

Novos tempos – Novos paradigmas para a educação: Limites e desafios

Marinice Souza Simon¹

RESUMO - O artigo tem como objetivo analisar o pensamento e a reação de professores e supervisores diante da necessidade iminente de uma ruptura paradigmática na educação. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa da pesquisa viabilizada pelo estudo de caso. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações assistemáticas da ação docente no cotidiano escolar. Os resultados indicaram que os sujeitos dessa investigação percebem o descompasso da escola com o mundo, sinalizando para a necessidade de uma nova postura docente, respaldada por uma nova opção paradigmática. Contudo, não se vêem como agentes das mudanças preconizadas. Entre os principais teóricos e autores que sustentaram o estudo destacam-se Paulo Freire, Boaventura Sousa Santos, Álvaro Vieira Pinto, Marli André e Cleoni Barboza Fernandes.

Palavras-chave: Professores. Paradigmas. Rupturas. Transição.

New times – new education paradigms: limits and challenges

ABSTRACT - The article has as aim to analyze the thought and the reaction of the teachers and supervisors face the imminent necessity of a paradigmatic rupture in the education. The used methodology was of qualitative approach of the research by the study of case. Semistructured interviews were accomplished and non-systemic observations of the teaching action in the daily school. The results indicated that the subjects of this investigation perceive the of the school with the world, signaling for the necessity of a new teaching attitude, supported for a new paradigmatic option. However, they do not look themselves as agents of preconized, changings. Among the main authors that supported the study, are emphasized Paulo Freire, Boaventura Souza Santos, Álvaro Vieira Pinto, Marli André and Cleoni Barboza Fernandes.

Keywords: Teachers. Paradigms. Ruptures. Transition.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Introdução

O presente artigo apresenta reflexões que ensejam contribuir para a construção de outra postura docente, sem a pretensão de mudar o mundo, mas com a convicção de que as mudanças precisam de pequenas ações que, somadas, constituirão um novo cenário aberto a novas realizações.

Com essas intenções e preocupações, foi realizada uma investigação², buscando conhecer e compreender um pouco mais o pensamento docente e a postura adotada diante da necessidade de uma ruptura paradigmática dentro da educação.

Compreender a percepção e as reações dos professores e supervisores, no que tange ao processo de mudança necessário para a instalação de novas práticas que atendam às demandas atuais, foi, portanto, o objetivo deste estudo.

A pesquisa contou com a participação de oito professoras e duas supervisoras como sujeitos interlocutores que atuavam na Educação Básica, em seus diferentes cursos, numa escola privada de Porto Alegre.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, usando o estudo de caso, na busca de analisar a realidade, conversar e participar das reflexões das interlocutoras com o propósito de entender a complexidade dos fenômenos educativos amparados nas concepções paradigmáticas das mesmas.

Para a coleta de dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas e observações

assistemáticas da ação docente no cotidiano escolar.

Os resultados indicaram que os sujeitos dessa investigação percebem o descompasso da escola com o mundo, em constante transformação. Entendem a necessidade de uma nova postura docente que atenda às demandas atuais, ancorada por uma mudança paradigmática que responda às questões emergentes. Contudo, não conseguem se perceber como agentes das mudanças preconizadas, com a possibilidade de enfrentar ou superar o paradigma dominante (Souza Santos, 1989) presente no contexto educacional.

Assim, ficou evidente, ao longo dos depoimentos das professoras e supervisoras, a convicção de que a mudança é necessária, mas que sua instalação ocorrerá por outros agentes pedagógicos e não por elas mesmas, trazendo-lhes benefícios, sem a necessidade de correrem maiores riscos por assumirem posições radicais de transformação curricular.

Os principais teóricos e autores que sustentaram esse trabalho foram Paulo Freire, Boaventura Sousa Santos, Álvaro Vieira Pinto, Marli André e Cleoni Barboza Fernandes dentre outros.

2. Novos rumos possíveis... Mas por que a mudança não acontece?

Depois de algum tempo estudando o paradigma educacional emergente, uma dúvida recorrente persegue os meus pensamentos: se temos a clara noção de que as coisas não andam bem na educação, por que não conseguimos articular uma saída para a crise reinante?

2 Dissertação de Mestrado defendida no PPGE/FACED/PUCRS sob a orientação da Profa. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

Na educação, teorizamos muito bem, demonstramos conhecer tendências em suas minúcias, elencamos antigas e atuais metodologias e dominamos ideias defendidas por teóricos que passam a vida a construir teses para atender às demandas educacionais de seu tempo.

A clareza dos erros, a noção da inoperância frente às lacunas do momento e a certeza de que a mudança é necessária não são suficientes para a transformação do que apontamos como defasado e sem sentido.

É necessário audácia para formular novas abordagens e transformar as propostas tradicionais em ações inovadoras que inaugurem outras formas de conduzir a situação ensino-aprendizagem. E o desenho destas novas posturas só poderá ser traçado se, além da consciência da necessidade de transformação, os principais atores, estiverem encorajados a viabilizarem projetos/ações em prol de uma educação mais adequada as aspirações da sociedade atual.

Trata-se de uma nova caminhada e ao iniciá-la, buscando a instalação de novos referenciais orientadores para a educação, entendo ser necessário o estabelecimento de passos que, gradativamente, conduzam aos resultados pretendidos, os quais apresento na seguinte sequência:

a) estudo de teorias, correntes e propostas pedagógicas que constituíram a rede embasadora do paradigma dominante;

b) conhecimento profundo da ciência moderna ancorada pelo paradigma dominante;

c) caracterização do paradigma tradicional de educação;

d) análise de tais características, apontando aspectos defasados perante as necessidades atuais;

e) detalhamento das práticas patrocinadas pelo paradigma tradicional de educação;

f) delimitação dos fatores que configuram a crise paradigmática;

g) manutenção de estudos atualizados sobre tendências, reflexões e propostas de novas abordagens pedagógicas;

h) decisão sobre o que transportar das velhas propostas para os novos tempos;

i) reflexão acerca da necessidade da mudança;

j) construção novos referenciais que possam responder à solicitações da realidade atual.

Esses resultados/propostas nascem de um desejo de *outra escola possível*, o que não os habilita a assumirem um tom prescritivo, mas, serem sinal de esperança para a possibilidade de reversão de um quadro escolar tão desfavorável.

A partir dessa reflexão, retomo a grande dimensão construída na teorização de minha prática, à luz da teoria de Boaventura Sousa Santos no livro *Um Discurso sobre as Ciências – transição paradigmática*, que me possibilitou compreender seu desdobramento nas falas de minhas interlocutoras: medo/insegurança; cultura escolar; condições objetivas de vida e envolvimento pessoal afetivo com o profissional.

Vários são os movimentos observados no meio docente, manifestando o descontentamento com o panorama atual da educação em nosso país. No que tange ao pedagógico, verificamos que as práticas são obsoletas e que as velhas referências não respondem às interrogações do

momento. Constroem-se sobre as bases de um conhecimento que serve sempre ao mundo concreto, apresentando resultados palpáveis, expressando o determinismo mecanicista que, segundo Sousa Santos (2005 p. 31), configura-se como: “o horizonte certo de uma forma de conhecimento utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar”.

Na atualidade temos um bom diagnóstico do tamanho e da abrangência de nossas aflições. Sabemos apontar cada aspecto indesejado na realidade escolar, bem como causas e consequências que perpassam o cotidiano do nosso trabalho, mas nos falta entender o atraso na ruptura paradigmática que exige prontidão e coragem na sua efetivação.

A princípio, penso que o maior impedimento para que a mudança se efetive está também relacionado à formação inicial de nossos professores, a qual se construiu a partir de bases presentes no paradigma dominante, carregado de traços culturais conservadores. Nesse universo formativo considero impossível desejar que um jovem graduando questione a formação recebida, principalmente quando é posta como consagrada e irrefutável.

Na presente pesquisa, cada interlocutora expressou convicção na urgência da transformação, contudo não se percebe como seu agente, esperando que a ruptura venha de fora e aporte ao cenário educacional, instalando uma *pedagogia salvadora*, que resolva as demandas do momento atual.

As licenciaturas, nos moldes da racionalidade técnica³, desenharam os caminhos docentes dentro de limites bem demarcados, nos quais o protagonismo da situação ensino-aprendizagem vivido pelos mestres e doutores que partilhavam seus conhecimentos com os alunos em um espaço de pouca oportunidade para o debate ou para a contestação daquilo que era posto como verdade, uma vez legitimado pela ciência e depois reconhecido como dogma.

Continuo a consideração sobre as licenciaturas, citando Fernandes (2008, p 234), na sua descrição do paradigma fundado na racionalidade técnica:

Esse paradigma que se funda em uma única racionalidade, a racionalidade técnica, desqualifica todas as outras formas de conhecer e de compreender o conhecimento e o mundo da vida e do trabalho, trazendo uma supervalorização da teoria sobre a prática; uma redução da ciência a uma única lógica; uma perda das visões globais e integradoras dos campos científicos.

Com raras exceções, as discussões em torno do como ensinar ocupam pouco lugar durante a formação, sendo superadas pela especialização nos conteúdos a ensinar, parecendo que o mais significativo é mesmo acumular conhecimentos teóricos para posteriormente despejar sobre os alunos.

Sacristán (2000, p. 184) assim se posiciona:

³ Aqui compreendida na lógica da racionalidade técnica, baseada no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano, corporificada no positivismo oitocentista, onde [...] só há duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais (SOUSA SANTOS, 1989, p. 18-19).

Indubitavelmente, a primeira base intelectual de um profissional do ensino é o domínio, em um certo nível, da área ou da disciplina em que desenvolve sua atividade. Mas não de um domínio indiscriminado fruto de mera acumulação de estudos, pesquisas e perspectivas diversas, e sim acerca de bases desse conteúdo, sua estrutura substantiva e sintática, sua significação educativa, sua dimensão social e histórica.

Vale dizer que a proposta legal expressa no Parecer 9 e nas Resoluções 1 e 2 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, deu origem à organização de novas diretrizes curriculares⁴ para os cursos de Formação de Professores, as quais propõem um novo olhar sobre os enfoques e teorias de formação dos profissionais docentes.

Fernandes (2009) explica o impacto da nova legislação:

[...] um grande impacto trazido por esta legislação recente incide diretamente sobre a formação de professores: a inserção no campo profissional desde o início do curso e a articulação teoria e prática, trazendo, na linguagem legal, a prática como um componente do currículo, que passam a exigir uma visão de cursos em suas múltiplas dimensões de totalidade.

As reformas curriculares defendem a transformação de um currículo predominantemente teórico e imposto em um currículo que contemple inúmeras oportunidades de práticas e promova espaços de reflexão crítica acerca dos conteúdos veiculados nos cursos. Porém, a resistência maior à inovação parece vir diretamente dos formadores, emperrando o processo de transformação.

⁴ Diretrizes curriculares são elaboradas por Comissões de Especialistas de cada curso, sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Essas comissões *devem* orientar a organização curricular segundo o Conselho Nacional de Educação.

Observo⁵ que alguns formadores, produtores diretos do conhecimento pedagógico, acomodam-se ao prestígio acadêmico, vinculando-se, muitas vezes, a teorias descoladas da realidade contemporânea e por isso ineficazes em seu universo de ação.

Manter o status passa a ser a conduta orientadora de suas práticas, desprezando a contribuição do próprio aluno, portador de cultura peculiar, que muito poderia acrescentar a todo o período formativo.

Estendendo minha análise sobre a formação inicial e sua posição na vida dos futuros profissionais da educação, reporto-me também ao perfil deste aluno que chega à universidade a fim de cursar a licenciatura.

Vivemos numa sociedade capitalista, impregnada por disputas que forjam condutas competitivas e desprovidas de valores solidários. Um panorama social que traz em seu bojo a busca frenética pelo ter mais em detrimento do ser mais.

Trata-se de um desenho contornado por traços neoliberais, em que o hedonismo fornece as tintas para a pintura do quadro que ressalta o egoísmo e o individualismo como posturas aceitas na luta pela sobrevivência.

Pois bem, neste cenário de relativismo ético e de poucas oportunidades profissionais aos menos afortunados, encontram-se muitos de nossos jovens, sem rumo, sem sonhos e sem

⁵ Registro que essas inferências se incorporam ao trabalho como resultantes de um processo vivido como gestora e pesquisadora no meu próprio campo de trabalho, sem o critério de uma única verdade. Apoio-me na obra freireana, apropriando-me do sentido sócio-cultural em que a educação é um ato político e a vida pessoal e profissional se entrelaçam em um processo de síntese provisória do vivido e do por viver. (FERNANDES, 2008).

aspirações. Vivem dia após dia cumprindo etapas mecanicamente. Isso os joga de um lado para o outro, sem que eles mesmos sejam sujeitos de seu processo de escolha profissional.

Como autômatos, procuram um lugar no mercado. Egressos de um Ensino Médio que não os preparou para o prosseguimento dos estudos nem os habilitou tecnicamente para uma profissão, buscam oportunidades no Ensino Superior em cursos que mais se ajustem a suas possibilidades financeiras, em detrimento de seus verdadeiros desejos profissionais.

O jovem, desmotivado, sem maiores aspirações, vê-se diante de um mercado de desemprego que lhe acena com ocupações consideradas, inferiores, incapazes de fazê-lo ascender ou sonhar com uma vida melhor.

Diante das cobranças sociais e familiares, o jovem aspira à Universidade, sabendo que ela está disponível a uma reduzida parcela da população. Seu acesso torna-se possível por meio de escolhas mais modestas, que lhe restringem o tipo de curso e o tipo de instituição.

Pelo crescente desprestígio da profissão docente, a oferta torna-se bem maior do que a procura e as licenciaturas apresentam-se como cursos de fácil acesso, a custos baixos e poucos pré-requisitos de ingresso, e proliferam, atendendo ao disposto na atual LDBEN/96⁶, a qual reforça o princípio de “Educação para Todos”.

Apresenta-se um rol imenso de oferta para profissões mais acessíveis que, embora mal

remuneradas, ainda empregam muitas pessoas, entre as quais se encontra o Magistério.

Pois bem, é este jovem que procura nas primeiras lições acadêmicas, ratificar sua escolha e vislumbrar posições no mercado. Entra disposto a honrar sua escolha e aproveitar o prestígio universitário.

Com uma formação secundária razoável, que o impediu de maiores aspirações, o aluno recebe os conteúdos e faz precárias construções de conhecimento, habitando a zona de conforto que o coloca no lugar de receptor passivo da cultura acadêmica, que muitas vezes despreza o seu modo de vida, seus costumes, suas crenças e seus valores.

Nesse ambiente de aparente calma, o estudante tece sua futura prática e, nesta cultura dominante que veicula o conhecimento fragmentado, vai aprendendo a reproduzir o que lhe é ensinado.

A reflexão, na maioria das vezes, é descartada, e a autocrítica não faz parte do elenco de ações pedagógicas que poderiam contribuir sobremaneira para a formação de um profissional investigativo e questionador, disposto a protagonizar sua aprendizagem.

A bagagem é pobre e a viagem chega ao seu fim. O futuro professor finaliza seu curso carregado de conteúdos e informações que o habilitam tecnicamente a lecionar. Mas sabemos que o exercício de uma prática reflexiva não está em seu universo de ação.

Sua maior preocupação recai sobre o conteúdo. Ao assumir o magistério, reproduz o que aprendeu e trabalha com seus alunos de maneira semelhante. Assim há mais um entrave

⁶A LDBEN/96 legisla sobre a Educação Básica, que envolve Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

para que as mudanças se efetivem e as rupturas aconteçam.

Transcrevendo Freire e Shor (1987 p. 99):

Os professores e estudantes são socializados, ano após ano, para uma forma mecânica de educação, e essa forma se torna sinônimo de rigor profissional. Esse programa mecânico silencia e aliena os estudantes, menos de 1% do tempo da aula sendo dedicado à discussão crítica e menos de 3% exibindo qualquer tom emocional, conforme recente estudo de Goodlad.

Acomodar-se à realidade encontrada, cheia de lacunas e com muitas indagações a denunciarem que as coisas não andam bem, parece ser o comportamento mais prudente para assegurar a permanência na escola.

Em um nível de maior consciência, esse novo profissional poderá encontrar-se insatisfeito quando enfrentar seu despreparo diante de situações inusitadas que lhe requeiram talento e criatividade, desempenhos que raramente lhe foram suscitados na sua formação inicial.

Seguindo essa reflexão, em que tento levantar as causas da lentidão na ruptura paradigmática dentro da educação, com base nos dados coletados, debruço-me também sobre a sociedade, que, incapaz de atender às demandas criadas por novos modos de vida, transfere para a escola a tarefa de educar seus filhos, revelando comportamentos que estão atuantes na cultura ocidental.

Com o propósito de ampliar a análise, é oportuno revisar a história para entender o presente e o porquê dos resultados atuais. Cunha (1989, p. 24) apresenta a escola como “uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem”.

Assim entendo que a atualidade é composta de todos os legados do passado, incluindo demandas e insatisfações, regida sempre pelo paradigma sociocultural⁷, construído a partir da visão de mundo daquela sociedade, naquele tempo e naquele lugar.

Então percebo que a escola, se quiser mudar suas práticas, a partir da reflexão pedagógica, necessitará estar em consonância com a sociedade, pois segundo Bertrand e Valois (1994 p.37):

O paradigma educacional é bidirecional: por um lado, assegura a transição das exigências da sociedade à organização educativa e, por outro, traduz os resultados da reflexão das práticas pedagógicas que a organização educativa pode transmitir à sociedade. [...] Com efeito, um paradigma de educação cumpre funções que se situam num campo de caráter dialético atravessado, ao mesmo tempo, por forças socioculturais e pelas forças da organização educativa.

Não é, portanto, a organização educativa, como referem os autores, que define o paradigma educacional. Na verdade, a reflexão e a ação pedagógica estão atreladas ao modo de pensar e de agir decorrente do paradigma sociocultural.

A mudança paradigmática acontece quando a escola modifica sua finalidade e, conseqüentemente, a sua estrutura e a natureza da sua ação, o que ocorrerá sempre em função da sociedade.

⁷ Para melhor entender o paradigma sociocultural, transcrevo Bertrand e Valois (1994, p. 28) [...] quando definem o paradigma sociocultural: “Ele constitui um conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e valores que englobam uma concepção de conhecimento, uma concepção das relações entre a pessoa, a sociedade a natureza, um conjunto de valores e de interesses, uma forma de executar, um significado global da atividade humana que definem e delimitam para um determinado grupo social, a dimensão possível do seu campo de ação de da sua prática social e cultural, assegurando, assim, a sua coerência e relativa unanimidade”.

Somos produtos da cultura dominante e, sob seus signos, construímos também o nosso fazer docente, certamente nublado pela visão de mundo transmitida pela classe que detém o poder.

Pereira e Hannas (2000, p.21) afirmam:

O modelo, dominante ainda hoje, filtrou e divulgou conhecimentos coerentes com seus princípios, alijando outros que não se enquadram nos seus referenciais teóricos. A humanidade tende a aceitar o que está em conformidade com a cultura dominante: seleciona o que está em harmonia com o padrão “científico” vigente e relega, esquece ou não aceita o que lhe parece não estar em conformidade com esse padrão.

Mesmo sabendo que os enfrentamentos são grandes quando decidimos pela mudança, a partir do desconforto e da incompetência para resolvermos novas questões à luz de velhos modelos, é necessário ter forças para mudar o ciclo normal de definições paradigmáticas clássicas, que contemplam a escola como reprodutora da ideologia dominante.

A ruptura poderá acontecer num fluxo contrário ao dito normal, da sociedade para a escola, fazendo com que a transformação se origine dos grupos que estão diretamente ligados à experiências docentes.

Cunha (1989, p. 65) expõe com clareza a condição das relações entre a escola e a sociedade:

A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante. [...] o modelo de sociedade define o modelo de escola e nele está contida a ideologia dominante.

A sociedade atual delega para a escola a educação de seus filhos, impondo-lhe práticas que abarquem todas as aprendizagens as quais ela própria não consegue atender.

Esteve (2004, p. 124) explica esta situação da seguinte maneira:

Nos últimos 20 anos, a idéia de que o nosso sistema educacional tem a responsabilidade de educar foi se espalhando em nossas sociedades, até passar a fazer parte do pensamento coletivo. Podemos mesmo afirmar que se espalhou a ponto de colocar aos professores expectativas dificilmente alcançáveis.

É interessante aprofundar esse pensamento, buscando delinear qual o verdadeiro espaço outorgado à escola para educar crianças e jovens. A sociedade espera que a escola, baseada nos valores que lhe são caros, transmita a cultura dominante que a posiciona como detentora das maiores decisões sobre os seus dominados.

O intervalo da ação escolar é restrito, e a conduta conservadora no trato com questões sociais é sempre esperada. Os educadores tornam-se empregados de um patrão que exige fidelidade e passividade e, nesta ordem de fatos, a trama social é construída, sem espaço para desenhos que usem traços diferentes daqueles que comumente tecem as relações desejadas pelo padrão vigente.

Descaracteriza-se assim a missão do professor, que poderia muito mais mostrar e abrir caminhos do que apresentá-los prontos, ignorando o espaço necessário para a construção de referenciais baseados na cultura própria de cada aluno.

De Busquets e outros (1997, p 31) extraio o seguinte comentário: “Um dos resultados mais apaixonantes da profissão de educador é que,

junto com novos conhecimentos, provoca-se nos alunos a aparição de novas formas de pensar e de atuar que geram novos recursos intelectuais”.

Ao mesmo tempo, o paradigma dominante encontra forças para prosseguir, reforçando a escola como lugar de reprodução das condutas sociais aprovadas pela sociedade tradicional, que prefere um professor desqualificado, imensamente compreensivo e amigo de seus alunos, desobrigando-a da responsabilidade com uma formação docente altamente qualificada.

Essas são questões ideológicas apresentadas por Almeida (1986, p. 148-149):

Convém à classe dominante que o professor se veja como [...] missionário, pai, mãe, tio, tia, irmão, psicólogo, terapeuta, amigo, tudo, menos como profissional que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua função principal, o ensino.

É um jogo de manutenção da ordem, no qual os jogadores articulam peças previamente designadas, que não têm espaço para transgressões criativas e muitas vezes, responsáveis pelos grandes e desejadas viradas. Só há jogadas ensaiadas, geralmente copiadas de modelos únicos, superficiais e encantadores pela aparência, porém, se examinados com mais cuidado, não sobreviverão ao primeiro empecilho.

Considerações finais

Nesta encruzilhada, representada pelo período de crise paradigmática, uma opção é necessária para o prosseguimento. Ou pender para o lado da superficialidade, nadando conforme a maré, ou buscar o rumo mais difícil,

de romper com os velhos paradigmas, quebrando mitos e desconstruindo práticas consagradas, mas ineficientes nos tempos atuais.

Minha experiência me diz que muitos profissionais da educação atingem esta inconformidade com práticas tradicionais, que desprezam o trabalho autoral e incentivam o ensino como mera repetição de lições preexistentes. Isso evidencia que ainda podemos esperar mudanças no cenário vigente, uma vez que alguns dos atores principais estão imbuídos de fortes desejos de transformação.

Frente aos novos tempos é clara a necessidade de um profissional que dê conta das demandas advindas da nova escola. É para este enfrentamento que a academia tem que preparar seus estudantes.

É preciso construir propostas pedagógicas que vislumbrem um profissional versátil e comprometido com a nova visão de mundo e que considere a essência do ser humano como o mais importante dado a ser respeitado dentro do processo de ensino-aprendizagem.

É impossível continuar com uma formação que fortaleça as dicotomias acentuadas no modelo tradicional da ciência moderna, caracterizada como mecanicista e academicista.

Diante dessa realidade multifacetada, precisamos transcender, viabilizando a formação que considere a inteireza do professor, preocupando-se com todas as dimensões do seu ser. Assim encontro em Callegari (2006, p. 60):

Se continuar-se dando ênfase à racionalização do ensino, à busca somente pela intelectualização, continuar-se-á fragmentando o professor e, conseqüentemente, surgirão dificuldades para melhorar o ensino. Parece evidente ser necessário desmistificar a ideia do professor como técnico, reproduzidor de conhecimento, e caminhar para um

profissional capaz de inovar, de participar das decisões e, sobretudo, de produzir conhecimento sobre seu trabalho, através de uma atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica, bem como da sua história de vida, da sua condição humana.

O caminho para a mudança tem que passar por uma reflexão mais abrangente, que oportunize escolhas baseadas na crítica consciente diante de inúmeras possibilidades.

Para Hannas e Pereira (2000, p. 55):

Sempre acreditamos no currículo organizado de modo a permitir a variedade de abordagens e concepções, o que contribuirá para que o aluno chegue à síntese. Sempre acreditamos que o aluno só poderá chegar a uma síntese se o educador assim proceder. Sempre acreditamos que dar uma visão única de determinado assunto para o aluno é pô-los viseiras que o separarão de todas as fontes de conhecimento, que o colocarão diante de ideias preconcebidas, aniquilando qualquer esforço individual rumo à busca, à pesquisa, às novas descobertas e sínteses.

É interessante ver que as forças contrárias à mudança se personificam mediante um sistema legitimado pela sociedade, que reage negativamente às possibilidades apontadas pela reflexão acadêmica traduzida pelos textos legais, ricos em determinações que rompem com a formação tradicional cartesiana, em favor de um novo paradigma que contempla a formação abrangente e articulada em torno de uma visão de mundo unitiva e integradora.

Os belos discursos parecem distanciar-se da prática. A fim de atualizar-se, a sociedade outorga poder à autoridade educacional, para que construa novas propostas pedagógicas, à luz de referências prestigiadas pela comunidade internacional. Porém, quando estas propostas chegam à realidade ferem a costumeiras rotinas

de manutenção da ordem e dos papéis da classe dominante, e a mudança não se efetiva.

Cabe salientar que no dia-a-dia, as coisas não acontecem tão visivelmente assim. São atitudes subliminares que perpassam sutilmente os movimentos pedagógicos, e somente as percebem os educadores mais preocupados, experientes e conscientes da necessidade de transformação.

Desse modo, estabelece-se uma luta surda, ou melhor, uma revolução silenciosa que aflora nos meios educacionais, contradizendo os hábitos estabelecidos.

Em Esteve (2004, p. 20), somos encorajados a entender que tais revoluções têm grande chance de mudar o que tanto esperamos:

As revoluções que melhor resistem à prova do tempo são as revoluções silenciosas. É difícil encontrar nelas um momento definido, uma ação específica que possa ser apontada como o momento preciso em que vem à luz a mudança de mentalidade que engendra as revoluções. As revoluções silenciosas avançam na mentalidade das pessoas, mudam pouco a pouco seus valores e atitudes – primeiro sua forma de falar, depois sua forma de comportar-se. [...] finalmente, convertendo-se em uma autêntica corrente de opinião, que impõe seu discurso conquistando a maioria sem utilizar o grande golpe de efeito de uma ação espetacular e, obviamente, sem uso de força.

O educador tem a oportunidade de penetrar corações e pode conquistar a admiração de seus alunos quando constrói sua credibilidade em ações respeitadas, investindo na instalação de uma cultura solidária, disposto a acolher a todos sem distinção.

Pela via da inclusão, conquistando pelas ideias e derrubando práticas competitivas e hedonistas, a nossa revolução será capaz de captar adeptos e um dia poderemos chegar nesse futuro melhor que buscamos passo a passo.

Que ele se concretize nas medidas que desenhamos hoje, com movimentos articulados

que recebam o novo homem, capaz de respeitar a si mesmo, ao outro e ao planeta em que vive.

Referências

ALMEIDA, G. D. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais** – escolas e sociedades. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://mail.google.com/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://mail.google.com/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <<http://mail.google.com/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

BUSQUETS, Maria Dolores. et al. **Temas transversais em educação** – Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1997.

CALLEGARI, Karine. **As implicações da percepção da corporeidade no processo de formação de professores**. Passo Fundo: UPF, 2006.

CUNHA, Maria Izabel. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1989.

ESTEVE, José Manoel. **A terceira revolução educacional**. A educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, Cleoni Barboza. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. In TRAVERSISNI, C.; EGGERT E.; PERES, E.; BONINI (org.). **O espaço- tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. **O professor em formação e as tensões entre o campo da formação e o campo profissional**. In: LASA 2009 XXVIII INTERNATIONAL CONGRESS 11th, 2009 Rio de Janeiro, Brasil, Área Temática: SEC – 4404 EDU.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HANNAS, Maria Lúcia; PEREIRA, Iêda. **Educação com consciência**. Fundamentos para uma nova abordagem curricular. São Paulo, Gente, 2000.

SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ; A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SIMON, Marinice S. **Professores e paradigmas em transição: saberes, rupturas – limites e desafios**. Programa de Pós-Graduação/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação).

*Artigo submetido em agosto de 2012
Aceito em dezembro de 2012*