

O professor reflexivo para uma escola cidadã: tensões e possibilidades

Heron Laiber Bonadiman - mestrando em educação pela UFSJ

Murilo Cruz Leal – Orientador e Professor Adjunto do Departamento de Ciências Naturais (DCNAT) da UFSJ

Contato: heronbonadiman@gmail.com

1. Introdução

O presente artigo pretende discutir as tensões entre formação docente, de modo especial a formação do professor prático-reflexivo, e seus desdobramentos para o cotidiano do trabalho docente num modelo de escola cidadã. Tal reflexão será apoiada no pressuposto de que o discurso acadêmico sobre a formação docente aponta caminhos que convergem para o modelo de escola cidadã, proposto por Gadotti (2007).

Destarte o artigo será dividido em quatro partes: primeiramente lançaremos o debate sobre formação docente e sua relação com os organismos reguladores internacionais, em segundo lugar nos deteremos na noção do professor prático-reflexivo e sua formação, na terceira parte faremos uma análise da escola cidadã e, nas considerações finais, teremos o fio condutor que faz convergir a formação com o cotidiano de trabalho docente.

2. Lançando o debate

O debate atual sobre formação de professores ocorre num cenário político e econômico que privilegia a noção do professor prático reflexivo. É um debate que poderia ser qualificado de “maduro” na literatura internacional, por constituir-se de movimentos que buscam a construção coletiva de uma identidade para o professor e para os seus momentos de formação.

O professor “prático reflexivo” é aquele que consegue superar a rotinização de suas práticas e refletir sobre as suas ações cotidianas antes, durante e depois de executá-las (Neto, 2002; Tardif, 2007). Em sua formação há lucidez dos diversos saberes utilizados no cotidiano de trabalho: os saberes curriculares, os experienciais e os disciplinares (Alarcão, 1996; Tardif, 2007). As noções de saberes docentes, por sua vez, problematizam a prática docente e superam a dicotomia acadêmica de teoria e prática, principalmente pelo fato de articularem com sucesso a origem dos diferentes tipos de saberes. Dessa forma, a possibilidade de se pensar a formação de professores associada aos seus saberes torna-se viável, mesmo que se esbarre com empecilhos de caráter político-ideológico para a sua execução.

A literatura especializada brasileira ressignifica os debates feitos fora do país, mas se depara com dificuldades estruturais, como a falta de professores, notavelmente já superadas pelos países desenvolvidos. O panorama do déficit brasileiro chega a 235.000 docentes para o Ensino Médio. A maioria das dificuldades está nas disciplinas de química, física, matemática e biologia. A química, por exemplo, necessita de 55.231 docentes, mas foram licenciados apenas 13.559 professores (Ruiz, Ramos e Hingel, 2007).

A literatura nacional também aponta para um período de fragilidade acentuada na formação de professores no País, estando esta subordinada aos interesses da comunidade econômica internacional através de suas instituições, a saber, o FMI, o Banco Mundial, a Unesco, entre outros, estando sujeita às suas determinações (Kuenzer, 1998; Lüdke, Moreira e Cunha, 1999; Maués, 2003; Freitas, 2002).

As principais implicações da subordinação da formação dos professores aos organismos internacionais, notoriamente com viés econômico, encontram-se na anulação da autonomia dos professores e uma aprendizagem irrefletida por parte dos alunos, uma vez que toma o processo ensino-aprendizagem a partir de demandas dos mercados e não das culturas locais, dando-lhe ênfase comercial, conforme crítica de Kuenzer, (1998), Maués (2003) e Nóvoa (1999).

A subordinação da formação de professores à lógica econômica internacional é percebida nas políticas governamentais brasileiras, sempre que associadas ao conceito de competência (Lopes e Dias, 2003; Melo, 1999). Além disso, essas políticas trazem em seu bojo um sentido alienante do conceito de progresso, principalmente quando defendem a tecnologização da escola e dos métodos de ensino como as soluções dos problemas educacionais (Belloni, 2003; Belloni, 1998).

Tais tendências de subordinação dos professores à lógica dos mercados são contraditórias aos debates da academia sobre a formação do professor prático reflexivo. Como formar professores reflexivos num contexto que anula este tipo de formação? Quais variáveis e movimentos estão em jogo nos momentos formativos que anulam tal autonomia? São questões ainda não respondidas, que provavelmente encontrarão solo na estruturação dos espaços de formação de professores e nas suas finalidades.

3. A formação do professor prático-reflexivo

A literatura acerca da formação do professor apóia-se na noção de professor como prático reflexivo e nos saberes mobilizados para a sua prática profissional (Nóvoa, 1997; Alarcão, 1996; Tardif, 2007).

Para Tardif (2007) o saber docente, assim como outros saberes, é "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p.36). Tardif contextualiza a prática docente com a cultura local, abrindo possibilidades de entendimento de como os saberes docentes são construídos. Para o autor, o saber também é "um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões" (p.223). A partir desta concepção de saber, construída socialmente, o autor lança base para entendermos o que seria e o que se espera de um professor prático reflexivo. Nas palavras de Tardif (2007):

Nessa perspectiva, acreditamos que as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências profissionais’, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. (p. 223)

Nessa mesma direção, Nóvoa (1993) defende uma formação docente que esteja voltada para a reflexividade das ações do professor, na qual os seus saberes experienciais, curriculares e disciplinares sejam planejados e contextualizados. O autor lança base para os modos de organização dos cursos de formação docente:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, p. 25)

Nóvoa (1993) retira o caráter técnico da formação e dá-lhe uma marca humana, na qual a racionalidade técnica cede lugar à racionalidade crítica. O autor defende que

a profissionalização do saber na área de ciências da educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores (...) A lógica de uma racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (p.27)

Alarcão (1996), por sua vez, fornece subsídios para a formação de professores práticos reflexivos. Em sua proposta de formação há, pelo menos, três características que devem estar presentes no programa de formação: a característica holística, a participativa e a desescolarizadora. A primeira propõe o desenvolvimento do eu baseado na vida cotidiana, a segunda procura promover a construção dos saberes através da colaboração e da participação, a terceira, por sua vez, busca a superação da dicotomia teoria e prática, dando ênfase a problematização dos saberes experienciais.

4. O prático reflexivo para a escola cidadã: caminhos possíveis

O debate sobre o professor prático reflexivo é rico em elementos que convergem para uma escola que se pensa e se faz pensar constantemente. As habilidades profissionais descritas por Nóvoa (1993), Tardif (2007) e o espaço institucional de formação docente proposto por Alarcão (1996) são sobremaneira convergentes com a proposta da escola cidadã, que educa para a vida em sociedade e através da construção de conhecimentos circunstanciados e refletidos. Os professores formados como práticos

reflexivos não combinariam com uma escola que molda massas de homens e mulheres para responder como reféns do mercado. Por outro lado, seriam professores que teriam ampla ligação com a cultura local e utilizariam estes espaços na educação das novas gerações. Não seria possível pensar um professor prático-reflexivo distanciado de espaços privilegiados de formação que a comunidade oferece.

As possibilidades oferecidas por Gadotti (2007) para a construção de uma escola cidadã ultrapassam o limiar da mera reprodução de práticas e adoção de modelos, oferecendo uma experiência heurística de educação para a autonomia. O autor, imerso em princípios freirianos, contrapõe-se e oferece possibilidades educativas frente às inúmeras tentativas de uniformização da educação impostas por governos neoliberais, que buscam educar para o mercado. No lugar de escolas padronizadas, Gadotti (2007) sugere escolas que possuam raízes na cultura local, tornando as comunidades e cidades parceiras do ato educativo: os cinemas, as esferas dos poderes públicos, os espaços culturais, as praças e todo ambiente público são oferecidos como ferramentas pedagógicas para construção de uma cidadania ativa e responsável.

No entanto, a possibilidade de uma escola aberta para o novo e reflexiva de suas práticas só seria possível se, além de sua gestão ser realizada por representantes de toda a comunidade, que pensariam a escola a partir das necessidades sociais, tivesse profissionais docentes prático-reflexivos de suas ações.

Gadotti (2007) ainda defende que tal revolução atitudinal – que afetaria o cotidiano de trabalho do professor – mobilizaria a sociedade em prol da educação, possibilitaria melhores salários e condições de trabalho docentes e reforçaria a multiculturalidade frente à uniformização da cultura proposta por organismos internacionais.

O esforço proposto por Gadotti (2007) seria tão estrutural que a escola educaria para a cidadania de modo pleno. Perrenoud (2005), na mesma linha de Gadotti (2007), aponta que a educação para a cidadania não é tarefa fácil e não será alcançada com a introdução na grade curricular de algumas horas semanais de lições de moral e apelo aos bons sentimentos, e com o aumento dos conselhos de classe, dos espaços de participação e discussão na escola. É preciso “vincular mais estreitamente a educação para a cidadania e para a solidariedade à construção de saberes e de competências” (p.82) e os espaços institucionais oferecidos pela comunidade dispõem de contingências sobremaneira eficazes para aprendizagens de habilidades e competências cidadãs.

Perrenoud (2005) considera que, embora não sejam garantias da solidariedade, algumas competências são as chaves dela. Saber analisar e assumir a complexidade do mundo e da sociedade é uma dessas competências que, por sua vez, exige saberes políticos, econômicos, sociais e culturais.

Saber analisar e assumir a complexidade parece-me uma competência essencial, pois algumas disfunções do vínculo social e das relações sociais estão ligadas ao medo, ao retraimento, ao endurecimento diante de um mundo que perturba, inquieta, amedronta uma parte de nossos contemporâneos quando não conseguem mais compreender o que se passa e sentem-se como engrenagens de mecanismos opacos, particularmente aqueles que os lançam no desemprego ou na precariedade (Perrenoud, 2005, p.82).

O autor destaca duas outras competências, que estariam interligadas entre si: saber cooperar e conviver, e saber viver as diferenças e os conflitos. Para que ocorra a aprendizagem dessas competências, é preciso trabalhar sobre problemas concretos, indo além do discurso e de boas intenções (Perrenoud, 2005).

Para o exercício lúcido e responsável da cidadania, portanto, deve-se aprender a utilizar os saberes para enfrentar a complexidade do mundo e tomar decisões, para superar as contradições vividas diariamente, para compreender e resolver problemas individuais e coletivos. Os saberes escolares são condições para o exercício da cidadania, mas é preciso ir além da sua assimilação, operando também sua mobilização e sua contextualização (Perrenoud, 2005).

5. Considerações finais

Não sendo objetivo deste ensaio revisional esgotar a temática da formação docente, mas simplesmente lançar um recorte na categoria professor prático reflexivo e relacioná-la com o modelo de escola cidadã, elaborou-se uma síntese das principais contribuições de Tardif (2005), Nóvoa(1993), Alarcão (1996) e Gadotti (2007), contextualizados à realidade brasileira.

A realidade neoliberal mostra-se nociva a formação do professor prático reflexivo, porém há alternativas plausíveis e caminhos a serem percorridos para a formação deste profissional: a inclusão da história de vida do professor em formação, de sua relação crítica com as instituições que manterá relações e da construção coletiva de sua profissão.

O intento da construção teórica seria em vão se não estivesse na ordem do dia a preocupação política com a formação docente e com a construção coletiva da profissão. Apresenta-se, dessa forma, a necessidade prática das instituições formadoras aproximarem-se das realidades de trabalho dos professores. Tal esforço justifica-se na constatação de que os saberes docentes não são discutidos e formulados, em termos acadêmicos, com os professores da Educação Básica (Tardif, 2007). Trata-se de uma tentativa de construir conhecimento junto aos sujeitos da pesquisa e detentores do saber vivido na realidade de ensino.

Problematizar a formação docente juntamente com a escola em que o professor trabalhará é uma empreitada cheia de lacunas e necessita de meta-análises para pensarmos de modo holístico o caminho da formação que o futuro profissional percorrerá. O fato é que após quatro anos de licenciatura, a possibilidade do novo professor estudar as competências de um professor prático-reflexivo é alta. Mas também é fato que quando o professor novato entrar na escola para trabalhar encontrará algo engessado, passará por novas aprendizagens institucionais que poderão ser irrefletidas. Em outras palavras, esse professor não encontraria a escola cidadã, aberta na comunidade, para a comunidade.

A partir desta constatação, pressupomos que a medida em que a formação docente inicial se aproximasse das condições reais do trabalho docente e da realidade institucional, tais eventos poderiam ser problematizados nas supervisões de estágio, lugar de interseção da formação inicial com a prática profissional efetiva, adotando o caráter holístico da formação proposto por Alarcão (2006). A escola cidadã não está pronta, ela se constrói e, para tal, necessitaria de uma maior aproximação com a

academia e com os professores formadores, em especial os supervisores de estágio das licenciaturas.

No caso do Brasil, em especial, é notável o avanço teórico acerca da formação docente. O professor prático-reflexivo preenche enormes lacunas de formação, porém se esbarra com os espaços institucionais já constituídos, que são divergentes das propostas de Tardif (2007) e Nóvoa (1993) pelas seguintes razões: primeiramente nosso modelo escolar é fundado em exigências internacionais que são contraditórias à prática de um profissional prático reflexivo. Se a formação obedece mais a uma demanda da falta de quantidade docente do que da qualidade do docente, podemos pressupor que os professores formados nesta lógica nem questionariam a educação recebida no momento da graduação. Em segundo lugar, ressaltamos que a universidade obedece a lógicas de funcionamento semelhantes às das escolas de educação básica. As estruturas de poder, a seriação, que oferece um conhecimento fragmentado, e a ausência de uma lógica reflexiva são marcas registradas.

Mesmo com tantas tensões no debate, torna-se evidente que a escola cidadã necessita de professores práticos reflexivos. Não são os únicos modelos existentes, nem de escola, nem de professor. Também não se tratam de categorias engessadas. Tanto o professor prático reflexivo como a escola cidadã necessitam ser construídos com o que já temos, numa realidade diversa, bem à brasileira.

6. Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, Portugal, 1996.

BELLONI, M. L. **A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores**. Educação e Pesquisa., jul./dez. 2003, vol.29, no.2, p.287-301.

BELLONI, M. L. **Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?** Educação e Sociedade, Dez. 1998, vol.19, no.65, p.143-162.

DIAS, R. E. e LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo**. Educação e Sociedade, dez. 2003, vol.24, no.85.

FREITAS, H. C. L. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação e Sociedade, dez. 2003, vol.24, no.85, p.1095-1124.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008

KUENZER, A. Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação.** Educação e Sociedade, Ago. 1998, vol.19, no.63, p.105-125.

LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B. e CUNHA, M. I. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores.** Educação e Sociedade, dez. 1999, vol.20, no.68, p.278-298.

MAUES, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, mar. 2003, no.118, p.89-118.

MELO, M. T. L. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica.** Educação e Sociedade, dez. 1999, vol.20, no.68, p.45-60.

NÓVOA. A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote: 1992.

PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL M. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais.** Brasília. Ministério da Educação, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.