação que não são concretizadas. Com isso, seria possível notar que:

A penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa, ao produzir um esvaziamento da ação comunicativa e ao reduzi-la à sua própria estrutura de ação, gerou, no homem contemporâneo, formas de pensar, sentir e agir – fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento-, que estão na base dos problemas sociais. (GONÇALVES, 1999 p. 131)

Os professores entrevistados alegaram envolver-se com um ou outro colega em algumas ações, discutir os problemas das escolas e solicitar ajuda quando necessitaram (por exemplo, excertos 18, 19, 20). Evidentemente a mera fala não se constituiu em ação comunicativa, para tanto é necessário que os argumentos sejam fundamentados, se submetam à crítica e prevaleça o melhor, sem coerções externas. Porém, para nós, esses fatos sugerem a existência de um potencial comunicativo que pode ser afluído, seria importante identificar os tipos de coerções que impedem que isso aconteça. Nas falas, notamos dois aspectos interdependentes que ajudam a aclarar essa situação: um de caráter político e outro, epistemológico.

Com relação ao aspecto político, observamos a dificuldade de articulação dada pela condição individualista e, até mesmo, solitária da atuação docente. Para superação desse estado

de coisas, Habermas acena com o poder integrador da solidariedade, que se constitui em um processo reflexivo, com a livre discussão dos temas e problemas colocados pelos participantes.

Nesse contexto, os professores destacaram, da parte dos coordenadores pedagógicos e diretores de escola, a incapacidade de articular um projeto coletivo e a imposição de dificuldades para a formação em serviço. Como atesta Pinto (1994), o diretor exerce importante papel no processo de transformação da escola numa esfera do mundo da vida, daí a relevância dele ser escolhido pela comunidade escolar, de maneira que seu compromisso seja prioritariamente com mesma. No caso da Bahia, os cargos de diretor de escola da rede estadual são considerados de confiança e preenchidos por indicação política⁶, o que acarreta uma crise de legitimidade e coloca em xeque as ações desses profissionais, conforme mencionou Erin e também se nota na fala de Nani (excerto 8).

A democratização das estruturas de decisão na escola, não é algo simples, pois como nos lembra Habermas (2003), não é compatível com o imperativo do poder econômico de desligar essa instituição do direito fundamental à educação e à cultura e conectá-la de forma direta e exclusiva com o sistema ocupacional e, no caso em questão, com a estrutura do poder local.

Além disso, ainda é muito forte a força da tradição que representa o professor como possuidor do saber a ser transmitido. Ele pode admitir suas dificuldades para si mesmo ou para alguém de confiança, especialmente para aquele que o ajudará a superar essa deficiência, mas não em um público (excerto 9). Isso é mais fácil para os iniciantes, cuja falta de experiência, justifica este ainda não saber. (excerto 18)

Uma mudança epistemológica seria capaz romper essa coerção, pois poderia ampliar a compreensão dos docentes sobre a natureza do conhecimento, o qual pode ser entendido como uma aquisição pessoal do sujeito, que obtém sua posse e o distribui ou como uma elaboração contínua, de sujeitos em interação. Para Mühl (1999) a perspectiva habermasiana do conhecimento nos permite entendê-lo como uma obra social, coletiva, o que implica transformá-lo em algo sempre passível de reconstrução. Esse autor destaca ainda que sob a influência do subsistema dinheiro, o conhecimento “assume prioritariamente a dimensão de mercadoria ou recurso de competitividade. Com isso, sua valorização passa a ser feita, basicamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo-se a sua conotação como valor epistemológico e como importância social.” (p. 219)

Nesse caso, relevante papel fica atribuído à formação inicial, especialmente aos cursos de licenciatura em ciências naturais, nos quais as representações de ciências e de conhecimento que os permeiam podem tanto dificultar como criar possibilidades para que tal mudança ocorra. Se forem assentados em uma visão tradicional de ciência, esses cursos reforçam a concepção conhecimento como algo neutro, instrumental e objetivo. Dessa forma, não é de se estranhar a relação de dependência que os professores guardam da universidade (excertos 7 e 10). No entanto, notamos também aqui, a possibilidade de ações comunicativas, particularmente evidente na fala de Davi (excerto 6).

6 – Considerações finais.

Temos percebido a produtividade das idéias de Habermas na análise da trajetória formativa de professores de ciências. Os conceitos de ação estratégica e ação comunicativa, bem como as de sistema e mundo da vida, nos permitiram, na análise de episódios ligados à formação docente, identificar formas de coerções que promovem distorções na fala dos professores e visualizar possibilidades dessa formação se constituir em um processo verdadeiramente emancipador.

⁶ Ver a este respeito artigo da Folha de São Paulo: **Partidos vão indicar diretores de escola na Bahia**. Página C4. 23/03/2007.

Nesse sentido, notamos que coerções de ordem política e epistemológica colaboram na colonização do mundo da vida pelo sistema. Mas, percebemos que, embora a atuação e formação docentes estejam burocratizadas e mercantilizadas, tolhidas por um conjunto de regras e fazeres embasados na racionalidade instrumental, existem focos de tensão que nos permite acreditar na possibilidade da racionalidade comunicativa aflorar em espaços em que são necessárias ações lingüisticamente mediadas.

Creemos que o fortalecimento da ação comunicativa nas instituições educacionais oferece possibilidades para o estabelecimento de uma educação criativa, solidária e emancipadora, o que depende de professores que façam uso sistemático da crítica e da reflexão, as quais devem permear seu processo formativo. Ou seja, para nós, é possível e necessário ampliar a dimensão comunicativa na formação docente, pois concordamos com Mühl, (1999, p. 227) quando afirma que “são as pessoas, quando falam entre si e se entendem sobre algo, que estabelecem verdades ou promovem mudanças no mundo, não quando ouvem, lêem ou assistem aos meios de comunicação isoladamente.”

Bibliografia

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BOGDAN R.C., BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- DETSCH, R.J. **Ciências, ética e ação comunicativa**. Prática pedagógica realizada n contexto da escola. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tese (doutorado). São Leopoldo: UNISINOS, 2005.
- GARCIA, B.Z. **A construção do projeto político pedagógico da escola pública na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Dissertação (mestrado). São Paulo: USP, 1999.
- GONÇALVES, M.A.S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 6 (125-140), abr. 1999.
- HABERMAS, J. **Teoría da Acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. 3ª ed. Madri: Taurus, 2001.
- _____. Acções, actos de fala, interacções lingüisticamente mediadas e o mundo vivo. In HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002 (103-149) (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).
- _____. Teoría da Acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista. 4ª ed. Madri: Taurus, 2003b.
- MEDEIROS, A.M.S. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação e Linguagem**, ano 8, n. 11 (195-210), jan-jun 2005.
- MÜHL, E.H. **Racionalidade comunicativa e educação emancipadora** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese (doutorado). Campinas: UNICAMP, 1999.
- OUTHWAITE, W. BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.
- ORQUIZA de CARVALHO, L.M. **A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola**. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Tese (livre docência). UNESP, 2005.
- PINTO, J.M.R. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese (doutorado). Campinas: UNICAMP, 1994.
- PUCCI, B. Teoria Crítica e educação. In; PUCI, B. (org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994. (11-58) (Ciências sociais e educação).