



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA

TEACHER EDUCATION AND PROTECTION TO THE CHILD MEANING CONSTRUCTION

Helenise Sangoi Antunes¹

RESUMO: Este artigo busca investigar as possibilidades que a formação inicial de professores pode constituir num espaço de debates e encaminhamentos sobre a situação da infância no país. Esta pesquisa é de cunho qualitativo utilizando-se de pesquisa bibliográfica e entrevista semi-estruturada com os participantes da pesquisa. Neste sentido, observamos que os conteúdos ensinados nos cursos de formação de professores necessitam ser revistos porque, na maioria das vezes, não se está conseguindo sintonia com as exigências da realidade complexa e desafiante que se constitui trabalhar inserido no contexto da infância brasileira a postura dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas em relação aos conhecimentos necessita também ser repensada, porque muitos destes alunos não estabelecem relações do conteúdo ensinado com a realidade que estão inseridos. Esta postura epistemológica em relação ao conhecimento faz com que os professores não construam junto aos seus alunos a noção de que o aprender constitui uma atividade vinculada à realidade sociocultural dos alunos, conhecimento este fundamental para o exercício da docência. Todos estes aspectos descritos são permeados por uma questão que consideramos relevante: o eu profissional está interligado com o eu pessoal. Segundo Nóvoa (1992: 17), “*a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino*”. acreditamos que a incorporação da reflexão no processo de formação de professores, o zelo com a prática docente desenvolvida na sala de aula, a busca constante pelo aprimoramento, a auto-crítica e a capacidade de (re)significar os conhecimentos permitam a instauração de uma possibilidade de qualificar melhor os professores tornando-os pessoas mais sensíveis em relação as formas de violência física e simbólica.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES – INFÂNCIA - EDUCAÇÃO

ABSTRACT: This article aims to investigate the possibilities that teacher education constitutes in atmosphere of speeches and referrals about the child situation in Brazil. This study is qualitative; it uses bibliographic research and semi-structured interview with the participants. In this view, we observe that the teaching contents by teachers need to be revised because there is not *syntony with the real life of Brazilian child*. The posture of teacher preparation programs students on the knowledge needs be revised too. This *epistemological* posture on the knowledge makes teachers do not create the learning together the students, what constitutes an activity linked with

¹ Prof^a. Dr^a. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/CNPq). professora@helenise.com.br



students sociocultural reality, fundamental to educational demands. All these aspects are permeated by an important question: the professional linked with the personal. According to Nóvoa (1992: 17), “*a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino*”. We believed that the reflection incorporation in teacher education process, the careful with teaching practice in classes, the constant searching by improvement, the own critics, and the capacity to think on new signification of knowledge permit the possibility of qualify the teachers, being their more sensitive to physic and symbolical violence.

KEYWORD: TEACHERS EDUCATION – CHILD – EDUCATION

Introdução

A história da infância é marcada por situações de abandono, violência e injustiça. Os personagens anônimos desta história mudam com a passagem do tempo, mas o passado contraditório, marcado por cenas de amor e ao mesmo tempo de violência, torna-se fato importante para todos aqueles que buscam conhecer um pouco mais sobre a violência contra crianças e adolescentes.

Deparamo-nos com as notícias de jornais e revistas sobre fatos que denunciam o abuso sexual de crianças, a violência física, maus-tratos e até mesmo situações de torturas impiedosas a que são submetidas. Ficamos aterrorizados e, por alguns instantes, pensamos que isto só acontece atualmente, mas os fatos históricos nos mostram o contrário.

Crianças abandonadas pelos pais, crianças violentadas, crianças mendigando nas ruas, crianças morando na rua, crianças fora da escola, crianças com marcas e ferimentos nos corpos e crianças com ferimento na alma, em virtude da violência simbólica a que são submetidas. Cenas que fazem parte do cotidiano de grande parte das cidades brasileiras e que também participam da história da infância, e que, por muito tempo, permaneceram esquecidas em documentos históricos.

As cenas descritas anteriormente não podem ser ignoradas pelos professores que trabalham com crianças em situação de risco social, pois conhecer a história de vida destas crianças e adolescentes constitui-se em um elemento significativo para o processo ensino-aprendizagem.

Abordando a respeito da postura metodológica do professor a ser adotada para ensinar crianças e adolescentes vítimas de violência, no contexto da escola, é importante encaminhar esta reflexão no sentido atribuído à própria formação do professor. Sendo assim, é necessário levar o



professor a refletir e sistematizar alguns pontos que devem ser observados na prática pedagógica do professor que atua.

Estas reflexões devem ser construídas não com a intenção de fornecer modelos, mas sim de mostrar o quanto os professores podem tornar-se um agente de transformação social. Neste sentido, acredito que esse princípio deve nortear a ação pedagógica do professor e ser intensificados juntos às crianças e adolescentes vítimas de violência social.

Na pesquisa realizada por Antunes (1997; 2007), notou-se a necessidade de repensar o papel da escola numa sociedade na qual um número significativo de crianças, adolescentes e adultos são excluídos do acesso ao conhecimento e à instrumentalização da leitura e da escrita e vítimas das mais variadas formas de violência social.

Um dos imaginários construídos pela sociedade em relação à escola é o de que esta é um local onde somente ensina-se através do silêncio, da repetição mecânica de exercícios que subestimam, na maioria das vezes, a capacidade de criação das crianças e onde a relação ensino-aprendizagem ainda se encontra centrada na presença do professor.

Os aspectos sistematizados remetem os questionamentos à formação recebida nos cursos de formação de professores. Parece ser este um dos aspectos que necessita ser revisto, principalmente no que se refere aos conteúdos ensinados nestes cursos, às reflexões em torno do ser professor, à ética docente e à complexidade do ato de ensinar e aprender.

A responsabilidade em ser professor não está alicerçada somente na formação pedagógica recebida, mas também da postura do mesmo frente ao conhecimento, dos seus princípios éticos e profissionais e do sentido que a sociedade brasileira atribui à profissão.

Quais os fatores que determinam que alguns professores adotem uma prática pedagógica reflexiva? Enquanto outros professores parecem ignorar a reflexão como parte integrante na sua formação? Inúmeras seriam as respostas que poderíamos construir, mas acredito que um dos aspectos determinantes nesta questão constitui a postura epistemológica do professor em relação à construção do seu próprio conhecimento e em relação ao processo de construção do conhecimento pelos seus alunos.

A reflexão no trabalho do professor torna-se um elemento significativo para uma prática docente crítica que deve não só acompanhar os professores em formação, mas também aqueles que já estão em serviço. Neste sentido, destaca-se, como uma forma metodológica para a instauração de uma prática pedagógica crítica, a incorporação de uma postura humanizadora, na



qual o professor não está preocupado somente com os conhecimentos que precisa ensinar, mas também com o seu aluno como um todo.

Desenvolvimento

Frente a este cenário acreditamos que a disciplina Prática de Ensino possa constituir uma possibilidade de diálogo com a infância Mas como estabelecer esse diálogo? Precisamos na condição de formadores de professores, refletir antes sobre nossa própria prática (ANTUNES, 2001), sobre as concepções que possuímos de professor, de aluno, de processos de formação, de atuação docente, de conhecimento... para que possamos criar estratégias, a fim de promovermos as mudanças curriculares necessárias e repensarmos o processo de ensino-aprendizagem – que não envolve somente o aluno, mas também o professor. Nas palavras de Freire (1996, p. 26):

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade”.

Só a atividade comprometida eticamente com os preceitos do exercício da profissão de professor é capaz de permitir que os anos não eliminem a fecundidade da rebeldia de ensinar, a esperança em acreditar na capacidade de ensinar e aprender do outro e a vontade progressiva de conhecer. A força criadora que cada ser humano possui constitui a possibilidade de instauração de uma prática docente que busque a emancipação, a autonomia, a reflexão e a criação. Freire (1996, p. 27) afirma que “quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve” o que ele chama de “curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

A Prática de Ensino não pode ser percebida somente como sendo o local da prática ou da teoria, mas sim da prática-teoria-prática. São essas sucessões de processos reflexivos que devem permear a relação docente em sala de aula. Silva (2000) afirma que, além de abordar formas de “observação, participação e regência”, a referida disciplina deve ser o ponto de encontro de projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, os quais, comprometidos com a transformação social, a emancipação e a autonomia, podem tornar os alunos mais sensíveis ao exercício profissional vinculado à pesquisa e à extensão.



Não se quer com esta reflexão impor um modelo para a disciplina Prática de Ensino, mas refletir sobre aspectos que podem contribuir para a implantação de um processo de formação que signifique também um exercício de cidadania. Conforme aponta Freire (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

É necessário repensar a forma como tal disciplina é percebida pelos próprios formadores de professores, os quais, muitas vezes, concebem-na como uma disciplina "prática por excelência", esquecendo-se de que uma ação docente reflexiva depende de um arcabouço teórico que lhe dê sustentação. O ato de planejar e ensinar estão intimamente ligados à capacidade de fundamentação e argumentação teórica. Parece-me, todavia, que a relação teoria-prática ainda é entendida de uma forma fragmentada, tanto no processo ensino-aprendizagem dos formadores de professores, quanto dos que são formados por eles.

Hernández (1998, p. 9-10) aponta questões pertinentes a respeito do processo de formação continuada de professores.

a) “O refúgio no impossível” refere-se às justificativas dadas pelos professores quando afirmam não possuírem condições de aprofundar seus estudos em função das condições precárias de trabalho que lhes são oferecidas. Neste sentido, o professor refugia-se no impossível, no inviável, para justificar a sua impossibilidade de reflexão da prática docente.

b) “O desconforto no aprender” caracteriza-se pela inexistência de desejo em relação ao processo de conhecimento.

c) A afirmação de que “a revisão da prática não resolve os problemas” é outra das explicações elaboradas pelos professores para justificarem por que não repensam as práticas docentes desenvolvidas, alegando que essa atitude não contribui para a resolução dos problemas por eles enfrentados.

d) acreditando que “aprender ameaça a identidade”, o professor entende qualquer solicitação de mudança da sua prática docente como uma afronta ao seu conhecimento e ao seu desenvolvimento como profissional.

e) “a separação entre a fundamentação e a prática” resulta da concepção do professor de que é um prático e não um teórico, o que, gradativamente, estabelece uma ruptura epistemológica entre a teoria e a ação. Dessa forma, o professor acaba por negar a si próprio a possibilidade de conhecer, pesquisar sua própria prática, criar situações de intervenção na sua ação docente e repensar sua ação pedagógica como pessoa e profissional.



Tais concepções remetem a inúmeros questionamentos relativos aos fatores que determinam essa resistência à aprendizagem por parte dos professores. Nesse sentido, aponta ainda Hernández (1998, p. 11) sobre o processo de formação continuada de professores: deve-se

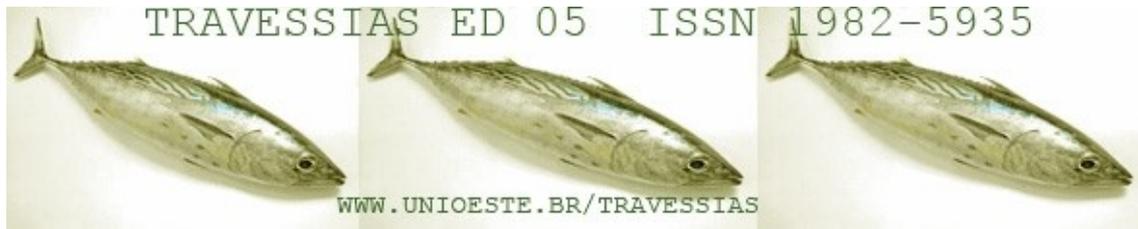
- considerar que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
- conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e a sua análise, reflexão e crítica;
- considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática e em relação a outros colegas. Isso exige, na formação, um componente de coordenação e colaboração.

As idéias apresentadas pelo autor constituem pontos de análise interessantes não somente para a formação continuada de professores, mas também para a inicial. Isso, sobretudo, porque pressupõem o respeito à trajetória pessoal e profissional do ser humano em formação e o estabelecimento de laços de colaboração e solidariedade entre os docentes- aprendizes.

Para que se possa repensar a formação de professores para o ensino fundamental, acredito ainda que seja relevante contextualizar historicamente o conceito de infância, pois foi entendida de modos diferentes ao longo dos anos, acentuando-se sua importância apenas contemporaneamente. É necessário que as políticas públicas adotadas para a formação de professores também considerem esse fato.

Se lançarmos um olhar mais criterioso, notaremos que a história da criança brasileira é marcada por situações de abandono, violência, injustiça que datam desde o período colonial até a atualidade. Os personagens anônimos desta história mudam com a passagem dos anos, mas o passado contraditório, marcado por cenas de amor e, ao mesmo tempo, de violência, é importante ser estudado por todos aqueles que buscam conhecer um pouco mais sobre a construção do significado da infância.

Crianças abandonadas pelos seus pais, violentadas, a mendigar nas ruas, fora da escola, com marcas e ferimentos nos corpos e na alma, fazem parte das cenas que vemos de uma forma mais ou menos intensa nas cidades brasileiras e que, por muito tempo, permaneceram esquecidas pelos documentos históricos. Tentando reverter esse quadro, muitos pesquisadores buscam a revalorização da história oral das crianças. Com tal atitude, tornaram possível conhecer muitos fatos que permitiram reconstruir as dimensões da esfera pública e privada. O depoimento oral, segundo Thompson (1992), viabiliza transformar os objetos em sujeitos, o que contribui para



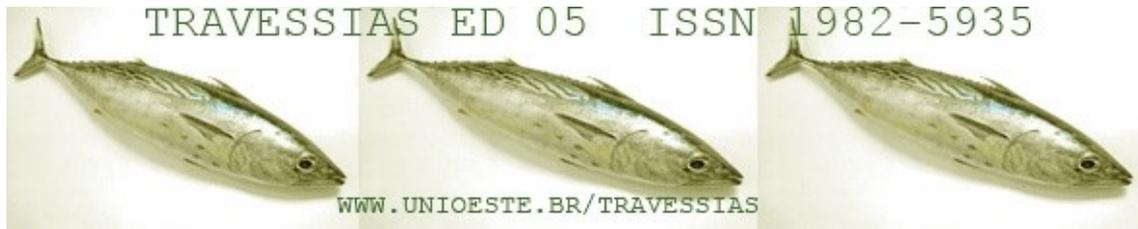
compor uma história mais rica, mais envolvente, mas também mais verdadeira, porque a evidência oral consegue adentrar na vida do sujeito investigado, sem considerá-lo objeto estático, imóvel, sem vida e sem história.

Outra forma de buscar uma aproximação da história da infância é através da análise das representações feitas por artistas plásticos no decorrer dos séculos. Ariès (1981) refere que a arte medieval, por volta do século XII, não estava preocupada em retratar a infância, mas sim em utilizar figuras de adultos em escala menor para representar as crianças. O autor busca ilustrar sua afirmação a partir do seguinte exemplo: “O tema é a cena do evangelho em que Jesus pede que deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos” (1981, p. 50-51).

Já no século XIII, ocorrem algumas modificações na forma de representar a infância. Ariès chama a atenção para a presença em tal século das seguintes representações da infância: a figura de um anjo com a aparência de uma figura muito jovem, a figura do menino Jesus e a criança nua. Os tipos infantis do século XIV e do século XV evoluíram um pouco, mas ainda apresentavam vestígios das figuras predominantes no século XIII, influenciadas pela iconografia religiosa. Diferentemente, o século XVI é caracterizado pela presença de uma iconografia leiga sobre a infância.

Ainda que a criança no século XVI tenha se tornado uma personagem freqüente nas obras artísticas de um modo geral, as cenas representadas não buscavam descrever exclusivamente a infância da época, o objetivo maior era registrar o cotidiano dos adultos. Sobre isso Ariès (1981) explica que as crianças apareciam como protagonistas conforme suas vidas misturavam-se ao dia-a-dia dos adultos, nas situações de passeios, jogos, reuniões e trabalhos; conforme sua graça ganhava destaque nas multidões.

Era comum presenciar a morte prematura de crianças em função das precárias condições de vida às quais eram submetidas. Muitas famílias enterravam seus filhos de forma clandestina, sem tirarem fotos ou fazerem alguma menção a elas. No século XVI, as famílias começaram a fazer retratos das crianças mortas. Elas aparecem junto aos túmulos dos pais, com os outros filhos do casal ainda vivos, “sendo representadas por figuras menores, segurando uma cruz (ARIÈS, 1981, p. 59)”.



Embora a mortalidade infantil nesta época tenha apresentado um número significativo, começa a surgir uma sensibilidade maior em relação às crianças. Ariès (1981, p. 61) comenta que “foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal”. É certo que essa importância dada à personalidade das crianças ligava-se a uma cristianização mais profunda dos costumes.

O interesse pelas crianças se afirma aos poucos e é caracterizado pela preocupação pelas doenças que as atingiam e as condições de higiene a que eram submetidas. Essas preocupações auxiliaram na redução da mortalidade infantil. Ariès refere que o século XVIII é caracterizado pelo aparecimento de retratos de crianças sozinhas ou acompanhadas pelos seus familiares. Nos retratos feitos com a família, a criança torna-se o centro da composição.

A construção dessa linha de tempo sobre a forma como a infância foi representada mostra “que a descoberta da infância começou no século XII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI” (ARIÈS, 1981, p. 65), embora os sinais do seu desenvolvimento se tornassem particularmente significativos a partir dos séculos XVI, XVII e XVIII.

E nos séculos XIX e XX, de que forma a infância foi representada? Ariès (1981, p. 65) contribui para uma resposta: “não havia uma criança cuja imagem não fosse conservada em sua nudez diretamente herdada dos *putti* do renascimento: singular persistência no gosto coletivo tanto burguês como popular, de um tema que originalmente foi decorativo. “O Eros antigo, redescoberto no século XV, continuou a servir de modelo nos séculos XIX e XX”. Nos álbuns de família dessa época, é comum perceber os retratos de “bebês mostrando pequenas nádegas apenas para a pose, pois normalmente eram cuidadosamente cobertos por fraldas e cueiros, e meninos e meninas vestidas para uma fotografia apenas com uma camisa transparente” (ARIÈS, 1981, p. 65).

O século XX é marcado por diferentes imagens: enquanto crianças saudáveis fazem comerciais de alimentos e fraldas, outras são vistas nas sinaleiras, a mendigar nas ruas, sofrer e produzir violências. Por trás de muitas dessas imagens está “um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7). Tal poder simbólico alimenta também as políticas públicas para a formação de professores, os discursos produzidos na escola que revestem de sentidos as palavras que mantêm ou vão contra o poder instituído, a crença nos discursos que são



pronunciados e que são legitimados não pela confiabilidade nas palavras em si, mas sim pelos sentidos que são atribuídos a elas.

O poder simbólico que atravessa ritos, mitos, palavras, discursos, produções de sujeitos, produções de identidades e produções de sociedades, constitui uma forma transformada de poder, resulta de relações de força que fazem “ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objectivamente”, transformando-se assim em poder simbólico, “capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Em relação ao significado que é produzido sobre nós mesmos e os outros, percebe-se que existem produções de sentidos que funcionam para valorizar alguns e desvalorizar outros, refletindo-se na escola os valores, as formas de pensar e agir de uma sociedade e de um contexto global. Respondendo a isso, as crianças oriundas das camadas populares no Brasil necessitam criar estratégias de sobrevivência eficazes para permanecerem na escola, porque precisam vencer os preconceitos e os mitos e ressignificar o capital cultural que a escola apresenta para elas.

Os fatos apresentados suscitam os seguintes questionamentos: quais os mecanismos que a escola utiliza para garantir o sucesso de uns e o fracasso de outros? Notamos que estas relações acontecem na escola de forma simbólica e velada, sendo necessário adentrar no não-dito, nas sombras da realidade e no invisível para compreender a dinâmica que a escola possui.

Considerações finais

A influência do capital cultural poderá ser conhecida por meio das relações construídas com o capital cultural da família de que a criança é oriunda, sendo a família entendida não só em sua configuração tradicional (pai, mãe e filhos), mas também como aquela que é composta por outras pessoas responsáveis pela criança, que dão o suporte necessário para que ela possa compreender o mundo que a cerca, que são os interlocutores entre o mundo da infância e o mundo da escola, que estão dispostas a auxiliar na complexa tarefa de conhecer a realidade. Crianças que possuem esse apoio, seja na figura dos pais, de um irmão mais velho, do tio, da tia, do avô, da avó, parecem obter mais fácil o sucesso escolar. Mas existe o fracasso escolar?

Segundo Charlot (2000, p. 16), há crianças em situação de fracasso. “O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus misterioso resistente, chamado fracasso escolar”.

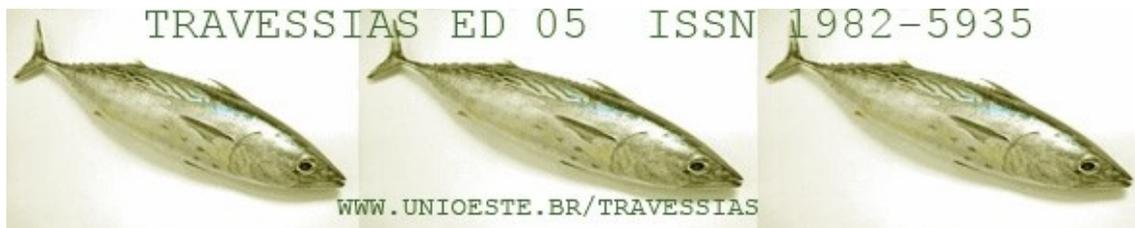


Bourdieu (1999) contribui para tal discussão, quando aponta a existência da herança cultural. Através dela, as crianças de camadas mais privilegiadas herdaram saberes, gostos, comportamentos, atitudes que, aliados ao capital cultural, acabam por reforçar a permanência e o sucesso escolar. “A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação de convicção de que elas só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes que, desse modo, não parecem resultar de uma aprendizagem”.

Já as crianças oriundas de camadas menos favorecidas necessitam criar estratégias de sobrevivência dentro da escola para poderem adequar-se às exigências do capital cultural, diferente do que elas possuem, estando muito vezes, em situação de fracasso escolar. Em alguns casos, conforme aponta Bourdieu (1999), a criança consegue adequar-se à escola, criar formas de incorporação deste capital cultural, alterar seu comportamento, adquirir novos hábitos e valores e, às vezes, é considerada pela escola uma criança muito “escolarizada”, não sendo vista como aquela que conseguiu assimilar um *ethos* cultural. Desta forma, Bourdieu (1999, p. 50) afirma que “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”.

A atitude da família em relação à escola também parece contribuir para o prosseguimento dos estudos das crianças. Ainda que os obstáculos sejam cumulativos para as oriundas da camada popular, é possível obterem o sucesso escolar a partir do auxílio de responsáveis, que agem no sentido de fazê-las compreender as artimanhas e as sutilezas do *ethos* e do capital cultural.

Assim, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 1999, p. 53). A igualdade de aprendizado difundida na escola que deve embasar a prática docente desenvolvida na sala de aula serve de máscara para encobrir, segundo Bourdieu, as desigualdades reais existentes na cultura transmitida. Assim, a escola acaba por ignorar e excluir, na maioria das vezes, as possibilidades de construir estratégias metodológicas de ensinar os conhecimentos para os alunos portadores de diferentes capitais culturais. Dessa forma, as crianças oriundas da camada popular acabam por apresentar “uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola,



e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais escolares” (BOURDIEU, 1999, p. 55).

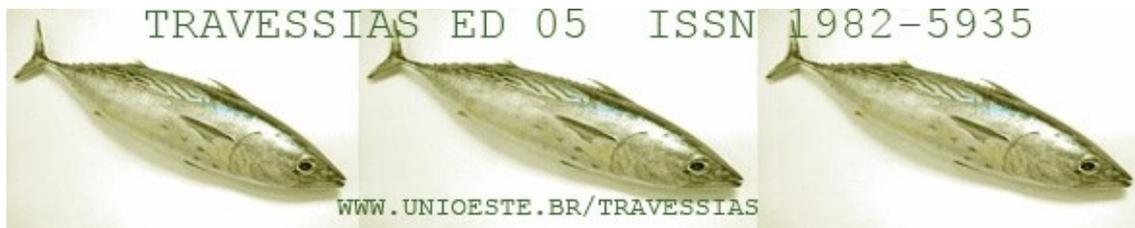
Já o sucesso de algumas crianças oriundas de camadas populares, produz discursos que confirmam o mito de que conseguir o sucesso na escola é uma questão de dedicação e trabalho árduo por parte do aluno. No entanto, a escola assim só institui uma lógica e uma inércia própria de um processo de perpetuação do fracasso escolar, porque isso não significa que a grande maioria de alunos que não conseguiu o sucesso escolar não tenha estudado. Eles, na verdade, não conseguiram decodificar, apreender, decifrar e construir estratégias de ruptura com a mobilidade e as formas construídas e legitimadas pelo capital cultural.

Conforme aponta Bourdieu (1999), somos obrigados, então, a reconhecer o poder instituído de ordens sociais e legitimadas que autoriza as classes mais privilegiadas a atuarem na perpetuação do monopólio da instituição escolar, definindo de forma simbólica as estratégias de permanência, aquisição e evasão dos bens culturais e dos signos que a escola significa.

Além disso, no caso da instituição escolar, pode-se dizer que há muito tempo ela se encontra num processo de autonomização, uma vez que, mesmo não refletindo e participando das decisões, ela continua a existir, possuindo vida própria. Portanto, é a comunidade escolar que passa a estar a serviço da escola ao invés do contrário. Conforme Castoriadis, as instituições sociais possuem não apenas o aspecto funcional, mas também uma dimensão simbólica legitimada na sociedade instituída. O simbólico aqui se refere a tudo que nos é apresentado no mundo social-histórico. Segundo Castoriadis (1982, p. 142), “as profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletirmos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar o símbolo, não somente para exprimir-se, o que é óbvio, mas para existir, para passar do virtual a qualquer coisa a mais”.

A afirmação reforça a constatação de Castoriadis de que os atos individuais e coletivos, bem como as instituições sociais, não se esgotam no componente simbólico, mas são impossíveis de existir fora desta rede simbólica. A dimensão funcional refere-se à satisfação das necessidades vitais que são importantes para a sobrevivência da coletividade, enquanto que a dimensão simbólica da instituição diz respeito a toda a gama de sentidos que povoa e envolve as práticas sociais, os mitos, os ritos, os sonhos, os desejos e as expectativas que constituem as relações intersubjetivas.

Ao investir de sentido o mundo, ao atribuir-lhe significado, o homem produz o social-histórico. Para Castoriadis (1992, p. 92), “o conhecer e o agir humano são, portanto,



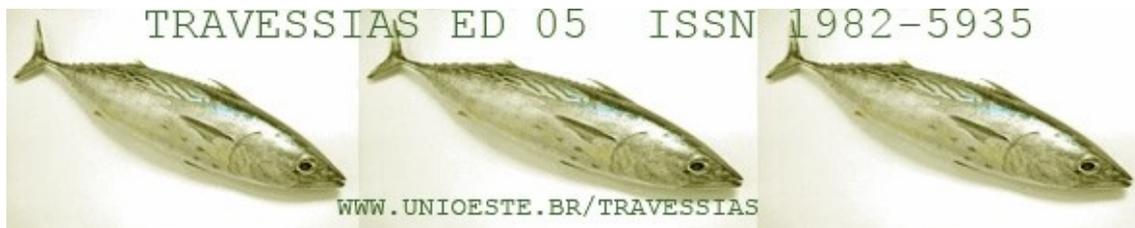
indissociavelmente, psíquicos e social-históricos. Esses dois pólos, a psique e a sociedade, não podem existir um sem o outro, e não são redutíveis um ao outro”.

A instituição de novas significações está vinculada à necessidade de apostar no outro, na capacidade individual e coletiva de repensarmos a sociedade que temos e sentirmos se realmente estamos eticamente comprometidos com o que estamos construindo. Segundo Fonseca (1995, p. 15), “de um lado, condomínios de luxo, rodeados de grades de ferro, de outro, favelas, que se estendem até os quatro horizontes, levando a justaposição, na mesma sociedade, de modos de vida radicalmente diferentes um do outro. É responsabilidade de todo o cidadão zelar pela erradicação desta desigualdade, resultado de estruturas políticas e econômicas perversas”.

Desenvolver nas crianças a capacidade de criar e inventar é uma forma de auxiliar no fortalecimento da sociedade instituinte. Entretanto, percebemos que a fantasia, o lúdico, a imaginação encontram-se cada vez mais distantes da escola. Predomina ainda uma imagem antiga da instituição escolar: um lugar apenas para aprender, em que o professor só fala e o aluno é o que mais ouve, em que só na hora do recreio pode-se tudo, brincar, correr, pular e saltar.

Ressignificar a formação inicial e continuada de professores poderá instaurar na escola um espaço que oportunize a reflexão e aquisição por meio do fortalecimento do imaginário radical, entendido como a capacidade de criação humana, ainda que a educação não trabalhe apenas com as fantasias, a história de vida e o mundo privado da criança. Ela também se preocupa com a socialização do sujeito, oportunizando a interiorização das instituições. Dessa forma, a escola torna-se o palco para o estabelecimento do confronto entre dimensões do imaginário, viabilizando a possibilidade de “uma educação para a autonomia” (CÓRDOVA, 1994, p. 39). Para que a educação consiga pôr em prática o projeto de autonomia elaborado por Castoriadis, entendido como o processo de desalienação dos sujeitos frente às instituições, é preciso que “seja superada a antinomia entre teoria e prática”, que ganhe realce “a relação entre o saber e o fazer”, que se supere “um imaginário cientificista e positivista no campo educativo” (CÓRDOVA, 1994, p. 43-44).

Acreditamos que um dos aspectos fundamentais para que a escola consiga desenvolver a autonomia e a capacidade de criação dos seus alunos é a vontade pedagógica de conhecer os sentidos construídos por eles em relação à escola. O conhecimento dos sonhos, dos desejos, das fantasias dos alunos sobre a escola permitiria conhecer o sentido que a instituição escolar tem para essas crianças. Ter-se-ia oportunidade assim de entender melhor o significado das suas falas, dos seus desenhos, dos seus olhares, dos seus gestos, das suas pinturas, das manifestações escritas



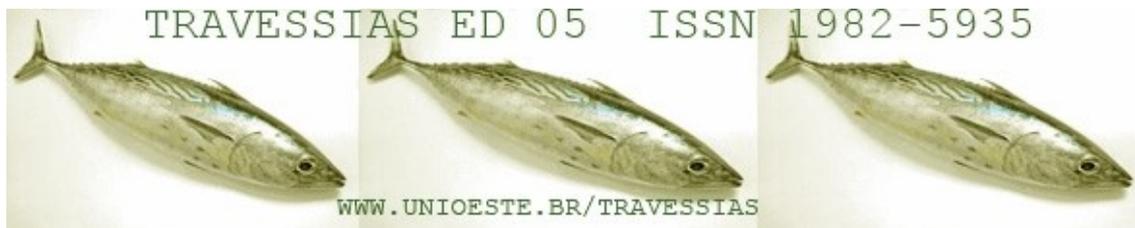
nos corredores e nas classes da sala de aula, posto que os sentidos são construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários (ORLANDI, 1988, p. 103).

Essa estratégia é uma forma de oportunizar um maior acesso das várias camadas sociais ao capital cultural, fazendo com que o privilégio de conhecê-lo e manipulá-lo não seja de um segmento da sociedade, favorecendo de fato a democratização do seu acesso. Isso será possível no momento em que mais sujeitos consigam fortalecer a sua autonomia, sua criticidade e penetrar neste grupo seletivo que configura a tão comentada “sociedade do conhecimento” – tarefa árdua para aqueles que o processo de “disciplinarização dos corpos” (FOUCAULT, 1987) já atingiu a dimensão mais velada do ser humano, tornando-os incapazes de possuir, na maioria das vezes, a sensibilidade de partilhar o poder simbólico do capital cultural.

A reflexão de Certeau (1994) também sugere alternativas de mudança e resistência. Por meio das “artes de fazer”, de “astúcias sutis”, “táticas de resistências” alteram-se os objetos e os códigos reapropriam-se do espaço, modificam e criam o cotidiano. Sujeitos que poderiam ser percebidos como dóceis, submissos e redesenhados pelo poder instituído, são entendidos, isto sim, como capazes de resistências.

Existem “mil práticas” pelas quais os sujeitos podem estabelecer uma rede de antidisciplina, de ressignificação do *ethos* e do capital cultural, formada por modos de proceder que respondem às “astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (CERTEAU, 1994, p. 45). Assim, por mais que a razão técnica procure organizar da melhor forma as pessoas e os discursos produzidos por elas, atribuindo-lhes um espaço social e uma função determinada, elas conseguem driblar essa situação por meio de suas táticas de resistências e constroem uma maneira criativa, própria de viver o cotidiano.

Apesar de conhecer um número significativo de crianças que se encontram alheias e distantes do acesso ao capital cultural instituído – o que lhes permitiria a participação na sociedade instituída – e configuram uma “marginalidade de massa”, acredito que ainda existe a possibilidade de elas construírem e inventarem formas próprias de aquisição desse capital cultural e resistirem aos processos de desumanização impostos pelo fortalecimento da autonomia e da capacidade de criação humana de instituir, continuamente, novos sentidos para as políticas públicas de formação de professores.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: Ufrgs, 2001.
- ANTUNES, Helenise Sangoi et al. Professor Reflexivo In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.) **Imagens de professor – significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2000. p. 261-272.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. **Razões práticas**. Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **.Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 41-64.
- _____. **O capital social - notas provisórias**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **.Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 67-69.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CÓRDOVA, Rogério. **Imaginário social e educação: Criação e autonomia**. *Em Aberto*. Brasília, n.61, p.24-44, jan./mar., 1994.
- FONSECA, Claudia. **Caminhos da doação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNANDEZ, Fernando. **A importância de saber como os docentes aprendem**. In: Revista Pátio. Ano I, n. 4, Fev/Abr, 1998.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Prática**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.



SILVA, Josenilda M. Maues da Silva. **Prática de Ensino e Sensibilidade Curricular Ante Múltiplos Espaços de Ação Cultural.** In: ENDIPE- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais.** Rio de Janeiro, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.