

RECEP

REVISTA CARIOCA
DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

v. 1 n. 2 outubro 2016/janeiro 2017



Formação de Professores

Artigo do Professor
Francisco Imbernón
da Universidade de
Barcelona

Entrevista com Maria
Cristina de Lima
da Gerência de
Ensino Fundamental
da Secretaria
Municipal de Educa-
ção do
Rio de Janeiro

Formação docente:
por um processo
que favoreça a
formação humana

Caminhos de formação
de professores e a
reverberação de saberes
e experiências na
prática docente

Desafios para a
formação docente: o
trabalho com a
diversidade

A prática educativa
dos profissionais da
Educação de Jovens e
Adultos

PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Eduardo Paes

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
Professora Helena Bomeny

SUBSECRETÁRIA DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO
Professora Jurema Holperin

DIRETOR I DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR CARIOCA PAULO FREIRE
Professora Ana Cristian Thomé Veneno

GERENTE DO CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - ANÍSIO TEIXEIRA
Professora Malvina Fernandes da Silva Mendes

EDITORAS

Malvina Fernandes da Silva Mendes
Ana Cristian Thomé Veneno

CONSELHO EDITORIAL

Cidalia Gomes da Cruz de Oliveira
Assistente do CREP-AT e Professor PII

Claudio Marcio Ribeiro Maia
Bibliotecário

Elaine dos Santos Amaral
Professor PII

Nancy Pimentel Queyroi D'Anna
Professor PII

REVISÃO

Douglas Teixeira Cardelli
Professor de Língua Portuguesa e Mestre em Avaliação Educacional

COLABORADORES

Carlos Fernando Gomes Galvão de Queirós
Professor de Geografia e Doutor em Ciências Sociais

Robson Barbosa Cavalcanti
Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Mestre em Educação, Cultura e Comunicação



RECEP
REVISTA CARIOCA
DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Revista do Centro de Referência
da Educação Pública da Cidade do
Rio de Janeiro - Anísio Teixeira

ISSN 2526-1886

R. Carioca Educ. Públ. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-47, out. 2016/jan. 2017

Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

A Revista Carioca de Educação Pública - RECEP, publicação eletrônica quadrimestral, editada pela Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire e pelo Centro de Referência da Educação Pública do Rio de Janeiro, define-se como um periódico que se dedica à Educação Pública em geral e, em particular, à Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro; à entrevistas com personalidades da Educação Pública; à publicação de artigos, resultantes de atividades de pesquisa do(a) professor(a) e do(a) gestor(a) público(a) da Educação Pública Carioca e também se propõe a disseminar boas práticas pedagógicas que tiveram êxito e enriqueceram a Educação Pública Carioca.

Revista Carioca de Educação Pública - RECEP

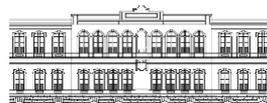
v. 1- , n. 2- , out/2016-jan./2017- . – Rio de Janeiro: Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira, 2016-.

Quadrimestral

ISSN 2526-1886

1. Escola Pública 2. Formação de Professores

CDD 371.01



Centro de Referência da Educação
Pública da Cidade do Rio de Janeiro
AnísioTeixeira

Avenida Presidente Vargas, 1314, sala Maria Yeda Linhares
Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20210-031
Tel.: 2253-1050 - E-mail: recep.crepat@rioeduca.net

APRESENTAÇÃO	<u>4</u>
EDITORIAL..... <i>Ana Cristian Thomé Veneno</i>	<u>5</u>
VAMOS CONVERSAR?	
Entrevista com Maria Cristina de Lima, Gerente de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	<u>6</u>
CARTAS DO LEITOR.....	<u>10</u>
TROCANDO IDEIAS.....	<u>11</u>
Uma nova formação continuada de professores para uma nova cidadania no século XXI <i>Francisco Imbernón (autor convidado)</i>	<u>12</u>
Formação docente: por um processo que favoreça a formação humana..... <i>Aralcinéa Leal Nogueira (autora convidada)</i>	<u>16</u>
Caminhos de formação de professores e a reverberação de saberes e experiências na prática docente..... <i>Greice Duarte de Brito Silva; Leticia Santos da Cruz</i>	<u>27</u>
Desafios para a formação docente: o trabalho com a diversidade..... <i>Flávia dos Santos Cota</i>	<u>35</u>
A prática educativa dos profissionais da educação de jovens e adultos..... <i>Denise Elídia de Souza Reis</i>	<u>41</u>
NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO.....	<u>47</u>

APRESENTAÇÃO

A **Revista Carioca de Educação Pública – RECEP** – é um periódico eletrônico, quadrimestral, do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire.

O objetivo da RECEP é fomentar o exercício reflexivo acerca dos processos de ensino-aprendizagem e dos contextos nos quais esses ocorrem, oportunizando indagações, a busca de respostas sobre a prática e a tomada de consciência sobre o próprio processo de transformação docente. Nessa perspectiva, a RECEP constitui espaço e veículo para publicação de artigos dos Professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Estimula-se, dessa forma, a escrita autoral sobre os saberes docentes e sua divulgação por meio de artigos de inspiração acadêmica. O periódico em destaque, ainda, representa um valioso subsídio à formação continuada dos professores nos diferentes espaços/tempos formativos.

Leia, informe-se, forme-se, participe como autor!





**Ana Cristian
Thomé Veneno**

Diretor I da Escola de
Formação do Professor
Carioca
Paulo Freire

O segundo número da Revista Carioca de Educação Pública – RECEP reúne um conjunto de artigos sobre o tema Formação Continuada de Professores. São artigos produzidos por professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, a partir de seus estudos e em articulação com a sua prática docente. Neste número, contamos com a participação de um grande pesquisador convidado do campo da Educação, nas temáticas da formação de professores: Francisco Imbernón, doutor e mestre em Filosofia e Ciências da Educação e catedrático de Didática e Organização Educacional da Universidade de Barcelona, na Espanha.

Relações com o conhecimento e construção do conhecimento na escola, a autoformação, o autoconhecimento e a constituição das identidades, a diversidade no universo escolar e as singularidades dos indivíduos, os saberes da experiência docente e a prática docente, a prática educativa dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos são alguns dos aspectos abordados pelos Professores em seus textos e relacionados à formação docente.

Entendendo a formação continuada dos professores como parte fundamental e indissociável dos processos de constituição de cada docente, desejamos, com este número da revista, oferecer, aos professores da Rede, possibilidades de refle-

xão em seus espaços-tempos-relações de formação, de forma que possam se inspirar, criticar, sugerir, construir e reconstruir significados, a partir de sua própria história. E mais, que também sejam estimulados, em seus grupos, de forma colaborativa, a compartilhar suas experiências, suas descobertas, seus textos, seus conhecimentos.... Quem sabe, no próximo número da RECEP.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 15) ¹

Nesse sentido, que freireanamente, possamos permanecer motivados, inspirados e esperançosos a refletir sobre a origem, sobre a essência e sobre os limites do conhecimento, no ato de conhecer, de fazer, de conviver e de ser, a cada dia, um professor em permanente processo de formação.

1 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

Entrevista com Maria Cristina de Lima, Gerente de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Considerado um tema de particular relevância para a construção da qualidade de ensino, a formação de professores instiga-nos à reflexão, tanto em seu aspecto inicial quanto naquele que se faz no transcorrer da trajetória profissional. Para pensar conosco sobre essa questão e, em especial, sobre o desafio da formação de professores alfabetizadores, a professora Maria Cristina Lima é a convidada da RECEP nessa edição.



Professora
Maria Cristina de Lima
Gerente de
Alfabetização - SME-RJ

A professora Maria Cristina de Lima é Doutora em Educação pela UFRJ, Mestre em Educação pela PUC-Rio e Graduada em Pedagogia pela UERJ. É professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro desde 1988 e, atualmente, professora da Universidade Estácio de Sá e Gerente da GEF – Gerência de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Formação, Métodos e Técnicas de Ensino.

1. RECEP - Professora Maria Cristina de Lima, conte-nos como as formações implementadas pela Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro contribuíram para sua constituição profissional e como essas formações dialogam com o seu fazer, atualmente, como gestora da Gerência de Ensino Fundamental.

Maria Cristina de Lima - Acredito que o processo de formação de qualquer profissional se dá dentro de um contexto de

história e de cultura, no qual o sujeito está inserido. Sua trajetória de vida pessoal se mistura e se entrelaça com a história profissional. O sujeito é uno neste percurso. Minha trajetória de aluna à formadora de professores na Rede Pública Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro foi marcada por um percurso de muitas inquietações e busca por uma educação de qualidade para todos.

Tenho um percurso de formação marcado pela minha história de vida que foi significativo para minhas opções político-pedagógicas, como professora e formadora.

Esse percurso de formação começou na década de oitenta e foi se entrelaçando com várias atividades profissionais, em vários espaços de trabalho de forma articulada com a minha formação acadêmica. Procurando sempre entender a função social da escola e a sua importância para a formação das crianças e adolescentes da Cidade do Rio de Janeiro fui me constituindo professora e formadora de professores.

A formação inicial teve o seu lugar e cumpriu a sua função, quando me possibilitou compreender o sentido e a natureza do trabalho do professor, pois tive como referência meus próprios professores no Colégio Estadual Heitor Lira, localizado no bairro da Penha, subúrbio da cidade. A experiência vivida como aluna na-

quela escola, me ensinou que para ser professor é preciso assumir uma postura de inquietação e compromisso com a educação.

Quando fui ser professora da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro pude, então, compreender os desafios de ensinar na maior Rede da América Latina, conhecida pela grandiosidade e pela projeção da cidade no cenário nacional e internacional. Atuando como professora em diferentes escolas desta rede, em especial as localizadas na comunidade em que nasci e cresci, experimentei com intensidade conflitos e contradições do que é ser professor na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.

O exercício da docência ofereceu novas vivências e novos desafios que me impulsionaram e indicaram para a continuidade na formação. A Formação Continuada vivida fora da rede ofereceu uma multiplicidade de campos de estudo e investigação, mas a Formação Continuada vivida dentro da Rede Municipal de Educação foi fundamental para enfrentar as demandas do cotidiano de trabalho e os dilemas vividos com meus pares. Estudos no âmbito da escola, cursos em espaços regionais e encontros com os professores da toda a cidade foram fazendo parte da minha constituição de professora no Rio de Janeiro. Nesses espaços de formação fomos produzindo os nossos saberes sobre o trabalho com nossos alunos. Ao longo deste percurso fui retomando minhas experiências como aluna e como professora para encontrar o lugar de formadora. Ao participar de diferentes espaços de formação na rede, com diferentes grupos e procurando encontrar o sentido do trabalho para a educação fui assumindo, com orgulho, o meu lugar de docente na minha cidade. Percebo que o professor do município do Rio de Janeiro admite de uma maneira muito forte as suas ligações com essa rede.

A atuação como responsável pelo desenvolvimento de Projetos de Formação não poderia acontecer de forma desarticulada, ou contraditória à minha constituição como professora e formadora. No desenvolvimento do trabalho, procuramos trabalhar com as histórias profissionais

dos professores e assim encontrar possibilidades pedagógicas de ensino para os alunos. Acredito na construção de um trabalho dialógico, numa perspectiva que favoreça a troca e a produção de novos sentidos para o professor porque entendo que a escola tem uma responsabilidade e um significado na vida dos alunos. O percurso de formação do professor deve ser organizado pelos gestores de forma que considere sua trajetória profissional e siga na direção da formação dos seus alunos.

2. RECEP - Quais são os conteúdos e as competências que a Gerência de Alfabetização/SME visa desenvolver no(a) professor(a) alfabetizador(a) a partir da formação implementada?

Maria Cristina de Lima - Um primeiro aspecto a ser considerado é que não temos esta categoria profissional – professor alfabetizador. Temos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e circulam na docência do 1º ao 5º ano de escolaridade. Alguns professores por se sentirem despreparados sequer assumem turmas do 1º ao 3º ano. Outros são colocados nesses anos por ordem de lotação na escola. No entanto, há outro grupo que tem assumido, de forma mais regular e opcional esta função, e assim vão se constituindo como alfabetizadores ao longo de alguns anos de estudos e atuação junto aos alunos.

Investir na formação desse grupo é um grande desafio, pois exige que a escola se constitua um espaço privilegiado desta formação. Na organização de um grupo de estudo sobre o trabalho de alfabetização desenvolvido no espaço escolar acontece o momento mais singular que esta formação possa ter, já que ali se produz a dinâmica real do que é vivido com os alunos. Num segundo movimento, mas não de forma desarticulada do primeiro, entra a formação continuada fora da escola em espaços coletivos, com outros profissionais de várias realidades. É nesses espaços que os níveis regionais e central atuam problematizando e refletindo sobre o conteúdo e as práticas desenvolvidas nas escolas. Um desafio desses espaços é garantir que os mesmos professo-

res tenham uma regularidade na participação dos processos de formação para que possam se constituir um coletivo de estudo e produção de propostas fora do espaço escolar.

Na elaboração e desenvolvimento de vários projetos de formação continuada dirigidos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos investido na discussão sobre a responsabilidade com o percurso de formação individual e do outro. Sendo assim, não há um modelo único e correto que deve ser seguido por todos. Investimos na construção de uma formação que articule os estudos com a realidade vivida em cada contexto escolar, de modo que o professor assuma autoria do seu fazer e, assim produza propostas pedagógicas partilhadas e comprometidas com a aprendizagem dos seus alunos e com as suas experiências de vida.

Acredito que desenvolver projetos de formação é contribuir para o desenvolvimento integral, tomando a história profissional do sujeito para refletir sobre a sua prática junto aos alunos. Esse processo é dinâmico, é histórico e se modifica a cada dia, a cada ano, com cada turma. Buscamos articular conteúdo e forma nos questionando, frequentemente, sobre “O que estou ensinando? Para que estou ensinando? Por que estou ensinando?”

3. RECEP - Como a senhora compreende o papel da formação continuada e os diferentes modelos de formação?

Maria Cristina de Lima - Acredito que a formação é parte integrante da vida profissional do professor. Isso implica um constante movimento de investigação sobre o exercício da docência, reconhecendo que o professor está em constante desenvolvimento profissional, sendo fundamental que a sua formação ocorra na relação com seus pares, em diferentes espaços e contextos de estudo. Isto é trabalho docente!

A formação inicial tem natureza, espaços e lugares demarcados pela entrada e tomada de consciência sobre a escolha e definição profissional. Já a formação continuada é delimitada, essencialmente,

pelo fato do professor já estar no exercício da profissão, sendo assim, ela deve ser marcada e produzida pelas questões e conflitos do exercício e demandas cotidianas das salas de aula.

Não vejo a necessidade de estabelecer modelos de formação, mas as políticas públicas de formação para professores precisam apontar para redes de estudos que favoreçam a produção de conhecimentos e experiências, que contribuam para o desenvolvimento profissional relacionadas à construção de uma escola de qualidade, verdadeiramente comprometida com o aluno e suas aprendizagens.

4. RECEP - Qual o potencial que a senhora identifica na formação continuada de professores a partir da escola como lócus de formação?

Maria Cristina de Lima - Trabalhamos com aqueles que, circunstancialmente, participam da formação, ou com um grupo mais constante que toma para si a responsabilidade do trabalho com a alfabetização. Gostaria, ainda, de destacar pontos importantes sobre essa questão:

1. A formação continuada que ocorre na escola é um dos processos mais importantes, mas não deve ser o único. Nesse espaço, está o contexto real de atuação dos professores, com seus dilemas e contradições. Na escola, o professor tem sua comunidade de trabalho e toda a equipe deve investir em um projeto coletivo de escola. Esse projeto deve explicitar as escolhas pedagógicas que justifiquem um trabalho de alfabetização que garanta o acesso de todos os alunos a esse conhecimento.
2. A escola e o grupo de professores deve buscar encontrar outros pares, de outros contextos, que vivam outras experiências para debater e pensar novas possibilidades de atuação, olhando para si e para a sua prática.
3. A formação acadêmica é também um espaço de estudo e desenvolvimento profissional que amplia e aprofunda o exercício da profissão.

4. A articulação de diferentes tempos e espaços de formação é o que caracteriza a atuação docente.

5. RECEP - Como a senhora pensa que devam ser as Políticas Públicas e ações de formação que incentivem a autoformação do professor alfabetizador?

Maria Cristina de Lima - Atuando na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aprendi a compreender o professor, a Rede de Ensino e a Política Governamental Pública de Educação para a cidade de outra perspectiva. Implementar uma política pública de formação exige ousadia e compromisso de todos os envolvidos. Todas as instâncias da Secretaria devem tomar essa responsabilidade e compromisso.

Não acredito em processos de autoformação. Seguindo a proposta de Paulo Freire, acredito que nós aprendemos na relação com o outro, no contexto de vida que vivemos. Como não temos a categoria de professores alfabetizadores, defendo que as políticas de formação envolvam várias ações e aspectos, de modo a compreender a formação enquanto processo de desenvolvimento humano, partilhada entre sujeitos.

CARTAS DO LEITOR

“Gostaria de parabenizar toda equipe da RECEP, pelo primeiro número, que foi bastante interessante e útil à prática docente. Desejo sucesso e sugiro que publiquem matérias sobre a disciplina Educação Física na Educação Infantil”.

*Carla Fonseca Pereira – PI Educação Física
E.M. 05.15.050 Paraná*



Esta seção existe para que você, professor(a) desta Rede Municipal, exprima sua opinião sobre o conteúdo das entrevistas e dos artigos postados, além de críticas e elogios à nossa Revista. Críticas e comentários serão bem-vindos, desde que feitos com gentileza, respeito e educação. Se desejar, professor(a), mande sua carta para o endereço eletrônico abaixo, com até 5 linhas, na fonte Times New Roman, corpo 12, espaço 1.5 entre as linhas, gravado em PDF. Caso queira enviar artigos para apreciação, comentários, relatos de práticas pedagógicas, utilize o endereço eletrônico abaixo:

recep.crepat@rioeduca.net

TROCANDO IDEIAS

“Quem troca pães volta para casa com um pão; quem troca ideias, volta para casa com duas ideias”.

Machado de Assis

Esta seção é destinada para que você, professor(a), tenha a oportunidade de estudar um pouco mais, aprofundando seus conhecimentos teóricos sobre a área que escolheu atuar: a Educação. Se você também quiser participar deste debate, na condição de autor, mande seu texto para nós, enviando-o ao endereço eletrônico abaixo, postando, no assunto “Artigo para publicação”. As regras para que você possa publicar podem ser encontradas ao final desta edição. Os pareceristas serão, preferencialmente, professores titulados da Rede Municipal. A quantidade de artigos por cada número poderá variar por ato discricionário do Conselho Editorial da revista. É a primeira vez, nessa Rede, que professores regentes são recrutados para aumentar o cabedal de conhecimentos produzidos e postos em prática nas salas do Município do Rio de Janeiro. Venha conosco! Participe! Escrevendo ou emitindo pareceres: você escolhe!

recep.crepat@rioeduca.net

Uma nova formação continuada de professores para uma nova cidadania no século XXI



Francisco Imbernón
(autor convidado)
Universidade de
Barcelona

Dr. Francisco Imbernón é Professor na Universidade de Barcelona. Foi Diretor da Escola de Formação de Professores (1996-1998) e Diretor do Departamento de Ensino e Organização Educacional na mesma universidade. Mestre e Doutor em Filosofia e Ciências da Educação, sempre foi preocupado com a teoria e prática da educação em várias áreas e níveis. Esta preocupação levou-o não só a desenvolver ações na formação inicial, mas na formação continuada de professores de todos os níveis de ensino, desde o básico ao universitário e formação de profissionais de diversos setores.

Cidadania vem de cidade e

o direito à cidade se manifesta como uma forma superior de direitos: O direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e a habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (direito de propriedade muito diferente), estão muito entrelaçados no direito à cidade (LEFEBVRE, 1968).

O direito à cidadania (à cidade) representa o direito à liberdade, à democracia, a uma nova forma de viver o sistema social.

Entre os anos oitenta e noventa do século XX, em muitos países, se originou uma ilusão de mudança, de que se abandonou certas políticas tecnológicas e de que se avançou por caminhos mais pro-

gressistas. Essa ilusão de mudança gerou muito entusiasmo e adesões. Embora não possamos negar que tenha sido incorporada nos escritos e nas declarações públicas, como um lugar comum, dificilmente, viu-se traduzida na realidade e nas práticas educativas e de formação. Uma mudança verdadeira não pode ocorrer, de forma séria, sem que se cunhe um novo conceito e uma nova mentalidade para ver as ocupações sociais, sem definir uma nova política educativa e nem sem levar em conta as necessidades particulares e coletivas da população. Isso supõe romper com certa inércia e ideologias institucionais que vêm perdurando, mesmo que parcialmente, durante muitos anos e que, a partir da forte entrada do neoliberalismo, vem sendo aumentadas.

E no Século XXI, a escola deve mudar. Deve se converter em algo, verdadeiramente, educativo e superar concepções do século XIX, já obsoletas. Ser uma Instituição educativa supõe, no nosso ponto de vista, que devemos nos distanciar dos enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, tão na moda nos últimos anos do Século XX. Deve se aproximar, pelo contrário, do seu caráter mais cultural e da possibilidade de que, no campo educativo, o dinamismo cultural transforme os saberes e as consciências – e a estética – como uma maneira de intervir na organização da vida e do trabalho nas instituições educativas. Sugerimos falar da escola não tanto como “um lugar”, mas como uma manifestação de vida em sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional particular de conhecer e de querer ser.

Sem educação não há futuro. E se houver, é um futuro que condena os povos, os cidadãos e as cidadãs, à alienação, à exploração, à dependência e à sujeição aos outros. Roubar da humanidade

o direito à educação é privá-la de uma das ferramentas mais importantes que ela pode ter à sua disposição, que lhe permitem desenvolver a capacidade de emitir juízos e de realizar ações autônomas, de escolher e de raciocinar sobre os motivos pelos quais ela fez uma escolha ou outra. É roubar a capacidade de deliberar, debater, compreender e aceitar outros pontos de vista. Mas a educação não deve se limitar, tão somente, a preparar pessoas cultas, mas acima de tudo, deve educar para a cidadania. Aprender a ser cidadão e cidadã é desenvolver o direito, como decorre da definição (Cidadão: habitante das cidades ou de estados modernos como sujeito de direitos políticos e que intervém, exercitando-os, no governo de um país – *Diccionario General de la Lengua Española*), de participar em seu governo, e não só de exercer o direito do voto.

A sociedade, em seu campo de trabalho e profissional, muda muito rapidamente. Nos últimos tempos, muitos aspectos que, até então, eram inquestionáveis vêm sendo questionados. Temos visto uma formação estritamente disciplinar ser questionada para que seja suplementada com outros aspectos éticos e educativos. Começou-se a dar mais importância à bagagem sociocultural, tais como: a comunicação, o trabalho em equipe, a tomada de decisões etc., mesmo que tenham sido introduzidos, timidamente, na formação.

Mas o que significa tudo isso para a formação continuada dos professores?

Em primeiro lugar, e como aspecto básico, a formação continuada dos professores deve levar em consideração a experiência pessoal e profissional dos adultos: suas motivações; o ambiente de trabalho; enfim, de sua situação de trabalhadores. Os participantes das formações devem poder se beneficiar de uma formação continuada que se adeque às suas

necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução.

Esta formação envolve orientação para um processo de reflexão baseado na participação ativa (casos, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas...). Exige uma abordagem crítica à formação, a análise da prática profissional, a partir da perspectiva dos pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na sua base. Isso supõe que a formação continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, e que o formador/a deixa de ser um especialista infalível para ser um prático reflexivo¹, heterodoxo e conhecedor de diversas metodologias.

O fator de contextualização será crucial para a formação, pois o desenvolvimento das pessoas sempre ocorre em um contexto social e histórico particular, o que influencia a sua natureza.

Também intervém, nessa contextualização, os diversos marcos sociais em que o desenvolvimento profissional se produz, assumindo a sua importância. E quando falamos de marcos sociais nos referimos tanto aos espaços concretos (institucionais) como as qualidades que caracterizam os ambientes em que esse desenvolvimento se produz. No desenvolvimento profissional, interagem múltiplas variáveis, podendo-se destacar: a cultura das instituições; a complexidade das interações da realidade; os estilos de liderança; os relacionamentos e a compreensão por parte da comunidade etc. E tudo isso se deve levar em conta.

Esse estágio de desenvolvimento profissional será crucial. E neste cenário complexo, as situações problemáticas que aparecem não são apenas instrumentais, porque forçam o profissional para elaborar e construir o sentido de cada situação, muitas vezes única e irrepetível. A questão fundamental é: como aprender a se mover (para não mencionar sobreviver) nessas situações problemáticas?

1 Esta expressão de “prático reflexivo” está emergente na formação de professores, há algum tempo, entendendo-a assim: O professor como prático reflexivo é aquele que reflete sua própria experiência e reconhece que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante sua carreira. Sobre o termo, veja: ZEICHNER, K.M. O professor como prático reflexivo. In: _____. A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas. Lisboa, Educa, 1993, p. 13-28.

E não podemos esquecer o desenvolvimento pessoal como um fator importante no desenvolvimento profissional. Do nosso ponto de vista, existe uma relação estreita entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional. E isto nos leva a considerar a grande importância que tem a aprendizagem das relações, a convivência e a interação de cada pessoa com o resto do grupo.

As análises anteriores nos ajudam na aproximação de um processo cuja formação seria fundamentada, no futuro, em vários pilares ou princípios:

- Aprender de forma colaborativa, participativa; isto é, analisar, testar, avaliar, modificar.
- Conectar conhecimentos prévios com novas informações em um processo coerente de formação.
- Aprender mediante a reflexão e a resolução de situações-problema da prática. Partir da prática.
- Aprender em um ambiente de colaboração e de interação social – compartilhar problemas, fracassos e sucessos.
- Desenvolver projetos coletivos de trabalhando, relacionando-os aos processos de formação.

E tudo isto para que os professores possam desenvolver novas cidadanias:

A cidadania democrática – A educação para a democracia nos permite analisar o que a democracia é, A educação para a democracia nos permite analisar qual democracia é a que desejamos para a cidadania e refletir sobre se devemos, e como, reinventar a democracia no dia a dia. Nessa cidadania, a cultura da paz, a justiça social em um processo democrático, a formação cívica ou o pluralismo serão fundamentais para essa constante recriação da democracia.

A cidadania social – Educação para a solidariedade nos permite, neste mundo cheio de exclusão social e discriminação, tentar criar uma nova consciência social dos cidadãos e das cidadãs, em que tenha lugar uma diversidade de "nós". Não se trata, unicamente, de introduzir elemen-

tos curriculares sobre as bases do discurso retórico, mas sim de incorporar o compromisso da educação e daqueles que a protagonizam nas instituições educativas, de lutar contra a pobreza, contra a exclusão social, contra todo tipo de discriminação e a favor da comunicação entre as identidades. Educar é comunicar. Há que se desenvolver mecanismos de comunicação que permitam construir novos imaginários sociais que estimulem a uma maior participação, trabalho e projetos comuns, entre as pessoas.

A cidadania paritária – A educação para a igualdade. É a criação de uma realidade que se vive com o outro e que permite a todo cidadão ou cidadã lutar contra a desigualdade, e a intervir para que ela não se produza. É um pressuposto o direito de todos a ter acesso à cultura, à educação, para levar a uma vida melhor.

A cidadania intercultural – A educação intercultural é a convivência em qualquer tipo de diversidade. Hoje, existem múltiplas formas de diversidade, muitas delas são incompreendidas na atual estrutura social. O respeito à identidade na diversidade, a confluência de diferenças e o diálogo construtivo entre culturas contribui para garantir direitos coletivos para todos, e não só uma minoria, ou maioria, étnica, de sexo, de religião etc. Desenvolver, a partir da diversidade individual e social, uma visão pluralista, uma expressão de particularidades e diferenças, exige um trabalho educativo.

A cidadania ambiental – A educação ambiental é necessária em um planeta em que não houve respeito pela natureza. A humanidade, através de todos os meios, necessita se reencontrar com a natureza, criar uma nova ética de relação com ela. A educação pode ser muito útil na luta pelo desenvolvimento sustentável.

Embora fragmentado por necessidade da análise e do discurso, estas cidadanias que intentam englobar uma nova forma de ver e praticar a educação, e a convivência entre os humanos, não se dão em separado. Pelo contrário, se integram em uma nova maneira de tratar a educação dos cidadãos e cidadãs. Com estas cidadanias não se pretende, unica-

mente, introduzir novos elementos curriculares e ambientais ao debate educativo. O que se pretende é que os cidadãos e cidadãs as assumam como uma atitude ética e moral, uma nova maneira de ver a educação e suas práticas. Temos de trazer uma nova ética de comunicação e de diálogo (HABERMAS, FREIRE, VATTIMO...), entendendo este como o reconhecimento do outro, ou um redimensionamento e uma reconfiguração da educação, mediante projetos comuns alternativos, em que todos os protagonistas da educação tenham experiências democráticas, de autorreflexão e de autoestima.

A melhora da sociedade terá lugar quando todos os que trabalham por um mundo melhor integrem, em seu comportamento, essas cidadanias. Interpretando Arendt (1997), podemos dizer que devemos tentar tornar a educação uma pluralidade de homens e mulheres, para se tornar uma comunidade de cidadãos, em vez de humanos obedientes e disciplinados.

Queremos apontar a esta nova educação do futuro a análise das várias cidadanias que nos permitem introduzir uma nova perspectiva educacional voltada para aprender a viver juntos. Como disse Naranjo (1998):

Na dimensão cultural, a cidadania refere-se a processos socio-culturais registrados em tradições históricas e dinâmicas sociais, comunitárias e cidadãs. Aqui as referências da particularidade, baseada no reconhecimento das diversidades históricas e culturais, estão localizadas, o que se refere à luta contemporânea pelo pluralismo cultural. Assim, a cidadania, juntamente com princípios, valores e direitos universais se faz realidade coletiva e experiência social compartilhada.

A educação e a formação dos professores, mediante à reflexão e às análises do que significa o exercício das cidadanias, deve criar novos tipos de sujeitos sociais e políticos para melhorar essa experiência social compartilhada.

Referências bibliográficas

ARENDRT, H. (1997), *¿Qué es política?* Barcelona. Paidós.

LEFEBVRE, H. (1968), *El derecho a la ciudad*. Barcelona. Península.

NARANJO, G. (1998), *Formación de ciudad y conformación de ciudadanía*. Ponencia presentada al seminario Internacional sobre sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana. CEAAL/Fundación Universitaria Luís Amigó. Medellín. Agosto.

Formação docente: por um processo que favoreça a formação humana

No momento em que, na Pós-modernidade, as reflexões se voltam sempre mais para a compreensão complexa da realidade, em que as Ciências Humanas, sociais e naturais são vistas como sistêmicas, o aprofundamento da reflexão sobre o ser humano é fundamental, pois nossas compreensões partem dele, passam por ele e voltam para ele. Hoje, o centro do processo educativo é o ser humano.

(HENGEMÜHLE, 2007)



Aralcinéa Leal Nogueira (autora convidada)
Gerência de Formação Continuada
Escola de Formação do Professor Carioca
Paulo Freire

Graduada em Letras, Especialista em Alfabetização, Especialista em Educação Infantil, Especialista em Literatura Infantil, Especialista em Literaturas Portuguesa e Africanas, Especialista em Desenvolvimento Humano Integral na Abordagem Transdisciplinar Holística, Gerente de Formação Continuada da Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire, Professora da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, desde 1986.

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar alguns dos principais aspectos do pensamento racionalista-científico que influenciaram a formação do paradigma disciplinar, na educação, e alguns dos referenciais teóricos que postulam a visão sistêmica de mundo, apontando para integração dos contrários e a desfragmentação do saber, como possíveis estratégias à transformação educacional, em prol da completude humana.

Palavras-chave: Paradigma da fragmentação, Paradigma integrador, Formação docente.

1. Introdução

Na chamada Modernidade, os processos educacionais pautados nos preceitos positivistas, cuja fundamentação encontra origem no paradigma da racionalidade científica, resultaram na concepção de ensino-aprendizagem baseados no conhecimento fechado, cumulativo e pré-moldado.

Por essa abordagem, ao professor é reservada a condição de transmissor dos conhecimentos disciplinares, sendo esses: pré-determinados e compartimentados.

Durante esse processo, as atribuições a ele conferidas consistem, basicamente, no auxílio ao aluno, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, para que esse responda às necessidades que emergem dos meios natural e social, a partir de uma visão única de realidade.

Na Pós-modernidade, cada vez mais, vêm sendo propostos estudos e pesquisas, por diversas áreas da ciência, cuja justificativa se pauta pelo que se percebe de insustentável, supõe-se, no paradigma da razão.

Por essa perspectiva, considera-se que as condições sociais e ambientais do planeta representam uma grande ameaça à vida. Dessa forma, talvez nos seja imprescindível o reconhecimento de que: “a realidade não é linear, simplista e objetiva; que não é possível fazer a separação entre o homem e a natureza; entre as ciências humanas e sociais; que não é possível compreender as coisas de forma fra-

gmentada.” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 30).

Essa condição nos chama a atenção para importância de uma transformação na dimensão educacional que auxilie os indivíduos em seu processo de humanização.

Para Lima (2007, p. 17), isso significa que às novas gerações deve ser socializado o legado cultural da humanidade, garantindo, dessa forma, a continuidade da espécie humana.

Por essa lógica, sugere-se pensar a condição do fazer docente, levando em consideração a possibilidade de que esse fazer se cumpra como uma valiosa contribuição à formação humana.

Talvez nos seja útil, nesse caso, conceber a educação sob o ponto de vista da experiência e do sentido, como nos convida a refletir Jorge Larrosa Bondía (In: Notas sobre a experiência e o saber de experiência), significando a experiência como “aquilo que nos passa”, e o seu saber, como “o sentido que atribuímos àquilo que nos passa”.

Isso pode nos remeter à ideia de que, a capacidade de construir significados e atribuir sentido àquilo que somos, àquilo que nos ocorre e àquilo que realizamos, mantém íntima relação com as experiências geradas nos espaços escolares.

Sob esse argumento, à escola atribui-se um papel de extrema importância, na inscrição sócio-histórico-cultural dos indivíduos. Cumpre-lhe favorecer, para Elvira Souza Lima, a “ampliação da experiência humana” – condição que se tornará real na medida em que, como relata Jacques Delors (In, Educação: um tesouro a descobrir, 1996):

[...] se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Considerando esse ponto de vista, entende-se que os currículos precisam ser pensados e materializados, com vistas às aprendizagens “conhecer, fazer, conviver e ser”, buscando desenvolvê-las a partir do trato pedagógico às quatro funções psíquicas, identificadas por Carl Gustav Jung (1875-1961) – pensamento e sentimento; sensação e intuição –, e as inteligências por elas geradas: cognitiva, emocional, física e espiritual.

Nesse artigo, objetiva-se identificar alguns dos principais aspectos do pensamento racionalista-científico que influenciaram a formação do paradigma disciplinar, na educação, e alguns dos referenciais teóricos que postulam a visão sistêmica de mundo, apontando para integração dos contrários e a desfragmentação do saber, como possíveis estratégias à transformação educacional em prol da complexidade humana.

A análise temática constitui a perspectiva metodológica do presente trabalho, cuja problematização se apresenta a partir de breves análise e reflexão epistemológica, a respeito dos principais aspectos que nortearam a trajetória do paradigma da razão.

Evidencia-se, a partir da questão problematizada, os principais fatores que resultaram na fragmentação dos saberes e na conseqüente formação do paradigma disciplinar, na dimensão educacional.

Com base no pressuposto do paradigma emergente, destaca-se a transdisciplinaridade, como condição de um novo dizer da Educação, por meio do qual se reconheça, respeite e valorize a natureza multidimensional e complexa do ser humano.

Enfatiza-se, na análise proposta, a importância de ressignificação da prática pedagógica, por um processo de formação docente que prime pelo desenvolvimento de currículos inspirados na formação humana.

Na primeira parte, propõe-se breve análise e reflexão epistemológica, sobre postulado racionalista científico e suas implicações na dimensão social/educacional.

Na segunda parte, propõe-se breves análise e reflexão epistemológica, sobre o paradigma da integração; suas implicações no processo educacional e na formação docente.

2. A fragmentação do saber

O paradigma tradicional da ciência marcou as dimensões sociais, da Era Clássica à Moderna, inspirando uma visão de mundo fundamentada em pressupostos como a causalidade linear, a previsibilidade dos fenômenos pelo conhecimento das leis que os regem; a objetividade fenomenológica e dos fatos.

A fundamentação dessas ideias resultou na compartimentação do saber, estabelecendo a ruptura de suas vias: filosofia, ciência, arte e tradições sapienciais.

Partindo de uma breve análise sobre o pressuposto da objetividade, fundou as bases do racionalismo moderno, tendo como seu maior representante o filósofo René Descartes (1596-1650).

Segundo o antropólogo e psicólogo Roberto Crema, Descartes concebeu, em seu discurso, a essência do método analítico, que “[...] implica sempre no processo de decomposição de algum objeto em seus componentes básicos e na investigação de como os efeitos dependem de respectivas causas.” (CREMA, 1995, p.19)

Na abordagem em foco, homem e natureza são concebidos separadamente. O cientista se encarrega de observar os fenômenos – eventos naturais – e registrar os fatos – o que foi observado –, descrevendo, quantitativa e objetivamente, a perspectiva de uma “realidade única”. Essa realidade independe dos aspectos socioculturais; independe do observador, “[...] pois os fatos, os fenômenos são objetivos por si mesmos.” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 28).

O fascínio de Descartes pelas máquinas representou um fator de grande influência em sua concepção de homem.

Em seu postulado, “[...] o ser humano é focalizado como uma engenhosa máquina [...]” (CREMA, 1995, p. 19).

Com base nesse pressuposto, generalizam-se os fenômenos; formulam-se as leis físicas e, como uma ampliação da ideia de homem-máquina, nasce a ideia de universo-máquina, sustentada por Isaac Newton (1643-1727).

Apoiando-se nos princípios da simplicidade – atomização da realidade pela análise das partes – e da causalidade linear, Newton fundamenta o “método indutivo”, inspirando o pensamento iluminista do Século XVIII – cuja centralidade se encontra na ciência e na razão.

A “res cogitans x res extensa”, dualidade proposta por Descartes entre o que é da ordem do sujeito – destinando-a à filosofia – e o que é da ordem do objeto – reservando-a ao saber objetivo da ciência –, resultou na “[...] disjunção entre uma cultura humanista, fundada na reflexão, e uma cultura científica, fundada na objetivação do saber.” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 29).

Segundo o Doutor em Educação Adelar Hengemühle, a compartimentação do saber é marcada pela inadaptação das ciências biológicas e humanas, aos pressupostos da “simplicidade, estabilidade e objetividade”.

De maneira geral, essas ciências buscam seu próprio estatuto epistemológico, o que não é o caso das ciências físicas, que mais se aproximaram das concepções determinísticas e mecanicistas, “[...] por sua natureza, metodologia e finalidade [...]” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 28).

2.1. A consolidação do método analítico

Dentre os adeptos do método analítico proclamado por René Descartes (século XVII), alguns séculos mais tarde, destacam-se, no campo da ciência psíquica, o neurologista e psiquiatra austríaco Sigmund Freud (1856-1939).

Fundamentando a psicanálise nos pressupostos das ciências naturais, Freud propunha uma investigação objetiva, “explicando” o comportamento humano a partir da ideia de que os processos psíquicos devem ser analisados como fenômenos – eventos naturais.

Considera-se, sob a perspectiva de Roberto Crema (1995, p. 20), que

Analisamos para controlar seguindo um antigo postulado estratégico: dividir para reinar. A operação racional de desmontar conjuntos e retalhar totalidades serve a uma aspiração de precisão e previsibilidade. Não é para se estranhar, portanto, que a ciência ocidental, analítica por excelência, tenha se centrado na frenética busca de controle das variáveis e dos eventos. [...]

Entretanto, o método analítico esbarra na dimensão essencial do homem. [...] Não há bisturi habilitado para dissecar Holos, reduzindo-o a meras engrenagens e explicações. Um outro caminho torna-se indispensável para o investigador que não se acovarda diante da imensidão do que Teilhard de Chardin denominou de Fenômeno humano.

Acrescenta-se ao exposto, a ideia de que as sucessivas e cada vez mais devastadoras crises a que vem sendo submetido o homem contemporâneo, revelam seu desconhecimento sobre si mesmo, sobre outro e sobre a natureza que integra, como parte consciente.

A grande crise existencial que se configura no cenário das relações humanas denuncia a insustentabilidade das bases sobre as quais as sociedades modernas foram assentadas. Sugere-se, dessa forma, que “[...] os modelos mecanicistas não alcançam dar conta de realidades marcadas com as características das a ç õ e s h u m a n a s e s o c i a i s.” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 29).

Podemos supor que o argumento de Hengemühle contradiz a noção determinista de que o universo comporta uma única realidade, e a ideia de que fora do método científico não pode existir conhecimento.

Entende-se que essa visão unilateral do mundo – postulada pelo paradigma tradicional da ciência – comprometeu seriamente, ao longo dos séculos, a capacidade de compreensão da essência dos problemas sócio-político-culturais que

nos atingem, nos contextos locais e global.

Sugere-se que, no curso desse processo, ignorou-se a complexidade de que se constituem a realidade humana, a realidade natural e a realidade social. Isso gerou uma visão distorcida a seu respeito, que resultou no desconhecimento e na incompreensão de seus múltiplos aspectos.

Nesse sentido, supõe-se que: quando não somos capazes de compreender a realidade, também não conseguimos transformá-la.

No Brasil, inspirada pelos preceitos positivistas e os interesses republicanos, a escola como a conhecemos se encarregou de validar o paradigma da fragmentação, confirmando a divisão entre ciência e filosofia – cujo papel foi reduzido a uma atividade generalizadora voltada à organização da totalidade do conhecimento.

O objeto da filosofia, neste caso, passa a ser a própria ciência.

Percebe-se que esse modelo de escola resiste aos tempos atuais, ignorando que “a essência do conhecimento não se encontra nas ciências, e sim, no espírito humano”.

Por essa percepção, entende-se que, nos sistemas educacionais, a mesma perspectiva que desvincula o homem de sua condição integral, isolando o sujeito do objeto de aprendizagem, é consolidada pelo paradigma disciplinar que organiza os currículos propostos.

Desconsidera-se, portanto, nessa dinâmica, a complexidade e a multidimensionalidade da natureza humana. Não se reconhece o homem como parte de um todo sistêmico.

Ao citar Pascal, Morin (2000, p. 37) se contrapõe

[...] sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e inserível que une as mais distantes e as mais deferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco

conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.

O argumento de Blaise Pascal (1623-1662) encontra ressonância no pensamento científico pós-moderno, na ideia de que todas as coisas no universo se encontram interligadas.

A esse respeito, já postulava o filósofo Heráclito de Éfeso (século VI a. C): “A parte é diferente do todo, mas também é o todo. A essência é o todo e a parte.”

3. O paradigma integrador

Aqui, uma tímida, contudo, necessária alusão a Jan Christiaan Smuts (1870-1950), que, com a publicação de “Holism and evolution” (Londres – 1926), sustenta a existência de uma continuidade evolutiva entre matéria, vida e mente – o que nos sugere estabelecer uma relação de complementaridade entre os contrários: análise e síntese; racional e simbólico; objetivo e subjetivo; quantitativo e qualitativo...

Postulando a existência de uma tendência sintética do universo, em evoluir por meio da formação de totalidades, Smuts propõe, em sua abordagem, a desfragmentação do saber por uma aproximação entre ciência e a filosofia.

Dessa forma, busca integrar aquilo a que atribui sentido, no paradigma tradicional, “[...] transcendendo-o na direção de uma integrativa cosmovisão que leva em conta a dinâmica de o-todo-e-as partes.” (Abordagem transdisciplinar holística. Maria Glória Sobrinho, org., 2015, p. 27)

Por essa perspectiva: “[...] todos são básicos para o caráter do universo, e o holismo, como fator operacional na evolução dos todos, é o princípio decisivo do universo (SMUTS, 1996, p.98).

Com base nesse pressuposto, surge o paradigma holístico, em resposta à grande crise existencial do homem moderno, que no decorrer de sua história, demonstra desconhecer ou ignorar o sentido do acontecer humano.

O vocábulo holístico tem sua origem em *holos* – palavra grega, que signifi-

ca totalidade. A esse respeito já postulava o filósofo Heráclito de Éfeso (século VI a. C): “A parte é diferente do todo, mas também é o todo. A essência é o todo e a parte.”

Considerando a dinâmica “o todo e as partes” proposta pelo paradigma emergente, a relação de complementaridade entre o método analítico (século XVII) e o método sintético (delineado no final do século XIX e início do século XX) constitui um dos princípios básicos. Torna-se essencial, nesse sentido que, na presente perspectiva, a análise – relacionada às funções psíquicas pensamento e sensação – seja complementada pela síntese – relacionada às funções psíquicas sentimento e intuição –, uma vez que

A ênfase excessiva na análise – na parte – conduz ao reducionismo escotomizante, enquanto a focalização unilateral na síntese – no todo – conduz ao globalismo obscurecedor: dois caminhos opostos que conduzem à alienação e desequilíbrio. (CREMA, 1995, p. 31)

O argumento em destaque, portanto, sugere a complementação dos contrários: racional e simbólico; objetivo e subjetivo; quantitativo e qualitativo; pensamento e sentimento; intuição e sensação.

3.1. Educar para integrar

A ideia de que a natureza humana comporta várias dimensões; que essas dimensões se encontram interligadas, cada qual compreendendo o “todo” e sendo compreendida pelo “todo”, pode representar uma condição imprescindível ao professor do século XXI; à resignificação das relações de ensino e aprendizagem; à mudança de foco no trabalho desenvolvido por nossas escolas; à garantia, de fato, dos direitos de aprendizagem.

É preciso considerar que, no cotidiano da sala de aula, o professor se depara com “[...] realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”. (MORIN, 2000, p. 36)

Isso pode ser concebido como uma questão relevante, na reflexão a respeito

das necessidades que emergem do processo de formação continuada, uma vez que elas se encontram entrelaçadas à qualidade das relações cotidianas estabelecidas pelo professor, das quais propõe-se destacar:

- a relação com o seu próprio fazer, que se inscreve como parte de um processo sócio-histórico-cultural e se manifesta por um movimento político e pedagógico;
- a relação com a escola onde desempenha sua função, principalmente naquilo que diz respeito ao fazer coletivo, ali, proposto, que também se manifesta política e pedagogicamente, ainda que essa dinâmica não se realize de forma intencional, por um projeto que represente a identidade do grupo;
- a relação com os estudantes junto aos quais desenvolve sua ação pedagógica, afetando-os sob diversos aspectos.

Supõe-se que a qualidade das relações em destaque representa fator de grande influência sobre o ensino e aprendizagem. Ao estabelecê-las, o professor “diz muito” sobre suas impressões, ante a realidade que o cerca; sobre as marcas nele deixadas pela cultura escolar, em sua trajetória de aluno; sobre os saberes compartilhados nos grupos sociais em que se insere.

Entende-se que o reconhecimento dessa condição é essencial à gestão do processo de formação docente. Nesse sentido, a reflexão a respeito do papel político e pedagógico do professor precisa favorecer a compreensão de que: na ação docente, encontram-se em cena a complexidade que o representa e todas as dimensões constituintes de sua natureza humana.

Esses são aspectos precisam ser reconhecidos, respeitados e valorizados; tomados como objetos de estudo e de autoconhecimento, por parte desse mesmo ser, que, na dinâmica do dia a dia da sala de aula, depara-se com outros seres humanos, cujas mesmas dimensões também se encontram em desenvolvimento –

em patamares distintos dos seus e distintos uns dos outros.

3.2. A importância do autoconhecimento na constituição da identidade

Subjacente à reflexão até aqui proposta, buscou-se, durante esse percurso, chamar a atenção para o que, talvez, possamos considerar uma competência educacional que carece de reconhecimento e desenvolvimento sistemático, no dia a dia das ações escolares. Trata-se de saber “quem somos, afinal”, por uma abordagem pedagógica que inspire o autoconhecimento.

Supõe-se que essa perspectiva signifique uma possibilidade à superação da “ilusão de separação do todo” que, há muito, entorpece a humanidade.

Quem somos, afinal?

Certamente, essa é uma questão que nos leva a refletir a respeito dos inúmeros papéis que desempenhamos, ao longo da existência.

Nessa breve reflexão, busca-se apoio no postulado do médico e psicoterapeuta suíço, Carl Gustav Jung (1875-1961), justificando essa escolha por sua concepção totalizadora de homem e de mundo, que propunha a integração dos contrários.

Um dissidente de Freud, “[...] já em 1916 declarava a insuficiência do método analítico na prática psicoterápica.” (CREMA, 1995, p. 22), consagrando-se como um dos teóricos mais dedicados ao estudo da personalidade; das relações estabelecidas pelo homem, no mundo, da subjetividade do sujeito.

Na conclusão de seus estudos, Jung postula que as maiores diferenças de comportamento entre as pessoas ocorrem por suas “atitudes e posicionamentos em relação às funções por elas utilizadas para obter, organizar e interpretar os dados e as informações ao seu redor, dividindo-as em extrovertidas e introvertidas.” (HIRATA, p.16, 2007).

Com relação ao tipo extrovertido, a atenção do indivíduo se direciona para o objeto; o mundo externo. No caso do tipo

introvertido, a atenção do indivíduo é direcionada para o sujeito; o mundo interno.

A esse respeito, Jung considera que “um encarrega-se da reflexão; o outro, da iniciativa e da ação prática.” Jung (1971b:47). No entanto, essa oposição repousa dentro de cada homem, o que significa, segundo Jung, que as pessoas não são somente extrovertidas ou introvertidas.

Todo ser humano é dotado dessas duas atitudes, todavia desenvolve e se adapta mais a uma delas. Sendo assim: “[...] podemos supor que a extroversão cochila no fundo do introvertido, como uma larva, e vice-versa.” (JUNG, 1971b:48)

Além dos dois tipos contrários de atitude – extroversão e introversão –, Jung identificou as funções psíquicas pensamento, sentimento, sensação e intuição, definindo-as como recursos usados pela consciência para reconhecer e se orientar pelo mundo exterior ou interior.

Elas constituem aspectos que diferenciam pessoas que apresentam o mesmo tipo de atitude. Aquelas que demonstram mais introversão, por exemplo, podem se diferenciar muito de outras que fazem parte desse mesmo grupo, na forma como percebem as coisas; na forma como julgam os fatos e tomam decisões.

Esse reconhecimento e orientação comandados pela consciência são marcados por duas maneiras opostas de como percebemos as coisas – tratando-se das funções sensação e intuição –, e outras duas maneiras opostas de como julgamos os fatos e decidimos – tratando-se das funções pensamento e sentimento.

Para Jung, as quatro funções da consciência representam, em conjunto com as atitudes extroversão e introversão, os “tipos psicológicos”.

Assim, as histórias individuais e coletivas vão se tecendo, em decorrência das percepções, pelo julgamento dos fatos e consequentes tomadas de decisão. Ao prestar atenção em nosso modo de agir e/ou no modo de agir de algumas pesso-

as à volta, é possível constatar, por exemplo, que esse julgamento realizado pela consciência – via funções racionais pensamento e sentimento – visa o estabelecimento de relações conceituais, no caso das pessoas que se orientam pela função pensamento; no que diz respeito às pessoas que se orientam pela função sentimento, esse julgamento visa à aceitação ou à rejeição subjetivas, o que lhe confere um valor.

A partir do breve olhar lançado ao pressuposto junguiano, sobre as funções da consciência, podemos supor que: a qualidade das relações estabelecidas pelo homem revela sua qualidade psíquica.

No decorrer desse processo, realizamos as escolhas influenciados pelas experiências de aprendizagem a que somos submetidos. Por sua vez, essas mesmas escolhas significam e ressignificam os papéis vivenciados, revelando o “jeito próprio de ser” de cada ser humano, nas diversas atividades exercidas por ele.

Percebe-se que esses são aspectos dos quais não se pode prescindir, no processo de formação educacional. Se é a formação humana que se encontra em questão, o autoconhecimento constitui fator de primeira ordem à qualidade das relações estabelecidas pela pessoa, em sua trajetória de mundo.

3.3. A mudança de paradigma na educação

Para melhorar nosso desempenho em termos pedagógicos e educativos, devemos entender a educação como um processo integrado de evolução da pessoa no seu todo. (GUERRA, 2009, P. 26).

Isso nos chama a atenção para a necessidade de ressignificação do processo educacional, de forma que ele seja pensado para atender ao desenvolvimento integral do ser humano. É necessário conceber esse desenvolvimento, no entanto, como um “[...] processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro.” (DELORS, 1996).

Supõe-se que, na dinâmica desse processo, tanto os alunos quanto os pro-

fessores devem ocupar o centro das atenções – o que implica no desenvolvimento de perspectivas curriculares integradas a perspectivas correspondentes de formação docente (inicial e continuada), atribuindo a cada um, níveis distintos de complexidade.

Para responder a essa premente necessidade, considera-se essencial o reconhecimento de que todos os atores envolvidos na trama educacional convergem para o mesmo fim; cumprem o mesmo destino: a formação humana, “[...] que se desenrola desde o nascimento até a morte [...]” (DELORS, 1996).

Isso suscita que, paralelamente ao trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos, no dia a dia dos espaços escolares, também no cotidiano dos tempos e espaços de formação destinados aos professores, proponham-se situações de ordem teórico-metodológicas, tanto pela via analítica quanto pela via sintética, favorecendo, respectivamente:

- a mobilização significativa das funções psíquicas pensamento e sensação, por meio de um profundo e vasto conhecimento teórico/experiencial, das formas que o homem vem organizando epistemologicamente os conteúdos da ciência, ao longo de sua história;
- a mobilização intencional das funções psíquicas sentimento e intuição, por meio de vivências que os auxiliem no processo de autoconhecimento; no reconhecimento de sua subjetividade, de sua dimensão simbólica e sua natureza multidimensional.

Dessa forma, compreende-se que é no reconhecimento da complexidade e subjetividade humanas, e como consequência, na mobilização constante e proporcional das quatro funções da consciência – geradoras das inteligências cognitiva, física, emocional e espiritual – que se deve fundamentar o trabalho pedagógico, em função das aprendizagens conhecer, fazer, conviver e ser.

A consideração desses aspectos; seu investimento junto ao desenvolvimento

das ações de formação continuada, pode representar o início de uma mudança de foco da ação pedagógica, pela adoção de uma atitude transdisciplinar, favorecendo a todos a integração – conceitual e prática – dos saberes curriculares com os vários aspectos culturais.

Sob esse enfoque, e considerando o paradigma disciplinar, necessário se faz indagar:

- O quanto do que vem sendo inscrito como matriz de referência, por cada disciplina, encontra ressonância no social, bem como na singularidade representada por cada indivíduo?
- Considerando o que se propõe de sentido e significado, na organização e ensino desses saberes, que aspectos legitimam tais bases, quando nos deparamos com as questões que emergem do cotidiano coletivo – em contextos de ordem local e/ou planetária – ou com as questões que emergem de nossa constituição pessoal?
- No íntimo de cada disciplina, que relações estão estabelecidas entre seus conceitos básicos?
- No dia a dia das experiências vividas em sala de aula, que relações as disciplinas estabelecem entre si?
- Como tudo isso se integra com o “todo que somos” e o “todo do qual fazemos parte”?

Essas são indagações que, entende-se, não podem mais ser ignoradas; questões elementares ao processo de formação docente – inicial e continuada.

A esse respeito, reconhecendo que a essência do conhecimento se encontra no ser humano, em meados do século XX, Jean Piaget propôs a reflexão sobre interdisciplinaridade.

Sugere-se que essa forma de organização dos conhecimentos disciplinares representa um investimento promissor à desfragmentação dos conteúdos, na medida em que propõe o fim da hierarquia existente entre as disciplinas, com o rompimento das barreiras que as isolam.

Na perspectiva desse sistema, a metodologia indicada é o trabalho com projetos, por favorecer que as disciplinas se complementem, nas ações pedagógicas planejadas.

Na década de 1950, o próprio Piaget, Edgar Morin, Erich Jantsch e Basarab Nicolescu, entre outros pesquisadores, ampliaram a visão a respeito da organização do conhecimento, propondo o termo transdisciplinaridade.

Buscou-se aí, chamar a atenção para o que se acreditava estar entre, através e além das disciplinas.

Considera-se, dessa forma, no paradigma transdisciplinar, a necessidade de encontrar aquilo que é “essencial do ser humano”, na busca de causas mais globais e complexas “[...] para compreender e explicar a realidade natural, humana e social.” (HENGEMÜHLE, 2007, pg. 26).

O conjunto de disciplinas constitui, nesse caso, um sistema total, expressando-se por um axioma comum a todas elas.

A partir dessa visão, compreende-se a organização do currículo em torno de competências macro, que levem em conta “os princípios do conhecimento pertinente” (MORIN, 2000, p.35), que Edgar Morin (2000, p.36) define como: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Para ele, o conhecimento se tornará pertinente, à medida que esses sejam evidenciados.

A respeito das proposições curriculares, com base nesses princípios, podemos considerar: não mais o pré-moldado, não mais a ideia de ciências que se unem para explicar algo; não mais o conhecimento cumulativo, desconectado da realidade complexa e, muitas vezes, esvaziado de sentido.

Percebe-se, por essa perspectiva, que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos tempos e espaços do processo de ensino e aprendizagem precisam ser significadas e ressignificadas, para que a escola se torne o lugar do sentido, onde a ampliação da experiência humana seja,

de fato, uma realidade vivenciada por todos os que a ela recorrem.

Supõe-se, então, que uma das condições primordiais a um novo sentido para a instituição Escola seja a mudança de paradigma do fazer docente, que, de maneira geral, ainda é fortemente influenciado pela forma de “[...] ver e analisar a realidade, atomizando-a e separando-a do sujeito, do meio natural e social [...]” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 26).

Essa perspectiva sugere que, para a escola auxiliar os indivíduos a transformar a forma de pensar inspirada pela ideia da separação entre sujeito e objeto, e conceber a ideia de um *continuum* entre matéria, vida e mente, constitui um dos principais requisitos, que o professor da pós-modernidade seja orientado a pautar sua ação em “[...] problemáticas reais e significativas para o aluno [...]” (HENGEMÜHLE, 2008, p. 33), provocando esse aluno “[...] a buscar, no conteúdo, a fundamentação para a compreensão e/ou solução dessas problemáticas [...]” (HENGEMÜHLE, 2008, p. 33).

Isso nos remete à lembrança da necessidade de atenção aos quatro pilares apontados pela UNESCO, para a educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

Concebendo-se a possibilidade de abordagens curriculares voltadas ao desenvolvimento das aprendizagens-pilares, supõe-se relevante as seguintes indagações:

1- APRENDER A CONHECER

- Na gestão da formação inicial e continuada, como estimular uma atitude investigativa dos problemas da atualidade, relacionados aos conhecimentos teóricos, visando uma visão sistêmica da realidade?
- O conhecimento dos fatores que geraram os conteúdos disciplinares pode auxiliar os professores a significá-los, na atualidade? Como dinamizar esse processo?

2- APRENDER A FAZER

- Como inspirar a adoção de um fazer pedagógico que se oriente por problemáticas reais e significativas, gerando nos alunos uma disposição de realizar, com vistas à compreensão e à transformação da realidade?

3- APRENDER A CONVIVER

- Como mobilizar os segmentos da escola à construção de uma cultura que a represente, de fato, e ao mesmo tempo responda suas necessidades e aspirações educacionais?
- O trato pedagógico à diversidade é imprescindível ao “conhecimento do outro”. Como garantir que esse tema mobilize todos os segmentos da escola, provocando sua integração?

4- APRENDER A SER

- Conceber o currículo pela perspectiva do desenvolvimento humano é apostar numa ação educacional voltada à realização da totalidade que o ser humano é. Na gestão da formação inicial e continuada, provocar os professores por meio de vivências que os auxiliem no processo de autoconhecimento, pode contribuir com a reflexão teórico-metodológica, sobre o processo de humanização de seus alunos?

Considerando a reflexão necessária à superação da crise instaurada na educação, talvez, a resposta cuidadosa às questões propostas possa contribuir com a gestão dos processos de formação docente, naquilo que precisa ser priorizado em seu desenvolvimento.

4. Considerações finais

As reais necessidades educacionais há muito estão postas nos diversos contextos escolares, no dia a dia dos tempos e espaços do processo de ensino e aprendizagem. Supõe-se que as verdadeiras condições para satisfazê-las, encontram-se relacionadas à transformação das proposições curriculares.

Com base nos referenciais teóricos que propõem um processo educativo partindo do reconhecimento da natureza complexa e multidimensional dos seres

humanos, entende-se que uma significativa transformação curricular precisa compreender a relação de complementaridade entre os opostos: racional e simbólico; objetividade e subjetividade; quantitativo e qualitativo; cognitivo e emocional; físico e transcendental.

Por essa perspectiva, entende-se que é preciso definir e percorrer novos caminhos; transgredir as fronteiras que, há muito, mantêm o homem desconectado de sua própria essência; construir as pontes que ligarão o antigo ao novo; promover a grande revolução educacional que contribua com o processo de humanização.

Há séculos, o racionalismo científico vem norteando a trajetória humana, pelas vias do pensamento e da sensação; reprimindo as vias do sentimento e da intuição. Durante esse percurso – consolidado pela escola –, tornamo-nos mais habilidosos em “conhecer” e em “fazer”. As questões mais urgentes do mundo contemporâneo, entretanto, convocam-nos a um grande movimento educacional, que possibilite a todos nós, seres humanos, tornarmo-nos habilidosos em “conviver” e em “ser” – condição imprescindível à sobrevivência da espécie.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Artigo, Universidade de Barcelona. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística.

CREMA, Roberto. *Saúde e plenitude: um caminho para o ser*. São Paulo: Summus, 1995.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1996.

GUERRA, Tereza. *Autoconsciência indigo para jovens e adultos*. São Paulo: Madras, 2009.

HIRATA, Renato H. *Estilo de negociação: as oito competências vencedoras*. São Paulo: Saraiva, 2007.

HENGEMÜHLE, Adelar. *Significar a educação: da teoria à sala de aula*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. *Da função de ensinar ao resgate da educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

JUNG, Carl Gustav. *Tipos psicológicos*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1971a^a.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PIAGET, J. Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns. Lisboa: Bertrand, 1973a.

SMUTS, J. C. (1996). Holism and evolution. New York: The Gestalt Journal Press (Original Work published 1926).

SOBRINHO, M. G. (Org.). *Abordagem Transdisciplinar Holística*. UNIPAZ – Campus Rio de Janeiro, 2015.

Caminhos de formação de professores e a reverberação de saberes e experiências na prática docente



Greice Duarte de Brito Silva

Pedagoga, cursando Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense



Letícia Santos da Cruz

Pedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões tecidas a partir de um encontro com Professores Formadores da rede pública municipal que visava problematizar as inquietações sobre os saberes docentes e a formação de professores. A busca desse sujeito professor, que cada vez mais é convocado a estar habilitado e a lidar com diversos conhecimentos, pela formação é discutida a partir da consciência de que possui diferentes saberes que reverberam em sua prática e do reconhecimento de seu inacabamento. Destacamos assim os saberes da experiência para pensar a Formação de Professores a partir do viés teórico de Bakhtin (2003), Tar-diff (2011) que colocam em foco uma prática docente autoral na qual, o processo de reverberação (CRUZ, 2014) dos saberes docente - compreendido como um retorno - nos possibilita pensar que a prática docente é produzida como resposta ao tensionamento dos saberes docentes no contexto cotidiano. Os caminhos de professores em formação e a reverberação de seus saberes e experiências são trazidos

assim para refletirmos sobre a influência da formação de professores na prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores, Prática docente, Saberes docente.

1. Caminhos de formação de professores

Bangu, Santa Cruz, Abolição, Ipanema, Cordovil, Morro do Alemão. Os bairros cariocas têm em comum a presença de sujeitos que diariamente fazem seus caminhos para a escola, para sua formação. Há crianças encaminhando-se para aprender e ter acesso aos conhecimentos diversos do/no mundo. Há famílias que acreditam ser esta uma oportunidade de transformação e mudança da realidade social. Há professores atuando como profissionais, com suas histórias de prática, formação e o compromisso de educar tais crianças, complementando a ação da família. Esses atores que diariamente convivem na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, têm suas histórias cruzadas e ligadas pela educação, levam-nos a refletir sobre os caminhos da formação, especialmente da formação de professores.

Trazemos nesse artigo reflexões tecidas a partir de um encontro com Professores Formadores¹ da rede, que tinha como objetivo problematizar as inquietações sobre os saberes docentes, os caminhos de professores em formação e a reverberação de seus saberes e experiências na prática docente. Tais reflexões foram mobilizadas a partir da narrativa do itinerário de formação de uma professora formadora, ao dizer durante o encontro, que estava em busca de algo que lhe faltava, que ainda era preciso conhecimentos que a ajudasse a atuar como formadora e como alfabetizadora de crianças, mesmo tendo cursado a graduação e especializações no campo da educação. Sobre essa

1 Professores que atuam em ações de formação de outros professores na Rede Municipal do Rio de Janeiro

questão Andrade (2004) aponta que

O efeito da formação sobre os docentes restringe-se ao âmbito discursivo, não transformando as práticas dos professores. Chegam a aprender a dizer, mas não chegam a modificar o seu fazer como efeito dessa primeira aprendizagem. Entre discursos, práticas e conhecimentos, as articulações parecem padecer de muitas defasagens. Os professores dizem o que sabem, mas não fazem. Fazem outras coisas sobre as quais não chegam a ter um discurso produzido. (...) Constatamos, assim, a supressão dos modos de enunciação próprios do professor, que seriam inerentes à profissão, o que o deixa sem poder dispor de espaços institucionais ligados a situações concretas de trabalho, que poderiam estar previstas na organização escolar. (p. 95-96)

Isso o leva a apropriar-se, sem algum tipo de articulação, do discurso universitário, que está, por vezes, distante do discurso da prática de dentro da sala de aula por conta de currículos descontextualizados das reais necessidades daqueles que trabalham nas salas de aula. Cada vez mais essa situação causa um vácuo entre as vozes da escola.

Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes” Gatti e Nunes 2008 (apud GATTI e BARRETO 2009, p. 201)

As políticas educacionais atuais têm se voltado para uma educação básica de qualidade. Neste contexto as ações políticas direcionam-se para a Formação de Professores, “tendo em vista o grande avanço tecnológico e repercussões no meio social” (GATTI e BARRETO, 2009) dos resultados e índices apresentados. O professor cada vez mais é convocado a estar habilitado e a lidar com diversos conhecimentos. Os saberes e as experiências significativas vividas pelo sujeito professor em seus trajetos podem apontar e

influenciar assim a prática pedagógica.

2. O inacabamento do sujeito e a busca pela formação

É preciso reconhecer-se como sujeito que na vida escolheu ser professor. Como sujeito, ele tem “uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros...” (CHARLOT, 2000, p.33), que está em formação. Esse sujeito, professor, por vezes solitário, a partir da compreensão da formação como processo, pode escolher lugares, oportunidades e pessoas para dar significado a sua trajetória. Por vezes engana-se ao achar que alguém pode dar-lhe o que falta, como se receitas mágicas existissem. Fazer-se e ser professor pressupõe considerar as relações que se estabelece e caracterizam sua história e singularidade.

Dickel (1998) faz uma breve retrospectiva das necessidades e conflitos vividos na escola pública desde o seu período de expansão. A partir disso, ela pontua que a exclusão existente na escola muitas vezes acaba, aparentemente, como responsabilidade do professor. Esse, por sua vez, para dar conta dessa perspectiva, precisar criar estratégias que intervenham nessa realidade tanto para estudantes quanto para ele enquanto profissional. A partir dessa constatação, ela traz como contribuição à necessidade de no processo de formação do professor, ele não ser caracterizado somente como um executor de tarefas elaboradas por outros sujeitos que estão fora do processo de ensino aprendizagem, pois os professores produzem em suas práticas conhecimentos significativos que podem contribuir para mudanças individuais na vida dos estudantes assim como na dinâmica da escola. Ela reivindica

Uma formação do professor-pesquisador como aquele profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho docente e com uma educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventar e lançar as bases de um mundo diferente daquele anteriormente

esboçado, seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consigam trabalhar nesse meio adverso.” (Dickel, 1998, p.41)

Segundo Charlot (2012) existe uma relação de contra-dependência entre professor e aluno, o aluno é quem faz o trabalho intelectual para o aprendizado, cabe a ele agir sobre o meio, refletir sobre ações, intervir, questionar, propor, entre outros. Se ele não o faz, se ele não aprende esse fracasso acaba sendo tanto do aluno quanto do professor. Para aprender é necessário que a criança esteja inserida em um contexto que lhe proponha “atividades intelectuais”. Essas atividades intelectuais por sua vez são planejadas pelos professores, que conscientes de sua função, propõem experiências para que as crianças vivenciem realidades nas quais seja possível refletir sobre o que e para que estão envolvidas naquele contexto. Isso significa afirmar que o professor que age consciente de sua função também propõe a si mesmo experiências que contextualizam sua própria vivência. É, portanto um caminho que se constrói junto com a criança, propiciando o diálogo, em um movimento sempre de inacabamento, no qual ambos vão se constituindo, ética e esteticamente, na relação.

[...] faz-se necessário o acabamento inacabado para viver, nos antepormos a nós mesmos sem coincidências com a nossa existência presente, percebendo que a prática será sempre um caminho contínuo de construção junto à teoria de forma inesgotável. Bakhtin 2003, p.11)

O inacabamento nos possibilita estar sempre em um movimento de busca por novos significados e novas possibilidades. Ele nos insere no outro e o outro em nós. O inacabamento é um movimento de busca de novas formas de agir, a partir também da teoria, produzindo novos sentidos para fazer o que já se sabe fazer. Segundo Brandão (2004, p. 62), Bakhtin postula uma concepção de sujeito na qual o outro desempenha um papel fundamental: “para ele, o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam

ao outro”. Cada um se constitui como sujeito na relação com o outro se tornando consciente de si a partir e através do outro em um território socialmente organizado.

Se pensarmos a prática como esse acabamento inacabado, daremos a ela um caráter diferente das discussões comuns que temos visto. O inacabamento nos possibilita estar sempre em um movimento de busca por novos significados e novas possibilidades. Ele nos insere no outro e o outro em nós a partir do momento em que sentidos ainda são produzidos posteriormente às enunciações. Nesse sentido do inacabamento, está no movimento do professor em busca de novas formas, a partir também da teoria, de fazer o que ele já sabe fazer, produzindo outros sentidos.

3. Autoria na prática docente: saberes, experiências e narrativas

Entendemos a prática docente como um caminho de pesquisa que possibilita ao professor repensar a própria prática, levando-o a se perceber como sujeito histórico e de histórias, de saberes que reverberam em sua trajetória profissional tornando-se assim autor de sua prática. Tardif (2000) aponta o saber do professor em íntima relação com o trabalho dele na escola e na sala de aula, para ele “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser...”. (p.213). Os professores falam de vários tipos de conhecimentos quando são indagados sobre sua prática, de acordo com o autor, falam das habilidades, competências e talentos, falam dos conhecimentos referentes ao domínio dos conhecimentos científico da matemática, história, geografia, sobre o planejamento das aulas e sua organização, dos princípios educacionais e do sistema de ensino, fazem comentários sobre programas educacionais e livros didáticos.

O professor tem vários saberes, mas o que se destaca dentre todos, para Tardif (2011) é o que se impulsiona pela vivência, o saber estaria assim a serviço do

trabalho. Entretanto ele ressalta o fato de que os saberes da experiência precisam articular-se com 1- As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática, 2 – As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se, 3 – A instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Para ele os saberes da experiência têm “um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes traduzidos e submetidos aos processo de avaliação constituído pela crítica cotidiana” (p. 53)

Pensar a Formação de Professores a partir desse viés teórico coloca diante de nós o foco em uma prática docente que possibilite a elaboração de um trabalho autoral. Faz com que o professor, em um movimento exotópico, saia de sua posição, para se olhar de fora e retornar modificado por esse olhar, podendo assim evidenciar sua prática e seus aprendizados, trazendo à tona todo um processo de reflexão que o faz ser responsável por suas escolhas, mostrando-se como sujeito constituído pelas várias vozes sociais que o compõem como aprendente, professor, cidadão, e outras tantas funções sociais que exercem.

A prática docente é resignificada pelo professor a partir dessas vozes e suas relações, ela é elaborada pelo professor, por isso a consideramos um trabalho de criação e autoria. Afinal, qual é o lugar da criação e da autoria na realidade da escola muitas vezes marcada pela uniformidade? A educação comprometida com a formação humana deve favorecer a formação do ser por inteiro, considerando a dimensão estética, por exemplo, como afirmam Osteto e Silva (2016), para as autoras ainda que, “ao compreender a formação do professor como processo de autoria e diálogo, consideramos que o professor, ao pensar em suas memórias, ao contar sua história e seus caminhos de formação, reflete sobre o vivido e, desta forma, conquista possibilidades de rea-

firmar ou redefinir aspectos identificados na narrativa.”. Neste sentido é importante acolher as vozes e palavras desses sujeitos que encontram poucos ouvintes e reconhecedores de seus saberes.

Uma vez que os processos e relações que envolvem os sujeitos da escola acontecem concomitantemente com suas histórias de vida, acreditamos que suas narrativas podem nos contar as escolhas e experiências de sua vida e formação. Segundo Souza (2008. p.2), “(...) uma formação ao longo da vida, ao tomar as narrativas de formação de professores e de leitores como eixos estruturantes para o trabalho, no sentido de compreender dispositivos da profissão docente na interface entre dimensões da memória e lembranças do cotidiano escolar e dos saberes” possibilita ver os traços das histórias pessoais e profissionais como trajetórias que também compõem o arcabouço que se utiliza como suporte das práticas pedagógicas. Favorecendo a reflexão sobre a experiência na própria prática docente, levando a pessoa a pensar sobre a forma como se conhece, como percebe e conhece o outro, torna possível dar novos significados às práticas pedagógicas. É dado assim ao professor uma possibilidade de encontrar sua própria forma de dizer, escolhendo o estilo, os conteúdos e o que é mais significativo para ele em sua prática. A partir das narrativas, podemos ainda considerar a singularidade e refletir sobre a pluralidade do processo de formação.

Com as narrativas podemos compreender a experiência. No cotidiano em que vivemos, as experiências estão sempre presentes. Somos marcados pelas coisas que percebemos, pelas histórias que ouvimos e a forma como contamos; podemos ser impactados pela experiência no contexto que vivemos. Clandinin e Connelly (2011) seguem na direção do estudo da educação como estudo da vida, onde educação, experiência e vida estão intimamente relacionados. Os autores discutem que não é possível, nem desejável, “medir” a experiência educacional, por isso indicam a investigação narrativa como um caminho para entender a experiência. Nesse sentido, apontam que

Experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem as histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros (Clandinin; Connely, 2011, p.65).

Benjamin (2002) diz que existem pedagogos sisudos e cruéis que nos empurram para a “escravidão da vida” que imputam uma desvalorização da própria vida com a arrogância da desesperança utilizando-se de um discurso baseado em experiência sobre a própria vida. No entanto, “a experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito” (p. 23). Para ele cada uma de nossas experiências possui conteúdos. São esses conteúdos que nos constituem, que trazem em si um espírito de coragem, ousadia, criatividade. Ela nos leva a ver o erro como uma possibilidade de acerto, como a busca da verdade. A experiência surge na construção de um caminho no qual, crianças e professores se constituem, no qual um altera o outro. Segundo Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21). Ao produzir textos orais ou escritos, a criança produz discursos que correspondem a determinadas situações comunicativas que são atravessadas por um cotidiano, que enquanto acontecimento influencia os mesmo. Quando as crianças se percebem parte do processo, a lógica de que precisam escrever ou falar (produzir) para que alguém diga que está certo ou errado, torna-se desnecessária, pois o que se está produzindo são sentidos para a própria vida.

4. A reverberação e a influência da formação na prática do professor

O efeito acústico da reverberação é um processo que ocorre quando ondas sonoras são propagadas sob uma superfície refletora, guardando entre si uma pequena diferença de tempo no trajeto. Essas ondas sonoras ao estabelecerem impacto com a superfície refletora retornam, também em tempos de mínima diferença, preenchendo o ambiente com várias reproduções de som emitido originalmente.

O sujeito que estiver nesse ambiente será atingido primeiramente pelo som original que vem direto da fonte sonora, ao mesmo tempo, o som continua se espalhando pelo ambiente, refletindo-se nas demais superfícies existentes no local indo também ao encontro desse sujeito, chegando com intensidades diferentes, umas chegam mais rápidas enquanto outras percorrem um caminho maior para chegar até ele.

Fazendo uma analogia com esse conceito acústico, tomo as vozes dos professores formadores como as ondas sonoras propagadas, os docentes como as superfícies refletoras e suas práticas como as reverberações dessas ondas sonoras. Esses docentes, ainda dentro dessa perspectiva, comparados às demais ondas sonoras que circulam pelo ambiente, retornam aos professores formadores ao narrarem suas histórias constituídos por suas memórias, as vozes do ambiente de trabalho, a convivência em família, o dia a dia em seus bairros, em fim, do cotidiano, do que os constituem como pessoas, profissionais, estudantes e tantas outras identidades que assumem.

O processo de reverberação Cruz (2014) dos saberes docente - compreendido como um retorno - nos possibilita pensar que a prática docente é produzida como resposta ao tensionamento dos saberes docentes no contexto cotidiano. A prática é a resposta às demandas que são produzidas através dos deslocamentos dos sujeitos ao se organizarem conforme as exigências que são próprias do contexto em que estão inseridos. Assim como no processo de reverberação, no qual é preciso que haja condições ambientais para que o mesmo aconteça- para que prática tome vida “é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – bem como o próprio som, no meio social” (Bakhtin 2009, p.72). Segundo ele, é necessário que locutor e ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, que tenham uma relação sobre o espaço bem definido.

O cotidiano escolar traz em si muitas vezes para o professor um espaço de não reflexão sobre o que o mesmo faz, pois ele se acomoda em um lugar, a escola, que não lhe abre espaço para fala so-

bre o seu próprio fazer. Os professores estão cada vez mais presos à rotinas de produção do que a um espaço que lhes propicie uma liberdade de reflexão e criação. Muitos já se acostumaram a fazer de determinada forma que nem se dão conta que podem fazer diferente. No entanto, fazer diferente implica um comprometimento consigo mesmo no sentido de não querer somente reproduzir. É reconhecer-se capaz de ir além das formas de avaliação, resultados, conteúdos e rotinas reproduzidas e pouco significativas, por vezes até ultrapassadas etc. Larrosa (2002, p. 25) diz que

do ponto de vista da experiência o importante não é nem a posição (nossa maneira de por-mos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

Ao falar de sua prática, sua história, tem-se a possibilidade de tematizar o fazer pedagógico, de refletir sobre o que se fez, o que se faz e o que se pretende fazer, trazendo a tona um discurso de seu próprio processo de criação – a prática. Relaciona permanentemente as experiências do passado e do presente para constituir um futuro em movimento reverberativo. Uma boa bússola para esse caminho criativo é pensar a relação estética e ética e como essas se inserem no trabalho com crianças pequenas. A estética (GEGe, 2009) é uma das principais concepções bakhtinianas em diálogo com a ética, a estética surge como acabamento do agir do sujeito, um ato estético é a valorização, a reflexão elaborada, portanto, com acabamento acerca da ação ética. A ética (GEGe, 2009) refere-se ao processo, ao agir no mundo. A ética bakhtiniana corresponde ao espaço de decisões, é um conjunto de obrigações e deveres concretos, corresponde ao ato de viver uma vida singular, de arriscar, de ousar, de comprometer-se, de assinar responsabilmente seu ponto de vista e responsividade imediata do sujeito.

Ao pensar, apoiada em Bakhtin, so-

bre a produção das crianças, a partir de um conceito estético faz-se necessário a ética para olhar e dar visibilidade a essas produções. Se a ética bakhtiniana é um espaço de decisões responsáveis e responsáveis, o professor comprometido com essa perspectiva tem como possibilidades fazer de suas ações momentos de reflexão tanto para ele quanto para as crianças. Não se trata simplesmente de aplicar técnicas eficazes que levem as crianças a produzir satisfatoriamente, mas sim um trabalho de produção de sentidos para ambos. Ética no sentido de compromisso com a produção da criança e com o próprio fazer docente.

5. Considerações

O professor, quando provocado e orientado com credibilidade é capaz de colocar em evidência o que ele sabe. O professor precisa falar sobre sua prática em espaços que lhe exija tal coisa como forma de pensar a própria prática. A universidade é oficialmente o espaço no qual o professor interessado em ressignificar sua prática busca agregar conhecimento e se constituir, de forma legitimada, como professor pesquisador.

No entanto, ainda temos esse espaço de certo modo como cerceador, visto que a visibilidade dada a essa prática limita-se ao próprio espaço universitário. Tardif (2011) já apontou como uma questão a ser pensada se não seria mais lucrativo para os docentes se seus saberes da prática cotidiana e da experiência fossem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes, também como produtores de saberes significativos e originados na própria prática, o que legitimaria profissionalmente a docência. Talvez a escola possa ser um espaço acolhedor das narrativas e experiências docentes, para produzir saberes significativos sobre a prática, como lugar em que a prática acontece.

Cabe repensar o que se tem feito para atribuir um outro status à prática do professor que não seja o do professor que cuida, repassa saberes e é desvalorizado enquanto profissional, mas sim, daquele que tem um posicionamento político, responsabilidade com o processo de ensino e

aprendizagem e, principalmente, compromisso com o outro. Segundo Charlot (2012) não importa se o saber do professor é tradicional ou não, mas sim se enquanto professor ele oferece ao educando um espaço para atividades intelectuais que permitam a ele aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais e qual o sentido que estas têm para o aluno e se o mesmo tem prazer em sua realização.

Esse caminho teórico nos proporciona um parâmetro sobre o aprendizado de professores com base em ideias fundamentadas de como o professor vai constituindo sua prática enquanto, também, articulando a teoria e seus saberes. Faznos avançar no sentido de compreender que o conhecimento do professor pode ser tratado como “conhecimentos” formados por outros saberes constituídos de outras vozes sociais, nos quais se inclui os da universidade e que o ponto chave do binômio prática e teoria estaria, portanto, na busca pelo equilíbrio nessa relação com o próprio conhecimento da prática, em que cada um precisa ter marcadas as suas características. Esse ponto de equilíbrio está, de certa forma, posto no próprio trabalho exercido pelo professor em sala de aula, lugar em que prática e teoria caminham juntas (ou deveriam caminhar), de forma nem sempre perceptível.

Apostamos na perspectiva de que a prática é um processo contínuo de formação em que o conhecimento/investigação e prática, possibilitam ao professor a apropriação de sua própria voz, para narrar suas histórias a partir do momento em que esse se percebe também como formador e mobilizador de conhecimentos e saberes constituindo-se assim autor de sua prática.

Referências

ANDRADE, L.T. Perspectivas discursivas da escrita e da leitura dos professores In: ANDRADE, L.T. *Professores-Leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte. Ceale. Autêntica. 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São

Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Língua, Fala e Enunciação In: BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem*. 13^a ed. São Paul: Hucitec. 2009.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, Coleção Espírito Crítico, 2002.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discursos*. 2^a Ed. Ver. – Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2004.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. 1^aed. Porto Alegre: ARTMED, 2000

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G. , GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7^a Ed. SP. Cortez, 2012.

CRUZ, Leticia. *Escrita Docente: Monografias do Curso de Especialização Saberes e Práticas – Alfabetização, Leitura e Escrita em Foco*. Dissertação de Mestrado. RJ. PPGE/UFRJ. 2014.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, GATTI, B. A. BARRETO, E. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. – Brasília: UNESCO, 2009.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores. 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. *Revista Brasileira de Educação*. Nº19, 2002.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. B. Memórias e narrativas de formação estética: percursos de professores da educação infantil. In: VII Congresso de Pesquisa (Auto) Biográfica, 2016. Cuiabá, 2016. Anais... Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. CD-ROM - Cuiabá. BIOgraph, 2016.

SOUZA, E. C. Escrita de si e formação de professores: dimensões sociais e formativas das narrativas. In: II Seminário Leitura, Escrita e Educação: Cultura Escrita na Educação Básica. LEDUC/CFCH/FE/UFRJ. 2008.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Desafios para a formação docente: o trabalho com a diversidade



**Flavia dos Santos
Cota**

Mestre em Educação pela UFRJ, Psicopedagoga, Professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e Colaboradora do Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ).

Resumo

O presente artigo objetiva discutir a formação do professor para atender à diversidade no universo escolar. Para tanto, fazemos um resgate das concepções e tendências da formação inicial e continuada argumentando a importância do reconhecimento e valorização das singularidades dos indivíduos como parte integrante do trabalho docente, bem como aproximando pesquisas acadêmicas das realidades escolares como estratégia para minimizar a dicotomia entre teoria e prática.

Palavras-chave: Formação de Professores, Inclusão, Diversidade, Práticas Docentes.

A proposta desse estudo é apresentar algumas considerações sobre a produção da identidade e das diferenças (Hall, 1997) na sala de aula, relacionando à questão da formação do professor para atender à diversidade. A partir da temática do Multiculturalismo, analisar o contexto e os processos de inclusão/exclusão em educação, destacando a criação de culturas, a produção de políticas e as práticas pedagógicas inclusivas no ambiente educacional.

Algumas questões foram destacadas, acerca das singularidades do aluno e

do professor no processo de desenvolvimento, no ensino e aprendizagem, na história de vida, considerando-as como fundamental no processo de formação e construção das identidades, percebendo quais as propostas e ações que valorizam as diferenças e as suas especificidades no contexto escolar. O respeito à diversidade relaciona-se intimamente com o direito à inclusão e à participação (Booth, 2012).

Fundamentados na legislação: Constituição Federal do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/96), o Plano Nacional de Educação de 2014 e a Resolução CNE nº2 de 1/7/2015, que apresentam a preocupação com a formação continuada dos professores, o respeito à diversidade dos alunos e prevê a educação como um direito de todos, a questão retratada é em torno da formação inicial e continuada desse profissional.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), no parecer 09/2001, apesar da democratização do acesso à Educação Básica ter avançado em nosso País, algumas questões ligadas a aprendizagem dos alunos e o acesso ao saber sistematizado ainda precisam ser consideradas, influenciando na perspectiva de uma educação inclusiva.

As políticas públicas assumem diferentes identidades pelo mundo e somos muitas vezes influenciados por modelos e práticas internacionais, que marcam ainda mais as diferenças entre os indivíduos, no sentido de intolerância e negação ao diferente, ou ao que não corresponde ao padrão tido como ideal, dificultando assim as práticas inclusivas. Outro fator a ser considerado é que, assim como as estratégias para inclusão são aprimoradas as destinadas aos processos de exclusão também são. Ou seja, a inclusão não é um fato, um estágio. Ela é um processo constante de identificação das barreiras à aprendizagem e à participação a serem

superadas (BOOTH, 2012). Trata-se de um fenômeno dinâmico.

Para Hannah Arendt (2005) a condição humana diz respeito as formas de vida, que o homem impõe a si mesmo para sobreviver; e essas condições variam de acordo com o lugar e o momento histórico do qual o homem faz parte, como: a cultura, os amigos e a família, que não devem ter negado a sua cidadania e os seus direitos.

Autores como Nóvoa (2009), Boaventura de Souza Santos (2003), Charlot (2013) e Freitas (2012) evidenciam com diferentes vertentes, a formação dos professores refletindo sobre as relações numa perspectiva dialética e multidimensional, influenciada pelas condições histórico-políticas. O que contribui para a reflexão sobre as diferentes questões que envolvem esse pluralismo no contexto escolar e das necessidades de formação desse professor.

Candau (2009) enfatiza a busca da construção da qualidade de ensino, especialmente no ensino básico, e o desenvolvimento dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação e que exigem o repensar a formação dos professores, tanto no que se refere à formação inicial, como à continuada. Apesar da legislação procurar garantir o respeito à diversidade, ainda temos que caminhar para um diálogo e ação que unam as esferas da educação. E pensar em como a formação dos professores pode intervir na promoção de práticas inovadoras, críticas e capazes de reconhecer novas barreiras à participação de todos. Como contemplar todos os alunos nas suas singularidades?

A tendência da sociedade contemporânea é homogeneizar, mas a luta é superar essa lógica (FORQUIN, 1993). A sociedade padroniza e dita às regras do que é ser normal e exige cada vez mais do ser humano a adequação a um padrão. O fenômeno do bullying caracteriza-se pela ausência do reconhecimento das diferenças como elementos constituintes dos sujeitos e de suas identidades. Na perspectiva multicultural a escola busca agir para garantia do direito à educação e à participação de todos, a partir da valorização

das identidades com sua beleza e diversidade.

Falar sobre diversidade é tentar entender a variedade e convivência de ideias, características ou elementos diferentes entre si, em determinado assunto, situação ou ambiente. A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade. (GURGEL, 2011, p.1)

A escola é um locus de formação, ensino e aprendizado dinâmico para todos os seus membros. O professor aprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas junto ao seu alunado, e assim aprimora a sua formação.

A prática docente reflexiva identifica e compreende as demandas da sala de aula no processo formativo, busca o trabalho coletivo onde todos estejam engajados no processo educativo da Unidade Escolar. Assim, busca construir uma nova perspectiva frente à diversidade.

A renovação das práticas pedagógicas tornou-se fator fundamental e desafiante para o professor. A cada momento uma necessidade se apresenta. Por isso, cabe considerar que trata-se de um processo heterogêneo, instável e mutável, sem receitas e prescrições (SANTOS 2009, 2013). A formação continuada caracteriza-se por uma reconstrução permanente de sua identidade pessoal e profissional.

A educação é (...) onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender em seus escritos alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDRT, 1979, p.247)

Arendt (1979) em seus escritos já destacava a preocupação com um futuro em que cor, sexo, crença, deficiência e diferença não fossem motivos de preconceito e discriminação. Buscamos até hoje

essa inserção, destacando a importância da escola, como instituição que introduz a criança no mundo social, público e da formação do professor. Respeitar a diferença e a singularidade do ser humano equivale à busca por uma escola democrática, possível de transformar a realidade do nosso País, garantindo acessibilidade e permanência de todos os alunos.

Na composição da formação do professor as discussões e trocas devem objetivar uma metodologia de caráter plural e buscar caminhos para a transformação (BOOTH, 2012). A formação continuada de professores para atender a diversidade cultural é considerada como um caminho para o sucesso da escola de hoje (SANTOS, 2013).

Para Candau (2009) a escola é um espaço de culturas e nos faz questionarmos a sua autonomia e identidade, diante de influências diversas e das diferentes culturas na formação de novas gerações. Diante das propostas inclusivas e da diversidade em que são compostas as escolas, é fundamental um trabalho articulando as diferenças e criando espaços de representações (MCLAREN, 1997).

Para entender as possibilidades na atuação docente, é preciso sensibilizar, dialogar, permitir a troca de saberes entre as diferentes esferas, parcerias, dando visibilidade e força aos discursos plurais, que envolvem o currículo e a prática docente (CANEN, 2005). O cruzamento entre as identidades coletivas possibilitará ainda mais o sentimento de pertencimento dos indivíduos, bem como o reconhecimento do potencial híbrido e instável das identidades.

Banks (2004) nos alerta sobre o termo hibridização, referindo-se às composições dos marcadores identitários plurais na construção das identidades coletivas, lembrando que os indivíduos possuem múltiplas identificações e assim se constituem, e que devem destacar-se nos currículos e na formação profissional; tal questão vai além da sala de aula e do espaço escolar.

Para Freire (1999), educar implica aceitar riscos, desafios ligados à inovação

e ao enriquecimento das práticas pedagógicas. Assim, envolve escolhas, subscrevendo princípios epistemológicos, co-construindo conhecimentos, desenvolvendo habilidades e competências na esperança de um futuro promissor, onde todos sejam sujeitos participantes do processo educacional.

Nesse contexto de formação, é relevante pensarmos na avaliação da aprendizagem, destacando a avaliação institucional, a avaliação externa e interna da instituição considerada. A avaliação na perspectiva multicultural crítica deve ser um instrumento para avançarmos na melhoria do ensino, refletindo em melhores índices de desempenho da escola, mas também na qualidade, repensando e reformulando as práticas pedagógicas (CANEN 2002, 2012).

Uma avaliação proposta de modo formativo e diagnóstico, promotora do sucesso, da transformação das escolas, articulando as discussões teóricas e as relações do contexto, constituindo práticas colaborativas entre os docentes e ampliação de conhecimentos. É preciso pensar o quanto os professores reveem suas práticas e de que forma fazem do erro uma construção com os alunos, refletindo um processo contínuo, sem deixar de considerar a dimensão política.

Hoje podemos pensar em uma avaliação formativa, superando os preconceitos, respeitando as culturas e valorizando a pluralidade cultural, oferecendo e possibilitando a criação de espaços múltiplos de aprendizagem. Construindo dados que revelam a realidade escolar, mas que contribuem com práticas escolares significativas, desenvolvendo a autonomia, a responsabilidade, o compromisso com os indivíduos e com a sociedade e uma escola inclusiva.

O processo avaliativo multiculturalmente orientado é aquele cujo resultado implica na tomada de decisão, ação, do professor. Ou seja, é um instrumento que direciona a prática pedagógica e avalia o processo ensino e aprendizagem, não apenas os sujeitos de aprendizagem. Portanto, enquanto sujeitos do processo, alunos e professores podem transformar

realidades a partir de ações conscientes, intencionalmente planejadas dentro do processo de ensino.

Nesse contexto, formar professores para a diversidade não abrange apenas o domínio das disciplinas pedagógicas, é uma atividade que estabelece relação dialética entre teoria e prática, em que a o cotidiano da escola caracteriza-se por ambiente rico para intensas pesquisas sobre as práticas e realidades. A formação docente e a pesquisa devem caminhar lado a lado e não em trajetórias opostas. O professor deve ser formado para ser pesquisador. Professor e pesquisador de forma complementar, interdisciplinar, prática e teórica. Um professor capaz de pesquisar, analisar e refletir sobre aspectos identificados em sua prática docente. Atualmente com as tecnologias e informatização maior ainda é esse desafio.

Segundo Barros (2004, p.66)

Hoje a formação dos professores ainda é desenvolvida com base em estudos e modelos fundamentados numa realidade idealizada que nunca se concretizou. Assim, se continuar esse mesmo modelo de formação, dentro de um contexto social de grande avanço científico e tecnológico e de transformações sociais daí decorrentes, o trabalho docente não será o mais adequado para formar as gerações atuais e futuras, pois a simples transmissão de saber pode ser feita melhor por um computador e internet do que por um professor.

Na busca por compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem no cotidiano, sugerimos ao professor a fundamentação nos quatro pilares da educação de Rodrigues (2014): aprende a ser, conhecer, fazer e conviver construindo e trocando saberes com autonomia na interpretação da realidade.

O professor lida com situações que não se repetem, as individualidades não permitem uma mesma ação, que tenha sempre a mesma resposta. A complexidade que constitui o ser humano exige permanente ajustes em sua atuação, aprimorando a sua prática pedagógica frente

a multiplicidade e diversidade de contextos (PERRENOUD, 2001).

Como podemos constatar, investimentos na formação são imprescindíveis, assim como condições de trabalho, recursos estruturais e a valorização e espaço para aperfeiçoamento e planejamento do docente perante a diversidade e a transformação no campo educacional, através de uma formação contextualizada e efetiva. Diversidade essa abrangendo alunos, professores, gestores, comunidade, enfim todos os sujeitos do processo educativo.

Desse modo, é fundamental que o professor pesquise, planeje, crie, reescreva, dialogue, trabalhe em grupo, participe da elaboração de estratégias curriculares e avaliativas desafiadoras de preconceitos e que valorizem o diálogo das diferenças, contribuindo coma pluralidade cultural e social. Percebendo os movimentos sociais que atravessam a escola e contribuem num enfoque interdisciplinar para a superação dos discursos hegemônicos, abrindo espaço para a expressão, o respeito às diferenças e o questionamento das próprias relações de poder, na busca por uma educação de qualidade e para o exercício da cidadania.

Referências

ARENDDT, Hannah. _____. *As Origens do Totalitarismo: totalitarismo, o paroxismo do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1979;

_____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BANKS, James. A. Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, Summer, 2004.

BARROS, Kárita de O.S. *As intencionalidades e os desdobramentos do CAPP no trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Art. 231 e Art. 210 § 2º.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual/ Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br/cnewww.mec.gov.br/cne>.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. Index para a Inclusão: desenvolvendo A APRENDIZAGEM E A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA. Traduzido por: Mônica pereira dos Santos, PhD. Editora CSIE-UK. Editado pelo LAPEADE – BR, 2012.

CANDAU, Vera (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

_____. Sociedade multicultural e Educação: tensões e desafios. In: _____. (Org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 19-54.

CANEN, Ana. Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Marcio Picanço (Org.). Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012, p. 237-250.

_____; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 21, p. 61-75, 2002.

_____; SANTOS, Ângela R. dos. Educação multicultural: teoria e prática para pro-

fessores e gestores em Educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

CHARLOT, Bernard. Educação e Artes cênicas. Interfaces contemporâneas. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

FORQUIN, J. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GURGEL, Ângela M. Rodrigues. Diversidade Cultural. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/1885115>. Acesso em: 25 abr. 2011.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; Educação e realidade, vol.22, n.2, jul- dez 1997, p.15-46.

MCLAREN, Peter. A vida nas escolas. Uma introdução a Pedagogia crítica nos fundamentos educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2.ed.1997.

NÓVOA, Antônio (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

PERRENOUD, Philippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: _____. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-193.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. In: _____. Reconhecer para libertar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 26-34.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. Revista da Faculdade de Educação da UFF. Niterói, RJ, n. 7, p. 78-91, maio 2003.

_____. Inclusão. In: _____; FONSECA, Michele Pereira de Souza; MELO, Sandra Cordeiro de (Orgs.). Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009, p.162-180.

_____. Dialogando sobre inclusão em Educação: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2013.

RODRIGUES, S. B. Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica. Disponível em http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_atigo.asp? Acessado em maio de 2014.

TARDIF, Maurice. Os saberes docentes e formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A Prática educativa dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos



Denise Elídia de Souza Reis

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – FEBF – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Possui Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Psicopedagogia pela AVM Faculdade Integrada.

Resumo

O presente artigo pretende refletir sobre a prática educativa dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos, por considerar essa abordagem de grande importância no atual campo dessa modalidade de ensino. No sentido de caminhar para estruturar o trabalho, será realizado um diálogo com alguns autores que por meio de suas literaturas servirão de bússola para orientar o caminho e o embasamento teórico na escrita desse tema. Através de pesquisa bibliográfica pautada em alguns autores, contribuirá para ampliar os conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, identificará os fatores imprescindíveis à formação do educador, contribuindo com sua ação docente, para que ocorra um novo olhar diante do enfrentamento dos desafios encontrados a fim de que, cultivem uma visão de esperança e crença no potencial dos alunos que apesar de todas as dificuldades que permeiam suas trajetórias, ainda veem alguma relevância na escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Prática Educativa, Educação Continuada.

Muito se tem pensado, discutido e

escrito a respeito da Educação de Jovens e Adultos, suas propostas políticas, seus métodos pedagógicos inovadores, seus materiais didáticos, tudo isso cobra vida e significado nas práticas daqueles que se empenham diretamente nessa tarefa.

São eles os educadores e educandos que se reúnem para essa prática que costumamos chamar de “sala de aula”. Isso porque a Educação de Jovens e Adultos, mesmo não acontecendo dentro da escola ou numa sala de aula, conserva especificidades da educação formal: há o caderno, o livro, o quadro, há letras, números e métodos de ensino. Esses elementos, pertencentes ao universo da escola institucional, são pouco familiares aos jovens e adultos iletrados. À medida que procuram inserir essa prática de sala de aula numa perspectiva de proximidade, onde a informação/instrução se vincula à vida e, necessariamente, à atuação política dos educandos, nos é colocada uma série de questões que vão além do simplesmente educacional-escolar. Uma delas é a formação do educador.

Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha se expandido institucionalmente no Brasil, merecendo maior atenção por parte dos órgãos governamentais, tem sido ocupada por professores sem formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em curso de licenciatura, ou sem nenhuma formação superior, o que acarreta certa fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que se veem obrigados a desenvolver o trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistentes na área específica da EJA, tão necessária ao trabalho.

Os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios no desenvolvimento de sua prática docente, como a heterogeneidade, analisada por Carrano (2008)

A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano

dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais. A acentuada mistura entre jovens e adultos e a reurbanização de determinadas turmas da educação de jovens e adultos representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social. (p. 153-154).

A heterogeneidade é um dos desafios que se impõem na construção da profissionalidade docente do educador da EJA. Ainda existem outros desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente, tais como: a evasão, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional e a juvenilização das turmas.

Sobre essa última questão, Brunel (2004) explica que o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA é um fato, já que o número de jovens e adolescentes nessa modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar. Segundo a autora

Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho... Este novo panorama, pouco a pouco, foi modificando o ambiente, exigindo dos professores uma nova postura e um jeito novo de conviver com estes alunos, cada dia mais jovens. (p. 9-10).

Porém, diante das dificuldades do cenário educacional do país, os educadores necessitam buscar caminhos alternativos que favoreçam o processo de ensino, amenizando as dificuldades vivenciadas.

A formação do educador é resultado de condições históricas. Não se faz num curso, não se faz de uma hora para a ou-

tra e nem pelo ensino de uma pessoa de grandes conhecimentos. É fruto de um processo de reflexão da própria prática. A formação do educador é processo. Implica discussão, troca de experiências e de pontos de vista, estudo teórico, ao lado da dimensão criativa pessoal. Implicam a negação do praticismo, vazio de fundamentações teóricas, e ainda a negação do teorismo, vazio de vivências práticas. Supõe uma direção coletiva, a opção por uma concepção de Educação, a declaração de seus princípios político-educacionais, a construção de uma síntese teórica e a explicitação de diretrizes metodológicas capazes de orientar a prática. Nega, então, o espontaneísmo e a prática do cada um por si.

Concebe o educador como um dos sujeitos do processo pedagógico. Rejeita identificá-lo como mero executor de um modelo pedagógico imposto como um receituário pronto. Resgata a identidade profissional do educador como ser capaz de atuar na construção coletiva da proposta pedagógica.

As capacitações deveriam ser periódicas tornando-se um espaço para o debate vivo, capaz de pensar a prática, rever pressupostos, socializar descobertas, certezas, sucesso, como também indagações, inquietações, dificuldades e buscar subsídios de que necessita. Portanto não deve se tornar o momento privilegiado da fala monopolizada de uma autoridade central que faz comunicados aos subordinados. Cada encontro grupal é parte de um processo sequencial, sistematizado. É fundamental o resgate do processo histórico do grupo, em seus momentos de recuperação, em seus momentos de fragilidade e em seus saltos qualitativos.

A tarefa profissional do educador passa pela apropriação da capacidade de pensar a própria prática, teorizar sobre ela, decidir quais atividades didáticas são mais adequadas para provocar a ampliação do conhecimento do educando, observar as relações afetivas, cognitivas e ideológicas deste, registrar as ocorrências significativas da sala de aula, replanejar e sequenciar suas aulas e avaliar constantemente, tanto o avanço do aluno quanto seu próprio trabalho enquanto educador.

A educação do professor se dá num amplo espaço, desde a sua participação na vida social passando pela participação nas organizações da categoria docente e nos encontros grupais dos educadores, onde resgata a sua palavra, onde confronta a sua prática profissional com a dos demais educadores, onde pensa a sua prática em relação a um referencial teórico selecionado. Mas, primeiramente, a formação do educador se dá em sala de aula, na medida em que vai superando ingenuidades e vai conquistando maior segurança e maturidade, ao assumir o seu papel docente: o de possibilitar o processo de construção e reconstrução do conhecimento pelo aluno.

Para que o educador de EJA contribua com a sua ação docente no resgate do direito à educação que foi sonhada ao jovem e adulto analfabeto, sua prática deve estar permeada das ideias freireanas que defendem a educação como um ato dialógico. Faz-se necessário, que o educador conheça o Método de Paulo Freire, desenvolvido ao longo de sua vida, distanciando-o de toda conotação tecnicista. Ele não queria que sua teoria do conhecimento fosse reduzida a uma pura metodologia. A atualidade do método, parte das necessidades populares e não de categorias abstratas, baseando em alguns passos consecutivos: ler o mundo, que necessita do cultivo da curiosidade; compartilhar o mundo lido; que necessita do diálogo; a educação como ato de produção e de reconstrução do saber; a educação como prática da liberdade.

Quando se menciona método, pensa-se logo em receitas prontas. No entanto, toda fase metodológica baseia-se em diálogo e realidade, pois, é uma busca constante de conhecimento do outro, do eu e da sociedade. Segundo Freire (1987, p. 68), método é algo que “não se impõe sobre a realidade, não é rígido e não há receitas, há uma proposta de trabalho dialógico”.

Portanto, sem estar reduzido a uma mera técnica voltada para a clientela jovem e adulta, pois, a intenção não é mecanizar nem memorizar a prática educativa, pois, afirma Freire (1987, p. 68) que “ninguém educa ninguém, ninguém edu-

ca a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Dessa forma, o método aplicado por Paulo Freire, representa um trabalho efetivo em direção à democratização do ensino e à introdução de experiências suscetíveis de trabalhador.

Dentre as etapas de elaboração e aplicação do método elaborado por Paulo Freire, a princípio, dá-se respeito ao universo vocabular dos alunos, bem como sua tendência cultural e sociológica, deste mesmo universo, evidenciando a pesquisa como elemento essencial da prática educativa.

Seguindo uma esquematização de Paulo Freire, obtêm-se os seguintes passos e características:

O primeiro passo baseia-se na “Leitura do mundo”, pois, Freire insistiu a vida toda nesse conceito chave do seu pensamento, destacando a curiosidade com precondição do conhecimento. É o aprendiz que conhece. Palavras geradoras, temas geradores, complexos temáticos, codificação e decodificação. De acordo com Freire (1986), palavras geradoras são aquelas que “Além de instrumento de leitura da língua, são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social... Carregadas de carga afetiva e de memória crítica. Codificam o modo de vida das pessoas a serem alfabetizadas”. (p. 30).

Como podemos observar, o método empregado tem por objetivo privilegiar o “outro”, o educando, como sujeito da ação de conhecer.

Freire insistia ainda na autonomia do aluno. Dos seus primeiros aos últimos escritos procurou dar dignidade ao aprendiz, respeitando a identidade do aluno. Não humilhava ninguém, não considerava o educador superior ao educando. Para ele jamais um educador poderia ser arrogante. Nada menos freireano do que um educador arrogante, prepotente.

O segundo passo consiste em “Compartilhar a leitura do mundo lido”, pois, o educador não pode saber se sua leitura de mundo está correta a não ser

que compare com a leitura de mundo de outras pessoas. Para Freire, o diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica, é um critério de verdade e a veracidade do ponto de vista e do olhar de cada indivíduo, depende do olhar do outro, da comunicação, da intercomunicação, onde, só o olhar do outro pode dar veracidade ao olhar de cada um.

Ainda, de acordo com Freire, o diálogo com o outro não exclui o conflito e a verdade não nasce da conformação do olhar individual com o olhar do outro, nasce do diálogo-conflito com o olhar do outro, pois, o confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum; caso contrário, a verdade a que se chega é ingênua e não crítica. O outro sempre está presente na busca da verdade.

Esse segundo passo leva à solidariedade, pois, o conhecimento característico de cada indivíduo só é válido quando compartilhado com alguém. A ação comunicativa é parte da busca do conhecimento, não é um ato generoso de compreensão humana do outro.

O terceiro passo enfoca “A educação como ato de produção e de reconstrução do saber”, pois, conhecer não é acumular conhecimentos, informações ou dados. Conhecer implica mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares do saber chamado universal. Conhecer é estabelecer relações e saber é criar vínculos onde o conteúdo torna-se forma.

Paulo Freire foi combatido pelos conteudistas iluministas porque eles não chegaram a entender que, em educação, a forma é o conteúdo. Saber em educação é mudar de forma, criar a forma, formar-se. Educar é formar-se. Educar é criar vínculos e não decorar conteúdos. Com o seu “Círculo de Cultura” Freire criou uma metodologia prática que ofereceu as bases para a construção de uma nova educação rompendo com a noção clássica de “aula”.

No quarto passo temos “A educação como prática da liberdade”, associada à politicidade do conhecimento. De acordo

com Freire, é o momento da problematização, da existência pessoal e da sociedade, do futuro (utopia), pois, educação não é só ciência é arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto.

Como projeto a educação precisa reinstalar a esperança e nada mais atual do que esse pensamento, numa época em que muitos educadores vivem alimentados mais pelo desencanto do que de esperança.

O quinto passo refere-se com “O compromisso do educador no processo de mudança”, sendo necessário que, para analisar o compromisso desse educador, enquanto profissional deve-se antes reconhecê-lo enquanto homem; e, como tal, deve ser comprometido por si mesmo no contexto social e histórico-cultural em cujas inter-relações constrói sua identidade, ou seja, na relação com o mundo. E, a esse compromisso genérico juntar obrigatoriamente seu compromisso atributivo ou profissional, como sinaliza Freire (1979, p. 21) que “na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão da realidade -, só é válido quando está carregado de humanismo”.

O profissional não pode assumir uma posição de neutralidade frente ao histórico social, pois já não seria mais compromisso. Deve sim, ir ampliando cada vez mais seus conhecimentos em torno do homem, de sua maneira de estar no mundo, de sua realidade como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. É transformando a totalidade que se transformam as partes. O contrário é visão ingênua, e que não pode constituir um compromisso.

O educador da EJA como sujeito compromissado deve reconhecer o caráter sociocultural que identifica seu aluno da EJA; postar-se investido de uma honestidade intelectual que lhe permita relativizar os valores das contribuições dos conhecimentos veiculados na Escola ou dos conhecimentos produzidos em outros contextos e com outros níveis e aspectos de formalidade e generalidade e investir-se da responsabilidade profissional que lhe imputa disposição e argumentos na

negociação com as demandas dos alunos e com os compromissos da Escola em relação à construção do conhecimento.

Pautando sua ação docente nestes critérios, o educador estará engajado para que ocorra mudança e com ela a melhoria das condições de vida daqueles a quem é negado pensar educação. É preciso lutar no sentido de que todas as esferas governamentais garantam os direitos dos jovens e adultos à educação, aliada a uma política nacional voltada verdadeiramente para a educação desse público.

Quando existir no Brasil uma política pública preocupada com a dignidade do seu povo, não será necessário a existência de programas que não têm o educando por meta no seu contexto, negando-o uma formação crítica, libertária, autônoma, conscientizadora e dialógica, preocupados somente com o quantitativo (estatísticas) em detrimento do qualitativo.

Muitos programas de educação de Jovens e Adultos oferecem uma capacitação durante um curto prazo para que os professores possam se adequar as exigências impostas, baseadas na prevalência da concepção de uma formação sustentada em atividades descontínuas e desvinculadas da prática desses educadores.

Tal reflexão nos leva a pensar que a conquista pela qualidade da formação continuada do educador de EJA não se reduz a cursos desarticulados com uma carga significativa de recursos humanos e financeiros e não evidenciam a atenção necessária a real necessidade de enfrentamento da problemática do educando egresso do fracasso escolar numa sociedade classista. Como alerta Mendes (2003), quando afirma que

Excluem sua participação e não levam em conta seus percursos formativos, interesse, saberes e experiência profissional... O que se verifica é a permanência da visão de que professores devem ser formados com o propósito de se adequarem aos planos educacionais quase sempre concebidos e realizados de forma central e não participativa. (p. 7)

Sendo assim, é fundamental que se invista cada vez mais na formação do professor, permitindo-lhe apropriar-se de novos conhecimentos científicos e novas teorias educacionais. Porém, se esse investimento não tiver como uma de suas premissas intervir no cotidiano escolar e romper preconceitos ocorrerá o que temos comprovado com o passar dos anos: teorias são transformadas ao serem incorporadas ao pensamento cotidiano não modificado, de tal forma que se desfiguram, perdem sua identidade, são reduzidas a técnicas, métodos, que só se diferenciam dos anteriores pelo nome. E a causa de tão precocemente os jovens continuarem não se alfabetizando será sempre porque são “carentes”, “não-dotados”, “geneticamente” pouco inteligentes... Enfim, a escola continuará sendo “vítima de uma clientela inadequada”.

Ser capaz de garantir a igualdade e assegurar as diferenças, entendendo que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo é essencial se pretendemos ser sujeitos de nossa própria história.

Se, porém, pretendemos ser agentes efetivos de transformação social, sujeitos da história, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seu sistema de preconceitos e retornar a cotidianidade e outra direção.

O verdadeiro papel do educador numa sociedade cuja marca principal é a dominação de uma classe sobre a outra deve ser o de um agente social que se compromete com a transformação dessa sociedade em benefício dos oprimidos.

É importante que o professor voltado para a transformação da sociedade procure, em sua prática cotidiana, ser coerente com os princípios e valores que proclama em sala de aula. Se o relacionamento professor-aluno for pautado pela lei do “faça o que eu falo, mas, não faça o que eu faço” todo o trabalho desenvolvido pode estar fadado ao fracasso.

Sabemos de longa data que é na prática, no dia-a-dia da sala de aula que vão se delineando os contornos de nossa ação. Mas isso não nos desobriga de refletir sobre essa prática com seriedade e

profundidade, avaliando-a continuamente, a fim de buscarmos a forma mais eficaz e adequada de assegurar o cumprimento de nossa principal e mais específica tarefa enquanto educadores: ensinar aprendendo. O simples cumprimento desta tarefa (que no fundo é tudo o que o povo espera dos professores) já é por si só, bastante revolucionário.

É necessário que a ação docente de Educação de Jovens e Adultos adquira um novo olhar diante do enfrentamento dos desafios que essa modalidade de ensino impõe e que não se fechem os olhos à realidade de exclusão na qual vivem os analfabetos, ao contrário, é primordial que se mude a ótica para enfrentá-la.

Referências

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Mediação. Porto Alegre. 2004.

CARRANO, Paulo José Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: UNESCO. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. UNESCO, MEC, RAAAB. Brasília. 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e Sociedade*. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1979.

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987.

MENDES, Sonia Regina. Interagir: pensando a extensão. Artigo, Rio de Janeiro, jan./jul. 2003, p. 7-13.



Como se constrói uma boa prática?

As mudanças de nosso tempo têm repercutido no contexto escolar, tenhamos ou não consciência delas, impondo à prática pedagógica desafios de diferentes naturezas.

Essas questões já fazem parte das reflexões de muitos professores desta Rede que, ao perceberem o papel significativo das metodologias de ensino na formação dos (as) alunos (as), assumem uma nova postura frente ao conhecimento, incorporando novas maneiras de pensar sobre os saberes e sobre os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Esta seção é dedicada a você, Professor (a) regente, Diretor (a), Diretor (a) Adjunto (a) e Coordenador (a) Pedagógico (a) dessa Rede Municipal de Ensino que, comprometido (a) com o processo de mudança, vem ampliando os horizontes de seu fazer pedagógico e do conhecimento dos alunos (as). Aqui, sua prática bem sucedida, pode inspirar outros professores (as)!

Envie para a redação da Revista um texto reflexivo, relatando o seu trabalho!

Para ilustrar o seu relato, anexe até 06 (seis) imagens, com boa resolução, em formato JPG.

Participe! Essa Revista é para você, Professor!

Através do link <https://goo.gl/IMJh6o> ou do QR Code você terá acesso ao formulário para o envio de seu trabalho.



Normas para apresentação de artigos

O envio de originais à Revista Carioca de Educação Pública implica autorização para publicação, ficando acordado que não serão pagos direitos autorais de nenhuma espécie. Uma vez publicados os textos, a Revista passa a ter todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo sua posterior reprodução como transcrição, com devida citação de fonte. Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

Uma vez realizada a avaliação do Conselho Editorial, os artigos serão submetidos a pareceristas preferencialmente titulados e que pertencerão, em sua maior parte, aos quadros da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, os quais podem aceitar, rejeitar ou sugerir revisões.

Os conceitos e ideias emitidos nos textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Os textos dos artigos a serem submetidos, com o objetivo de publicação, devem seguir as orientações abaixo:

a) o artigo deve ter entre 05 e 10 páginas, excluídas a capa (com o título do artigo, o resumo e o pseudônimo do autor), a bibliografia e eventuais tabelas e ilustrações que componham o texto;

b) para a elaboração do artigo, que deverá ser enviado em PDF e DOC (*Word*), o autor deve usar a fonte *Times New Roman*, tamanho 12 para o corpo do texto (incluindo citações de autores, até 3 linhas, desde que ressaltadas por aspas), 10 para as citações diretas longas (acima de três linhas), que deverão ser ressaltadas na margem esquerda, usando a margem 3.0 cm;

c) as citações e referências devem seguir as normas gerais da ABNT;

Exemplo de referência: BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: filosofia política e as lições dos clássicos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000;

d) a diagramação deve ser feita com o espaçamento entre linhas de 1.5 cm no corpo do texto e simples nas citações diretas longas e nas notas de rodapé;

e) os textos devem ser encaminhados no formato PDF e DOC (*Word*), com título do trabalho em negrito e, em separado, uma ficha com os dados do autor (nome completo, formação acadêmica e titulação, se tiver, telefone, endereço completo e endereço eletrônico) e o título do artigo;

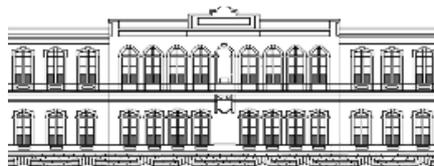
f) o artigo deve conter resumo em português e em inglês (*abstract*), além das palavras-chave, entre três e cinco;

g) os textos devem ser escritos em português, seguindo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e a revisão será da responsabilidade exclusiva do(s) autor(es) e

h) as tabelas e gráficos, se houver, devem estar em formato editável (.doc ou .xls).

RECEP

REVISTA CARIOCA
DE EDUCAÇÃO PÚBLICA



**Centro de Referência da Educação
Pública da Cidade do Rio de Janeiro
AnísioTeixeira**

Avenida Presidente Vargas, 1314, sala Maria Yeda Linhares
Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20210-031
Tel.: 2253-1050 - E-mail: crepatsme@rioeduca.net



Escola de Formação
do Professor Carioca
Paulo Freire

MISSÃO:

Desenvolver e aprimorar os saberes e as práticas do professor carioca, para ser um agente de transformação da educação pública.

VALORES:

Respeito, Comprometimento,
Afetividade, Diálogo, Competência
e Ética.



A **Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire** é formada pela **Gerência de Formação Básica**, que promove ações para professores ingressantes na Rede Pública Municipal de Ensino; pela **Gerência de Formação Continuada**, responsável pelas ações voltadas para os professores em exercício; pelo **Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira**, que dispõe de importante acervo sobre a história da Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro, possibilitando a produção de estudos e pesquisas que ampliam o processo de formação de professores. Esse importante acervo compõe a Biblioteca Anísio Teixeira.

OUTRAS AÇÕES:

Programa Anual de Bolsas de Estudo de Mestrado e Doutorado para professores regentes da Secretaria Municipal de Educação

Sistema de Tutoria direcionada aos profissionais docentes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Promoção do Prêmio Anísio Teixeira através do Concurso de Monografias da Rede Municipal de Ensino

Av. Presidente Vargas, 1314 - Centro
Rio de Janeiro - RJ - CEP 20210-031
Tel: 2253-4387 - 2213-3028
E-mail: epfsme@rioeduca.net

