

O PROFESSOR E A PRÁTICA REFLEXIVA

*Lianna de Melo Torres**

Esse tema, inserido na agenda dos eventos educacionais, é para mim algo instigante e polêmico. Tenho me interessado por ele desde 1982, quando me incorporei ao Projeto de Alfabetização, coordenado e desenvolvido pela COTEP (Coordenadoria Técnico Pedagógica), setor da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, onde desenvolvemos um trabalho de pesquisa - ação, que buscava intervir sobre quatro eixos básicos: o papel do pedagogo - especialista na escola, o processo de alfabetização, a formação do professor - alfabetizador e a compreensão das relações entre a escola e a sociedade¹.

Estamos falando da década de 1980 e daí podemos concluir que, no Estado de Sergipe, essa discussão não é nova, há mais de quinze anos esse grupo de pedagogos e professores já compreendia o professor como sujeito na ação pedagógica, portanto capaz de refletir criticamente a sua prática. Naquele momento histórico, esse grupo discutia a necessidade de dispensar os treinos, os manuais e livros didáticos, porque era imprescindível recuperar o sujeito - professor no "saber - fazer".

Se o discurso da modernização pedagógica desqualificou os saberes "tradicionais" dos professores, as políticas do governo para a Educação, não garantiram, nas duas últimas décadas, a esses profissionais as condições necessárias à modernização e, contraditoriamente, a maioria das escolas públicas do nosso Estado continuou trabalhando com "cuspe e giz", uma vez que, em geral, não tinham disponível nenhum material didático necessário ao trabalho pedagógico.

**Lianna de Melo Torres é professora Mestra do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.*

No final da década de 70, início de 80, as salas de aula "privilegiadas" com algum tipo de material didático, trabalhavam com os famigerados programas de educação compensatória (Alfa, por exemplo), que exigia apenas um *treinamento* para que os professores pudessem aplicá-lo. O sucesso desses programas atrelava-se à capacidade do professor em reproduzi-los; as falhas eram de responsabilidade do "professor despreparado", incapaz de seguir as instruções contidas no manual e repassadas pelos treinamentos.

O discurso do "professor despreparado", veiculado pela ideologia da incompetência docente vem, a cada década, aprofundando a perda da autonomia do professor para os livros didáticos (que já vinham até respondidos) e para os pacotes educacionais, tecnológicos... Como consequência desse processo de descaracterização de seu saber, o professor acaba assumindo uma postura submissa no âmbito de seu fazer pedagógico e da escola, um processo de submissão hierárquico: o aluno se submete ao professor, e o professor se submete à escola/instituição².

Às vésperas do Terceiro Milênio, o neoliberalismo faz aliança com os setores conservadores da sociedade usando a "qualidade" como *nova retórica conservadora no campo educacional* (Gentili, 1994) e as escolas da maioria (a pública) são o alvo. As consequências desse discurso caem sobre os professores, desapropriados de boas condições de trabalho, do saber, de salário digno e sobre os alunos, população expropriada ao longo do processo histórico brasileiro, das condições materiais de vida e dos bens culturais.

O projeto neoliberal de sociedade recoloca a educação pública no papel de servir aos seus propósitos de modo que a escola passe a ser divulgadora da doutrina liberal. Enquanto isso, a reivindicação "por uma escola pública de qualidade para todos", defendida na década de 80 por intelectuais críticos, é apropriada distorcidamente pelo discurso hegemônico atual só que agora despido de seu conteúdo democratizante. O projeto que visava minimizar o processo de exclusão da população através da justiça social, é silenciado pelo discurso da produtividade, eficiência e qualidade.

Esse filme os educadores já viram: o discurso educacional implantado pelo Regime Militar durante a ditadura, o tecnicismo, hoje pretende-se hegemônico.

Apesar de não se negar todas as mazelas presentes na escola pública, afirmo que a história já provou que o tecnicismo da década de 70 não resolveu os problemas, muito pelo contrário aprofundou-os. O neotecnicismo,

como bem colocam Gentili (1994), Draibe (1993) e Silva (1996), acirrará mais ainda as desigualdades educacionais e sociais.

Consideramos a construção de um perfil de professor como uma questão de paradigmas, ou seja, a maneira como se tem concebido a formação desse profissional: através da perspectiva do déficit ou do crescimento (Rodrigues e Esteves, 1993:49). A primeira diagnostica a formação do professor como obsoleta ou ineficiente e a segunda considera o trabalho do professor como uma atividade complexa, multifacetada e que portanto exige uma formação continuada para dar conta dessa complexidade, admitindo inclusive que não há uma única forma de ser bom professor.

De um lado, o paradigma orientado *pela e para* a pesquisa procura fomentar uma atitude problematizadora da parte dos professores em relação aos quadros institucionais vigentes. Do outro lado, os paradigmas comportamentalistas consideram o conhecimento como algo que transcende ao domínio de intervenção dos professores, ou seja, são dados estabelecidos que não compete ao professor questionar ou transformar (Rodrigues e Esteves, 1993:52).

O que nós temos assistido é que a perspectiva do déficit tem servido à ideologia dominante, ou da "incompetência docente", que vê o professor como incapaz de pensar, planejar e executar as suas ações. Isso acaba justificando não só as mazelas do próprio sistema educacional brasileiro, como também os baixos salários pagos ao professorado.

É evidente que pensar a formação do professor na perspectiva do crescimento exige que se pense o professor como um intelectual e não como um tarefeiro; exige que se invista em programas de educação continuada, dada a complexidade do trabalho docente³; exige que se repense a organização do trabalho na escola, exige que se atrele salário à formação e, acima de tudo, exige que se repense o currículo existente, que sob a influência da psicologia comportamental e cognitiva não inclui as questões relativas à natureza do poder, à ideologia e à cultura (Giroux e McLaren, 1994:133).

Na visão de Nóvoa (1991:21), foi a "explosão escolar" que acabou gerando desequilíbrios estruturais, trazendo para o ensino indivíduos despreparados não só academicamente mas também pedagogicamente, sendo que não se introduziu nenhuma mudança significativa na formação dos professores nem do ponto de vista organizativo nem curricular, de modo que as soluções foram paliativas e acabaram aprofundando os problemas. A "ideologia da

incompetência” ou o discurso do “professor despreparado”, acabou tendo uma certa visibilidade na prática docente.

Corinta Geraldi (1996), ao discutir a questão da formação do professor, questiona a intervenção que faz o Estado no sentido de organizar estratégias para controlar, desvalorizar e desmobilizar a categoria profissional. Os professores respondem a essa política utilizando mecanismos de *desistência* e *resistência*, ou seja, reagem individualmente, silenciosamente e desistem como rendição, ou resistem organizadamente contra o Estado. Pondera também que, no processo de decadência salarial que tem vivido o magistério, tempo e dinheiro têm funcionado como condição para um baixo consumo de bens culturais. Assim, o livro didático que já desempenhava, em outras épocas, um papel de controle e determinação da prática pedagógica, torna-se hoje único material de consulta do professor, reforçando a relação entre o processo de proletarização e a desqualificação.

Giroux e McLaren (1994) se opõem ao conceito de resistência e propõem a “contra - hegemonia”. Para eles a resistência funciona como um tipo de negação ou afirmação colocada diante de discursos e práticas dominantes, enquanto que a “*contra - hegemonia*” implica num entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar (Giroux e McLaren, 1994:132-133). Em outras palavras, para os referidos autores, a resistência traduz uma postura crítica, enquanto que a contra - hegemonia, para além da crítica, possibilita a criação de esferas públicas alternativas.

I - A Formação do Professor como Prática Reflexiva

Nesse cenário, torna-se imperativo encaminhar uma discussão sobre a formação do professor como prático reflexivo⁴, embora reconheça que no momento histórico que estamos vivenciando, essa é uma estratégia de formação de professores que pode funcionar como “faca de dois gumes”: ou serve aos interesses do neoliberalismo, que atribuiu o sucesso/fracasso ao professor com um discurso que legitima a autonomia do professor no seu fazer pedagógico, sem dar-lhes condições para exercê-la, reforçando mais uma vez na história, a falta de responsabilidade do Estado pelo fracasso do sistema educacional brasileiro; ou situamos esse discurso numa prática de resistência (Geraldi, 1996) e contra - hegemonia (Giroux e McLaren, 1994), criando um espaço favorável à mudança.

Elegendo as idéias de Zeichner (1993) como norte da discussão atual sobre ensino reflexivo, enquanto formadora de professores que sou, o meu trabalho acadêmico deve ir na direção de preparar professores para que sejam práticos reflexivos.

As idéias em torno da formação do professor como prático reflexivo exibem hoje, fim da década de 90, um quadro que oportuniza uma análise teórica em torno da questão. Zeichner (1993:36-46) aponta as "tradições"⁶ que têm caracterizado os programas de formação de professores. Embora não seja nosso objetivo discuti-las aqui neste trabalho, acredito ser necessário observar que em cada uma delas o papel da prática reflexiva é vista de uma forma específica, o que torna impossível compreender a formação do professor a partir de apenas uma dessas "tradições".

Ele nos alerta que as reformas neoliberais ao assumirem o discurso do ensino reflexivo e do professor como prático reflexivo, acabarão descaracterizando essa prática, uma vez que ela é, paradoxalmente, incompatível com o que é exigido pelo capitalismo no atual momento histórico. Porém, há uma lógica do capital ao apropriar-se dessa idéia. Se o modelo de acumulação desenvolvido nas décadas 70-80, exigia um professor tarefeiro, um reproduzidor de instrução dos manuais de ensino, hoje (década de 90) o modelo de formação escolar exigido pela acumulação do capital é a capacidade de reflexão(ou imitação de "boas práticas), ao invés da obediência. Por conta disso o mote das reformas do ensino no mundo é o ensino reflexivo, a prática reflexiva.

Segundo Zeichner (1993) o conceito de reflexão e de prático reflexivo tem sido usado nos E. U. A como forma sutil de manter o professor subserviente, uma vez que negligenciam os saberes implantados pelos professores em sua práticas; a racionalidade técnica persiste, pois considera os professores como imitadores de "boas" práticas; centram a reflexão dos professores na sua própria prática sem levar em conta as condições sociais do ensino, que influenciam o trabalho do professor e insistem na reflexão dos professores individuais, ao invés de em grupo. Conclui que o uso dissimulado da reflexão contribui para maior manipulação e um controle mais sutil dos professores.

Por conta disso a adesão à formação do professor como prático reflexivo não deve ser mais um modismo, mais um discurso teórico. Compreendo e

concordo com Schön (1992), Zeichener (1993) e tantos outros autores que têm discutido e estudado essa questão, que o processo de formação, pela própria natureza da tarefa educativa, exige um professor intelectual, um sujeito capaz de problematizar a realidade, a sala de aula e a si próprio enquanto professor, agente ativo do seu desenvolvimento profissional e agente da definição do funcionamento da escola (Zeichener, 1993).

Isso significa também relacionar o desenvolvimento do professor com a luta por justiça social. A escola pode se constituir como espaço de resistência e compromisso, ao contrário do que preconizaram as teorias reprodutivistas da década de 70. Nesse sentido, defendo que no processo de formação dos professores a busca da compreensão da realidade torna-se imprescindível. É necessário atrelar a visão histórica à prática pedagógica, e buscar a compreensão do processo de exclusão social, para que os professores tenham consciência dos limites e das possibilidades da sua ação e que no exercício de sua profissão, ele esteja atento tanto para aspectos da prática pedagógica, quanto para as condições sociais nas quais ela se situa.

Segundo Zeichener (1993:26) faz-se necessário o compromisso com a reflexão enquanto prática social e que o fazer pedagógico tenha como característica uma tendência democrática e emancipatória. O professor deve estar atento e considerar questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula.

Trabalhar na direção da formação do professor como prático reflexivo é trabalhar no sentido de fazer o ensino voltar às mãos dos professores; é reconhecer que a produção do conhecimento não é uma propriedade das universidades; é reconhecer que os professores também têm teorias que podem contribuir para o conhecimento do ensino (Zeichner, 1993:16). O que for feito em direção contrária a isso é mero discurso "sobre" reflexão, como por exemplo: resolver os problemas do ensino com pacotes pedagógicos, tecnológicos; tornar os professores imitadores de "boas práticas"; todas essas atitudes confirmam a presença dissimulada da racionalidade técnica, que se contrapõe à reflexão.

Uma prática pedagógica reflexiva se expressa quando os *professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino* (Zeichner, 1993:22).

II - Conclusão Provisória sobre o Tema

É possível preparar o professor para o exercício autônomo da profissão. É urgente que o professor perceba que ele vem historicamente perdendo a autonomia do seu saber e busque se engajar, dentro ou fora da escola em grupos interessados no desenvolvimento de pesquisas que fomentem a formação do professor como sujeito de sua prática pedagógica, para que ele possa construir um novo "saber - fazer", dentro dessa perspectiva.

É necessário que os professores desejem continuar estudando, pois fazemos parte de uma categoria sempre em formação. Primeiro recebemos a formação acadêmica que nos habilita a exercer a nossa profissão e, posteriormente, continuamos com a nossa formação prática. Essa nunca termina. Enquanto estivermos em atividade de ensino, estaremos submetidos a um processo de formação, intencionalmente ou não.

Precisamos compreender a realidade, desenvolver a capacidade crítica, criativa e o espírito de investigação. Precisamos fazer da nossa prática de aula um campo de pesquisa, entender os elementos que definem a lógica neoliberal da exclusão. Pensar um professor é visualizar um sujeito que por essência é um intelectual com capacidade para pensar, planejar, executar, avaliar e redefinir sua ação. Temos que nos comprometer em nos apoderarmos do nosso fazer pedagógico e desmascarar a ideologia da incompetência.

O trabalho do formador de professores reflexivos passa por princípios dos quais sempre compartilhei: não dá para desconsiderar os saberes práticos dos professores; não dá para reforçar que os professores não escrevam sobre o conhecimento que é produzido em aula. É urgente formar professores capazes de serem consumidores críticos das investigações feitas por terceiros, mas também que eles próprios se sintam capazes de produzir saber e que visem a uma sociedade mais justa e decente.

No momento de Brasil em que vivemos, fim de milênio, não dá para abrir mão de valores inegociáveis éticos e políticos; não dá para pensar em quantidade sem qualidade social, não dá para pensar professor fora de um processo de formação continuada, não dá para não ser prático reflexivo no sentido definido por Zeichner (1993). Não que sejamos ingênuos o suficiente para pretendermos mudar o mundo mudando as estratégias de formar professores, apenas apostamos e acreditamos que nossa participação no pro-

cesso histórico requer urgência em investir em professores mais críticos, mais criativos e capazes de criar espaços de resistência e “contra - hegemonia” no âmbito escolar.

NOTAS

- ¹ TORRES, Lianna. **História de Resistência de Professores e Pedagogos da Rede Pública** -^{3/4} o Projeto de Alfabetização da COTEP/ Secretaria da Educação do Estado de Sergipe. Núcleo de Pós Graduação em Educação/UFS, 1996. Dissertação de Mestrado.
- ² Utilizo essa denominação com base no pensamento de Ezpeleta e Rockwell (1986) para diferenciar a escola documentada (como instituição), da não documentada (como um objeto inacabado, em construção).
- ³ A pesquisa da professora Maria da Gloria Pimentel, divulgada no livro "Professor em Construção" pela Papyrus, em 1996, vai na direção de que não há uma fórmula para se ser um "bom professor". Aponta a necessidade do professor ter domínio não só do conhecimento e dos instrumentos técnicos, mas também das referências existenciais dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Pimentel, 1996:20). Considera ainda a necessidade da incerteza, provisoriidade, multiplicidade e movimento como características indispensáveis no processo de construção do professor.
- ⁴ Vê K. M. ZEICHNER, na sua obra intitulada "A formação reflexiva de professores: idéias e práticas".
- ⁵ "Segundo DEWEY, o ato de rotina é, sobretudo, guiado pelo impulso e autoridade (...) Dewey definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica numa consideração ativa persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita e se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz"(Zachener, 1993:18-19).
- ⁶ ZEICHNER (1993) aponta quatro tradições sobre o papel da prática reflexiva na formação dos professores, são elas: tradição acadêmica, tradição da eficiência social, tradição desenvolvimentista e a tradição de reconstrução social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DRAIBE, S. "As políticas sociais e o neoliberalismo". **Revista USP**
- FRIGOTTO, G. (1991) **O contexto sócio-político da educação nas décadas de 79 - 90. Educação e Contexto**. Ijuí, 6. Out/Dez/91.
- GENTILI, P. "O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional". In: **GENTILI e SILVA (orgs). As estratégias neoconservadoras em educação: uma análise crítica**. Petrópolis : Vozes, 1994.
- GERALDI, C. M. G. "A produção acadêmica sobre o professor, o movimento dos professores e a APEOESP". **Revista de Educação/APEOESP**. São Paulo (8): 29-38, fev/1996.
- GIROUX e MACLAREN. "Formação do professor como uma contra - esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural". In: **MOREIRA e SILVA (orgs). Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo : Cortez, 1995.
- NÓVOA, A. "Formação de professores e profissão docente". In: **NÓVOA, A. (org). "Os professores e sua formação"**. Lisboa : **Publicações Dom Quixote**. pp. 15-33.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas(SP) : Autores Associados, 1997.
- SCHÖN, D. A. (1992) "Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: **NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação"**. Lisboa : **Publicações Dom Quixote**. pp. 77-91.
- SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis(RJ) : Vozes, 1996.
- TORRES, Lianna. "História de resistência de professores e pedagogos da rede pública - o projeto de alfabetização da COTEP - Secretaria da Educação do Estado de Sergipe". Núcleo de Pós Graduação em Educação/UFS, 1996. **Dissertação de Mestrado**.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa : Educa, 1993.