

CIÊNCIAS HUMANAS



A coleção
Cadernos Acadêmicos da
UFGD
tem como objetivo divulgar
o material produzido
pelos docentes da
universidade,
para uso didático nas
atividades
de ensino e extensão.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA**

Paulo Gomes Lima



Universidade Federal da Grande Dourados

COED

Editora UFGD

Coordenador Editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2009/2010

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Guilherme Augusto Biscaro

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Fábio Edir dos Santos Costa

Revisão: Raquel Correia de Oliveira

Projeto gráfico e capa: Marise Frainer

Impressão: Gráfica Centro Imagem | Campo Grande | MS

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central | UFGD

370.71

L732f

Lima, Paulo Gomes

Formação de professores : por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. / Paulo Gomes Lima. – Dourados, MS : Editora da UFGD, 2010.

116p.

ISBN 978-85-61228-62-0

1. Professores - Formação. I. Título

Prefácio

A educação, direito fundamental, está assegurada no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e aparece reproduzido em diferentes normas e refletido no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (o conhecido Relatório Jacques Delors) relatório este que assegura que o tesouro está na educação escolar.

A escola, espaço privilegiado para promover a educação, vem recebendo críticas quanto a efetividade desse direito. Por sua vez, o professor, vem recebendo críticas quanto ao seu conhecimento ou saberes necessários para a realização de uma prática docente profissional mediada por interações humanas. É preciso avançar.

Este compilação de cinco textos acadêmicos do Professor Paulo Lima, acrescida da apresentação, propicia aos leitores elementos que permitem refletir sobre o conhecimento do professor ao mesmo tempo em que busca problematizar a educação historicamente situada, não como objeto determinado, mas em construção.

O autor desenvolveu estudos onde defende que enquanto professores não devemos nos limitar a dimensão dos conteúdos intelectuais, transmitidos através da docência – paradigma tradicional; devemos ir além. Defende valores que devem ser mais do que transmitidos, devem ser vividos através de práticas educativas; propõe superação da prática pedagógica que produz um ensino fragmentado, disciplinar – paradigma da simplificação – para uma prática pedagógica interdisciplinar, polidisciplinar, transdisciplinar – paradigma da complexidade no dizer de Edgar Morin; aponta a formação continuada, a formação permanente como espaço de reflexão sobre a educação, sua complexidade e seus atores.

Paulo Lima percorre um vasto universo de autores que se dedicaram e ainda hoje se dedicam aos estudos sobre a educação e sobre a formação do professores numa proposição de ruptura com o conven-

cional. A maneira como redige artigos nos estimula a penetrar em suas questões e subsidia nosso olhar cidadão.

São instigantes as reflexões trazidas nos estudos, suas contribuições diversificam-se e estão voltadas para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Prof.^a Dr.^a Alaíde Maria Zabloski Baruffi
Docente do PPGEduc – Faculdade de Educação/UFGD
Dourados, Fevereiro 2010.

SUMÁRIO

09	Introdução
11	I. O conhecimento como objeto em construção na formação continuada de professores
29	II. Aprender a fazer: uma dimensão inalienável da intervenção pedagógica
65	III. A formação do professor reflexivo
87	IV. Educação escolar e formação continuada de professores: para aprender a viver junto
99	V. Teoria da complexidade: encaminhamentos para a educação contemporânea
112	Bibliografia
115	Sobre o Autor

Introdução

Este livro caracteriza-se como uma provocação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula sob uma dimensão emancipatória. As reflexões e propostas em cada um dos capítulos destacam a necessidade recorrente da formação continuada do professor, que não pode se esgotar na reunião tecnicista de instrumentos didáticos. A lógica dos tempos e espaços sociais solicita a formação permanente do professor que, acima de tudo, deve estar mobilizada pela sensibilização do olhar e das múltiplas possibilidades de intervenção em sala de aula, cuja finalidade é uma devolutiva social para a vida e participação cidadãs.

Repensar a educação e a escola a partir de uma dimensão emancipatória significa problematizar as solicitações globalizantes que, numa postura recorrente, tem determinado o perfil de aluno a ser formado. Ao perceber que a formação profissional para a emancipação do cidadão não pode incorrer na reprodução de sistemáticas reducionistas e continuistas, o educador primará por intencionalidades pertinentes aos saberes e fazeres da ação educativa numa evocação ressignificada. Nessa tessitura, toma como parâmetro a ação-reflexão-ação, conduzida por uma releitura de sua prática, ou seja, considera todos os condicionantes possíveis, inclusive os sócio-históricos para o desenvolvimento de intervenções produtoras.

A formação de professores a partir de uma postura indagativa tem se mostrado como um dos pilares para a melhoria qualitativa dos saberes docentes necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse caso, o processo de conscientização desperta a percepção de que saberes dessituados aportam-se como inócuos e abstratos para a concretude educacional, pois como se sabe a educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história (e implicações advinda desses).

Conseqüentemente, ela pode desfazer as tramas reducionistas dessa realidade histórica (que é sobretudo vivida), considerando o seu universo relacional, que possui essencialmente um caráter multidimen-

sional e cuja finalidade maior é elevar o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediatizada pela compreensão, interpretação e crítica (essas sempre em processo) de sua realidade (envolvendo aqui toda a valoração do homem em sua totalidade: social, política, econômica, mas acima de tudo do homem como homem, propriamente dito).

Essa promoção do homem como ser histórico e social adquire, como diz Freire (1980, p.34), um caráter libertador, sendo um ato de conhecimento, uma apropriação legítima da realidade que considera “a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”.

Neste sentido, a educação não pode ser dissociada de um posicionamento político do professor, que como sujeito recorrente se apropria dos saberes e fazeres pedagógicos pela via rizomática articulando-os de forma reflexiva à realidade de forma solidária e cidadã. Como lembra Lima (2000), o exercício da ação-reflexão-ação deve estar presente no dia a dia do educador como algo sempre novo, dinâmico, em construção e em processo multidimensional.

Por essa diretriz o professor não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar com seus alunos, com outros professores, com as situações vivenciadas, discutidas com perguntas e respostas advindas de situações problematizadoras diversas, enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática cotidiana.

Portanto, a formação do professor como agente facilitador do processo ensino-aprendizagem viabiliza o despertar dos sujeitos participantes deste processo, possibilitando através de sua prática a efetuação de inovadoras leituras de mundo e contribuições significativas da vida e para a vida. É esta a temática deste livro em seus cinco capítulos. Boa leitura a todos.

Capítulo I

O CONHECIMENTO COMO OBJETO EM CONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Introdução

A educação escolar se dá num local específico, instituído com a finalidade de organizar, formalizar e universalizar o conhecimento historicamente produzido. Esta instituição, como o nome pontua, é a escola.

A escola em suas distintas modalidades e níveis (Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Ensino Técnico-profissionalizante ou Ensino Superior) é constituída por vários atores sociais (responsáveis por sua estrutura e funcionamento) apresentando, cada um, a sua contribuição conforme a atribuição que lhe foi conferida na totalidade escolar. Neste sentido, é necessário entender que a escola, o mundo e suas formas de produção apresentam leituras dinâmicas que devem ser contextualizadas à medida que se desdobra o trabalho escolar, principalmente o trabalho docente e suas manifestações, por conta de ter na formação do aluno a finalidade do ser e estar da escola.

Cumprido ao professor, portanto, a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de sua atribuição, das possibilidades de sua própria formação profissional continuada e acerca dos princípios que prezam pela dignidade, eticidade (dentre outros) humanas: sua, dos seus alunos, de sua comunidade e do homem em todo o universo de sua produção.

Em obra anterior (LIMA, 2003) sinalizamos que esta ampliação necessária se caracteriza pelo “desarmar-se” acerca de concepções acabadas sobre o conhecimento historicamente produzido; isto é, cabe ao

educador assumir que através dos tempos o conhecimento do homem se amplia e se refaz, se corrige e possibilita novas leituras de um mundo que precisa ser redescoberto a cada encontro e a cada achado científico que se quer. Por sua vez, deve ser estudado e entendido à luz de suas teias relacionais intrínseca e extrinsecamente dada à amplitude de “totalidade”.

Assim, o conhecimento, longe de ser ou estar acabado, é um objeto em construção, solicitando a sensibilização do educador para “aprender a conhecer”, para considerar possibilidades, para reunir hipóteses e para entender que o homem mobiliza a história e mobiliza-se com a história, num processo de vir-a-ser, considerando e reconsiderando seus encaminhamentos à luz da reflexão de seus desafios como objeto processual e dinâmico – e por isso mesmo sujeito a possíveis transformações na medida em que constrói os seus saberes.

Dentro de uma perspectiva breve de conceituação o saber é entendido como o ato de ter ou incorporar conhecimento de algo, quer seja em nível teórico ou em nível prático. Assim, o saber passa a ser resultado de uma intervenção do homem em sua forma de produção da existência e/ou de sua idéia sobre a mesma e das manifestações dos fenômenos que privilegia, segundo a valoração e grau de importância que emprega ao objeto do conhecimento.

Os saberes que o homem tem construído ao longo de sua existência e transmitido às gerações posteriores correspondem ao desenvolvimento de seu universo cultural (em nível de processo de transformação de sua produção) e, de forma indissociável, aos avanços científicos e tecnológicos que explicitam as rupturas e permanências de um conhecimento que não é (acabado), mas que está (em construção).

Por sua vez, os saberes pedagógicos correspondem à dimensão dos conhecimentos teórico-práticos construídos a partir de um olhar historicamente situado do homem sobre a escola e o seu papel por meio da educação formal, da caracterização do professor como ator que socializa conhecimento, de sua formação enquanto profissional e de como

são estabelecidas as relações de ensino-aprendizagem no contexto educacional.

Portanto, os saberes e saberes pedagógicos estão intrinsecamente articulados como elemento de conscientização do professor e sua atuação numa sociedade conflituosa contribuindo para uma intervenção política de reflexão-na-ação sobre a realidade vivida. O olhar de unidade na diversidade de leituras sobre o contexto escolar é um dos principais instrumentos dos saberes pedagógicos da educação contemporânea, pois assim como o próprio o homem se redescobre em cada etapa de sua existência, também o conhecimento de si e do mundo vai se desdobrando sobre distintas perspectivas, construindo-se e reconstruindo-se numa ação comunicativa dinâmica.

É exatamente por esta via que na formação do professor um primeiro pilar se fundamenta na aprendizagem contínua e na ênfase de “aprender a conhecer”, isto é, tornando possível à escola e aos seus pares a reivindicação da educação de qualidade, que de fato desejam como desvelamento do homem como cidadão no mundo e das concepções profissionais necessárias às intervenções no processo ensino-aprendizagem, na escola e seu entorno.

Em relação ao conhecimento como objeto em construção é oportuno destacar que o professor imbuído de uma perspectiva profissional coerente caracteriza-se também como sujeito em construção, pois os seus saberes aprendidos “estão” situados numa dinâmica temporal entre o crivo da significação e ressignificação de novos olhares. É a partir destas pontuações que o novo professor precisa se pautar, sem perder de vista a atualização de seus olhares: nas leituras conceituais e problematizadas da literatura especializada, de uma avaliação constante de sua formação e seu papel social enquanto educador e construtor de opiniões “junto com”, na ponderação dos saberes pedagógicos necessários ao exercício de sua ação interventiva na escola e nas descobertas do homem e do mundo.

Nos tópicos a seguir trazemos à discussão algumas destas questões, reportando-nos de forma recorrente ao exercício contínuo do “aprender a conhecer” na formação continuada de professores, tendo como ponto de partida as ponderações do livro de Edgar Morin (*Os sete saberes necessários à educação do futuro*).

Primeiro saber: cegueira da educação?

Em avançada dimensão de crédito na ciência ao longo do tempo, a educação singrou objetivamente em busca de legitimação de seus fundamentos e de suas práticas pedagógicas, de tal maneira que, por meio de pressupostos positivistas, descartava qualquer possibilidade de conhecimento que não fosse centrada numa razão quantificável, determinável e determinista acerca dos saberes e fazeres da escola.

Entretanto, com modificações e novos arranjos no mundo do trabalho, da reflexão das próprias ciências vinculadas à educação, observou-se que os referenciais para educação precisariam ser considerados à luz de outros posicionamentos, devido às solicitações emanadas das vivências da própria escola e sociedade – dimensão que as ciências naturais não poderiam encaminhar por sua posição de neutralidade que assumia em relação causa-efeito, descartando variáveis que não fossem mensuráveis.

Neste sentido observa-se uma disposição à cegueira por parte do paradigma predominante que concebe o conhecimento como mensurável, ao mesmo tempo em que se expande por distintos meios a desilusão numa ciência determinista que impossibilita a construção de novos referenciais para se pensar a sociedade a partir da educação e a educação a partir da sociedade conexonada a outras dimensões transversais da produção do conhecimento.

Estas são algumas questões abertas para discussão a partir dos pressupostos listados por Edgar Morin (2002, p. 13-14) em relação ao primeiro saber, relevante ao arcabouço do conhecimento docente, que

prima pela superação de um paradigma da certeza, por meio da objetividade, da precisão de resultados e de receitas acabadas, bem características da visão positivista de mundo, tendo como referencial histórico as ciências naturais.

A discussão em cada uma das temáticas listadas não se atém ao desdobramento do pensamento do autor, mas a partir delas, levantamos outras preocupações e encaminhamentos na construção do conhecimento para a contemporaneidade.

A afirmação de que a educação “esteja cega” não sugere em Edgar Morin uma dimensão acabada em que todas as coisas são o que são e não há como mudar. Sugere, por outro lado, que orientada por condicionamentos de paradigmas predominantes nas ciências, a educação se desvia de sua finalidade primordial (a transformação do indivíduo e dos próprios saberes que este produz), mostrando-se em “estado” de letargia e cegueira, como se pudesse reduzir a complexidade do fenômeno educacional em explicações factuais, desprezando-se contextos e enfatizando a separação entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido.

Em obra anterior (LIMA, 2003), observávamos que o paradigma predominante de uma concepção de mundo mensurável relacionava sua origem ao positivismo do século XIX e sua visão filosófica de mundo, desde então influenciando de forma marcante a investigação científica e concebendo-a como uma atividade neutra – em que emoções, conjunto de valores não eram considerados, segundo a “maneira científica” de se fazer ciência, nem mesmo outros condicionantes que não apresentassem dados quantificáveis para se explicar o próprio mundo.

Em outras palavras, o modelo das ciências físicas e naturais tornava-se o fio condutor e a medida de todas as demais ciências e, conseqüentemente, o paradigma predominante na forma de se pensar e fazer ciência, inclusive no campo educacional. Concebe esta visão que o mundo social, bem como suas relações e implicações, têm suas diretri-

zes previamente especificadas de “forma natural”, portanto, numa ordem determinada e exatamente dessa forma deve ser estudado.

Vista sob esta perspectiva, a educação e os fenômenos sociais eram considerados como objetos que externavam uma realidade simples de serem explicados. Simplesmente pelo uso da metodologia adequada da ciência, as “receitas” para todas as questões poderiam ser elaboradas, confirmando a validade do saber científico predominante como expansivo para todas as áreas do conhecimento e tendo finalidade em si mesmo.

Sabemos que, embora o mundo no século XXI aponte para novos arranjos dos saberes educacionais que contribuam para a formação de um novo homem; denuncia-se um discurso desvinculado com a realidade, pelo uso das referências do paradigma do saber unidimensional – por conta de uma fé desmesurada na visão científica com fim em si mesma que ainda hoje é predominante sob o enfoque quantitativo – que não ensina o indivíduo a ser um pesquisador de sua própria realidade, mas que o encaminha para “conformar-se” com o mundo dado, anulando a projeção do sujeito que aprende.

O conhecimento acerca das descobertas do homem, de suas maneiras históricas de trabalhar e pensar a educação não são um produto acabado, pois é sujeito a alterações em épocas distintas, sob perspectivas díspares e com finalidades específicas conforme o imaginário que determinado grupo social tem sobre seu papel. Neste sentido, “conhecer” o conhecimento é uma forma de aprender a aprender que as construções dos saberes humanos são objetos processuais, que não são, mas estão.

Em outras palavras, os conhecimentos se mostram em determinado arranjo que não é permanente, visto a possibilidade de oscilação de suas premissas centrais, de sua condução metodológica, da leitura dos contextos a que se referem em relação ao sujeito do conhecimento e da solicitação da própria realidade.

É oportuno enfatizar que, por meio da tomada de consciência sobre as possibilidades do conhecimento e sua natureza – centrando o homem como sujeito que o conhece e o transforma – a centralidade do aprender a aprender se torna mais necessária e urgente, tendo em vista o despertar permanente do educador para com sua ação no processo educacional, para com sua formação continuada e simultaneamente como instrumento recorrente junto aos educados. Estes, da mesma maneira, motivados pelas provocações das (re) elaborações das aprendizagens e ensinamentos passam a inferir nas ressignificações da própria educação do conhecimento científico, do mundo e do homem.

Este encaminhamento é a diretriz central que permite ao sujeito que aprender (o homem) analisar o que é erro, o que é ilusão, mas também o que é construção, o que é processo e o mais importante ainda, o que é mais importante dentro da descoberta do mundo e de si, enquanto sujeitos que aprendem a aprender.

As maneiras possíveis da construção da inteligência, bem como as distintas formas de conhecimento, devem ser desdobradas pela educação formal e em específico pelo professor, favorecendo uma leitura aproximada da própria produção do conhecimento, sempre como uma dimensão em processo. A produção do conhecimento requer necessariamente do sujeito que conhece e que é conhecido, que suas habilidades e competências sejam instrumentos permanentes em nível conceitual, procedimental e atitudinal em relação ao universo científico, criado pelo homem e no qual este transita, uma vez que a ciência não é soberana para tratar sozinha da produção do próprio homem em sua totalidade.

Segundo saber: os princípios do conhecimento pertinente

Um conhecimento pertinente é aquele que diz respeito a alguém ou a alguma dimensão. É aquele que se relaciona, se organiza e se arti-

cula em relação aos saberes historicamente situados, problematizando-os e/ou promovendo novas possibilidades em sua leitura. Entretanto, o conhecimento que se produz na escola e que se perpetua ao longo da história da humanidade caracteriza-se por fragmentações, por uma leitura “referente”, na qual a pertinência acontece somente por meio de parcelizações dos saberes, como se fosse o suficiente para se conhecer e explicar o mundo e a produção do homem no mundo e para além.

Neste sentido, “o conhecimento referente a” é aquele circunscrito a uma parte, não necessariamente articulada e organizada como estando numa totalidade e necessitando dela para ser entendida. É do conhecimento pertinente que o educador necessita para o exercício de seu trabalho (incluindo aqui gestores e demais profissionais que trabalham na escola), conseqüentemente de um conhecimento que tem como princípios centrais: a) considerar o conhecimento local e o global como eixos indissociáveis da produção dos saberes históricos do homem; b) problematização do conhecimento fragmentado e encaminhamento para um conhecimento multidimensional (visão de conjunto) e c) desenvolver a sensibilização para o desenvolvimento de habilidades e competências que primem pela correlação todo-partes-todo de um mundo dinâmico e recorrente.

A ruptura com a visão de mundo e perspectiva pedagógica de conhecimento referente tem se constituído um dos grandes desafios da escola contemporânea, uma vez que a disciplinarização e sistematização da escola deu-se com maior ênfase por meio desta visão, sendo ainda predominante nos fazeres escolares e na maneira científica do homem descobrir o mundo. Por outro lado, esta visão predominante que, por sua dimensão científica tende a privilegiar o conhecimento local e referente, tem sido problematizada, aumentando significativamente a demanda daqueles que reconhecem que é necessária uma reforma de pensamento sobre o conhecimento do conhecimento global do homem, que permite conhecer a parte da parte, mas de forma contextualizada, articulada e transversalizada.

Para Morin (1995b, p. 85) isto é possível desde a escola elementar e se estendendo por toda a vida, pois a transdisciplinaridade não estabelece fronteiras ao conhecimento. Em suas palavras “... uma criança pode compreender muito bem que, quando ela come, cumpre não somente o ato biológico, mas também o ato cultural, o ato da comensalidade; pode compreender que esta alimentação foi escolhida em função das normas que lhe foram transmitidas por sua família, sua religião, etc.”

Morin (1996 a, p. 135) ainda observa que a disciplinaridade e a interdisciplinaridade somente confirmam fronteiras e trocas acerca do conhecimento, tornando-se insuficientes e limítrofes na compreensão do ser e do saber. A primeira por fragmentar a educação, através de seus currículos mínimos como se cada área do conhecimento tivesse vida em si de forma unilateral. A segunda por pretender colaboração e comunicação entre as disciplinas, mas negando a sua eficiência e eficácia de um saber que se envolve, mas não se compromete, isto é, apesar das intercomunicações cada disciplina permanece com suas particularidades.

Assim, somente a transdisciplinaridade pautada pelo paradigma da complexidade poderia reorientar a educação dando-lhe um forte suporte na construção do conhecimento multidimensional (Unitas Multiplex).

Conseqüentemente, a transdisciplinaridade é definida como a transpenetração de conhecimentos, promovendo articulações, transformações e processos polirrelacionais, nos quais cada elemento liga-se e religa-se ao outro de forma hologramática, recorrente e dialógica, considerando suas incertezas, turbulências e acasos. O objetivo maior é promover a concepção de uma consciência reflexiva dinâmica dentro da ética do conhecimento complexo.

Na perspectiva transdisciplinar de Morin, a ciência tornou-se de tal forma “burocratizada” e “cega”, que resiste e rejeita quaisquer questionamentos, caracterizando-os como “não científicos” se não corresponderem ao modelo convencionalmente estabelecido. Nisto reside

sua “incapacidade de controlar, de prever, e mesmo de conceber o seu papel social,... sua incapacidade de integrar, de articular, de reflectir (sic) os seus próprios conhecimentos” (Ibidem, p. 76). Por isso, uma idéia simplista, disjuntiva e reducionista de ciência, como o modelo convencional preconiza, traz implícita em si uma visão fragmentada e fragmentária do mundo.

Nesse contexto, Morin apregoa que há que se considerar a incerteza e também o acaso na ciência, pois assim como o próprio pensamento, essa apresenta consideráveis tramas de complexidade, conseqüentemente, “a verdade da ciência não está unicamente na capitalização das verdades adquiridas, na verificação das teorias conhecidas, mas no caráter aberto da aventura que... hoje exige a contestação das suas próprias estruturas de pensamento” (Morin, 1996a, p. 26).

Terceiro saber: ensinar a condição humana

A condição humana não se reduz a uma conceituação de homem em determinada época ou espaço específico, mas tem o destino do homem em sua totalidade como principal ator sócio-cultural e este vinculado a distintos contextos e condicionantes. Na escola contemporânea os educadores trabalham a educação, muitas vezes deixando de lado a consideração da identidade do indivíduo, do seu destino como ser histórico e de seu papel na coletividade em relação aos saberes.

É necessário tomar consciência do destino do homem e de sua condição cultural e histórica para transformar a educação e a escola num processo de encaminhamentos de se repensar a sociedade à luz da construção de uma cidadania democrática e vice-versa, pois unidade e diversidade não se separam; antes estão na totalidade e só assim podem ser entendidas, como analisaremos a seguir.

Este homem em movimento deve ser o sujeito e objeto da educação em sua totalidade, pois os saberes se constituem a partir dele, bem como as relações que devem ser elencadas como prioridade em sua

vida. Neste caso, não se justifica uma educação para o homem que nega a sua própria humanidade.

Há que se recobrar o sentido do homem na escola e o sentido da escola na vida do homem. Existem diferenças significativas entre *ensinar para a vida e ensinar a partir da própria vida*. O primeiro termo traz uma idéia longínqua do ensinamento (futuro) que deverá ser materializado e internalizado ao longo da vida escolar para o seu “uso” *a posteriori*. Neste caso, o único referencial desta educação é o pragmático, utilitário, que nega a construção ao longo do tempo, centrando um conhecimento imediato. O segundo termo sugere um trabalho muito mais árduo em todos os âmbitos, pois o sujeito não poder deixar de viver para se preparar para viver, ou mesmo adquirir os subsídios necessários primeiro para aplicá-los cientificamente num “momento oportuno”.

A construção do homem a partir da própria vida sugere uma reformulação da própria educação que considera o homem como um ser total, modificando as políticas públicas, promovendo investimentos significativos para a educação e dando o suporte necessário à formação continuada de professores.

Quarto saber: ensinar a identidade terrena

Certamente, uma nova visão identitária do homem requererá da escola outro tipo de educação. Uma educação não reducionista, mas multidimensional; não pautada pela simplificação do homem e de seu destino planetário, mas pela complexidade, a partir do que ele é e representa, enquanto cidadão planetário.

Enquanto o mundo está sob uma crise planetária, a escola não deve ficar alheia às intempéries mundiais e barbáries provocadas pelo próprio homem, como se não fosse seu papel precípua ter a vida como seu ponto de partida e ponto de chegada na construção do conhecimento.

Mas o que o que acontece de fato? Infelizmente, por conta de paradigmas reducionistas, toda essa complexidade é apenas constatada e pouco trabalhada. Há que tornar esta temática como uma ferramenta imprescindível à formação de professores e também em relação à contextualização deste quadro por meio de pesquisas educacionais sérias, que têm a concretude do mundo a partir do próprio mundo, de suas correlações e seu destino, ao invés de estabelecer construções que transitem numa esfera muito abstrata que se afasta da vida em sua totalidade, prendendo-se na parcelização da vida intelectualizada.

Não estamos desprezando a importância da construção cognitiva ou da beleza da contemplação da realidade sob distintas formas de olhar, mas o destino planetário requer do novo homem outro olhar tão importante, que não há como deixar de considerar as questões mundiais como responsabilidade de todos e de cada um. Neste sentido, cabe à escola trabalhar para a conscientização, emancipação e libertação dos estudantes em uma dimensão interventiva que tem a vida da humanidade como objeto principal. No resultado deste esforço espera-se alcançar o refrão da música de Gonzaguinha: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz”.

A noção de uma educação emancipatória sob a ótica da complexidade tem esta problematização como fio condutor do debate e encaminhamentos, ora pela denúncia do jogo político e econômico do capitalismo global, ora pela necessidade de, a partir do processo global, trabalhar a identidade terrena como ponto de preservação das gerações vindouras e da história do homem.

Como deixar à margem tais necessidades no âmbito da escola? Não há como. Mas assim como acontece no caso dos países economicamente hegemônicos, a escola tem cumprido um papel muito aquém do que deveria estar realizando. Cabe aos educadores o despertar para esta realidade e promover inferências que dêem outro destino ao seu papel interventivo e ao destino de seus alunos no processo de aprender a aprender.

Quinto saber: enfrentar as incertezas

Ao mesmo tempo em que a ciência criou o paradigma da certeza das coisas verificáveis, também se mostrou incapaz de problematizar outras dimensões tão importantes quanto. Mesmo em relação às suas descobertas como ponto acabado e invariável, hoje são relativizadas, tomando como parâmetro a sua incompletude frente às inquietações que se mostram num mundo em constante mudança.

Assim, a construção de uma educação que solidifica uma ciência pura e patamarizada na certeza por meio das disciplinas estudadas na escola é, no mínimo, incoerente, pois o conhecimento produzido sofre variações e demanda solicitações diferenciadas à medida que são tecidas algumas descobertas que ampliam o olhar do próprio homem. À escola contemporânea, portanto, caberá a missão de clarificar que conhecimento humano é um aprender a aprender, envolvendo relativizações histórico-culturais, bio-antropológicas e incertezas em relação a uma ciência que “está” em processo.

Nestes termos, defende Morin que o objetivo do conhecimento não é fornecer uma resposta absoluta e completa em si como última palavra, mas é abrir o diálogo e não enclausurá-lo, não só arrancando desse universo o que pode ser “determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade” (Ibid., p. 191).

Nesta ótica, declara Morin que não existe corte epistemológico radical para se trabalhar com a educação escolar, pois isto também seria uma forma de fragmentar a concepção do ensino de uma educação na totalidade. Assim como não há uma ciência pura, não há uma verdade final acerca de qualquer objeto e não há uma lógica pura; isto é visível na própria vida, que é rodeada e alimenta-se de impurezas e a própria “realização e desenvolvimento da ciência, da lógica, do pensamento têm necessidade destas impurezas” (aqui entendidas como desvios do próprio conhecimento, incluindo o posicionamento do homem frente ao

fenômeno científico, que historicamente sempre foi desconsiderado em nome da neutralidade científica).

A epistemologia complexa não se imbui da ambição de destruir os princípios científicos e suas competências, mas, e principalmente, com o desenvolvimento suficiente e necessário da articulação com outras competências, que através de um encadeamento formam um anel onde não delimita onde começa ou termina a construção do conhecimento do homem (LIMA, 2003).

Sexto saber: ensinar a compreensão

A compreensão é um meio que possibilita a construção e identificação do homem como ser social que necessita do outro na preservação de sua vida, da vida de sua posteridade e da vida do planeta. O ato de compreender envolve a sensibilidade de o ator social voltar-se para o outro no sentido de ouvi-lo e com ele manter um diálogo contínuo, não necessariamente em busca de consensos sob olhares unidirecionais, mas mesmo por meio do dissenso encontrar encaminhamentos significativos para “tornar comum” a história da humanidade em sua pluriversidade.

Neste caso, a compreensão mútua como meio da comunicação do homem se caracteriza não só como um espaço a ser trabalhado na escola, mas é em sua totalidade um dos principais instrumentos que contribuem para a identidade do homem.

A compreensão é também “fim” da comunicação humana. Não fim em sentido de término, de algo acabado, mas no sentido de finalidade, de objetivo e alvo a ser alcançado. Nesta busca, ganha relevo a compreensão de um conhecimento que é uma construção e não obra finalizada de pessoas que são diferentes pelas diversas perspectivas de história e de mundo que possuem, pelas distintas contribuições que possam elaborar a despeito de sua condição física, cultural, econômica,

social, etc. A compreensão como fim não é em si um componente formal de aprendizagem escolar, antes configura-se como uma ponte entre todos os atores sociais que se preparam constantemente para uma vida cidadã.

A escola deve ter como imperativo o trabalho para o desenvolvimento das sensibilidades sobre o homem e da sociedade do conhecimento que é construída a partir da construção dele mesmo. Sendo assim, todos os atores sociais no espaço escolar e em seu entorno encampam uma compreensão mais ampla que, embora explorada no espaço escolar, se dá a partir da vida do homem, pela e para sua vida.

A compreensão, em lugar de pressupor aceitação de uma história dada, de um conhecimento linear, de homens determinados pelo destino, direciona-se para o respeito. O respeito está na dimensão do ouvir, na possibilidade de entender o espaço de construção do conhecimento do outro como uma aquisição legítima, como ferramenta de aproximação entre os homens, buscando unidade – compreensão de si como sujeito em construção, juntamente com o outro – na diversidade. É exatamente a compreensão por via do respeito que permite ao homem compreender a si e ao outro como atores de sua própria cena, de seu próprio mundo, de suas conquistas e de seu repensar-se enquanto homem ao longo dos tempos.

À medida que o homem e a escola, em especial, são levados a estudar as causas da incompreensão, o espaço de compreensão vai se tornando possível. Neste caso muitas questões poderão ser levantadas como, por exemplo: a origem das desigualdades entre os homens (tema trabalhado por Rousseau no século XVIII); os interesses possíveis e vantagens percebidas e não percebidas quando se reforça a incompreensão entre os atores sociais e também sobre quais caminhos o homem poderia se apoiar para promover a solidariedade; o respeito e as trocas com pontos de vista pluridiversos.

Ora, o caminho de estudo por esta via talvez não seja o mais fácil, entretanto, por meio da leitura da sociedade contemporânea, é

um excelente indicador para solicitarmos outra sociedade pautada pelos interesses e valores imprescindíveis à construção do homem em estado constante do vir-a-ser, um homem em possibilidades.

Sétimo saber: a ética do gênero humano

A ética do gênero humano como fonte de estudo na escola deve favorecer os encontros e desencontros do homem, na dimensão do plano ideal e do plano real, na dimensão do necessário e do possível e na planificação do tipo de homem que quer formar e para que sociedade, tomando o mundo como espaço de cada um e de todos.

É papel da educação contemporânea trazer à luz diariamente nas escolas as discussões sobre a antropológico-ética, isto é, da ética que delineia a vida do homem como princípio universal, que parte do princípio de que o homem é um ser cultural, um ser afetivo e em construção. Neste sentido, o estabelecimento em acordo dos princípios humanos que devem reger a vida deve ser matéria sempre recorrente na vida escolar.

Este cuidado é um instrumento e ponto de sustentação para toda a humanidade garantir o que estabelece como “vida em comum”. O que de bom deve ser cultivado e preservado para que esta geração e a futura tenham seus direitos e condições de viver suficientemente? O que de ruim ou mal deve ser problematizado como fatores destoantes do acordo social e que poderá esfregar as totalidades de valores defendidos pelos homens? Neste sentido não se defende uma ética de uma nação, mas do homem como indivíduo, do homem como ser que convive em sociedade e do homem como espécie.

A antropológico-ética permite ao homem policiar-se de forma coerente sobre o ser e estar do homem no/do mundo para garantir a sua continuidade e aprimoramento, e por esta via a escola deve promover o estudo da ética como meio de se enfatizar a cidadania terrestre, mediada pelo ser e estar refletido do homem em sua totalidade.

É neste sentido que o cidadão no processo democrático deve policiar a sociedade para o cumprimento dos princípios éticos dos valores que são acordados. Por outro lado, cabe à sociedade evidenciar os princípios por meio de ações concretas e primando para o seu cumprimento, por meio de dispositivos apropriados para isto. O mesmo se aplica em nível de princípios universais, isto é, aqueles que são válidos para toda a humanidade, uma vez que a população terrena se configura como a comunidade planetária. O que vale como princípio na China em se tratando de preservação da vida, do homem e do seu ambiente, etc., deve estender-se para toda a expansão terrena.

Esta conscientização como instrumento de despertar deve ser explorada em profundidade pela escola, cabendo ao professor, em distintas áreas do conhecimento, a apreensão de uma formação profissional diferenciada: formar cidadãos para o exercício da cidadania planetária.

Considerações finais

Diante da diversidade de saberes, do avanço científico e tecnológico e da velocidade das mudanças no conhecimento, a escola, como instituição de formação de indivíduos deve priorizar o trabalho pedagógico através da interiorização de uma leitura de sua realidade em primeira instância e concomitantemente à sua problematização. Neste sentido, a própria educação se fará por meio de conhecimentos válidos ou significativos. Por conhecimento significativo entende-se aquele conhecimento que dá embasamento ao aluno, ao professor e aos pares para contextualizar sua realidade sem, no entanto, esquecer-se das contribuições historicamente produzidas nos diversos campos do conhecimento e mais ainda ampliando a sua visão como sujeito histórico que faz a história e por ela também é responsável.

Do ponto de vista do docente, esta leitura deve seguir todo o seu itinerário profissional como espaço permanente de formação. Isto

requer assumir a responsabilidade de aprimorar-se no conhecimento do homem e do mundo, no posicionamento frente às políticas internacionais que se auto-intitulam preservacionistas de direitos universais e da correlação diária entre o seu aluno, o conhecimento, a formação do cidadão com seus direitos e deveres e acima de tudo da pessoa humana.

Ao aprender a conhecer e tomar esta atitude como processo de formação contínua, o professor oportunizar-se-á um crescimento tanto na dimensão horizontal como na dimensão vertical, ampliando mais e melhor seu universo e o de seu aluno. Esta é a educação para o conhecer, uma educação que é sempre processo e não acabamento, que é sempre meio, nunca fim, que aprimora o homem e o não rotula como um produto do destino.

Capítulo II

APRENDER A FAZER: UMA DIMENSÃO INALIENÁVEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Aprender a fazer, no e para o espaço pedagógico, consiste numa leitura da realidade, extraindo-lhe as informações necessárias para uma intervenção sistematizada e intencional por meio dos veículos mais apropriados e coerentes com as solicitações do meio “lidas” na escola.

Observamos que o “aprender a fazer” não existe por si só, se considerado como a prática pela prática, sem fundamentação, como pretendem alguns “professores” adeptos do pragmatismo imediatista e linear; antes está articulado ao “aprender a conhecer” e neste encadeamento constata-se que eu, educador, só aprendo a fazer quando antes aprendi a conhecer. E conhecer o quê?

O conhecimento do conhecimento como afirmamos em obra anterior (LIMA, 2003), se faz e se refaz pela percepção do indivíduo como ser que possui uma identidade, situada em um espaço e tempo históricos. Dito de outra forma, o conhecimento do conhecimento se manifesta na revelação do homem como homem e do homem para o mundo, e do mundo que reconhece no homem um ser que constrói a sua própria história. Nesta direção, faz sentido definirmos o saber fazer como uma leitura encadeada ao saber conhecer, que ainda não se completa em suas polaridades; entretanto, não é possível pensar a ação pedagógica dissociada desta articulação.

A prática pedagógica não acontece no vazio, ela tem antecedentes e é mobilizada para um homem complexo, isto é, para um homem que não é explicável simplesmente pelas leis naturais, como qualquer outro animal, mas que numa dimensão de rede reúne aspectos afetivos, culturais, econômicos, históricos e sociais, que evocam a leitura de sua totalidade para dar conta de suas necessidades amplas e re-

stritas, considerando os meios mais adequados para isso. A adequação ou não da intervenção pedagógica é fruto da leitura dessa complexidade ou de construção em rede do homem e do mundo.

Finda a formação inicial, o professor em exercício deve “policiar-se” para que sua formação constante não seja estagnada por conta das múltiplas tarefas do dia, com o risco de tornar-se somente um tarefeiro, um passador de lição. Não basta um professor “atualizado” de contribuições teóricas sobre a educação se sua ação interventiva nega tais contribuições. Não vale um professor prático que busca inovações para tornar suas aulas atrativas, se nega ou desconhece distintas leituras do fenômeno educacional, por meio das contribuições teóricas e/ou trocas com experiências de profissionais da área.

Vale sim, um profissional que uma vez formado por uma instituição de educação superior, considera-se como um estudante permanente do próprio homem e do fenômeno educacional, justificando a sua formação continuada enquanto em exercício.

O aprender a fazer fazendo e de forma contextualizada traz ao profissional da educação – o professor – em processo de formação continuada elementos mais consolidados para apreender a leitura do real, ao mesmo tempo em que conhece o seu aluno e aproveita-se das múltiplas instâncias da escola para a promoção de sua aprendizagem.

Nesta convergência, as metodologias e técnicas de ensino não serão em si o fim da educação formal, mas um dos fazeres interventivos possíveis no processo ensino-aprendizagem, onde todos ganham e não se dão por vencidos, caso haja necessidade de revisitação e reformulação do próprio caminho. Esta discussão será contemplada nos tópicos seguintes, como poderemos acompanhar.

O saber fazer e a leitura do real

O ponto de partida e o ponto de chegada da intervenção pedagógica é a leitura do real, ou seja, do contexto, dos indivíduos e das

inter-relações que se dão entre os atores sociais. O professor não domina o *saber-fazer* simplesmente em sua formação inicial e nem mesmo este *saber-fazer* se dá por completo em um ano ou dois de formação continuada; antes é processo permanente das leituras possíveis da realidade. Assim, para cada realidade “lida” há uma intervenção coerente e consistente com suas solicitações; pois aplicar as mesmas respostas para realidades diferentes, para significações e resignificações de mundo pelos sujeitos é reduzir a educação a uma linha de produção, onde a seriação, os tempos e os movimentos são aplicáveis em qualquer caso.

O saber-fazer, entretanto, parte de uma concepção sensível da realidade, onde figura como mais importante a possibilidade de se trabalhar a intervenção pedagógica pela necessidade do grupo, pela identificação das manifestações que impactam mais e de forma significativa aos estudantes; não necessariamente só o causa prazer, mas também o que promove a reflexão, o desafio, o que promove a significação da trajetória escolar e desta numa contextualização social, da qual a escola não está à margem.

O saber-fazer não se reduz ao conhecimento de um punhado de técnicas e metodologias de ensino, mas com o que fazer para a promoção da qualidade da intervenção, resultando numa aprendizagem significativa, considerando o desenvolvimento das habilidades e competências discentes, sem negar-lhes o conteúdo historicamente produzido e cobrado em várias instâncias da vida social.

O professor consciente desta dimensão terá a sua ação pedagógica orientada pela sensibilização da leitura de mundo, integrando-a à leitura do mundo sistematizado do conhecimento. Desta forma, não nega a validade das metodologias e técnicas de ensino, mas trata-as como um suporte possível dentro de uma leitura maior.

Este suporte poderá ser adaptado de acordo com as respostas ou encaminhamentos que a realidade social solicita, resultando em distintas intervenções para distintas realidades, pois a leitura do mundo antecede a leitura da intervenção pedagógica considerando a escola e

sua totalidade contextual como objetos que não se fragmentam e não podem ser considerados de forma isolada. Esta leitura é um dos pilares da educação formal na contemporaneidade que evidencia os “olhares sensíveis” do professor em relação ao fenômeno educacional e que se desdobra em intervenções pontuais e coerentes em direção à educação de qualidade que se pretende.

a) A intervenção pedagógica que busca eficiência e eficácia no/do processo ensino aprendizagem deve ser orientada pela contextualização da escola em sua totalidade

A leitura do real da escola situada numa dimensão de totalidade exige do docente compromissado a compreensão de sua identidade e missão junto ao contexto em que está inserido – o profissional se posiciona quanto a sua escolha profissional, o que a sociedade espera dele e o que ele espera no seu exercício de formação, tanto do estudante como de si mesmo.

Numa perspectiva convergente, uma educação de qualidade propriamente deve estar orientada para entender o contexto em que a escola se encontra, quem são os seus interlocutores, como e a partir de quais perspectivas ela tem cumprido o seu papel social e interagido com a comunidade que serve.

Diante da diversidade de saberes, do avanço científico e tecnológico, da velocidade das mudanças no conhecimento; a escola como instituição de formação de indivíduos deve priorizar o trabalho pedagógico através de sua totalidade como conhecimento significativo.

Por conhecimento significativo entende-se aquele que dá embasamento ao professor e ao aluno para contextualizar sua realidade sem, no entanto, distanciar-se das contribuições historicamente produzidas nos diversos campos do conhecimento, pois a história passada não nega a presente, nem a presente é continuidade da passada, necessariamente. São leituras de conhecimentos construídos pelo homem,

significativos em relação ao seu universo e percepção de mundo.

Neste sentido, o conhecimento significativo estabelece relações transdisciplinares englobando o mundo escolar e o mundo vivido como um elo em que não se delimita o seu ponto de origem e o seu término.

A escola que se preocupa em cultivar a qualidade como fio condutor do processo ensino-aprendizagem deve reunir todos os seus esforços por:

- manter-se prazerosa, indagativa do seu papel frente à realidade social, política e econômica do país;
- organizar o trabalho pedagógico através da ação comunicativa entre si e o mundo vivido;
- considerar os conhecimentos humanos sempre articulados a outros conhecimentos, tomando-se o cuidado de evitar a fragmentação dos saberes;
- tornar a sala de aula um espaço de solidariedade, onde as diversidades culturais sejam respeitadas;
- favorecer o desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, emocional, social, econômico, cultural e moral através de um ambiente agradável;
- envolver a comunidade na construção dos projetos da escola, estabelecendo uma ação coletiva que viabilize o entendimento e operacionalização das propostas;
- motivar o corpo docente, através de cursos de atualização, para o exercício qualitativo de sua ação. Importa que os professores estejam preocupados em “fazer leituras” nas diversas produções científicas, para se contextualizarem melhor em sua realidade e se realizarem como profissionais e como pessoas. Disto vai depender uma escolha mais crítico-reflexiva do livro didático, a própria postura do educador e, como consequência, a busca pela manutenção do padrão de qualidade expressa no projeto político-pedagógico da escola.

A eficiência e a eficácia são duas dimensões imprescindíveis ao trabalho docente. A primeira, pela recorrência de um trabalho que se desdobre de maneira enriquecedora a partir da totalidade do contexto; a segunda, pela constatação do alcance dos objetivos delineados do processo educacional. Enquanto a eficiência pode ser entendida como processo (meios e condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico), a eficácia se relaciona aos resultados (se os objetivos foram alcançados de forma satisfatória). A totalidade envolve toda a comunidade intra-escolar e a extra-escolar num auto superar-se, na busca pelo aprimoramento de seu modo de ser e estar entre rupturas e permanências.

b) O clima organizacional deve concorrer para o aprimoramento das práticas pedagógicas

O clima organizacional de uma instituição se constitui nas inter-relações desenvolvidas e na maneira como concorrem para o bom andamento das atividades planejadas. Pode até parecer que este arranjo de comunicação entre os pares já esteja explícito e que basta determinar as funções de cada um no espaço escolar para todas as coisas funcionem a contento, inclusive as práticas pedagógicas, mas não é bem assim que ocorre.

E por que não, se grande parte dos atores sociais da escola são profissionais habilitados, em sua maioria, em escolas de educação superior? A resposta é conhecida. As pessoas são diferentes, mesmo que estejam trabalhando por uma mesma causa; possuem seu imaginário social e precisam trabalhar sua formação e contribuir para a formação do grupo num processo contínuo e permanente, para que o clima da organização contribua para o aprimoramento de suas intervenções sistematizadas.

A imaginação social, longe de estar situada num plano meramente abstrato, compreende conjuntos de relações imagéticas decor-

rentes da memória afetivo-social de uma cultura e, por conseguinte, do cunho ideológico na e da sociedade. Nesse encadeamento, as identidades e objetivos da sociedade são esboçados; os símbolos, as alegorias, os rituais e mitos são expressos, edificando ou rompendo visões de mundo, interferindo nas condutas e estilos de vida e funcionando como agente regulador da preservação da ordem vigente ou na introdução de mudanças.

Baczko (1985, p. 403) a este respeito observa que a imaginação social “... além de fator regulador e estabilizador, também é a faculdade que permite que os modos de sociabilidade existentes não sejam considerados definitivos e como os únicos possíveis, e que possam ser concebidos outros modelos e outras fórmulas”. A rede imaginária é o veículo possibilitador da observação e também intervenção na e da vida social, uma vez que a partir de tal perspectiva é que se analisa o uso social das representações e das idéias.

Dito de outra forma, os símbolos constituem-se como reveladores das intenções, operacionalizações e encaminhamentos da organização social e também da compreensão da história humana. Observa-se que o imaginário compreende a apreensão da vida pela consciência e sua processual elaboração. Tal processo é produzido e desenvolvido por uma consciência coletiva na concreticidade do real. Vale lembrar Moraes (2003, p.3), que diz:

O itinerário simbólico para a construção do imaginário social depende, portanto, do fluxo comunicacional entre o emissor (que irradia uma concepção de mundo integrada a seus objetivos estratégicos) e o receptor (que a decodifica ou não). São pólos inseparáveis do circuito estruturador dos sentidos. As instituições não se reduzem à dimensão simbólica, mas só existem no simbólico, pois são legitimadas por significações que encarnam sentidos reconhecidos pelas comunidades. Interface do individual com o institucional, o símbolo é, segundo Yves Durand, a “marca da incessante troca existente, em nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as pressões objetivas provenientes do meio cósmico e social”. Os sistemas

simbólicos emergem para unificar o imaginário social. Vale dizer, arquitetam as finalidades e a funcionalidade das instituições e dos processos sociais. Através dos múltiplos imaginários, uma sociedade traduz visões que coexistem, superpõem-se ou excluem-se enquanto forças reguladoras do cotidiano. “O real é, pois, sobredeterminado pelo imaginário, e nisto consiste a transcendência das ideologias: elas expressam as relações vividas pelos homens”.

Exatamente por isso, na construção do clima organizacional da escola as pessoas devem ser respeitadas com suas diferenças, com seu imaginário, buscando-se a unidade de propósitos numa diversidade de olhares, pelo aprimoramento do uno e do múltiplo. Esta riqueza estabelecida por parâmetros do respeito contribui para consolidar a dignidade do profissional da educação, sobretudo como pessoa e como formador em processo do homem em construção.

c) O saber fazer a partir dos recursos escolares

Os recursos escolares são considerados aqui como os materiais, espaços e serviços que a escola disponibiliza tendo em vista a sua utilização para o desenvolvimento dos trabalhos na escola, dentre os quais a intervenção pedagógica é o centro, a razão de ser da própria escola. Não pretendemos afirmar com isto que o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem, mas um participante e interlocutor deste processo, pois à medida que o aluno constrói sua capacidade de apreender o real, a intervenção pedagógica o auxilia na leitura sistematizada do mesmo, sendo este o centro nevrálgico da missão e papel da escola e do professor.

Esta dimensão didática requer do educador alguns cuidados essenciais em sua intervenção, dentre eles, a escolha dos materiais que melhor lhe servirão para o desenvolvimento das atividades promotoras do processo ensino-aprendizagem.

Nem sempre a escola poderá disponibilizar exatamente os materiais que o professor necessita para a aplicação em suas atividades; ora por sua inexistência, como no caso de escolas públicas; ora pela complexidade do material, que não existe pronto, mas deverá ser confeccionado para resultar no desenvolvimento esperado do trabalho. Nos dois casos, a leitura da totalidade da escola é de suma importância, tanto no sentido de organizar ações para a aquisição de materiais por múltiplos meios, inclusive e intensivamente pelo envolvimento da comunidade extra-escolar, como na possibilidade de transformar o espaço escolar como uma oficina viva, que constrói, adapta, organiza materiais, recursos e serviços disponíveis da escola para o aprimoramento da prática pedagógica.

Caso a escola não consiga uma articulação com a comunidade para aquisição de materiais, não deve fechar os olhos para isso. Entretanto, vale observar algumas outras providências que não podem esperar um ano letivo em andamento. Por exemplo, se a única alternativa for o uso de sucatas, a disponibilização de jornais e revistas usados ou doados, até pelos próprios professores e pares; então se deve aproximar o que se planejou em nível de intervenção para, por múltiplos caminhos, alcançar a meta de uma educação de qualidade.

Esta aproximação não exime a escola, a direção e os professores como atores sociais, de mobilizarem toda a sociedade para a necessidade que esta instituição enfrenta, quer por meio dos recursos públicos que devem ser invertidos para a aquisição de materiais, quer pelo esforço das reivindicações da escola e seu entorno. O fazer pedagógico por meio dos recursos que a escola disponibiliza será materializado também pela existência desses e pela sua utilização mediante a solicitação da realidade discente.

Enfatizamos que este é somente um caminho, pois de nada adiantará a abundância de materiais se ações coerentes e consistentes com a realidade escolar, a realidade social e o saber historicamente produzidos não forem consideradas e planejadas apropriadamente num es-

paço de significação e resignificação didática. O próprio uso dos materiais deve ser objeto educativo na utilização racional do que se vai precisar, quando se vai precisar e para que as ações pedagógicas estão programadas.

Enfim, o saber-fazer por meio do que a escola possui pode tornar-se objeto de encaminhamento até para o que a escola pretende possuir a curto, médio e longo prazos, numa dimensão planificada de sua realidade, listada em seu projeto político-pedagógico.

O saber fazer a partir do sujeito cognoscente

A interação professor-aluno favorece o olhar necessário sobre as ações pedagógicas que podem privilegiar o processo ensino-aprendizagem, isto é, à medida que o educador conhece o seu aluno, poderá reunir um conjunto de intervenções pontuais que o auxiliarão na apreensão do conhecimento do mundo, de si mesmo e dos outros. O sujeito cognoscente – o aluno – entendido aqui como aquele que aprende, aquele que desenvolve suas competências e habilidades no espaço escolar, apresenta características próprias que não podem ser desconsideradas no contexto da educação formal. Daí a importância de se conhecer a todos e a cada aluno no desvelamento das atividades pedagógicas.

A intervenção pedagógica e o saber fazer do professor serão mais eficientes e terão mais eficácia se observado que o ser humano aprende sempre de diferentes formas, desde tenra idade até a senilidade. Assim, é importante conhecer as bases epistemológicas sobre a aquisição do conhecimento e da apreensão do mundo letrado, mas é necessário e imprescindível que se saiba que o aluno é um ser biológico e que para aprender deve gozar de boa saúde e boa disposição (motivação). Suas experiências de vida e contato com outras áreas dos saberes anteriores em face da atual devem ser exploradas, a sua maturação orgânica em cada etapa da vida humana deve ser objeto sempre evidenciado, bem como a formação de sua inteligência.

Considerando neste aspecto a capacidade de concentração e memória ao longo do estudo e discussões dos distintos assuntos acadêmicos, não poderiam estar à margem o processo de socialização e a dimensão afetiva do seu desenvolvimento.

A formação inicial do professor não é suficiente para o seu exercício docente. Sabemos que é necessário sua imersão na compreensão da formação da inteligência e dos processos de maturação pelos quais passa o aluno, por isso a atenção voltada para a psicogênese da inteligência – como o aluno constrói o seu conhecimento, quais hipóteses e quais manifestações se fazem por meio de sua compreensão do mundo.

De forma geral, é oportuno ao professor observar a condição de saúde de seu aluno e de sua turma como um todo para poder considerar todas as instâncias de sua intervenção pedagógica – à medida que se conhece o sujeito cognoscente em sua totalidade, é possível mobilizar todos os esforços para desdobrar a sua motivação. Este apontamento é válido para qualquer momento e nível escolar, mas é um objeto pouco considerado tendo em vista o olhar sobre a formalidade e o papel linear que a educação formal hegemônica constituiu ao longo do tempo. Mas é urgente que tais bases sejam resgatadas.

No processo de constituição dos fazeres em sala de aula cumpre ao educador considerar que as experiências de vida e maturação de seus alunos possibilitaram-lhes leituras distintas do mundo e do conhecimento, que podem ser exploradas como objetos enriquecedores para uma intervenção pedagógica. Nesta direção, o conteúdo das disciplinas é resignificado, isto é, assume um grau de importância diferenciado porque passa a ser contextualizado, passa a ter uma aplicação concreta, visível e vinculada à experiência de vida para a vida.

Tanto ao ingressar a escola como em estado mais adiantado em nível de educação superior, os conhecimentos que são melhor compreendidos e contextualizados são aqueles que têm um grau de significação ou resignificação para os indivíduos ou grupos sociais. Vale res-

saltar que esta orientação é uma oportunidade muito rica e apropriada ao professor que não reduz o processo ensino-aprendizagem a uma educação bancária, na qual o aluno é considerado como uma caixa vazia onde se deve depositar todo o conhecimento planejado para o bimestre, semestre ou ano.

a) Se a educação formal tem como finalidade promover o desenvolvimento do ser que aprende em sua totalidade, então a escola, por meio das intervenções no processo-ensino aprendizagem, não deve deixar à margem o conhecimento deste ator social sob o risco da promoção do fracasso escolar

A construção do conhecimento não acontece somente quando o aluno ingressa na escola, é anterior e articulada a sua experiência de vida. Isto é muito importante, pois embora não se trate de um conhecimento sistematizado, vai fornecer pontos significantes entre um universo do que se sabe pela vivência e do universo intencional e formal da escola por meio das distintas áreas do conhecimento.

Mesmo tendo conhecimento desta importância, muitas vezes a escola como um todo não reforça este importante passo a ser explorado nos fazeres pedagógicos, ora porque existe a justificativa de que o tempo cronológico das atividades escolares é limitado, ora porque há um demasiado zelo pela primazia do conteúdo que deve ser trabalhado, conforme estabelecido no planejamento de ensino.

Entendemos que a primazia na responsabilidade da escola deve ser a do sujeito sobre o objeto e não do objeto sobre o sujeito, pois a relação que estabelecemos não é a de que o sujeito está ou será orientado para o desenvolvimento do objeto (entendido aqui como a produção do conhecimento e das intervenções sobre o real) como causa final simplesmente; mas é a de que o sujeito da educação é o estudante e os saberes e fazeres educacionais devem ser evidenciados e arranjados de tal forma que favoreçam o seu processo ensino-aprendizagem. Conse-

qüentemente, o objeto do conhecimento é um instrumento para o desenvolvimento do sujeito em todos os âmbitos de sua existência.

A razão da educação formal é o desenvolvimento do aluno, a sua preparação para o exercício da cidadania, que muitas vezes é negada neste âmbito, uma vez que, embora se discuta o “ser cidadão” na escola, o ponto de partida dos saberes e fazeres centra-se na parcialidade do conteúdo ou das metodologias – não que este quadro não seja importante, mas não necessita ser o ponto de partida ou de chegada, e sim instrumentos para alcançar o objetivo maior da educação formal. Desta forma, ao nos debruçarmos sobre a totalidade do sujeito que se relaciona à construção do seu conhecimento e deste com o contexto em que vive e que estabelece relações, estamos contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania, bem como para a compreensão de sua identidade como ator social e ser histórico, que pode interferir na construção de uma realidade concreta.

A intervenção pedagógica terá maiores e melhores significações quando não se negar os conteúdos das distintas áreas dos saberes, explorar o mundo do indivíduo, de suas experiências, de sua vida, para enfatizar que a história do conhecimento, das construções do homem e de seu aprimoramento é a história de todos e de cada um. O trabalho pedagógico considerado por este ângulo certamente exige mais do professor e de todas as instâncias da escola e seus resultados são frutos processuais, embora avaliados por vários instrumentos, pois a sua ênfase não acontece por conta de uma prestação de serviços, onde existe um momento previsto até para serem finalizadas as etapas do trabalho. A sua ênfase está na valoração da subjetividade do estudante, em seus valores, em sua visão de mundo e de suas perspectivas para com a produção do homem em sua identidade terrena.

Existem profissionais preparados com este perfil? Não cabe uma resposta apressada, mas a certeza de que a preparação também não é um momento de término quando tratamos de educação. É sempre um processo de renovação, de busca de auto-superação, de aquisição de

novos conhecimentos, de rupturas e problematizações com conhecimentos extremistas, de permanências revisitadas sobre o conhecimento historicamente produzido. Isto não se dá na formação inicial, é fruto de uma trajetória de labor no desdobramento da formação continuada de professores.

b) O conhecimento do sujeito cognoscente é um instrumento de problematização para o planejamento das ações pedagógicas no cotidiano escolar

Problematizar traz uma primeira idéia de explicitar um problema ou situação, levantando elementos de discussão que ainda não foram suficientemente desdobrados. Esta dimensão, embora seja de suma importância, comporta complementos quando temos por objeto de estudo a produção do conhecimento do sujeito cognoscente e como esta ênfase torna-se um imprescindível meio ao desenvolvimento do planejamento das ações pedagógicas no cotidiano escolar.

Dentre tais complementos destacamos a importância da investigação e recorrência das hipóteses que o sujeito cognoscente explicita no universo de socialização escolar, visto que, como observamos anteriormente, suas experiências de vida anteriores à escola contribuem para a significação de seu mundo do conhecimento, que passa por um processo de ressignificação por múltiplas vozes na educação formal.

As múltiplas vozes são aqui compreendidas como as contribuições dos demais estudantes, de suas visões, aproximações e distanciamentos das experiências pessoais e do conhecimento sistematizado, e também de educadores e pares no eixo de discussão. Vão ganhando conteúdo e forma, num processo de ir e vir, tornando o conhecimento historicamente produzido, como uma construção humana feita por homens e para homens, a partir de suas leituras de mundo.

O caminho desenhado pela escola por vezes parece apontar para outra direção, isto é, o conhecimento sistematizado é tomado como

prerrogativa sobre o sujeito do conhecimento, como se a convenção do homem antecederse ao próprio homem; assim, primeiro deve haver uma aquisição do conceito de homem, para que depois este declare sua humanidade; primeiro a idéia, depois o real; primeiro o abstrato, depois o concreto.

Pensar a educação e planejar intervenções pedagógicas a partir do sujeito cognoscente e de seu contexto pode parecer uma ousadia ou mesmo, na ênfase de pretensos defensores da cultura humana ao longo da história, uma negação de sua construção. No primeiro caso, é muito mais do que uma ousadia; é a tomada de consciência de que o conhecimento e sua construção são obras do homem e para o homem transformá-las ao mesmo tempo em que se transforma, ao mesmo tempo em que descobre novas possibilidades do conhecimento, ao mesmo tempo em que infere e intervém em seu destino humano.

No segundo caso, há um contra-senso por parte dos atores destacados, pois defendem não somente a idéia da cultura/ do conhecimento pelo conhecimento, mas a conservação das formas de dominação e controle social por meio da ideologia em sentido restrito. Este caminho é tão velado que, tais “educadores” até defendem uma educação transformadora, são entusiastas no enfoque discursivo de uma educação de qualidade, mas negam qualquer tentativa de aperfeiçoamento em suas ações docentes, pois se sentem “despreparados” para um trabalho diferenciado. Ora, se a travessia docente se faz no caminhar, a preparação e a superação pedagógica não são objetos dados ou acabados, mas em construção.

Neste sentido, não defendemos uma educação que nega conteúdos, metodologias e técnicas de ensino, mas entendemos estes instrumentos como veículos educacionais, que podem e devem ser repensados de forma dinâmica, à medida que houver solicitação das necessidades do estudante no próprio cotidiano escolar. O educador não deve deixar de problematizar o conhecimento do sujeito cognoscente como instru-

mento de desafio ao planejamento de suas ações pedagógicas, ao passo que também não deve reduzir suas ações nesta etapa.

A educação emancipadora capacita os alunos e não os “treina” simplesmente, pois estes podem ir muito além de uma resposta esperada – característica do homem que enxerga o real para além das aparências. Vale dizer que o educador deve desenvolver sua ação pedagógica de maneira coerente e recorrente, aproximando o universo das palavras (mundo intelectual/ descobertas científicas) com os exemplos (vida pessoal, grupal, experiências do homem na/da história), pois as “palavras explicam e os exemplos atraem”.

c) O saber fazer do professor não é uma caixa de improvisos em relação ao sujeito cognoscente, mas é uma intervenção resignificada e intencional

A ação pedagógica do educador se origina numa leitura de mundo, da realidade de sua turma, do conhecimento e trocas entre os sujeitos cognoscentes. O professor, como ator social que também aprende ao ensinar, deve ter sempre em vista que o trabalho com a realidade envolve uma responsabilidade pontual: o planejamento de ações que favoreçam o desenvolvimento de seus alunos num movimento de resignificação de conhecimentos.

Este movimento será orientado por um grau de sistematização da intervenção do profissional da educação, não de forma inflexível, antes como um objeto que pode desdobrar-se pelas múltiplas interações nas atividades. O desdobramento ou exploração dos elementos que “aparecem evidenciados” em aula não deve ser entendido ou confundido com uma “caixa de improvisações” prescindindo da preparação da aula, da reflexão de possíveis atividades significativas para o grupo, parecendo que o espaço pedagógico se preocupa somente com assuntos especulativos ou subjetividades. Deve ser encaminhado com a objetivação do desenvolvimento de ações que contribuam para que as metas ou finali-

dades da educação sejam alcançadas.

Assim, compreendemos que ao considerarmos a leitura do real, devemos pensar no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos e como estabelecermos as interconexões necessárias para que se tenha a valorização do ator social e a produção do seu conhecimento. A sensibilização do professor para o aproveitamento, indagações e recorrências podem contribuir para uma intervenção pedagógica resignificada (o desenvolvimento das hipóteses e conhecimentos por meio da leitura do contexto real) e intencional (atividades possíveis para o desenvolvimento das atividades mediadas pelo material fornecido pelas interações).

O fazer comunicativo na articulação entre os setores da escola

A escola apresenta uma organização institucional que contribui para o desenvolvimento de suas finalidades, materializando-se desde a organização da secretaria, o estabelecimento de bibliotecas (central, volante ou intra-classes), até a organização da rotina e atribuições do gestor, coordenador pedagógico e docentes. Esta visão de conjunto do que a escola tem, os serviços que apresenta, a importância e finalidade de cada um dos setores na colaboração com a intervenção pedagógica deve e pode se tornar um valioso instrumento ao professor, uma vez que, por meio da otimização e planejamento pode tornar a sua práxis um objeto sempre comunicativo e recorrente, além de evidenciar no aproveitamento da totalidade da escola o esforço coletivo pelo desenvolvimento do aluno.

Este fazer comunicativo deve partir do conhecimento da organização e funcionamento da escola como um todo articulado, o que solicita do educador a identificação dos setores que tal escola possui, e esta leitura pode gerar a sugestão para a criação e operacionalização de setores necessários que a escola ainda não possui. Além da identificação

setorial, é imprescindível ao educador saber quais são as atribuições de cada um dos setores e de como a escola se organiza para favorecer os fazeres pedagógicos por meio da oferta de seus serviços.

Se esta leitura ainda não se apresenta materializada no interior da escola, poderá se tornar um ponto para o desenvolvimento de ações nesse sentido, pois onde há colaboração todos ganham e, mais do que isso, a conscientização se tornará uma solicitação continuada e evidenciada no saber-fazer da escola.

a) O conhecimento da escola em sua organização e funcionamento contribui para a sistematização do trabalho pedagógico

Quando nos referimos ao conhecimento da escola em sua totalidade como elemento indissociável ao trabalho pedagógico do educador – dimensão não muito lembrada neste sentido – ratificamos a importância da articulação de todos os setores existentes para uma intervenção mais rica e sistematizada. Rica não somente porque poderá recorrer a todos os recursos materiais existentes na escola, mas pelas trocas e contribuições de cada setor ao fenômeno educacional, o que favorecerá uma sistematização das ações pontuais em cada etapa da intervenção pedagógica.

No espaço escolar, toda a organização e funcionamento podem ser comparados a um conjunto de instituições, com atribuições específicas em busca da consecução das finalidades e papel social da educação, em sentido amplo, e da escolar, em particular: formar cidadãos para o exercício de sua cidadania, mediada pelo desenvolvimento de suas competências e habilidades. As instituições são representadas pelos setores organizados na escola para o desenvolvimento de ações que contribuem, dentro de um grau de especificidade que não deve ser pensado e nem trabalhado de forma desarticulada. Cada escola, de acordo com sua realidade ou planejamento pode instituir setores diferenciados

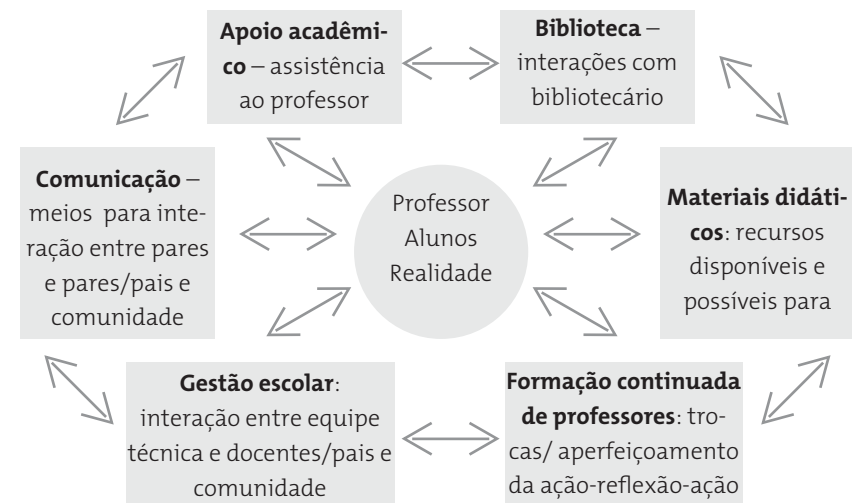
na totalização de seus fazeres cotidiano.

Vamos identificar alguns setores que, em maior ou menor proporção, são evidenciados em grande parte das escolas de educação básica e também de nível superior no Brasil. Esta organização tem um efeito meramente didático, não constituindo um modelo de qualquer escola, mas o seu ponto de partida são experiências de organização de inúmeras escolas pelas quais passamos:

Figura 1

Organização Setorial da Escola - Aproximações

b) A identificação das atribuições setoriais da escola fornece ao docente uma dimensão contextualizada de sua ação transformadora na educação dos discentes



Na figura 1 podemos observar uma estrutura em rede do fazer comunicativo do professor a partir de setores identificados na escola. Esta estrutura tende a se mostrar muito mais eficiente quando se conhece e operacionaliza o intercruzamento das atribuições de cada setor, tendo em vista a otimização das relações interventivas do docente no processo ensino-aprendizagem. Para exemplificar esta afirmação vale destacar,

dentre outras, algumas atribuições de cada um dos setores identificados e como podem ser articulados na prática pedagógica, por exemplo:

Quadro 1
Algumas Atribuições Setoriais da Escola

SETORES	ATRIBUIÇÕES
Apoio acadêmico – assistência ao professor	O apoio acadêmico, dentre outros, deverá orientar as atribuições profissionais do educador, assistindo-o no desdobramento das atividades pedagógicas.
Comunicação – meios para interação entre pares e pares/pais e comunidade	Favorecimento do acesso às informações imprescindíveis ao trabalho pedagógico por distintos canais, aproximando as comunidades intra e extra-escolar no conhecimento e consecução das metas e projetos da escola/salas de aula.
Gestão escolar – interação entre equipe técnica e docentes/pais e comunidade	Os gestores educacionais, aqui entendidos como a equipe técnica da escola, reúnem esforços para o desenvolvimento das atividades globais da escola, sem perder de vista a finalidade maior de todas: o desenvolvimento de tudo por causa do estudante e da comunidade.
Biblioteca – interações com bibliotecário e análise do acervo	Comunicação de todos os recursos literários disponíveis na escola e programas diários/semanais para a promoção de leitura.

Materiais didáticos – recursos disponíveis e possíveis para aquisição	Organização e previsão de todos os recursos materiais disponíveis para uso do professor com seus alunos.
Formação continuada de professores – trocas/ aperfeiçoamento da ação-reflexão-ação	Momento de reflexão sobre a prática e trocas de experiência.

Certamente existem outros setores tão importantes quanto os citados. Tomamos estes como exemplos para enfatizarmos que, à medida que o educador tem conhecimento do que cada setor pode contribuir com seus recursos, a intervenção pedagógica poderá ser melhor sistematizada. Observe que esta é uma postura de conscientização – ou se trabalha o processo educacional como “um prático”, onde só se realiza o disponibilizado, ou se vai além, entendendo: como a escola funciona; quais são suas possibilidades; como é gestada a articulação do trabalho do professor com a assistência prestada; de que maneira a comunicação que se desenvolve na escola pode ser um veículo de exploração para a prática pedagógica; quais são as perspectivas e aproximações entre a gestão da escola, seus pares e comunidade.

A biblioteca disponibiliza espaços de trocas, leituras compartilhadas, espaço físico para leituras dramatizadas? De que maneiras o bibliotecário poderia inferir no planejamento das atividades semanais com as turmas? Os materiais didáticos são apropriados e suficientes à realidade escolar? E por fim, a formação continuada de professores é um espaço de crescimento profissional, lugar de trocas de experiências, local epistemológico onde são antecipados projetos de intervenções com vistas ao desenvolvimento da totalidade escolar?

Toda essa dimensão é ferramenta indispensável para o desen-

volvimento de uma práxis educacional coerente e consistente, dentro dos princípios que denominamos de democráticos, porque feitos “junto com” uma coletividade.

c) O fazer comunicativo envolve o trabalho e a disposição da escola como um todo para o alcance de sua finalidade na promoção de uma educação de qualidade

A escola que procura desenvolver os seus fazeres de forma comunicativa, isto é, o desenvolvimento de suas atribuições, articulando-as em prol do desenvolvimento do seu papel social, consegue mobilizar toda a sua equipe para o alcance de metas coletivas. O que faz a diferença? A motivação, a consciência da valorização de cada ator social do grupo como pessoa e profissional e da intervenção de cada um no processo de desenvolvimento do outro.

Uma escola que tem consciência de sua realidade e interage com todos na busca da superação das dificuldades, possibilita ao educador outro olhar e um trabalho ressignificado em sala de aula, isto resulta numa excelente qualidade de educação oferecida, pois não nega a identidade do aluno, nem do professor e demais colaboradores.

Para uma educação de qualidade, o trabalho do professor, no seu fazer comunicativo, deve ser pontuado por ações intencionais que valorizem o conhecimento contextualizado do aluno, como já enfatizamos. Conseqüentemente, a tarefa docente requer altruísmo no ato da descoberta, no ato de estudo, no ato de valorização do estudante enquanto sujeito recorrente e a evidenciação de todas as mãos e vozes que contribuíram para o seu bom desempenho.

A ação recorrente desperta, nesta diretriz, a consciência de que o trabalho docente não é um formato hermético, cujo conhecimento centra-se na pessoa do professor, muito pelo contrário, é uma busca, uma troca em que aluno e mestre se tornam parceiros no processo, pois ambos são atores sociais e de maneira indissociável temos “... a alegria

dos alunos em sentir-se que são importantes ao mesmo tempo como interlocutores diretos e como presença humana (...). Os alunos são arrastados pelo professor (no duplo sentido da palavra arrastar), mas, da mesma forma, são eles que com frequência o arrastam, chegando por vezes a fazê-lo extravasar” (SNYDERS, 1995, p. 104-105).

Esta educação transformadora promove a consciência de quem desenvolve o trabalho pedagógico – professor, equipe técnica e colaboradores – bem como o desenvolvimento do estudante. Todos são participantes de uma história construída por meio de vez, voz e voto e, mais do que isso, os saberes que são adquiridos e desdobrados passam a ter outro sabor: uma ênfase na construção do homem como ator social e não como sujeito passivo que deve simplesmente consumir um conhecimento intelectual linearizado.

É claro que isto não é fácil e não acontece de um dia para o outro; pelo contrário, é uma tarefa diária em que, pela disposição de todos os atores sociais, ninguém pode desistir, dando-se por esgotado ou derrotado. Lembrando um excelente filme, *A corrente do bem*: “quando as pessoas desistem todos perdem”, vale dizer que o professor tem papel fundamental na motivação deste clima organizacional.

Acreditamos que o fazer pedagógico comunicativo deve ser sobretudo um dinamismo “dialogal” permanente. O professor não deve cultivar o medo de lançar alguns desafios para seus alunos por considerá-los sem condições suficientes de respostas e nem mesmo de simplesmente utilizar o que a escola dispõe, mesmo que seja somente a disposição dos sujeitos interlocutores (pois existe uma quantidade significativa de escolas que não tem condições materiais de apoio pedagógico ao professor).

Ao mesmo tempo em que os desafia, o professor analisa as contribuições da totalidade da escola em sua intervenção e como está se dando a sua própria prática docente pela resposta dos alunos aos seus desafios, tendo como indicadores a participação, o interesse e a vontade de ser cada vez melhor. Desta forma, o professor também é constante-

mente desafiado a repensar a sua prática pedagógica, a partir de seu olhar contextualizado e recorrente, levando em conta as solicitações das múltiplas vozes que participam direta ou indiretamente do processo ensino-aprendizagem.

O saber fazer e distintas metodologias de ensino

De forma específica, o exercício docente requer do educador um conhecimento dinâmico das bases epistemológicas da educação e de distintas metodologias de ensino. Este conhecimento deve fazer de sua prática pedagógica um valioso instrumento sempre em construção, não mobilizado pela via de aplicação mecânica e irrefletida, englobando o sentido de vida, de movimento e de alegria e uma atitude reflexiva que torne sua prática um espaço prazeroso, promovendo a curiosidade e o desbravamento de novos conhecimentos que devem ser compartilhados por professores, alunos e demais atores sociais.

O trabalho do docente muitas vezes torna-se impedido de ser desenvolvido sob este referencial, pois de um lado o sistema cobra deste profissional obrigações pautadas pelo ativismo (fazer instrumental irrefletido) e pelo verbalismo (o professor ocupa-se em denunciar os pontos difíceis no processo pedagógico, mas nada realiza para superá-los) e de outro a própria postura conformista do professor pode contribuir para agravar tal quadro.

A postura do professor não raras vezes fica obscurecida, por: 1) falta de um despertar de consciência que o faça desenvolver uma leitura de mundo suficiente para promoção de mudanças efetivas e de posturas quanto à educação e à prática pedagógica; 2) falta de uma formação epistemológica consistente, articulada ao seu saber-fazer – não basta uma dimensão teórica e uma contemplação da prática, nem mesmo suprimir a teoria por conta da valorização da prática pura e 3) falta de compromisso do professor para com seu papel.

Diferentemente de outras profissões, o professor deve se com-

prometer com o desenvolvimento de seu exercício, por causa de si e do outro concomitantemente, isto é, na dimensão do trabalho docente o educador deve ter bem claro que o aluno é o centro de seu trabalho e solicita muito mais do que olhares tecnicistas ou mesmo olhares distantes de sua própria realidade.

O aluno solicita olhares que falem a sua língua, que sejam capazes de explorar suas capacidades, de torná-los cada vez mais e continuamente, atores sociais conscientes não somente da revelação do mundo e de si, mas de sua construção, de sua intervenção em sua história e na do mundo, contingenciando fazeres e pensares para a dimensão de seu destino.

É a partir de uma intervenção sistematizada que o professor poderá pontuar mais e melhor suas ações em relação ao desempenho de seus alunos. Neste sentido, contribuirá para isto o conhecimento dos instrumentos mais apropriados ou reconstruídos. Não vale conhecer e aplicar qualquer aparato interventivo se, segundo a solicitação do grupo, mudanças são necessárias. O professor que desenvolve comprometidamente o seu exercício percebe onde, como e quando precisa modificar os referenciais metodológicos, porque melhor do que qualquer outro ator social da escola aproxima-se do seu aluno e consegue realizar leituras que lhe permitem reorientar a sua prática pedagógica.

O saber fazer docente leva em conta o aluno em sua totalidade como sujeito epistemológico que se desenvolve como indivíduo e como ser social. Como indivíduo vai desenvolvendo etapas que orientarão da heteronomia para a autonomia, envolvendo o seu conhecimento de si e do mundo, ao mesmo tempo em que, como ator social, vai se descobrindo como cidadão que necessita se socializar para compartilhar a vida social.

Entendendo o amadurecimento de seu aluno em todas as etapas de desenvolvimento, até mesmo em estágios mais avançados como o ensino médio e a educação superior, poderá o professor selecionar me-

todologias de ensino individualizantes, sócio-individualizantes e socializantes, como poderemos acompanhar nas discussões a seguir.

a) As metodologias que centralizam sua atenção no desenvolvimento das individualidades são veículos de estimulação da capacidade de autonomia do aluno

Em obra anterior (LIMA, 2007) destacamos que do ponto de vista do desenvolvimento do indivíduo, a educação o transforma, ou seja, na medida em que convive e que ocorre o seu amadurecimento de ordem física, intelectual e moral, vai contribuindo para a construção de sua identidade pessoal, bem como de competências e habilidades que lhe possibilitarão a aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, o desdobramento de posicionamentos frente ao conhecimento do mundo real e do que se propõe como desejado.

Neste sentido, a educação pode ser entendida como a passagem de um estado para o outro, mediada pelo desenvolvimento orgânico do indivíduo, as intervenções e solicitações do meio em que vive, à medida que ocorre o processo de ensino-aprendizagem em qualquer âmbito. Sob este olhar, as escolhas metodológicas de intervenção do professor não podem desprezar a constituição e construção da individualidade do aluno por meio de atividades individualizadas. Podemos entender estas atividades como um momento de construção, mediada por provocações da metodologia e dos materiais selecionados pelo professor.

Assim, o professor deve planejar o tipo de método que melhor se aplica ao desenvolvimento do pensamento autônomo do aluno – uma aula expositiva, dialogada; um estudo do meio; a metodologia do centro de interesses – bem como o direcionamento e inter-relações a partir de sua devolutiva. É importante lembrar que em todos os níveis da vida acadêmica este cuidado deve ser tomado, seja para promover a autonomia dos estudantes em relação ao seu posicionamento e descobertas ou para confrontarem visões e oportunizações socializadoras.

Não há uma ordem para aplicação das metodologias individualizantes, socializantes ou sócio-individualizantes. Elas podem ser desenvolvidas em momentos distintos da prática pedagógica cotidiana, tendo em vista os objetivos que foram selecionados anteriormente na leitura da realidade da turma, da escola e do entorno social.

O momento de provocação, por meio das metodologias individualizadas, deve considerar o aluno como o principal ator social, neste sentido, ele constitui-se um ser em busca de sua identificação, em busca de sua autonomia de pensamento e construção do conhecimento. As metodologias individualizantes podem favorecer o desenvolvimento da formulação de hipóteses em relação às áreas do conhecimento destacadas, a compreensão de arranjos de conhecimentos, a busca de soluções em distintas situações-problemas. Embora a metodologia seja denominada individualizante, o aluno estará em comunicação constante com o seu professor e o objeto do conhecimento, recorrendo ao primeiro sempre que a leitura do segundo o solicitar.

Por isso, no trabalho com o corpo discente, o espaço metodológico de cunho individualizante deve ser o mais interessante possível, isto é, o professor não deverá simplesmente “propor” a solução de uma atividade escrita e esperar que o seu aluno encampe sua proposta automaticamente. Ao contrário, por conta da própria metodologia, deve inserir a exploração de um assunto/tema apresentando razões, usos, provocações e exemplificações que tornem o todo metodológico um instrumento válido. O válido não é marcado pelo grau de risos ou de aplausos dos alunos por parte da proposta docente, mas pelo entendimento dos propósitos das atividades e pelo despertar da vontade de querer aprender por aquele caminho.

Os risos e os aplausos não serão em si o objetivo primeiro do professor neste processo. Se acontecerem, certamente serão veículos motivadores para o desenvolvimento, dentre outros, da alegria de aprender, do prazer da provocação dos conhecimentos, aproximando a

escola da vida e a vida da escola. O processo ensino-aprendizagem não pode e nem deve negar ao aluno a possibilidade de desenvolver sua autonomia para que, ao mesmo tempo, possa perceber-se como ator social que convive e que requer a interação com outras individualidades para totalizar a socialização, uma dimensão coletiva da humanidade.

b) A socialização está associada ao desenvolvimento das competências e habilidades dos indivíduos, assim como o indivíduo contribui para o crescimento dos atores sociais em seu conjunto; neste sentido a escola deve explorar metodologias que estimulem este encontro na valorização do sujeito e de sua relação com o grupo

A educação é o instrumento que vai formar e constituir a consciência do indivíduo na ação comunicativa entre si e o outro. Esta ação é o vetor da construção de normas e convenções dos valores acordados e das formas legítimas de interferências nas regularidades ou irregularidades do objeto social em todas as instâncias – desde os valores do núcleo familiar, de um grupamento de profissões, de grupos étnicos ou mesmo da organização de um Estado (LIMA, 2007).

Na educação formal as metodologias socializantes constituem-se como meios propícios para o desenvolvimento do trabalho coletivo: trabalho em equipe, trocas de informações, experiências, aprendizagens diferenciadas. Por este motivo, à medida que desenvolve sua intervenção pedagógica, o professor deve sistematizar as metodologias socializantes disponíveis segundo a realidade de seu grupo de alunos, modificando-as ou recriando-as, quando for o caso.

As metodologias que promovem a socialização (trabalhos em grupo com múltiplas formações - dupla, trios, quartetos, etc.; dinâmicas; jogos cooperativos, etc.) possibilitam ao aluno inúmeros benefícios na constituição de sua identidade social, dentre as quais podemos destacar:

- Interação entre todos os atores sociais da classe por meio do desenvolvimento de trabalho coletivo – escrito ou oral – estimulando a cooperação em favor do objetivo destacado;
- Favorecimento de confrontos ou temáticas que podem ser explorados por perguntas e respostas e posicionamentos de distintos atores sociais;
- Estimulação da observação e crítica do desempenho de cada grupo;
- Levantamento de hipóteses possíveis na resolução de situações-problema, desenvolvimento da oralidade na busca de soluções;
- Incentivo à participação de cada participante na exposição de sua opinião e de todos, do pequeno ao grande grupo, como expressão da vontade coletiva;
- Análise de uma temática sobre múltiplas contribuições;
- Enfrentamento de posições contrárias às opiniões do grupo e a busca pela tomada de decisão mais viável na leitura da problemática na dimensão da justiça e do direito;
- Discussão de temáticas sociais estereotipadas que necessitem ser problematizadas no andamento do trabalho escolar;
- Aprender a desenvolver ações que necessitem da decisão coletiva para a sua operacionalização.

Uma listagem de metodologias pode ser encontrada na prática de ensino, das quais destacamos duas, a saber: a obra de Bordenave & Pereira (1995) – *Estratégias de ensino-aprendizagem* – e a de Haidt (2000) – *Curso de Didática Geral*. As metodologias socializantes favorecem a ênfase em valores essenciais para vida social, dentre os quais o altruísmo, a cooperação e o posicionamento são dimensões indissociáveis.

Entretanto, nenhuma metodologia poderá ocupar o lugar das leituras solicitantes dos atores sociais e de outras leituras que estes deverão desenvolver pela interação, pela descoberta, pelo confronto, pela valorização do individual no coletivo e do coletivo, como uma voz por meio de uma pluridiversidade de contribuições.

c) As metodologias por meio da socialização não têm como objetivo minorar a importância das diferenças individuais, forçando uma aceitação da compreensão coletiva como única forma de validação do conhecimento produzido na escola; antes explicita as possibilidades de desenvolvimento do conhecimento sob distintas perspectivas

No desenvolvimento do trabalho pedagógico é necessário entender que a construção coletiva, os achados e as conclusões são faces das interações entre individualidades. Assim, o individual não se reduz ao coletivo e nem o coletivo ao individual, mas ambos são dimensões do desenvolvimento de competências e habilidades que não se excluem (embora nem sempre concordem entre si).

Pelo contrário, o momento “solitário” (desenvolvimento pessoal – nomenclatura apenas ilustrativa, pois mesmo o desenvolvimento individual acontece por meio de interações do indivíduo com o meio e com outros atores), isto é, das construções individualizadas, passa por uma ressignificação de outras individualidades, tornando-se um momento “solidário” (momento em que o indivíduo compartilha e confronta sua individualidade com outras individualidades) no conhecimento das possibilidades e alcances dos acordos estabelecidos pelos distintos interlocutores. Daí a importância da sensibilização do professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Esta dimensão do trabalho pedagógico por meio de metodologias sócio-individualizantes reconhece o ator social em sua individualidade, ressignificada em uma coletividade. Dentre as possibilidades do tra-

balho pedagógico sobre esta perspectiva Haidt (2000, p.222) destaca cinco, a saber:

O método da descoberta – consiste em propor aos alunos situações de experiência e observação, para que eles, por meio da própria atividade, formulem conceitos e princípios usando o raciocínio indutivo.

O método de solução de problemas – é uma variação do método da descoberta. Consiste em apresentar ao aluno uma situação problemática para que ele proponha alternativas de solução, aplicando os conhecimentos de que já dispõe ou usando os novos dados ou informações obtidos por meio da pesquisa.

O método de projetos – o ensino é realizado através de amplas unidades de trabalho, tendo um objetivo em vista e supondo a atividade propositada do aluno (isto é, o esforço motivado com um propósito definido). O projeto é uma atividade que se processa a partir de um problema concreto e se efetiva na busca de soluções práticas.

O método de unidades didáticas – consiste em organizar e desenvolver o ensino por meio de unidades amplas, significativas e globalizadas de conhecimento, integrando conteúdos de uma mesma disciplina ou de várias disciplinas curriculares. Visa à aprendizagem efetiva de aspectos relevantes do saber e a aplicação desse conhecimento na vida cotidiana. É um método ativo sócio-individualizado, pois conjuga atividades individualizadas e socializadas.

O método Freinet – valoriza a expressão espontânea do aluno e incentiva a produção escrita de textos livres. Nas classes em que se aplica o sistema Freinet, o aluno é estimulado a expressar-se, a imprimir, colaborar, comunicar e corresponder-se com outros. O fundamental é desenvolver os meios de expressão oral e escrita em uma atmosfera de espontaneidade, e explorar a natural curiosidade e atividade dos alunos.

O professor no desenvolvimento de sua práxis deve reunir uma articulação dialética entre a base epistemológica de sua formação e

a sua ação pedagógica intencional, como cerne do saber-fazer para a construção de uma pedagogia diferenciada que considera o indivíduo em sua totalidade. Os fazeres não se resumem a um conjunto de metodologias, mas estas são relevantes como meio de provocação do desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes, seja através de trabalhos individualizados, socializados ou sócio-individualizados.

O fazer como objeto de discussão permanente na formação continuada de professores

O mundo mudou. As pessoas mudaram. A simples constatação da velocidade em que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, uma outra realidade que nos envolve e nos desafia.

Para tanto, precisamos decifrar os enigmas da educação que, segundo Gallo (1999), são colocados pela esfinge: ou desvendamos ou somos engolidos pelo monstro, e ser engolido neste contexto significa defender o sistema educacional vigente, que muitas vezes produz uma ideologia que se materializa numa prática mecânica e irrefletida, num contexto puramente linear e mecanicista reprodutor do próprio sistema, ao invés de produzir para uma outra realidade, para um outro mundo.

O perfil do novo professor do século XXI precisa ter uma identidade que não seja imutável. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem a haver com o que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e momento históricos.

Ser professor então, passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar e que requer do profissional da educação uma articulação dos saberes de forma significativa, primando por uma visão de totalidade e não fragmentação, quer em sua formação continuada, quer no desenvolvimento de seu exercício pedagógico.

Observamos que uma identidade profissional se constrói pelos compromissos sustentados por uma dimensão ética, mas que não deve colocar à margem perspectivas recorrentes da prática pedagógica propriamente dita, dentre as quais figuram as dimensões:

- da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas;
- das práticas que resistem a inovações, porque repletas de saberes válidos quanto às necessidades da realidade;
- do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.
- da construção, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida ao ser professor; assim como baseado em sua rede de relações com outros professores, sindicatos, agrupamentos.

Durante a vida profissional do professor o seu fazer e sua formação devem se tornar objetos permanentes de discussão, por meio de questionamentos de seus fazeres revisitados, pelas contribuições dos pares, pelas modificações e inovações necessárias na novidade da aula de cada dia, pela necessidade do vir a ser na construção de si e de seu aluno e sobretudo pela responsabilidade e co-participação na problematização da formação dos cidadãos em formação, que constituem o porquê das ações escolares, representados pelo coletivo escolar: tanto alunos quanto todos os atores sociais da escola e seu entorno.

Este espaço de discussão permanente favorece o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica sistematizada, em busca da eficiência e eficácia, como analisaremos mais pontuadamente a seguir.

a) A reflexão sobre a prática pedagógica aperfeiçoa a sistematização e a intencionalidade da intervenção docente no processo ensino-aprendizagem

A prática pedagógica como objeto de discussão na formação continuada de professores traz à luz ponderações sobre os fazeres diários, as tomadas de decisão quanto à orientação metodológica que o grupo docente adota ou adotará, bem como indagações sobre a validade ou não do trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola. Este espaço de formação é uma convocação à leitura intencional e sistematizada das intervenções pedagógicas, conseqüentemente, à medida que a revisitação da prática se efetua, os professores reúnem mais instrumentos para ressignificar sua atuação com eficiência e eficácia, tanto em nível epistemológico quanto em nível técnico.

A reflexão da própria prática por meio da experiência e dos fundamentos da formação docente é um falar-escutando-operacionalizando em processo permanente, uma vez que o professor compartilha suas vivências com o grupo expondo o andamento do seu trabalho – onde, como e em quais momentos mais avançou, bem como onde, por meio de quais situações e em quais momentos suas intervenções não alcançaram os objetivos esperados.

No processo de troca, o professor escuta os demais interlocutores, suas considerações e encaminhamentos em relação à operacionalização ou a ação docente propriamente dita e passa a entender e reorientar sua própria prática. Este exercício não se remete à busca de respostas simplesmente, mas evidencia a responsabilidade da pergunta.

Dito de outra forma, o docente não repetirá, necessariamente, a prática do colega, mas a partir de sua própria experiência pedagógica e das narrativas dos demais, procurará, de forma indagativa, encontrar os encaminhamentos mais viáveis e concretos para a realidade vivida.

b) A formação continuada de professores solicita profissionais comprometidos com a educação, tomando os fazeres pedagógicos oportunidades de ressignificação do espaço de produção do conhecimento de forma prazerosa, sem negar a construção histórica dos saberes

Assumir compromisso com a aprendizagem dos alunos é uma necessidade cotidiana do docente, tendo em vista que eles são o objeto central de estudo na e da escola; mas este “comprometimento” não significa que o professor deve pretender ser o principal e único meio possível de motivar sua aprendizagem. O ator social aprende no seu percurso social, conseqüentemente, à medida que se relaciona, à medida que experimenta, à medida que conhece e vivencia vai construindo relações entre saberes, sem necessariamente, haver uma única e possível fonte geradora de conhecimento, mesmo considerando a escola como local privilegiado do conhecimento numa dimensão sistematizada.

O compromisso do docente está relacionado ao empenho e ao desempenho de maneiras possíveis de intervenção no processo ensino-aprendizagem. Quanto mais e melhor reunir instrumentos e visão de conjunto sobre o seu fazer, sobre a leitura do aluno, sua realidade e pares, mais coerentemente poderá favorecer a instrumentação discente para o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Este comprometimento se desdobra ao longo do percurso da educação formal do próprio professor, entendida aqui como a sistematização de sua formação continuada, atravessando responsabilidades (técnicas e epistemológicas) e constituindo-se como uma oportunidade de ressignificar os seus saberes e fazeres – portanto, como ação política sobre a sua constituição pessoal e profissional.

A ação política é sempre um posicionamento de quem se esmera na formação de cidadãos, na recorrência da formação de opiniões, na busca pela identificação e superação das injustiças e desigualdades sociais e no aprimoramento da dignidade humana por meio da educação formal. Neste caso este situar-se provoca um anseio pela melhoria e na melhoria a realização da busca, mas em construção; portanto, do prazer em saber que a caminhada não se esgota numa conquista, mas na continuidade da jornada e responsabilidade para consigo, os outros (alunos) e a sociedade.

c) A formação continuada de professores deve evocar permanentemente a articulação da ação-reflexão-ação na discussão das práticas individuais e coletivas dos docentes, contribuindo para uma nova leitura, a cada vez que a sua realidade é resignificada

O professor precisa tomar consciência de seu papel e de sua competência quanto ao referencial epistemológico e operacional que deve nortear sua ação. Não basta saber, é preciso mais do que dominar o conteúdo. É de sua responsabilidade buscar o que há de melhor para os seus alunos, favorecendo-lhes o desenvolvimento da autonomia, contribuindo para que estes façam suas construções científicas e possam ir além: “não é preciso querer ensinar aos jovens, é preciso ensinar-lhes a aprender, sobretudo é preciso lançar neles germes da ciência e não os frutos” (BERNARD, Claude *apud* SNYDERS, 1995, p. 109).

O professor precisa levar os alunos a subirem degrau a degrau na carreira estudantil, levando em conta cada momento de seu desempenho, pois quando o aluno sente que o professor tem comprometimento com o que assume poderá se dedicar e buscar em suas frustrações novas descobertas e novos desafios. É preciso compartilhar com os alunos a alegria de se sentirem ativos e mostrar que suas contribuições têm o seu lugar no processo ensino-aprendizagem.

O professor deve mediar, fomentar nos alunos o desejo de querer sempre mais e fazê-los perceber que todo o conhecimento é aproximado, não acabado ou fechado. Esta dimensão se fará pelo desdobramento de seu compromisso pessoal enquanto educador em construção, isto é, em processo de formação continuada e de intercâmbios com outros educadores, resignificando saberes e fazeres, como exercício de indagação e transformação da realidade.

Capítulo III

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR REFLEXIVO¹

Introdução

A prática pedagógica é um dos vetores que explicita a dimensão qualitativa do trabalho docente desenvolvido na escola e revela inequivocamente a relação de compromisso do educador para com seus alunos e para com a educação. Notem que não usei a palavra *envolvimento*, mas *compromisso*, uma vez que a primeira parece denotar um relacionamento ao acaso, uma participação não necessariamente aferida pela preocupação qualitativa da intervenção pedagógica – e é nesse sentido que a palavra qualidade é um determinante que solicita muito mais do que um simples “envolvimento”, por caracterizar-se como uma ênfase vetoriada analogamente por processos, significados e significantes num universo cultural, político e ideológico.

A qualidade requer análise, síntese, processamento, suspensão quanto ao direcionamento do arcabouço epistemológico e interventivo, dentre outros. Não pretendo esgotar as justificativas pela não opção desta palavra e nem é este o meu objetivo, entretanto, vale destacar que uma educação emancipatória pautada pela ética e comprometimento não admite docentes orientados pela redução da ação pedagógica como conformação à obrigação que a docência lhe “determina”, ignorando os domínios necessários ao desenvolvimento da sensibilização permanente do olhar do educador.

A segunda palavra, a qual pessoalmente tenho preferência, infere uma dialética da concretude, não somente pelo sentido da obrigatorie-

¹ Texto publicado originalmente em forma de artigo na Revista **Educator**, 30, p. 57-67. com o título “*La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes*” Espanha: Barcelona, 2002, reelaborado para este livro.

dade da profissão ou pelo significado literal que o termo *compromisso* traz em si, mas vai além, estabelecendo uma dialogicidade perene que é a mola mestra de se pensar e viver a educação.

No momento histórico atual a relação de compromisso do professor para com a profissão que abraçou está sendo ofuscada por múltiplas orientações, inclusive pela relação capital-trabalho, geradora de crises de autoridade e identidade dos docentes, arrastando-os ao casuísmo declarado, fazendo com que os educadores percam a “esperança” no objeto do desenvolvimento de seu papel social, a educação como processo de emancipação humana.

Esse quadro está inserido numa dinâmica denominada “crise cultural”, e essa, determinada por razões políticas e ideológicas, manifesta-se quando o ideário que servia de referencial se mostra inconsistente, inadequado aos problemas emersos que tangem a realidade vivida.

Tal momento de “crises contextuais” gera no educador uma crise interna, que chamo de “crise de identidade”. Esta crise de identidade, por um lado, dificulta os questionamentos elementares que devem dar suporte permanente à formação reflexiva do educador como tal: “quem sou eu?”; “qual é o meu compromisso para com a profissão que abraçei?”; “em minha prática pedagógica estou conseguindo enxergar a distinção entre compromisso e envolvimento?”; “dentro do contexto de minha sala de aula estou desenvolvendo consistentemente as competências e habilidades que me correspondem, não me tornando um ‘passador de lição’, mas um facilitador, um amigo de descobertas junto com os meus alunos?”; “estou construindo com os mesmos, espaços democráticos que possibilitem a todos (professor e alunos) um crescimento multidimensional como indivíduos?”

Por outro lado, a crise “pode” se tornar o espaço desvelador desta realidade, contribuindo para que as mudanças se dêem proximal e longitudinalmente na ação comunicativa cotidiana. Deste entendimento, a minha “resposta” às crises estará implícita não somente no arcabouço da responsabilização epistemológica e leitura do real, mas também no

meu “fazer e pensar pedagógicos”, o que possibilitará uma reversão paulatina e constante de minha prática pedagógica anterior.

É esse momento dialógico (muitas vezes solitário) o cerne da formação reflexiva dos educadores que deve ser compartilhado coletivamente (reunindo todos os professores da escola que tenham o mesmo compromisso e “contagiando”, por extensão aqueles que ainda não despertaram – aqui o momento deixa de ser solitário, se torna coletivo, se torna solidário).

Chamo a atenção, portanto, ao fato de que a ausência de postura frente às diversas crises que se “assenhoram” da educação e, por conseguinte, da formação do educador, prejudica assombrosamente a prática pedagógica em todos os níveis, ficando esquecido o processo ensino-aprendizagem, de tal maneira que se torna um fardo pesado no cotidiano escolar – que por sua vez produzirá frutos expressos pela indisciplina, pela falta de interesse discente e docente, pelo aproveitamento insatisfatório e indisposição generalizada.

Não é desconhecido o fato de que os condicionantes macrosociais sejam elementos definidores da tipologia de educação “ofertada”, exatamente por isso a formação de professores sob uma perspectiva emancipatória e reflexiva é um caminho prolífico para, ao menos, situarmos a problematização dos descaminhos ideológicos difusos por conveniência, mas que por orientação, determina o perfil “qualificado” de professor que a sociedade capitalista necessita. A inobservância dessa percepção pode ser caracterizada como o “continuismo” de uma realidade apática, sem vida, sem esperança, situada por perspectivas alienadoras e alienantes.

A finalidade deste capítulo, longe de apresentar “receitas prontas” para a reversão total desse quadro frente aos mencionados, é abrir uma discussão sobre a importância da tomada de consciência no exercício da ação educativa, na recuperação da identidade do educador que, mais do que nunca “deve” comprometer-se com a educação e acreditar em sua possibilidade emancipatória, mesmo quando todos os referen-

ciais estejam ofuscados pelos descasos, inclusive, de “educadores” que ainda não se descobriram como tais, que ainda não foram despertados para esta necessidade.

Como educadores, devemos fazer significativa diferença em nossa própria vida, pelo aprofundamento e sensibilização do real marcados pela opção profissional que delineamos, e na vida de indivíduos que estão sob nossa responsabilidade, discentes em processo de construção. No entanto, devemos ter bem claro a importância da pedagogia da perseverança, da diferença que como educadores reflexivos poderemos fazer na vida de um aluno, de uma escola e de um mundo adormecido.

Discorreremos a seguir acerca de alguns pontos que nos orientarão nessa discussão abrangendo os seguintes pontos: a formação do educador reflexivo; obstáculos à prática do educador reflexivo; a prática reflexiva como uma necessidade; a reflexão da prática reflexiva; pontos basilares da prática reflexiva; a prática reflexiva no dia a dia do educador, seguidos de considerações finais, como um convite à prática reflexiva.

A formação do educador reflexivo

Não existe universidade para se formar um professor reflexivo, nem mesmo a orientação terminalística de qualquer mentor. A formação do educador reflexivo surge de posicionamentos a partir de leituras da própria necessidade de rever e repensar sua prática pedagógica, questionar-se sobre as dimensões de seu próprio conhecimento e dispor-se a aprender dia-a-dia que a realidade em sala de aula não é uma engrenagem mecanicista e por isso mesmo demanda “olhares” específicos sobre sua totalidade.

Desta forma, solicita do professor posicionamentos originais aos desafios que vão sendo levantados em seu contexto e tantos posicionamentos quanto forem os desafios; não algo dado, como resposta pron-

ta, mas como conhecimento construído “junto com” – esta é a grande diferença, espaço de educação emancipatória e dialogicidade.

Na sua formação reflexiva, o educador deve esforçar-se pela abertura e desenvolvimento constantes de vias de comunicação entre seus objetivos, seus limites, sua própria identidade (enquanto educador), o contexto escolar do qual faz parte, a realidade de sua sala de aula e a realidade de sua prática pedagógica, com o cuidado de não reduzir o seu “fazer pedagógico” a um processo técnico e mecânico, desconsiderando a complexidade presente do processo ensino-aprendizagem.

Nessa diretriz, sua ação centrará no desvelamento da realidade, balizada pela análise da educação problematizadora em resposta às inquietações históricas situadas; não a reunião de ações esparsas e desarticuladas, mas inferências que orientem o jeito de caminhar pelo viés da politicidade e da escola orientada pelo princípio educativo propriamente dito.

Além disso, a formação reflexiva do educador resulta de um processo permanente de conscientização, cuja ênfase é o respeito pelo educando, pelo conhecimento que este traz e pela aquisição de outros conhecimentos que vão sendo construídos ao longo de sua vida escolar e extra-escolar.

Isto exige uma postura ética e democrática do educador, postura que não admite a permissividade na dimensão *laissez – faire, laissez – passer*, uma vez que a autoridade e o compromisso lhe solicitam a organização de suas aulas, uma ação pedagógica coerente e consistente, desmantelando abismos entre os discursos e a prática – uma vez que, sabidamente, as palavras ganham sustentação, quando acompanhadas de sua pertinência materializada.

Igualmente, o respeito pelo educando não pode ser confundido com a extinção ou ausência de autoridade do educador, ao contrário, a sua ação educativa deve provocar o chamamento daquele para aprendizagens a partir de múltiplas dimensões em sentido recorrente: responsabilização pelas atividades e produção do conhecimento a partir da

sala de aula; a solidariedade; o respeito; a disciplina; vez; voz e voto, numa correlação de estabelecimento de limites.

Obstáculos à prática do educador reflexivo

Embora concretamente viável, a formação do professor pela dimensão reflexiva articulada à vivência no cotidiano escolar apresenta alguns obstáculos. Dentre os principais pontos que dificultam a prática do professor reflexivo, sucintamente, podemos enumerar cinco, a saber: a) as seqüelas da racionalidade técnica e mecânica irrefletida; b) a utilização de respostas “prontas” aos problemas cotidianos; c) a compreensão equivocada do que seja um professor reflexivo; d) a não perseverança na prática reflexiva e e) a não discussão da prática reflexiva no espaço coletivo.

a) As seqüelas da racionalidade técnica e mecânica irrefletida

Muitas vezes o professor quer construir uma relação dialógica com sua classe e se propõe “até” em criar espaços alternativos que o façam refletir sua prática, modificando-a, pois o nível de satisfação profissional produzido não lhe é suficiente e nem significativo.

Entretanto, tais tentativas são obstaculizadas pela insegurança da mudança e convivência com o “novo”, pois o novo causa “impactos” e os impactos implicam reflexão crítica e mobilização no sentido de transformação ou superação de paradigmas anteriores, fazendo emergir a arraigada prática técnica centrada ora em modelos teóricos, ora em “experiências de sucesso” de colegas, ou ainda em relatos de experiências difundidos por literaturas científicas (quando se tem acesso a elas) como expressão do caminho “certo” e que todos seguem.

Romper com este referencial marcado por uma pedagogia predominantemente livresca e mnemônica é um processo que precisa ser

cuidadosamente trabalhado principalmente porque ainda está presente nas práticas pedagógicas contemporâneas e apresenta-se como o paradigma predominante na área educacional.

Ora, o posicionamento por meio de um outro olhar sobre a construção do ser, a construção do fazer, a construção do aprender a aprender, quando se torna objeto de discussão na formação continuada de professores, vai desenvolvendo a percepção da leitura conceitual do sujeito, problematizando seus referenciais, suas práticas, suas seguranças e convicções, bem como seus pontos de instabilidade. Aos poucos sua ação ganha contornos de uma pesquisa colaborativa em que os atores sociais participam ativamente da construção do objeto do conhecimento e determinam os seus encaminhamentos nas múltiplas descobertas.

O indivíduo poderá construir não simplesmente uma ação pedagógica instrumental, mas pautada pela ampliação contextual de solicitações dos seus pares, de seus alunos, de suas próprias observações. Conseqüentemente, aprende a ser pela superação de paradigmas reductionistas adquiridos ao longo de sua vivência e formação e reporta-se para a transformação de si, do outro e das novas provocações elaboradas pela apreensão de uma outra realidade ressignificada.

Isto não minimiza a responsabilidade docente no trabalho com a memória historicamente construída e elaborada nos livros, ao contrário, apresenta-a com um sabor ressignificado.

b) A utilização de respostas “prontas” aos problemas cotidianos

A resposta estereotipada baseada na rotina, sem reflexão em profundidade, característica do senso comum, é tolhedora de oportunidades criativas na resolução de problemas, limitando o universo do professor e do aluno enquanto seres criativos e empobrecendo a produção de conhecimento que poderia ser gerada a partir daquela situação. Nesta

direção, observamos que o cotidiano do professor é complexo e constitui uma sucessão de decisões que precisam, com equilíbrio e reflexão, serem administradas com justeza no momento certo.

Desta forma, a realidade da sala de aula não está restrita a problemas específicos que podem ser explicados por uma única teoria objetiva e solucionados por estratégias e regras fixas; está muito além, pois esta realidade apresenta a relação professor-aluno baseada na subjetividade de uma interação social, cognitiva e afetiva – portanto, com um caráter divergente ou imprevisível.

Observamos que o cotidiano do professor é complexo e constitui uma sucessão de decisões que precisam, com equilíbrio e reflexão, ser administradas com justeza no momento certo. E qual é o momento certo? É o momento vivido, em que compartilhamos decisões, em que fazemos intervenções na construção do conhecimento de nossos alunos e em que participamos de reuniões de formação continuada ou formação em serviço.

A justeza de uma resposta e a sua defesa não devem se prender ao que simplesmente reunimos como aprendizagem no tempo de magistério como se fôssemos detentores da verdade, pois estamos preparados para afrontar posicionamentos divergentes muito rapidamente, sem nos preocuparmos com a sustentação de qualquer evento, por meio até de fontes referenciadas e de conhecimentos contextuais. Isto, ao invés de esclarecer situações e ao invés de resolver problemas, pode gerar outros maiores, como o isolamento de grupos ou o ostracismo pedagógico individual.

Desta forma, a realidade da sala de aula e da escola não estão restritas a problemas lineares que podem ser explicados por uma única teoria objetiva e solucionados por estratégias e regras fixas; está muito além, pois esta realidade apresenta a relação professor-aluno, professor-pais, coordenador, gestor educacional. Enfim, está baseada também na subjetividade de uma interação social, cognitiva e afetiva entre sujeitos,

com um caráter multifacetado e que solicita encaminhamentos específicos para situações singulares.

Como educador reflexivo, não posso delinear um roteiro prévio de respostas para toda e qualquer solicitação de intervenção, seja de aluno, de colega ou da equipe técnica, mas tantas respostas e perguntas quantas forem necessárias, de forma sempre diferenciada e pertinente ao objeto de estudo.

A formação do professor nesta perspectiva e a sua sensibilização para a consideração da voz de cada ator social é um dos componentes da justeza da resposta, da prudência da pergunta e da sabedoria do silêncio como uma provocação responsiva ou indagativa.

c) A compreensão equivocada do que seja um professor reflexivo

Compreender a definição e a prática do professor reflexivo como uma técnica na qual o educador pode tirar de um livro de receitas para nortear sua ação ou simplesmente como uma receita a ser adaptada e aplicada a uma dada realidade é uma incongruência desmedida, que desnor-teia o real sentido da prática reflexiva.

Outro equívoco muito comum é confundir a atitude reflexiva com a arbitrariedade do “tudo pode”, do não estabelecimento de limites, gerando, como vimos, um clima de licenciosidade em sala de aula e externando um desmazelo fulcral e irresponsabilidade na organização da prática docente.

Organizar a prática pedagógica sob o prisma da reflexão-na-ação não é e jamais foi sinônimo de permissividade ou de reducionismo; ao contrário, é tornar a dinâmica educacional criativa, agradável e acima de tudo significativa pela não exclusão de temáticas relacionadas à vida social e suas implicações ideológicas. A construção deste profissional não pode querer determinar-se em um dia, pois é fruto recorrente de

uma vida inteira, assim como recorrente pode se tornar uma nação, um povo orientado por uma educação emancipatória.

No sentido tecnicista, o professor reflexivo está centrado numa dimensão incoerente e distante de um profissional que deve reunir outras características e posicionamentos. Para esta tendência o professor reflexivo é somente um profissional prático, cuja “reflexão” é caracterizada pelo desdobramento dos “melhores” e “mais eficientes” fazeres para aplicação e desdobramento de conteúdos em sala de aula. Os conteúdos aqui apontados são aqueles que fazem parte do currículo oficial, portanto, o professor nesta diretriz pode ser entendido como representante de uma educação bancária, descontextualizada, embora repleta de recursos metodológicos.

O professor crítico-reflexivo não nega a importância dos conteúdos e contribuições historicamente constituídos, pelo contrário, resignifica-os de maneira contextual e os aproxima dos atores sociais, sujeitos da história humana: professores, alunos, pais, cidadãos. Neste processo a reflexividade tem um cunho construtivista e dialético, pois a realidade é sempre um devir em estado de novo olhar, acompanhando a natureza de (re) elaboração do conhecimento humano que se desdobra em múltiplas contribuições.

Organizar a prática pedagógica sob o prisma da reflexão-na-ação não é nem jamais foi sinônimo de permissividade ou de reducionismo. Pelo contrário, é reelaborá-la, tornando-a dinâmica, criativa e agradável, sendo o professor um elemento que deve primar por sua formação e atualização permanente, ao mesmo tempo em que busca seu aperfeiçoamento e superação em cada olhar, tendo o aluno como um interlocutor ativo do processo ensino-aprendizagem e todos os outros professores como tessitura da mesma rede, construída e compartilhada por atores sociais históricos.

Ser um professor reflexivo é assumir uma postura crítica e fundamentada sobre o real, sobre as problematizações que surgem por conta

das suficiências e insuficiências dos discursos, visões e intervenções no itinerário do trabalho docente e de sua formação permanente.

Esta caracterização de professor não se desdobra pela contemplação pura e simples das contribuições teóricas, mas ao mesmo tempo não pode prescindir delas, uma vez que se constituem como registros válidos e enriquecedores sobre o fenômeno educacional. Por outro lado, não pode se perder num fazer instrumental, que orienta a prática pela prática, pois é pela interação entre a teoria e a prática e as pertinentes leituras do real que ocorre maior possibilidade de uma intervenção emancipatória tanto do professor quanto do aluno e demais atores sociais.

Perceber na prática docente a necessidade de uma articulação entre fundamentação teórica e prática pedagógica não constitui uma dimensão reflexiva, pois esta dependerá da crítica desenvolvida pela problematização do que esta articulação solicita, das afirmações e negações que os atores sociais elaborarão em suas falas, enfim. Aí sim iniciaremos um trabalho reflexivo em torno de discussões pertinentes e referentes à realidade escolar e seu entorno, que não se reduz a articulação citada, pois esta é uma interface de uma totalização que se constrói contextualmente, vivenciada por pessoas que interagem e se comprometem com a educação.

Deste direcionamento como profissionais reflexivos nos questionamos sobre a urgência de revermos as dimensões do processo de aprendizagem de nossos alunos e neste sentido, que caminhos optamos no desempenho de nossa ação interventiva, de nossa formação, de nossas leituras, de necessidade de revermos conceitos e aprofundarmos as discussões sobre a realidade social e escolar. O real fundamentado se torna um objeto proximal de intervenção e melhoramento para a vida escolar e profissional dos atores sociais.

d) A não perseverança na prática reflexiva

O entusiasmo com a prática reflexiva deve ser trabalhado pelo professor de maneira constante porque os problemas suscitados no cotidiano requererão uma prática reflexiva mais processual – e quiçá precisando ser revista – não centrada no fator tempo, mas no amadurecimento desta mesma reflexão-da-e-na-ação. Conclui-se, portanto, que só terá bom aproveitamento de sua prática quando acreditar e persistir no seu objetivo, como pistas para sua emancipação e a do outro.

Como já citado, o desenvolvimento do professor reflexivo estabelece nexos entre a totalidade da vida escolar e como aperfeiçoá-la em cada momento. Esta perspectiva nem sempre é entendida por muitos professores, que buscam soluções imediatistas e pontuais sobre problemas localizados, afastando o verdadeiro foco de determinada problemática, que requer muito mais do que uma visão rápida e paliativa sobre seu eixo. Isto porque o problema suscitado requererá uma prática reflexiva processual e, nesse caso, precisará ser revista, não centrada somente no fator tempo cronológico, mas no amadurecimento desta mesma reflexão-da-e-na-ação, num tempo de interação, trocas, rompimentos e repensar.

Este movimento provoca sentimentos e posturas evasivas, pois estabelece um outro caminho que solicita de todos e de cada um a perseverança pela superação permanente de seus próprios limites.

Há muitas controvérsias sobre a utilização do termo *professor reflexivo*. Dentre elas, algumas reducionistas, outras ascéticas. Entretanto, não se pode negar que tal movimento pode se tornar real e implícito dentro do cotidiano escolar, através de uma busca significativa de formação de um professor que tenha sua ação como uma prática social dentro de seu contexto histórico.

Desta maneira, Zeichner (1993) ressalta que a formação reflexiva do professor que se preocupa com o seu desenvolvimento pessoal e

profissional deve ser apoiada se estiver ligada à luta por uma maior justiça social e se, de alguma forma, contribuir a uma diminuição do abismo na qualidade de educação disponibilizada aos estudantes com diferentes experiências indistintamente. Vale lembrar que a equidade social é o parâmetro que o professor reflexivo objetiva.

Mas o contrário também é verdadeiro, isto é, mediante o esmorecimento e esvaziamento do movimento em busca pela superação de uma prática pedagógica obsoleta, instaura-se um estado de instabilidade da própria formação docente, do menosprezo pela transformação do espaço escolar como espaço de produção do conhecimento a partir do real, da desesperança, da viabilidade das políticas públicas para a educação. Este estado de não-reflexividade sempre espera que a história seja escrita para que aconteça simplesmente o “cumpra-se” de um “script” já determinado, excluindo-os como os sujeitos que deveriam escrevê-lo.

A perseverança na prática e pela prática reflexiva é recorrente e provocante, pois impulsiona cada ator social a escrever a história de emancipação das instituições e dos homens, aprimorando cada etapa e de maneiras sempre novas e significativas a partir de suas vivências e leituras de mundo. Isto sobretudo é uma dimensão política de efetiva responsabilidade sobre a complexidade que o fenômeno educacional solicita.

e) Não discutir a prática reflexiva no espaço coletivo

O ostracismo pedagógico se dá quando o educador não compartilha sua experiência com a coletividade. Se o compartilhamento não for desenvolvido por meio das múltiplas trocas e se não for objeto de despertamento para a conscientização do que ainda pode ser melhorado, transformado ou aperfeiçoado, a prática reflexiva ficará seriamente comprometida.

Pela ausência da ação comunicativa entre os indivíduos: professor-alunos-professores-coordenação pedagógica, etc, os saberes e

fazeres docentes se desenvolvem de forma fragmentada e descontextualizada, dificultando um melhor aprofundamento e aproveitamento das possibilidades de uma reorientação da intervenção pedagógica sob a ótica reflexiva, onde o uno e o múltiplo são interfaces da totalidade educacional.

O momento do “compartilhar reflexivo” constitui-se como espaço hábil para o apoio mútuo, para a troca de idéias, não no sentido de incentivar “adoções de experiências alheias”, mas até mesmo para o educador analisar como está se dando o andamento de sua prática.

Se efetivamente as vivências dos demais atores educacionais trouxerem contribuições para a realidade do educador, a incorporação de novas contribuições ao seu fazer cotidiano não se configura como uma cópia de modelos externos, porque sua realidade pedagógica é diferenciada e por isso exige um encaminhamento específico. Do espaço coletivo, das discussões entre pares, poderá o professor resignificar estas experiências ao seu contexto.

Por meio de problematizações das finalidades, alcances e limites das mesmas em relação ao projeto de trabalho cotidiano poderão surgir posicionamentos decisivos para a reformulação de propostas inovadoras, tanto em nível conceitual quanto teórico-metodológico concernentes às práticas educacionais.

O espaço coletivo da escola é um local privilegiado de relacionamentos onde podem ser constituídos encadeamentos ou redes de significados entre indivíduos mediante discussões. Estas redes construídas a partir de múltiplas vozes são os meios pelos quais os atores sociais revisitam suas práticas, conceitos, visão de escola, de aluno e de sua formação para, de forma consciente, promover intervenções que resultem no desenvolvimento dos esforços realizados. Por isso as discussões sobre o andamento da vida na escola, da escola da vida e da escola na vida são temáticas que devem percorrer as discussões no espaço coletivo.

O educador se torna tão eficiente e melhor professor, quando por

meio da dimensão compartilhada, pois aprende-ensina-aprende a ser uma profissional em construção situado numa multidimensionalidade em que os conteúdos das narrativas são resignificados ao seu mundo vivido e o seu mundo vivido é objeto de intercâmbio com estas. Contribui assim para a valorização de uma reflexividade que proporciona crescimento ou problematização de uma realidade que recorre para a superação de si mesma, não como modismo ou como critério obrigatório de inovação, mas como uma necessidade pontuada pelo reconhecimento de que o conteúdo da escola não pode ser alienado da vida e do seu conteúdo.

A prática reflexiva como uma necessidade

A prática reflexiva deve ser uma necessidade na vida de todo educador, pois permite ao mesmo o desenvolvimento de sua percepção como um dos sujeitos do processo educativo vinculado não somente aos problemas sociais, econômicos e políticos dos nossos dias, mas de como estes problemas podem ser trabalhados no dia-a-dia de sua realidade educacional.

Esta formação deve estar aliada à solidez teórica e prática, ao mesmo tempo em que permite a auto-inquirição permanente de como está se processando esta formação. Logo, esta necessidade deverá ser muito mais discutida, muito mais vivida pelos professores e pelos cursos de formação de professores, se estes realmente se comprometerem com a qualidade da educação e a educação de qualidade para o presente e o porvir.

A reflexão da própria prática deve caracterizar a vida e a necessidade deste professor em construção, professor que acredita que o ser humano é sobretudo humano e precisa crescer, criar, questionar, opinar e, por isso mesmo, a sua prática pedagógica deve estar alicerçada dentro desta razão.

E porque a prática reflexiva como uma necessidade? Não estamos considerando nesta indagação a obrigatoriedade curricular da prática reflexiva, mas como um instrumento, sem o qual a intervenção docente se perde em mecanismos incomunicáveis e fragmentados entre o ensinar a conhecer e o saber fazer. Por outro lado, a necessidade é marcada pela consciência de que a completude das intervenções e da formação de cada educador não se resume numa dimensão de um fazer instrumental, num momento isolado de preparação de atividade, num grupo de pressupostos distanciados de uma articulação com as recorrências dos discentes e dos demais interlocutores da escola.

Este profissional (professor) é real, concreto e existe de fato quando é despertado para a conscientização de sua práxis educacional, de seu alcance, enquanto educador e na busca de excelência na vida e para a vida de todos os atores sociais.

Quando dizemos que este educador existe, de fato estamos considerando que tal profissional é parte integrante de uma sociedade concreta. É sabido, entretanto, que o educador precisa estar instrumentalizado para o exercício da sua prática pedagógica e conseqüentemente da sua prática política, mas também é sabido que esta instrumentalização se constrói e reconstrói pelas trocas, pelos novos conhecimentos, pelos rompimentos com conhecimentos paradigmáticos descontextualizados, pela opção da reformulação de conteúdos curriculares com base epistemológica, axiológica, dentre outros.

Neste sentido, entendemos a reflexividade como o alargamento da consciência reflexiva do professor em relação à sua realidade material, tomando o aluno e demais interlocutores do processo ensino-aprendizagem como sujeitos ativos de sua história. Como sujeitos ativos determinam em sua consciência coletiva as melhores maneiras de encaminhamentos de sua realidade, as convenções que podem ser objetos de orientação da vida escolar e dos principais valores que vão acompanhar a sua empreitada.

Não sugerimos uma planificação de professores reflexivos, substituindo a participação dos alunos e comunidade, mas por meio de suas falas resignificadas pelas contribuições daqueles atores a reflexividade constituir-se-á como instrumento de busca, proposição, operacionalização em processo de revisitação permanente, reforçando-se e aperfeiçoando os esforços e posicionamentos que favorecem o desenvolvimento do trabalho escolar como um todo, bem como superando e/ou rompendo com tendências, tomadas de decisão, paradigmas e demais atividades que não contribuíram significativamente para o melhor desempenho e formação dos atores sociais comprometidos com o fenômeno educacional.

Desta maneira, a ação reflexiva não se faz isoladamente e não é balizada em modismos surgidos ex nihilo, mas trata-se de um movimento historicamente situado que parte da crítica intencional sobre distintas situações no âmbito da escola, não se limitando à sua leitura, buscando encaminhamentos construídos na travessia do processo.

A reflexão da prática reflexiva

Refletir a prática reflexiva é um meio de analisar não somente o quanto ainda, como educadores, precisamos melhorar no aprofundamento pessoal e profissional em todos os âmbitos, mas é um dos caminhos para reavaliarmos nosso compromisso com esta opção, por isto a reflexão da prática reflexiva também deve se dar de forma intencional. Assim, na reflexão de sua prática o educador reflexivo deve questionar-se sempre: sua formação, sua interlocução com demais atores sociais da escola, sua contribuição para o desenvolvimento de discussões e encaminhamentos de soluções, seu posicionamento frente às grandes problemáticas sociais que interferem nas políticas educacionais do país, bem como da questão da carreira docente.

A reflexão da prática pedagógica é um exercício de aprendizagem, de encontros e reencontros, de revisão, de repensar a prática de

maneira criativa, inovadora e transformadora; enfim, é um momento de reexame de tomadas de decisão, tornando o fazer pedagógico enriquecedor, significativo, no qual aluno, professor e outros atores possam crescer como sujeitos sempre em formação.

Em que espaço e quando esta deve ocorrer? A delimitação de tempos e espaços distanciados do próprio contexto de onde se fala, com quem se fala, para quem se fala e compartilha não é produtora, isto é, não contribui para um despertar completo da ação interventiva do professor. Ao mesmo tempo em que se desdobram os encaminhamentos no espaço coletivo sobre os saberes e fazeres cotidianos e as formas de melhor compreendê-los e ressignificá-los, ao mesmo tempo em que as individualidades são respeitadas nas interações, toda sistematização de um trabalho docente efetivamente marcado pela formação reflexiva requer um olhar sobre esta dimensão.

Muitas vezes não questionamos se estamos verdadeiramente preocupados com esta formação ou qual tem sido sua contribuição para a constituição do educador em sua totalidade. Neste sentido, a prática reflexiva deve ser também evidenciada como objeto de estudo dos docentes de maneira recorrente e problematizadora.

Pontos Basilares da Prática Reflexiva

A prática reflexiva aproxima o educador de sua realidade, fornecendo-lhe o instrumental possibilitador, não só de mobilização de sua atividade didática do como ensinar, mas também, e principalmente, para tornar educador e aluno sujeitos ativos do processo educativo que se dá pela interação, pelo respeito, pela solidariedade, pela reflexão da prática pedagógica. Por isso:

Tal reflexão permitirá ao professor rever-se como profissional em construção e analisar como está se dando sua prática pedagógica – e com isso, fazer as reformas necessárias para o crescimento conjunto, seu, de classe, de sua escola.

Nesta formação deverá o professor entender esse processo não como algo dado, acabado, mas como espaço oportunizador de aprendizagens vivas, dinâmicas para si e o outro.

O professor reflexivo, independentemente de como se processou sua graduação, deve procurar aperfeiçoar-se a cada dia, pois o conhecimento além de não ocupar espaço é a mola propulsora e geradora de sua reflexão-na-ação. Crescer dói, demanda esforço, aplicação, demanda acreditar que a educação é uma prática libertadora.

No espaço da reflexão, junto com seus pares, com os pais, com a coordenação pedagógica, enfim, com todos os envolvidos no processo educativo, o professor obtém respaldo para trabalhar a sua realidade, isto é, a dialogicidade lhe possibilitará pistas que subsidiarão ricamente em sua prática pedagógica.

Trabalhar dissociado da realidade contextual do país, da escola e do educando é postura do professor não comprometido verdadeiramente com o processo ensino-aprendizagem. Então, a postura dialógica do professor reflexivo refletirá uma prática não estanque, não estranha ao mundo vivido.

A constituição do aprender a ser professor reflexivo não pode ser sintetizada nestes pontos, mas são eles elementos indicadores de uma necessidade de mudança, de uma necessidade de reavaliar a formação docente em todas as etapas de seu desenvolvimento, de valorizar as relações que se desenvolvem em sala de aula e de ressignificar todo e qualquer esforço que contribui para o aprimoramento permanente dos saberes e fazeres docentes da escola contemporânea.

A prática reflexiva no dia a dia do educador

A prática reflexiva deve estar presente no dia-a-dia do professor como algo sempre novo, dinâmico, em construção e nunca como processo unilateral, pois no seu enfoque multidimensional o professor não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar com os seus alunos,

com outros professores, com as situações vivenciadas, discutidas, com perguntas e respostas advindas de situações problematizadoras diversas; enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática cotidiana.

A formação reflexiva do professor, portanto, pode ser caracterizada como processo de construção do educador que descobre um mundo diferenciado de possibilidades em sua ação, em seu olhar, em seu saber, em seu fazer e nas múltiplas vozes que se encontram no contexto educacional, lançando um olhar epistemológico sobre sua produção inquirindo-a, buscando nela e dela novos “pensares” e “fazer” orientadores de sua práxis e razão epistemológica.

Dentre essa vasta gama de reflexão sobre a dimensão pedagógica e da formação do educador reflexivo, posicionamento político e orientação metodológica, a intervenção do educador assume um norteamo consistente e coerente, principalmente pela contextualização da escola como instituição de interesse de todos os atores sociais e pelo aprimoramento dos encadeamentos possíveis que possam subsidiar o homem no seu itinerário como sujeito construtor de sua história.

Conseqüentemente, o professor, como agente facilitador do processo ensino-aprendizagem, desperta e viabiliza o despertar dos sujeitos participantes deste processo, possibilitando através de sua prática a efetuação de inovadoras leituras de mundo e contribuições significativas de vida para a vida.

Considerações finais

A partir da análise e interpretação de sua própria realidade, a reflexão-na-ação ou a prática reflexiva, como a tratamos, é uma das ferramentas do professor, que pode ser trabalhada através de iniciativas, de diversas leituras da realidade e através do questionamento constante do professor sobre sua própria prática, entre outros pontos.

A formação do professor reflexivo se desenvolve no espaço da

busca, da educação partilhada e compartilhada, da solidariedade, onde sua prática segue esta tônica orientadora coerente com o seu compromisso abraçado. Cumpre ao professor, portanto, a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de sua atribuição, das possibilidades de sua própria formação profissional continuada e acerca dos princípios que prezam pela dignidade, eticidade (dentre outros) humana: sua, dos seus alunos, de sua comunidade e do homem em todo o universo de sua produção.

Há que se recobrar o sentido do homem na escola e o sentido da escola na vida do homem. Existem diferenças significativas entre *ensinar para a vida e ensinar a partir da própria vida*. O primeiro termo traz uma idéia longínqua do ensinamento (futuro) que deverá ser materializado e internalizado ao longo da vida escolar para o seu “uso” a posteriori. Neste caso, o único referencial da educação é o pragmático, utilitário, que nega a construção ao longo do tempo, centrando um conhecimento imediato.

O segundo termo sugere um trabalho muito mais árduo em todos os âmbitos, pois o sujeito não poder deixar de viver para se preparar para viver, ou mesmo adquirir os subsídios necessários primeiro para aplicá-los cientificamente num “momento oportuno”.

A construção do professor reflexivo sugere uma reformulação da postura do educador ante a leitura do real e da própria educação que considera o homem como um ser total, modificando as políticas públicas, promovendo investimentos significativos para a educação e dando o suporte necessário à formação continuada de professores. E quando as pertinentes responsabilidades se comunicam encadeadamente, todos os atores sociais assumem o protagonismo de sua história.

Capítulo IV

EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PARA APRENDER A VIVER JUNTO

Introdução

A escola tem acompanhado o movimento histórico da reprodução das desigualdades sociais, e o que é pior, muitas vezes reproduzindo-as em seu próprio seio, por meio de uma educação formal distanciada da crítica da própria sociedade, da conscientização sobre a ideologia em sentido restrito, da crítica da inculcação de determinismos, que embora não naturais e não legítimos, são assumidos como comuns e convenientes, norteados a vida escolar e controlando o seu desdobramento.

O controle da escola como aparelho ideológico, assim como o de qualquer outra instituição, centraliza na fragmentação da organização dos atores sociais a sua grande força, ora ratificando o ideário hegemônico a ser privilegiado, ora evidenciando a culpabilidade de grupos ou pessoas pelo andamento das condições desfavoráveis da infra-estrutura de um país.

É o caso da educação nacional. Por exemplo, quando são constatados índices baixíssimos de rendimento escolar, os professores são os primeiros lembrados, os primeiros responsáveis, como se coubesse em sua dimensão restrita a amplitude do fenômeno educacional, que, sobretudo é um fenômeno social.

Outro campo co-responsabilizado pelo andamento do fracasso escolar é a formação de educadores – portanto, à universidade também é delegada o encargo do encadeamento citado: o professor não ensina bem porque foi mal formado e se foi mal formado é porque os cursos de formação de professores precisam ser reformulados, inclusive por reestruturação curricular. Logo, o ensino superior não tem cumprido

o seu papel e os alunos da educação básica externam uma devolutiva deficitária.

A lógica responsiva acima está destoada neste encadeamento, não no sentido de isentar a necessidade de aperfeiçoamento ou aprofundamento das temáticas formadoras ou curriculares, mas no sentido da crítica linear, que não promove pistas para a reversão do quadro educacional vivenciado historicamente, mas que reduz as respostas por medidas reducionistas e hierárquicas, que velam ainda mais a realidade da escola.

Neste processo o educador como ator social precisa se posicionar, precisa entender que como intelectual orgânico deve percorrer outras leituras para, mais do que explicar a situação, exercer o seu papel social de diferenciação na formação de opiniões de seus alunos e da comunidade: a emancipação dos sujeitos pelo aprofundamento das solicitações coletivas que, dentre outros caminhos, se dá por meio da ação-reflexão-ação na travessia do aprender a viver juntos, mas que até aí existem inúmeros desafios a enfrentar, gerados pela necessidade de superar a problemática educacional (orientada por uma ideologia restrita interiorizada), quer no sentido teórico metodológico, quer no sentido da produção ampla do conhecimento e suas finalidades.

Dentre os desafios que a escola deve enfrentar podemos destacar o rompimento com o reducionismo tecnocrático no desdobramento da educação formal e a solicitação da visão de conjunto no conhecimento da vida escolar; a interação e a intervenção de professores, alunos e comunidade como atores sociais que reivindicam na solicitação de sua cidadania o encampamento da realidade propriamente dita para resolução de conflitos e formulação de orientações que sejam viáveis à vida social e escolar e; a formação de uma consciência coletiva como meio de conscientização da historicidade de seu papel e posicionamento frente às desigualdades e injustiças sociais.

Isto se dará somente no âmbito da aprendizagem pela e a consciência coletiva, conforme observaremos a seguir.

Os desafios da convivência no desenho do cotidiano escolar

O conhecimento da vida escolar, de suas relações, indagações, êxitos, fracassos, completudes e incompletudes, em relação às políticas públicas para a educação, em relação à dimensão das relações interpessoais, em relação à organização, metas e projetos da escola; solicita uma visão de conjunto para que seus contextos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados. Desta maneira a educação em sua finalidade primordial poderá encontrar encaminhamentos significativos como indicadores de seu norteamento.

Na sociedade do conhecimento em que vivemos, que se caracteriza pelo processo ensino-aprendizagem permanente e continuado (mundo globalizado e em processo de globalização) não é possível entender a escola e suas relações como se estivessem desvinculadas da totalidade social, materializando seus esforços simplesmente como transmissora de conhecimentos, cujo dever formal se completa na formação de sujeitos determinados para uma sociedade impessoalizada e alienante.

A visão de conjunto toma a totalidade como fio condutor, a fim de acompanhar todo um processo que se torna revolucionário no confronto ao reducionismo e à fragmentação, rumando-se à proposição de delineamentos coerentes e consistentes com o real social e educacional, revisão essa que não admite mais padronizações dos próprios saberes e fazeres da escola nem de verdades e visão de homem determinados por conta de manutenção de vontades particularistas.

Daí a importância de uma educação compreensiva balizada em valores sociais, antropológicos, políticos, filosóficos, culturais e, sobretudo, valores humanos universalizados. Este norteamento é o veículo que vai situar a escola como elemento de transformação social, assim, importa que o professor, em seu processo de formação continuada conheça e inclua em seu comprometimento pela educação a totalidade

da leitura do contexto pelo qual atravessa o mundo, o planeta, o país, o Estado, o município, o bairro, a comunidade extra-escolar e a escola como objeto indissociáveis do conhecimento.

Este primeiro momento pressupõe o conhecimento das reais condições e possibilidades da escola, convertendo-se em vetores significativos que apontam para a escola que temos, bem como fornecem elementos para a planificação da escola que queremos.

Aprender a viver juntos: o reconhecimento de si e do outro na escola

O reconhecimento de si e do outro na escola é um dos eixos centrais do aprender a viver junto. A ênfase não se dá somente pela importância do trabalho desenvolvido na escola, por meio de uma consciência coletiva – que se caracteriza como prerrogativa nas relações humanas e assume lugar de relevância na construção da totalidade educacional – mas na constatação de que o “si” e o “outro” reconhecem-se humanos e tornam-se atores sociais por meio das trocas e produções de conhecimento que os humanizam, que os tornam participantes da mesma história, necessariamente articulando o desenvolvimento das contribuições de sua individualidade às construções socializantes que acontecem entre o “si” e o “outro”.

Não estamos considerando faces isoladas da construção do humano como humano, a despeito do espaço que estamos tratando: a escola; mas as interfaces da individualidade que é construída na interação entre sujeitos (a família ou grupos responsáveis) com a socialização, construída pelo encontro de distintos sujeitos que convivem e participam da vida social ativa.

Assim, a identidade individual não se perde na coletiva e nem a identidade coletiva marginaliza a individual. Tomemos como exemplificação os principais movimentos que a Terra faz em torno do Sol. Cada planeta da Via Láctea tem suas características e eles parecem se comu-

nicar na busca de um ponto de equilíbrio no universo; mas para isso, em sua “singularidade” desenvolvem movimentos específicos – no caso da Terra, pelo menos dois importantes movimentos: rotação e translação. O primeiro se refere à volta que a Terra dá em torno de seu eixo e o segundo se caracteriza como a volta que a Terra dá em torno do Sol.

Nenhum dos movimentos, entretanto, ocorrem isoladamente e sem “porquês”, se considerarmos a totalidade do equilíbrio universal, e o mesmo ocorre quando do reconhecimento de “si” no âmbito social. Importa que o homem se reconheça como ser humano, como cidadão, como pessoa e como profissional da educação. Todos esses reconhecimentos no âmbito da formação da individualidade também não se dão isoladamente, embora o ator social apresente particularidades que são só suas, pois as interações pelas quais passou ao longo de sua vivência contribuíram para o desenvolvimento de sua personalidade, de sua individualidade.

Mas ao mesmo tempo em que exerce sua individualidade, o “si” deve buscar no reconhecimento do outro, de sua importância e papel na ação comunicacional, a afirmação da busca de propósitos, o compartilhamento das contribuições geradas a partir de sua individualidade e o desenvolvimento do “eu” e do “nós” na recorrente trajetória do aprender a viver junto.

Ação-reflexão-ação na auscultação do trabalho pedagógico coletivo

Uma vez considerado o si e o outro no processo do trabalho pedagógico e da vida na escola é oportuno enfatizar que as transformações sociais serão objeto de olhares sistematizados, sobretudo na formação continuada de professores. Percebe-se então a necessidade de uma nova concepção e olhar sobre a educação mediada pela ação-reflexão-ação no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na sua problematiza-

ção, enquanto objeto de discussão no espaço coletivo, onde também se aprende e ensinar e se ensina a aprender.

Conseqüentemente, o falar-escutando conscientemente pode ser entendido como meio de auscultar, isto é, na prontidão de aprofundamento de discussões sobre as problemáticas que dizem respeito ao universo da escola, da sala de aula, das relações entre professores-alunos e entre estes e outros interlocutores, os sujeitos se propõem a fazer uma leitura de suas realidades (ação), de como estão sendo desenvolvidas suas intervenções e quais valores são priorizados.

Em seguida, a realidade será objeto de reflexão, de ponderação e encaminhamento, entrecruzando-se as práticas desenvolvidas pelos atores sociais, para depois, num terceiro momento serem resignificadas numa nova ação, quer em sala de aula, quer na escola como um todo e no seu entorno.

No espaço de auscultação o ouvir não é uma etapa final, mas um primeiro momento de abertura para a análise das oportunidades do crescimento de todos, dos melhores encaminhamentos para a realidade educacional e da formação profissional do professor no espaço coletivo. Cabe ao educador, no espaço de ação-reflexão-ação sobre sua realidade: compreender seu papel social, contextualizar os fatos, interpretar as experiências de vida e ouvir as demais interpretações num ensinar-aprender – e acima de tudo comprometer-se no processo ensino-aprendizagem que acontece no cotidiano de sala de aula.

Dessa forma, o educador comprometido instrumentalizar-se-á a cada dia para ser um elo de serviço, um mediador, possibilitando ao educando subsídios para compreensão e posicionamento frente aos problemas que há de enfrentar no sistema social. O educador-mediador instigará, estimulará o educando a questionar, a indagar a compreender, a entender-se como um ser social, com identidade histórica, cultural e institucional, enfim, um sujeito capaz de uma reflexão crítica que o leve à ação transformadora.

Na auscultação não se nega as contribuições históricas (os con-

teúdos) disciplinares, mas se enfatiza a escola por meio da vida em todas as mãos possíveis, das quais vale destacar duas: do professor em seu processo de formação continuada como uma responsabilidade precípua ao papel social que assumiu no exercício de profissional da educação e do professor-aluno, cujas aprendizagens são suscetíveis de problematização, sistematização e aproximação.

Este ouvir com atenção para problematizar, resignificar e operacionalizar não acontece mecanicamente, é fruto da organização da escola e das interfaces que esta assume na práxis de uma ação-reflexão-ação como eixo de múltiplas vozes do trabalho pedagógico coletivo.

Aprender a viver juntos: a busca da unidade na diversidade

Aprender a viver junto no contexto educacional requer uma sensibilização para a percepção de que a produção do conhecimento do homem não pode ser considerada maior do que o próprio homem e nem mesmo este é o seu propósito. Pelo contrário, todos os esforços e descobertas humanas devem concorrer para o aperfeiçoamento, superação e respeito dos posicionamentos possíveis na/da diversidade humana.

Entretanto, por conta da formação de “nichos” científicos, promovidos pela empresa capitalista, o norteamo da vida social é marcado por uma “programação” sistematizada por tempos, movimentos e espaços específicos, estereotipando a humanidade numa dimensão determinada e fragmentada em nome do progresso e emancipação humana.

Na profissão de professor a sensibilização para o respeito à pluralidade de crenças, valores, posicionamentos, etc., deve ser compreendida como o vetor da “aprendizagem junto com”, uma vez que em cada agrupamento humano não se deve enfatizar as uniformidades nem se omitir a existência das diferenças individuais ou grupais, e sim a apren-

dizagem por meio do diverso, das contribuições que podemos adquirir e compartilhar nas e com as diferenças.

Este esforço que o homem se propõe a desdobrar em pleno século XXI, por conta do afastamento de sua própria humanidade pode ser observado de forma materializada na natureza. Tomemos como exemplo o ecossistema, constituído por uma pluridiversidade de animais (fauna), de plantas (flora), de minúsculos seres vivos (microscópicos) e objetos não vivos como as rochas, além das demais formações sedimentares. Há uma interdependência entre todos os elementos e grupos de vida e existe uma ação comunicativa no esforço de sobrevivência e na continuação das espécies. A completude de um grupo de vida não acontece separadamente dos demais grupos; antes o encadeamento das diversidades contribui para a totalização do ecossistema.

A busca pelo sentido de diversidade na vida da escola deve provocar nos atores sociais a conscientização de que a construção de nossa identidade, da valorização da pessoa humana, da construção do conhecimento e da cidadania só se completa na multidimensionalidade de olhares, nas trocas com o diferente, no ensinar a aprender, no aprender a ensinar com o próximo, nas ações que modificam o mundo e o homem em favor da própria humanidade e da vida no planeta, na valorização e preservação do ecossistema do qual fazemos parte.

A educação de uma sociedade aprendente, consciente de seu papel como cidadã no mundo, não pode admitir que a aprendizagem pela diversidade seja uma orientação pela “tolerância”, mas pelo resgate ou retorno à valorização da vida por meio da vida, como um veículo sem o qual a humanidade se perde na admissão de exclusões, condenando-se à barbárie ratificada pelas desigualdades e injustiças sociais.

O sentido da diversidade encampada pela educação emancipadora se orienta pelo caminho de uma aprendizagem que denuncia a exclusão, que aprimora as possibilidades da qualidade de vida e relações humanas nas múltiplas contribuições, vivências, culturas e visões de mundo e que torna o homem um sujeito que ressignifica o mundo e a

vida como por meio da multidimensionalidade da própria vida e das relações dela emanadas.

Nesta direção, a diversidade em relação à possibilidade do conhecimento científico também precisa de ressignificação, isto é, compreender que existem múltiplos caminhos que possibilitam descobertas sem, no entanto, deixarem de ser científicos, por conta da inauguração de outros itinerários metodológicos e de tratamento do objeto. Para aprender a viver juntos: posicionamentos fundamentais na formação continuada de professores.

No processo de formação continuada de professores “aprender a viver junto” consiste no esforço coletivo pelo aprimoramento e desenvolvimento de si, do outro e do conhecimento historicamente situado. É exatamente por esta responsabilidade interpenetrante do professor que a leitura de sua realidade solicita posicionamentos bem definidos que seguramente contribuirão para sua formação continuada.

O trabalho coletivo como espaço do aprender a viver junto deve propiciar temáticas, casos e a profissão do professor como eixos de discussão. Tais discussões contribuirão certamente para a percepção dos professores em relação a como estão sendo e se aprimorando no ato de ser professor. Problematicar a formação profissional, as necessidades de sua formação, o quadro salarial da categoria, o que a sociedade espera do professor e o que o professor espera em contrapartida em relação aos pais e a sociedade, etc., possibilita uma compreensão mais ampla da profissão e do compromisso de seu desenvolvimento.

Quando tomamos a formação profissional do professor como objeto de discussão, não estamos situando somente o quanto ele deverá ser mais útil para a sociedade ou o quanto a mais ele deverá estar preparado, mas também estamos resgatando sua historicidade enquanto ator social, enquanto cidadão e os níveis de valorização que se lhe encaminham por conta de sua realidade salarial.

Este é um ponto muito importante na discussão da própria profissão, que não se configura como ação missionária, pois quando se toma a

profissão de professor como ato missionário, determina-se que não precisa ser recompensado por sua preparação, ou mesmo quando o é, trata-se apenas de uma bonificação representativa de ajuda de custo. Num espaço democrático isto não deve acontecer, uma vez que o profissional da educação se prepara- para o exercício de sua profissão, investe significativamente o seu tempo em sua preparação e se propõe a contribuir para a formação de outros cidadãos.

Por que isto acontece assim na carreira do professor em todos os níveis, mas com maior ênfase para a educação básica? Por que cunhou-se chamar professoras de tias e não de professoras, como aponta Paulo Freire, e estas ainda que ouvindo falar da conscientização da profissão professora, insistem na titulação de “tia”, “tio” ? Por que as profissões tradicionais, como advogados, médicos e até professores universitários são mais valorizados em nível de status e rendimentos salariais e os professores de educação básica ganham muito menos? Estas questões não são novas ou debatidas somente a partir deste texto, mas certamente não são discutidas no âmbito escolar com uma ênfase pontual e necessária. Como eixos de discussão, servem como temáticas da problematização da profissão.

A prática pedagógica tem um sentido muito maior do que a dimensão metodológica, mas quando nos reportamos à primeira o sentido que nos vêm imediatamente está situado nesta abrangência. Isto se explica porque não podemos menosprezar a importância desta dimensão, que exige sistematização e propósito bem definidos em relação à leitura efetuada dos grandes objetivos reais que como educadores transformadores pretendemos alcançar.

Entretanto, quando enfatizamos que o sentido da prática é maior do que a dimensão metodológica, não estamos excluindo esta, mas incorporando elementos de uma totalidade que não pode ser considerada de forma fragmentária e/ou fragmentada.

Considerações finais

Assim, concorrem para o desenvolvimento da prática pedagógica o sentido da sensibilização na leitura das falas dos discentes; a sensibilização para a leitura das falas dos professores em processo de formação continuada; a sensibilização para a realidade da comunidade à qual a escola está situada – em qualquer nível ou âmbito que atenda; a sensibilização para desenvolver um trabalho pedagógico resignificado pela múltiplas leituras que forem feitas e que fornecerão as pistas necessárias para o arranjo metodológico suficiente, mas flexível às demandas que ocorrem, sem perder de vista o objetivo sistematizado e propósito da escola: instrumentação e formação do alunos e acrescentamos de todos os pares e colaboradores para o exercício da cidadania.

A tomada de consciência para uma prática pedagógica resignificada na e pela convivência é um exercício de aprendizagem que aprimora o reconhecimento de que os conhecimentos, os valores e os sentidos das ações docentes são construídos por múltiplas vozes que solicitam encontros dialéticos permanentes, mas que em si estão sempre em estado de “novidade de encaminhamentos e propósitos”. Não pela inediticidade de temáticas da escola e seu entorno, mas pelo acuramento do olhar sobre os fundamentos, conseqüências e implicações que tais objetos demandam frente a interesses identificados que inquietam os interlocutores por seu ocultamento.

Desta maneira, a prática pedagógica resignificada na convivência possibilita outra forma de aprendizagem para os alunos, para o professor e para toda a comunidade escolar. O espaço de convivência não é o espaço onde os conflitos não existem, muito pelo contrário, é também o espaço onde se possibilita a exposição dos conflitos; mas, longe de se constituir um muro de lamentações, caracteriza-se como uma “ponte” onde ninguém poderá atravessar no lugar dos interlocutores, porque a travessia sendo personalizada é um caminho de todos. As resoluções

dos conflitos são encaminhadas, são pensadas e discutidas a partir da evocação das inquietações dos sujeitos.

Sabe-se que as respostas podem até não serem consensuais, respeitada a diversidade das individualidades, mas podem alcançar uma dimensão democrática significativa em relação à unidade (uno) dos objetivos que todos compartilham, mesmo que de ponto de vista diferenciado. Assim, mudam os sujeitos e a prática pedagógica será orientada por uma autoridade legitimada em múltiplas leituras, em que todos ao mesmo tempo são atores e protagonistas da vida real da escola.

Capítulo V

TEORIA DA COMPLEXIDADE: ENCAMINHAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Introdução

O tema escolhido acerca da educação e teoria da complexidade, a despeito de algum tempo de discussão na academia, tornou-se um objeto de estudo muito atual, uma vez que reorienta a possibilidade de se pensar o conhecimento e ao mesmo tempo problematizar a educação historicamente situada não como objeto determinado, mas em construção, daí a nossa opção por desenvolver a temática.

Diferentemente do paradigma positivista, o paradigma da complexidade centra o seu objeto de investigação no que chamamos de objetividade-subjetividade, dado que uma não existe sem a outra devido ao caráter multidimensional do pensamento epistemológico complexo (proposto por Edgar Morin) que considera o conhecimento parcelar como limítrofe e insuficiente. Da proposta de Morin, construímos uma indagação que orientou o desenvolvimento deste pequeno artigo, a saber:

Quais são as bases epistemológicas do paradigma da complexidade e sua respectiva importância para a área educacional, tomando como ponto de discussão a superação do saber parcelar? O objetivo geral desta pesquisa centrou-se em analisar as bases do paradigma da complexidade, bem como suas contribuições para a educação contemporânea. A partir deste objetivo desdobramos três outros objetivos específicos para assegurar uma resposta ao problema levantado: a) descrever os pontos e contrapontos entre o paradigma positivista e o da complexidade; b) problematizar a educação escolar à luz do paradigma

da complexidade e c) tecer encaminhamentos sobre a possibilidade de uma educação à luz da teoria da complexidade. Partimos da perspectiva do método materialista histórico-dialético, uma vez que toma o objeto de estudo como elemento dinâmico na passagem do quantitativo para o qualitativo e na superação e luta dos contrários. Necessário se faz enfatizar que Marx e Engels concebiam a “matéria” ou o “materialismo” como “todos os fenômenos, coisas e processos que existem fora e independentemente da consciência do homem” (KOPNIN, 1978, p.60). Essa asserção compreende, portanto, que o pensamento necessita sempre de algum apoio em seu movimento. E esse apoio lógico é criado precisamente pela experiência antecedente do conhecimento e se fixa nas categorias² da dialética materialista... Vale ressaltar que o nosso referencial teórico centrado na Teoria da Complexidade terá como fio condutor as obras de Edgar Morin (1987a; 1987b, 1995a; 1995b, 1996a; 1996b, 1989, 1998 e 1999). Esperamos que este trabalho possa contribuir significativamente para alunos e pesquisadores do fenômeno educacional.

Pontos e contrapontos entre os paradigmas positivista e da complexidade

A sociologia emergente do século XIX comparava a sociedade a um organismo³ vivo e como tal era “constituído de partes integradas e

2 Mas o que se entende como *categorias* na dialética materialista? KOPNIN (1978, p.108) explica que são elementos que “constituem o dispositivo lógico do pensamento científico teórico, que é um meio de síntese de criação de novas teorias e movimento de um conceito a outro que interpreta com mais profundidade o objeto”, em outras palavras seriam “sínteses de múltiplas determinações”. O mesmo autor acrescenta que elas só assumem importância à medida que são objetivas por conteúdo, resultantes, por sua vez, da “evolução do conhecimento como base da construção do sistema de categorias...” (p. 119).

3 Este conceito foi introduzido na sociologia na sua formação e desenvolvimento por Durkheim, que na obra *La division du travail social* faz uma analogia da sociedade

coesas e que funcionavam harmonicamente, segundo um modelo físico ou mecânico; por isso o positivismo foi chamado também de *organicismo*” (COSTA, 1987, p.43).

A filosofia positivista básica de Comte era centralizada na lei dos três estados⁴, a saber, o teológico, o metafísico e o positivo, relacionando-a ao desenvolvimento do organismo humano. Ou seja, o teológico correspondia à infância (o estado em que o conhecimento humano começava a dar os primeiros passos); a metafísica correspondia à adolescência (depois da primeira fase, o equilíbrio cognoscente e gnoseológico se expande, mas ainda não em sua plenitude) e o positivo à maturidade (caracterizado pela lucidez e amadurecimento para o *todo* do conhecimento) e todo povo, toda sociedade, cada indivíduo passava inquestionavelmente por esses três estados, dada a sua natureza inalienável. A partir da orientação das ciências naturais este paradigma passou a ser o “standard” referencial das demais ciências, mesmo aquelas emergentes.

Triviños (1987, p.36-39), de forma geral, seleciona doze características fundamentais do positivismo que dão sustentação a essa concepção filosófica: 1) a realidade é composta por partes isoladas, cada parte, embora complementasse o “organismo social”, era separada, não transformando a posterior por causa de sua fixidez; 2) não existe outra realidade⁵ a não ser a dos fatos, e esses são sempre pas-

como um ser vivo, justificando que assim como um corpo é composto por um sistema de órgãos diferentes mas que funcionam para uma única finalidade, assim é a sociedade, composta de vários setores. Mas assim como um corpo funciona naturalmente, importa que a sociedade se desenvolva natural, funcional e inevitavelmente (LÖWY, 1988, p.27).

4 Para informações complementares ver Abbagnano & Visalberghi (1995, p.537).

5 É relevante considerarmos aqui a posição de BRUYNE (s.d, p.136) quanto ao quadro positivista relativo a esta assertiva, uma vez que para ele “a posição epistemológica de base do positivismo é a recusa da apreensão imediata da realidade, da compreensão subjetiva dos fenômenos, da pesquisa intuitiva de suas essências..., determina-se os

síveis de observação; 3) somente através dos fatos observáveis é que as relações entre as coisas podem ser efetuadas, inexistindo o porquê, mas estabelecendo-se o como, as relações entre os fatos são produzidas, a ciência deve ser objetiva; 4) o conhecimento científico deve ser neutro, a influência humana não pode, nem deve alterá-lo; 5) o positivismo rejeita tudo que está além do físico, portanto, o investigador positivista não aceita o conhecimento metafísico; 6) o princípio da verificação deve ser o agente norteador da investigação científica, será aceito como verdadeiro o que é empiricamente verificável; 7) os mesmos métodos que eram utilizados no estudo das ciências naturais deveriam ser empregados para o estudo das ciências sociais (unidade metodológica); 8) emprego do termo variável possibilitando a quantificação⁶ dos dados (mensurabilidade das relações entre os fenômenos, teste de hipóteses, estabelecimento de generalizações, etc.); 9) toda a produção científica deveria ser expressa na linguagem da física, sendo essa considerada uma linguagem única (fiscalismo), a não utilização dessa, não era digna de confiabilidade; 10) discordância do postulado kantiano do conhecimento “a priori”, aceitam como fidedigno somente o conhecimento “a posteriori”, advindo da percepção sensorial; 11) os fatos eram objeto de estudo da ciência, mas os valores não o poderiam ser, pois eram apenas expressões culturais, impossíveis de serem mensuradas e 12) há somente dois tipos de conhecimentos autênticos e fidedignos: o empírico (achados e experimentados pela ciência natural) e o lógico (representados pela lógica e a matemática).

fenômenos que ocorrem no todo pelas propriedades características do todo, o complexo pelo complexo, os fatos sociais pela sociedade...”.

6 Bruyne (s.d., p.83) afirma que a “quantificação” no modelo positivista deveria “permitir obter uma medida fiel (permanecendo constante), discriminante (distinção entre os indicadores, dados brutos) e válida (em vias de testes os resultados não poderiam ser alterados)”.

É interessante destacar que este paradigma viria a influenciar também a organização educacional, mais proximamente por conta das perspectivas behavioristas e empiristas (comportamentalismo e experiência) e também da transposição das idéias de Taylor e Fayol (controle de tempos e movimentos) para a área educacional. Disto resultou aquilo que Paulo Freire (1980) chamou de educação bancária.

Observa-se, na orientação da educação bancária que: a) o professor ensina e os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo e os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção e os alunos se submetem; g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos e j) o professor é sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objetos dele.

A teoria da educação para a complexidade em Edgar Morin propõe a superação deste olhar fragmentado (simplificador). De maneira análoga, vale comparar as duas perspectivas de forma sinótica

Quadro 2
ANALOGIA ENTRE O PARADIGMA DA SIMPLIFICAÇÃO
E O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

PARADIGMA DA SIMPLIFICAÇÃO	PARADIGMA DA COMPLEXIDADE
1. Princípio de universalidade: “só há ciência geral”. Expulsão do local e do singular como contingentes ou residuais.	1. Validade, mas insuficiência do princípio de universalidade. Princípio complementar e inseparável de inteligibilidade a partir do local e do singular.

2. Eliminação da irreversibilidade temporal, e, mais amplamente, de tudo que é eventual e histórico.	2. Princípio de reconhecimento e de integração da irreversibilidade do tempo na física (2º princípio da termodinâmica, termodinâmica dos fenômenos irreversíveis) na biologia (ontogênese, filogênese, evolução) e em toda problemática organizacional (“só se pode conhecer um sistema complexo referindo à sua história e ao seu percurso – Prigogine). Necessidade inelutável de fazer intervirem a história e o acontecimento em todas as descrições e explicações.
3. Princípio que reduz o conhecimento das organizações aos princípios de ordem (leis, invariâncias, constâncias etc.)	3. Princípio da incontornabilidade da problemática da organização e – no que diz respeito a certos seres físicos (astros), os seres biológicos e as entidades antropossociais – da auto-organização.
4. Princípio de causalidade linear, superior e exterior aos objetos.	4. Princípio da causalidade complexa, comportando causalidade mútua inter-relacionada (Maruyama), inter-retroações, atrasos, interferências, sinergias, desvios, reorientações. Princípio da endo-exocausalidade para os fenômenos de auto-organização.

5. Soberania explicativa absoluta da ordem, ou seja, determinismo universal e impecável: as aleatoriedades são aparências devidas à nossa ignorância. Assim, em função dos princípios 1, 2, 3, 4 e 5, a inteligibilidade de um fenômeno ou objeto complexo reduz-se ao conhecimento das leis gerais e necessárias que governam as unidades elementares do que é constituído.	5. Princípio de consideração dos fenômenos segundo uma dialógica Ordem - desordem - interações - organização. Integração, por conseguinte, não só da problemática da organização, mas também dos acontecimentos aleatórios na busca da inteligibilidade.
6. Princípio de isolamento/separação do objeto em relação ao seu ambiente.	6. Princípio de distinção, mas não de separação, entre o objeto ou o ser e seu ambiente. O conhecimento de toda organização biológica exige o conhecimento de suas interações com seu ecossistema.
7. Princípio de separação absoluta entre o objeto e o sujeito que o percebe/conhece. A verificação por observadores/experimentadores diversos é suficiente não só para atingir a objetividade, mas também para excluir o sujeito conhecente.	7. Princípio de relação entre o observador/concebedor e o objeto observado/concebido. Princípio de introdução do dispositivo de observação ou de experimentação – aparelho, recorte, grade – (MugurTachter) e, por isso, do observador/concebedor em toda observação ou experimentação física. Necessidade de introduzir o sujeito humano – situado e datado cultural, sociológica, historicamente – em estudo antropológico ou sociológico.
8. Eliminação de toda a problemática do sujeito no conhecimento científico.	8. Possibilidade e necessidade de uma teoria científica do sujeito.

9. Eliminação do ser e da existência por meio da quantificação e da formalização.	9. Possibilidade, a partir de uma teoria da autoprodução e da auto-organização, de introduzir e de reconhecer física e biologicamente (e sobretudo, antropológicamente) as categorias do ser e da existência.
10. A autonomia não é concebível.	10. Possibilidade, a partir de uma teoria da autoprodução e da auto-organização, de reconhecer cientificamente a noção de autonomia.
11. Princípio de confiabilidade absoluta da lógica para estabelecer a verdade intrínseca das teorias. Toda contradição aparece necessariamente como erro.	11. Problemática das limitações da lógica. Reconhecimento dos limites da demonstração lógica nos sistemas formais complexos (Gödel, Tarski). Consideração eventual das contradições ou aporias impostas pela observação/ experimentação como indícios de domínio desconhecido ou profundo da realidade (Withead, Bohr, Lupasco, Gunther). Princípio discursivo complexo, comportando a associação de noções complementares, concorrentes e antagônicas.
12. Pensa-se inscrevendo idéias claras e distintas num discurso monológico.	12. Há que pensar de maneira dialógica e por macroconceitos, ligando de maneira complementar noções eventualmente antagônicas.

13. Princípio que reduz o conhecimento dos conjuntos ou sistemas ao conhecimento das partes simples ou unidades elementares que os constituem.	13. Reconhecimento da impossibilidade de isolar unidades elementares simples na base do universo físico. Princípio que une a necessidade de ligar o conhecimento dos elementos ou partes dos conjuntos ou sistemas que elas constituem. “Julgo impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (Pascal).
--	--

FONTE: Morin (1996 a, p. 330-334).

A educação escolar à luz do paradigma da complexidade

Ao mesmo tempo em que a ciência criou o paradigma da certeza das coisas verificáveis, mostrou-se incapaz de problematizar outras dimensões de mesma importância. Mas, mesmo as suas descobertas como ponto acabado e invariável, hoje são relativizadas tomando como parâmetro a sua incompletude frente às inquietações que se mostram num mundo em constante mudança.

Assim, a construção de uma educação que solidifica uma ciência pura e centrada na certeza por meio das disciplinas estudadas na escola é, no mínimo, incoerente, pois o conhecimento produzido sofre variações e demanda solicitações diferenciadas à medida que são tecidas algumas descobertas que ampliam o olhar do próprio homem. Portanto, à escola contemporânea caberá a missão de clarificar que conhecimento humano é um aprender a aprender, envolvendo relativizações histórico-culturais, bio-antropológicas e incertezas em relação a uma ciência que “está” em processo.

A maior empreitada da educação em relação à complexidade é “prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre dis-

ciplinas, entre categorias e entre tipos de conhecimento”, com tendência para o conhecimento multidimensional, isto é, estudar e respeitar as diversas dimensões de um fenômeno, uma vez que o homem é um ser biológico sociocultural e que os fenômenos sociais surgem e são, ao mesmo tempo, do contexto econômico, psicológico, cultural, etc. (MORIN, 1995a; 1995b, 1989, 1998).

Conseqüentemente, o pensamento complexo em sua multidimensionalidade, “*comporta em seu interior um princípio de incompletude e incerteza*” (MORIN, 1996a, p. 177). Nestes termos, defende Morin que o objetivo do conhecimento não é fornecer uma resposta absoluta e completa em si como última palavra, mas é abrir o diálogo e não enclausurá-lo, não só arrancando desse universo o que pode ser “determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade” (Ibid., p. 191).

A partir daí, a epistemologia complexa terá como utilidade e função a tomada de consciência dos limites do conhecimento, favorecendo desta forma, o conhecimento do nosso conhecimento e, portanto, o seu progresso em novos espaços e momentos mediante a confrontação com a “indizibilidade e a indecidibilidade do real” (MORIN, 1996 b, p. 32).

Isto significa que esta “(...) epistemologia não deverá ser encarada como uma espécie de catálogo onde se acumulariam, por justaposição, todos os conhecimentos cerebrais, biológicos, psicológicos, psicanalíticos, lógicos, etc. Não, deverá ser considerada como um princípio de complexificação da nossa consciência, que introduz, em toda a consciência, a consciência das condições bio-antropológicas, socioculturais e noológicas⁷ do conhecimento” (Ibid., p. 33).

7 Morin (1996b, p. 30) define a noologia como uma ciência nova, “uma ciência das coisas do espírito, das entidades mitológicas e dos sistemas de idéias concebidos na sua organização e no seu modo de ser específico”.

Encaminhamentos sobre a possibilidade de uma educação à luz da teoria da complexidade

A epistemologia complexa não se imbuí da ambição de destruir os princípios científicos e suas competências, mas, e principalmente, com o desenvolvimento suficiente e necessário da articulação com outras competências que, através de um encadeamento, formam um anel em que não se delimita onde começa ou termina a construção do conhecimento do homem (MORIN, 1987a; 1987b).

A própria mudança no mundo da ciência aponta para uma nova necessidade do homem conhecer e aprender a lidar com relativizações, isto é, com as incertezas por meio do que ainda se está elaborando, do já elaborado e de projetos de descobertas. Considerar a construção do conhecimento como um objeto que se propõe a considerar todas as elaborações das produções humanas é o caminho mais coerente em relação ao posicionamento: o homem não é, está em processo contínuo de construções e reconstruções entre as rupturas e permanências dos conhecimentos historicamente produzidos.

Nessa diretriz, lembrando Morin (1999, p. 73), há uma necessidade imprescindível de articulação dos saberes, pois a “constituição de um objeto ao mesmo tempo interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar, permite, muito bem, criar a troca, a cooperação e a policompetência”. Assim, o diálogo com a realidade estará pautado pela ética do conhecimento e ao mesmo tempo pela ética da responsabilidade, fazendo com que as produções e contribuições humanas sejam consideradas em sua totalidade complexa e processual.

O termo “complexidade⁸” surgiu na obra de Morin somente a

8 Na definição de Petraglia (1995, p. 48) “*complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim: complexus, o que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são*

partir do final da década de 60, proveniente da cibernética, da teoria dos sistemas e do conceito de auto-organização, desprendendo-se, como ele mesmo atesta, do “sentido banal (complicação, confusão) para ligar em si a ordem, a desordem e a organização e, no seio da organização, o uno e o diverso...” (MORIN, 1995 a, p. 7). Somente na década de 80, entretanto, é que suas obras começaram a ser traduzidas consideravelmente em outras línguas, inclusive para o português de Portugal e depois para o do Brasil. Dessa forma, paulatinamente sua “proposição transdisciplinar” vem influenciando a literatura científica no Brasil desde então.

Na perspectiva transdisciplinar de Morin, a ciência tornou-se de tal forma “burocratizada” e “cega” que resiste e rejeita quaisquer questionamentos, caracterizando-os como “não científicos” se não corresponderem ao modelo convencionalmente estabelecido. Nisto reside sua “incapacidade de controlar, de prever, e mesmo de conceber o seu papel social, ... sua incapacidade de integrar, de articular, de reflectir (sic) os seus próprios conhecimentos” (Ibidem, p. 76). Por isso uma idéia simplista, disjuntiva e reducionista de ciência, como o modelo convencional traz implícita em si uma visão fragmentada e fragmentária do mundo.

Nesse contexto, Morin apregoa que há que se considerar a incerteza e também o acaso na ciência, pois assim como o próprio pensamento, essa apresenta consideráveis tramas de complexidade. Conseqüentemente, “a verdade da ciência não está unicamente na capitalização das verdades adquiridas, na verificação das teorias conhecidas, mas no caráter aberto da aventura que... hoje exige a contestação das suas próprias estruturas de pensamento” (MORIN, 1996a, p. 26).

membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz à mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo.”

Assim, somente a transdisciplinaridade pautada pelo paradigma da complexidade poderia reorientar a educação dando-lhe um forte suporte na construção do conhecimento multidimensional (Unitas Multiplex). A transdisciplinaridade é definida como a transpenetração de conhecimentos, promovendo articulações, transformações e processos polirrelacionais, onde cada elemento liga-se e religa-se conforme o respeito e a observância da unidade na diversidade.

Considerações Finais

A Teoria da Complexidade tem como ponto de partida a articulação dos saberes numa proposta transdisciplinar. Portanto, sua base epistemológica centra-se na consideração das totalidades, unindo os saberes disjuntos, promovidos pela excessiva especialização e fragmentação de uma educação tradicional. Neste sentido, no âmbito da educação escolar, a transdisciplinaridade poderá favorecer as junções necessárias da unidade na diversidade.

Para Morin (1987a; 1987b, 1995a; 1995b, 1996a; 1996b, 1989, 1998 e 1999) a transdisciplinaridade zela pela construção de um saber uno concebido na diversidade, onde o todo e as partes se interpenetram e se transpenetram, se ligam e religam sem parcelar o conhecimento. Da mesma maneira, deve ocorrer nas escolas um processo de tomada de consciência, cuja organização educacional estabeleça um compromisso transdisciplinar, sem amarras ao desenvolvimento do conhecimento.

Nessa direção, “é preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional” que une e liberta dos grilhões redutores, simplificadores e unidimensionais e esse caminho real segue a via do paradigma da complexidade (MORIN, 1996a, p. 189). Numa pluralidade de paradigmas existentes com concepções diferenciadas a respeito da ciência, da epistemologia e da própria educação escolar, há que se resgatar os nexos necessários entre esses três elementos básicos, sem os quais todo

trabalho epistemológico ficaria a mercê de um mundo programado e cerceador do movimento e criatividade humanas.

Bibliografia

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **História de la pedagogía**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRUYNE, P. de. et. al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, s/d.

COSTA, M. C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1987.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAIDT, R. C. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LIMA, P. G. Assim educarás a humanidade: tendências sociais, políticas e econômicas norteiam a forma como a escola educa o indivíduo. **Revista da Escola Adventista**. Engenheiro Coelho/SP, p. 10-11, 2º sem. 2004.

_____. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.

_____. **La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, vol. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000.

_____. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira/SP: Amil, 2003.

_____. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Dissertação (Mestrado). Campinas/SP, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **Transversalidade e docência universitária: por uma recor-rência dialética do ensinar-aprender**. Revista Educação, UFSM, v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008. Disponível em: <www.ufsm.br/revista-educacao>. Acesso em: 16 maio 2009.

MORAES, D. **Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural**. Disponível em: <http://www.uff.br/mestcii/cc7.htm>. Acesso em: 06 ago.2003

MORIN, E. **O método: a natureza da natureza** (Tomo I). Mem Martins/Portugal: Europa-América, 1987 a.

_____. Articular os saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

_____. **O método: a vida da vida** (Tomo II). Mem Martins/Portugal: Europa-América, 1989.

_____. **O método: as idéias: habitat, vida, costumes, organização** (Tomo IV). Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____. **O método: o conhecimento do conhecimento** (Tomo III). Mem Martins/Portugal: Europa-América, 1987 b.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Col. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Astória, 1995 a.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. Mem Martins/Portugal: Europa-América, 1996b.

_____. Reencontro com Edgar Morin: por uma reforma do pensamento. In: PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995 b.

_____. **Ciência com consciência**. Ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996 a.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Autores Associados: UNESCO, 2000.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIAGET, J. **Piaget por Piaget: a epistemologia de Jean Piaget**. Texto mimeografado, 1977.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Sobre o Autor

Paulo Gomes Lima

Professor do quadro permanente do Programa de Mestrado em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Membro do grupo de Pesquisa FAED/CNPQ Estado, Política e Gestão da Educação. Pós-doutoramento pela Universidade Estadual de Campinas-SP (UNICAMP) com a temática “Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: Um terceiro olhar entre pontos e contrapontos” na área de concentração em Filosofia e História da Educação, Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005) – FCLAR/UNE-SP-SP e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Exerce atividades no magistério superior com ênfase em Políticas Educacionais, Universidade e políticas públicas para a Educação Superior. Atualmente desenvolve pesquisa institucional (UFGD) sobre a “Universalização, humanização e democratização de acesso à Universidade no Brasil” e pesquisa interinstitucional (UFGD/UFU) por meio da problemática: “A Democratização do acesso à Universidade no Brasil entre rupturas permanências: uma análise das políticas educacionais a partir o PDE, REUNI e Reorganização dos IFETS”. Dentre alguns trabalhos publicados na literatura especializada em educação, destacam-se: LIMA, Paulo Gomes. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. Artur Nogueira/SP: Amilpress, 2003 e LIMA, Paulo Gomes. *Política científica e tecnológica: países desenvolvidos, América Latina e Brasil*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009.

