

A articulação das dimensões política, ética e técnica como fomentadora da formação docente crítico-transformadora

Marta Leardini Gonzaga¹

Maria Eugênia Castanho²

Vera Lúcia de Carvalho Machado³

Resumo

Este artigo discute a importância da articulação das dimensões política, ética e técnica no processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorra, os cursos de formação docente necessitam de propostas fundamentadas numa concepção que enxergue a educação e a formação humana como práticas constituídas pelas relações sociais. Buscamos apontar possíveis caminhos que subsidiem as práticas dos futuros docentes quando saírem para seus campos de atuação, campos esses não tão ideais como sonhados, mas permeados também por conflitos psicossociais, indiferenças e desmotivações.

Palavras-chave

Formação docente; dimensões técnica, política e ética.

Abstract

This article discusses the main politic articulation and dimension as well ethical and technical through the process of teaching and learning. For this happens the course for teaching stuff formation needs fundamental proposals under a conception that see the education and human formation from practices resulted by social relations. We are looking forward to possible ways that subsume the practices of future teaching stuff, when they start into field of activity, not well as they

have dreamed, but also permeate by psychosocial conflicts, indifference and less motivations. We're seeking possible ways that subsume the practices of future teaching stuff, when they are ready and starting to their field activity, not well as they have dreamed, but also permeate by psychosocial conflicts, indifferences and poor motivations.

Keywords

Teaching stuff formation; technic, politic and ethic dimensions.

Introdução

Considerando que a docência se efetiva numa instituição social com diferentes compromissos e que a ação docente não acontece de forma mágica e espontânea, remetemo-nos à seguinte indagação: Que profissional se faz necessário nos cursos de formação docente?

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a profissão docente é uma prática educativa, isto é, uma forma de intervir na realidade social por intermédio da educação; portanto, é uma prática social. Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada intencionalmente, que revela o profissionalismo do docente.

Um estudo voltado para a análise de como os docentes articulam as dimensões política, ética e técnica no processo de ensino e apren-

1 Mestre em Educação pela PUC-Campinas, Diretora Escolar da Rede Sesi Valinhos/SP, docente do curso de Pedagogia da Veris/Metrocamp, Campinas. E-mail: martaleardini@ig.com.br

2 Doutora em Educação, ex-professora do PPGE da PUC-Campinas. E-mail: meu@dglnet.com.br

3 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: veramachado07@terra.com.br

dizagem torna-se relevante, pois as instituições educativas, quando foram pensadas, estavam imersas num contexto muito diferente do atual. Hoje, de acordo com Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 162):

É visível a premência de oxigenar os princípios e a maneira como as instituições educativas manejam a articulação entre conhecimento científico e senso comum, assim como os fatos, os sentimentos, as dificuldades e as possíveis alternativas de soluções.

Na sociedade atual, necessitamos, cada vez mais, perceber a função do professor, principalmente se ele estiver na função de intelectual crítico. De acordo com Borges (2002), para que isso ocorra, faz-se necessário repensar a formação inicial e continuada dos professores, pois “o trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania dos alunos está num processo gradativo para a superação do fracasso e das desigualdades sociais” (Ibidem, p. 217).

Para a autora, é preciso que o professor tenha seu conhecimento trabalhado a partir das informações, do trabalho com essas informações e da criação de novas formas de desenvolvimento na produção desse conhecimento a serviço da vida material, social e existencial da humanidade. O professor precisa

saber trabalhar mediando entre a atual sociedade da informação e a reflexão-crítica dos alunos para a permanente construção do humano. Além desse conhecimento específico, voltado para a humanização, é necessário desenvolver os saberes pedagógicos, a partir do conhecimento e reconhecimento por meio de estudos e das realidades escolares ou sistemas em que o ensino ocorre. [...] Esse profissional deve ter ainda uma atitude investigativa, isto é, colocar a prática educativa como objeto de pesquisa. (Ibidem).

Verificamos que as políticas educacionais defendem que os processos formativos perpassem pela família, pelas instituições de ensino, pela convivência com o outro, dentre outros. É o que vemos nos artigos primeiro e segundo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Entretanto, esse discurso é desvinculado da prática, da realidade concreta dos educadores e dos educandos. As consequências dos processos de globalização na educação, de acordo com Sacristán (2002), são uma forma de universalizar traços da cultura, que é atinvida pela globalização generalizada porque essa incide sobre os sujeitos, afeta os conteúdos escolares, as políticas educacionais, as relações familiares, a convivência com o outro, as decisões em todos os campos.

Descrição do estudo: as opções realizadas e os sujeitos envolvidos

Pontuando os limites inerentes a qualquer tipo de pesquisa, nosso intuito foi realizar um estudo por meio da análise dos depoimentos de docentes que lecionam em diferentes cursos de formação de professores, os quais expressaram seus sentimentos, conhecimentos e experiências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Estamos conscientes de que tratamos de um tema muito próximo de nossa realidade, que nos envolve profundamente, e que essa investigação inevitavelmente tem como resultado a relação que se concretizou entre a visão de mundo e a visão sobre educação das pesquisadoras e aquelas dos docentes envolvidos. O estudo teve como alvo professores que lecionam em cursos de licenciatura, não importando idade, sexo, tempo ou área de atuação (ciências humanas ou exatas).

Contamos com a participação de três instituições privadas situadas no estado de São Paulo: uma em Valinhos, uma em Itatiba e outra em Campinas.

Foram analisados os depoimentos de vinte professores, de três instituições de ensino superior, colhidos em questionários e entrevistas.

Eles foram identificados no decorrer do estudo como prof.1, prof.2, sucessivamente. Na transcrição dos depoimentos, quando se trata de respostas ao questionário, antes dessa identificação, acrescentamos a letra Q, e quando se trata de entrevista, acrescentamos a letra E.

Desafios e possibilidades da jornada docente: depoimentos e reflexões

Perguntamos aos docentes que sugestões teriam para que a atuação do futuro professor pudesse ser satisfatória, diante do cenário de violência e desmotivação existente em muitas instituições escolares. Percebemos no depoimento de um dos docentes que, mesmo não se tratando de um problema surgido na escola, o professor tem papel fundamental para que os apontamentos elencados nas políticas educacionais possam ser colocados em prática. Partimos, novamente, da proposta de revisão dos cursos de formação de professores.

A violência não é um problema que surgiu dentro da escola; ela é o resultado de diversos fatores; por isso, só poderemos minimizá-la com uma ação conjunta, envolvendo não apenas a escola. No âmbito educacional, há exemplos de professores que conseguiram diminuir a violência em sala de aula através de recursos como dança e música. Mais uma vez volto à questão da formação; o professor precisa estar preparado para isso. A análise das necessidades dos alunos pode fornecer o perfil desses alunos, de forma a encaminhar o ensino para atender a essas necessidades; se os alunos veem um objetivo para o que está sendo oferecido, é possível que eles se interessem mais. (E prof.14).

Diante do atual contexto, faz-se necessário, mais do que nunca, preparar os professores-formadores para enfrentar essas mudanças e, principalmente, para serem agentes transformadores da sociedade. De acordo com Saviani:

Quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez

mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 2002, p. 49).

Encontramos no depoimento de um dos docentes da pesquisa a definição que completa nossa visão sobre a educação voltada para uma formação docente crítico-transformadora.

A educação é essencialmente antropológica, expressando a concepção histórico-crítico-social. Ética que expressa a opção política, bem como o seu caráter estético de fazer educação. O epistemológico expressando a produção, sistematização e socialização do conhecimento. Todo educador é um cientista e filósofo da educação, exigindo dele competências, qualidades para ser um educador crítico e utilizar as mediações sociocientíficas e técnicas para fazer educação. (Q prof.2).

A preocupação do filósofo Mészáros (2005) com a educação é retratada em seu trabalho *A educação para além do capital*, no qual aponta a necessidade da desmercantilização do ensino, que se encontra atrelado aos interesses da elite, favorecendo, dessa forma caduca, a burguesia. Segundo o autor, a educação encontra-se valorizada no aspecto de manter as estruturas desiguais e não de fornecer as ferramentas da libertação do ser humano.

Para o autor, democratizar o trabalho será romper com o velho, com a sombra da educação que aliena o trabalhador e enriquece cada vez mais a classe burguesa. Essa superação dar-se-á não com reformas que apenas acalmam os ânimos e mantêm a espoliação do homem por outro homem, mas com uma transformação radical da estrutura social contraditória, permitindo que o ensino seja independente, um instrumento para o desenvolvimento de interesse do bem comum e não para a satisfação das regras impostas pelo mercado.

Mészáros pontua que a educação perpassa por uma dimensão política e ética, quando expressa que:

educar não é a mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma

educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital. (Ibidem, p. 13).

O que pensam os docentes sobre as dimensões política, ética e técnica no processo de ensino e aprendizagem

Quando perguntamos aos docentes da pesquisa como descreveriam a articulação das dimensões técnica, ética e política nos currículos dos cursos de formação de educadores, partindo das experiências docentes adquiridas, verificamos que 55% deles apontaram que existe uma dicotomia entre o que se propõe nos currículos e nos projetos pedagógicos dos cursos e o que realmente se efetiva na prática.

Na teoria pode até acontecer, mas na prática é difícil de se encontrar tal articulação. (Q prof.4).

Ainda estamos na fase embrionária, com a participação efetiva de poucos. (Q prof.7).

Quando aparece no currículo, não aparece na prática. Em geral os cursos não articulam de maneira interdisciplinar seus conteúdos. (Q prof.8).

Para os docentes, há necessidade de reorganizar as políticas educacionais e, conseqüentemente, os currículos escolares.

Acredito que há necessidade de uma reorganização política, pois muitos dos programas de ensino são desarticulados da realidade. (Q prof.12).

Acredito que seria de extrema importância uma revisão apurada nos currículos para que essas dimensões fossem integradas e operacionalizadas, pois não são hoje. (Q prof.13).

Acredito que não basta estar no currículo, há necessidade de o professor se preparar e acreditar, ou ainda ter atitudes que conjuguem essas instâncias. (Q prof.17).

Alguns depoimentos apontaram não ser possível um trabalho de ensino e aprendizagem pautado na articulação das dimensões polí-

tica, ética e técnica, em detrimento da valorização da dimensão técnica. É comum o docente do curso de graduação possuir uma “consciência prática”, relativa ao saber fazer, nem sempre interrogada de uma perspectiva pedagógica. Esse saber sustenta-se nos processos de transmissão (SORDI, 2000, p. 232).

Considero que até hoje não conseguimos articular essas três dimensões. Procuramos resolver as questões técnicas por enquanto. (Q prof.6).

Essas dimensões são inerentemente articuladas. No entanto, num curso de matemática, por exemplo, sempre prevalece a técnica (Q prof.15).

Acredito que no discurso (no projeto pedagógico do curso) essa articulação esteja presente. Entretanto, na prática pedagógica percebo que essa articulação não está presente. Principalmente na formação do professor de matemática, em que a dimensão técnica é supervalorizada. (Q prof.16).

Há pouca articulação da dimensão política em detrimento da técnica. A ética tem sido valorizada, mas com dificuldade quando se analisa a prática pedagógica do cotidiano de aula. (Q prof.10).

Rios ajuda-nos a entender como os docentes interpretam a dimensão técnica:

Esse significado é empobrecido, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção. (RIOS, 2006, p. 94).

Para a autora, a dimensão técnica deve servir de suporte para a competência, uma vez que essa se revela na ação dos profissionais. Sendo assim, a técnica tem um significado específico no trabalho e nas relações. Percebemos, nos depoimentos dos professores, mais um indicativo de que:

a visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência

moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética. (MOROSINI, 2001, p. 80).

Entretanto, em meio aos relatos relacionados à necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional, uma opinião com relação à articulação das dimensões saltou-nos aos olhos pela coerência e pelo possível caminho para trilhar, a fim de que algo seja feito de imediato, antes mesmo das possíveis e fundamentais mudanças de currículos.

Em minha opinião, a articulação entre tais dimensões passa, prioritariamente, pela consciência política que os docentes têm de seu papel na sociedade, e da competência científica e pedagógica para o exercício da profissão. Portanto, a articulação dessas dimensões no currículo está vinculada, principalmente, à atuação docente e apenas de forma complementar à organização curricular dos cursos. (Q prof.5).

Freire contribui para essa afirmação quando descreve a mudança que surge a partir da atuação e da reflexão do sujeito.

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. (FREIRE, 1997a, p. 50).

Consideramos o depoimento acima de grande importância, pois o docente conseguiu encontrar um possível caminho para enxergar a articulação das dimensões sem dicotomizar os conteúdos trabalhados e a ação ética e política do como fazê-los. Lembramos das brilhantes palavras de Freire:

Nesse sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é,

assim, um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (Idem, 1997b, p. 96).

No depoimento a seguir, o docente encontrou no diálogo aberto entre professor e aluno um caminho para interpretar as diferentes dimensões encontradas no fazer pedagógico e, conseqüentemente, uma possibilidade de instigar a curiosidade do estudante, tão bem colocada por Freire.

A partir do momento que há um diálogo aberto professor-aluno, essas dimensões já vão se entrelaçando. Existe um plano de ensino, porém, há uma flexibilização a partir das necessidades dos alunos. Obviamente há um “fio condutor”, representado pelos tópicos importantes da área, entretanto, a maneira com que são trabalhados os assuntos varia de acordo com os estilos de aprendizagem de cada turma. Certamente, há diferenças individuais, porém, o respeito aos interesses dos colegas torna-se uma questão ética importante. Ao trabalhar a reflexão crítica, abrindo espaços para que os alunos debatam os assuntos, a dimensão política passa a ser contemplada. (E prof.14).

Reportamo-nos novamente às palavras de Freire, a fim de completar o pensamento apresentado no depoimento, segundo o qual o diálogo deveria ser o objeto da reflexão crítica e fazer parte de todo o trabalho docente.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. [...] O sujeito que se abre ao mundo e

aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (Idem, 1997b, p. 153-154).

Acreditamos que estudar as dimensões política, ética e técnica presentes no processo de ensino e aprendizagem justifica-se em razão de vários fatores: em primeiro lugar, possibilita fazer acontecer um ensino qualitativamente diferenciado e regido pela ética da solidariedade entre professores e estudantes. A educação atualmente está exigindo dos estudantes universitários muito mais do que uma boa formação acadêmica. Exige-se competência ética, política e social.

Em segundo lugar, possibilita reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem se constrói dialeticamente, sendo professores e estudantes sujeitos ativos dessa relação. A prática pedagógica é única e intransferível, tal qual a história de vida de cada educador.

Em terceiro lugar, possibilita entender que as práticas educativas baseadas numa relação afetiva e ética entre professores e estudantes, como coparticipantes ativos no processo de construção do conhecimento, proporcionam o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico, da autoestima e do respeito mútuo entre pares, ou seja, o fortalecimento da consciência política e ética, essencial numa sociedade genuinamente humana.

Considerações finais

Percebemos, em muitos educadores, uma preocupação em avançar na construção coletiva de uma sociedade democrática, à medida que eles centralizam suas preocupações na educação escolar e, juntos, lutam, o que justifica a própria existência da escola. De acordo com Charlot (2005, p. 57), “não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo”.

Entendemos que no cenário atual da educação não há espaço para a desarticulação das dimensões política, ética e técnica no processo de ensino e aprendizagem, pois cada uma dessas dimensões tem sua importante contribuição para esclarecer o papel sociopolítico da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino e da aprendizagem. É um fazer pedagógico no sentido de ir além dos

métodos e das técnicas, procurando associar teoria e prática, conteúdo e estratégia, ensino e pesquisa, professor e aluno, escola e sociedade, bem como as dimensões técnico-política e ético-técnica.

Nesse contexto, o professor deve ter consciência de que o processo de ensino e aprendizagem está articulado a uma prática social. Necessita também lembrar que está diante de um aluno real, um sujeito que possui uma história de vida que carrega consigo e que faz parte desse processo, carecendo de uma formação integral.

A sala de aula compreende um espaço no qual se estabelecem relações. Faz-se necessário que o professor tenha consciência das contradições e dos desafios que permeiam sua prática pedagógica e que tenha como compromissos a transformação social e a busca de práticas educativas que se ajustem aos princípios de construção do conhecimento.

Ao trazer essa significação ao ato de ensinar e apreender, justifica-se a atuação do professor como um profissional “competente”, interpretando o termo competência como expressou Rios (2006): “fazer bem o dever”, utilizando-se igualmente das três dimensões aqui discutidas. A dimensão técnica é chamada pela autora de suporte da competência, uma vez que essa se revela na ação dos professores.

Rios expressa que, para a práxis docente ser competente, não basta o domínio de alguns conhecimentos e sua socialização por meio do recurso a algumas técnicas: “É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade”. (Ibidem, p. 96).

Acreditamos que não basta mudar a estrutura curricular do curso ou romper com a concepção dominante, que tem por base o modelo da racionalidade técnica, substituindo-a pelo modelo da epistemologia da prática, que coloca a ênfase nos processos de formação, na dimensão da prática, conforme proposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e Referenciais Curriculares. Precisamos ir além desse inovador modelo para solucionar o problema da histórica separação entre teoria e prática na formação de professores.

Esse contexto aponta para o fato de que criar modelos diferenciados de formação e/ou reformular currículo pouco ou nada adianta.

Ou seja, aquilo de que realmente precisamos é ir além do quê e do como ensinar, concentrando esforços para rever as concepções existentes, em benefício de outra, que supere a apropriação e a visão positivista e tecnicista presentes nas reformas educacionais, especialmente na formação de professores. A nosso ver, essa revisão consiste, fundamentalmente, na reelaboração da epistemologia que fundamenta a ação pedagógica do professor.

Referências Bibliográficas

- BORGES, R. C. M. B. “O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita”. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-224.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. Resolução CNE/CP nº 1/2002, 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. Brasília, 2002.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber: formação dos professores e globalização – questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- SORDI, M. R. L. “Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido”. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.
- VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. “Aula universitária e inovação”. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 161-191.

Recebido em janeiro de 2010 e aceito em setembro de 2010.