

EDUCAÇÃO PELA PAZ - FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Helena Faria de Barros

O tema dessa Jornada Pedagógica -A Educação pela Paz e a Formação de Professores- trouxe-me à mente uma sucessão de situações de escola e de sala de aula. Como num desfile, casos de agressão quase sempre velada, que quebram a harmonia do conviver, do “viver com”, e geram o constante “viver contra”, foram sendo lembrados. Assim, os relatos recentes de estágios de Pedagogia, “Prática de Ensino”, voltaram a ser pensados:

- *“Na classe que estagiei, 3ª série do 1º grau, senti que a maioria dos alunos têm medo da professora e nem fazem os exercícios porque, se erram, são chamados de ‘idiotas’, ‘bestas’”.*

- *“Dois alunos conversam entre si. A professora intervém: ‘Problemas de casa, resolve-se em casa. Problemas lá de fora, resolvam lá fora. Aqui na sala é aula de matemática.’ As crianças conversam sobre o exercício, tentando auxílio mútuo.”*

- *“Quem não aprendeu, deve ir incomodar a mãe.”*

¹Palestra proferida na Jornada Pedagógica promovida pela UNESP/ Campus de Marília. Setembro de 1995.

- *"Dado o exercício: Escreva por extenso 0,50, a garota foi perguntar como ficava esse exercício e a professora respondeu: 'Você não tem essa matéria no caderno? Por que não vira a página e olha? Por que não presta atenção?'* E, a seguir, falando mais baixo: *'Parece uma panaca'*".

- *"Professora, olhe! Professora, olhe!"*. Ela, conversando com outra na porta, respondeu: *"Está lindo! Lindo mesmo!"*. *"Não professora, eu só vim perguntar se é desse lado que é para fazer ou do outro"*.

- *"A escola guardava a sete chaves o material dourado de Montessori. A estagiária foi localizá-lo e sob mil recomendações de que tinha que conservá-lo e mantê-lo apresentável, levou-o à classe para ensinar unidade e dezena.*

Acaba a aula, na hora de juntar e guardar esse material, sentiu-se a falta de cinco cubinhos.

A professora, que estava em classe, foi falando alto: 'Bolsos para fora! Estojos em cima da carteira!'. As crianças foram revistadas e os cubinhos não apareceram. Isto é, apareceram no canto da classe mastigados. E o fim da história foi esse: um dos alunos, colocando-os na boca, sem querer, achou gostoso mastigar aquela madeira macia. Quem foi, graças a Deus, não se soube."

- *"A menina de doze anos não estava vindo para a aula de manhã. A situação se tornou tão freqüente que a diretora mandou chamar a mãe.*

Veio a vizinha, porque a mãe estava com vergonha de dizer que a filha ia toda a noite para o 'rala-buxo' e depois ia dormir sempre com algum estranho. Foi eliminada da escola."

- "O menino teve transferência forçada porque riscou o carro de um professor."

- "O menino de oito anos, primeira série, estava faltando demais. Verificou-se que morava com a avó, muito idosa, desde que a mãe os abandonara para seguir um novo companheiro. Do pai não se tinha notícia. Para agravar, adultos aventureiros estavam utilizando a criança para traficar droga e ele também a ingeria. A escola o eliminou."

Outras situações tão agressivas e veladas, porém de outra natureza, são também vividas na escola.

- "O aluno de 5ª série diz à professora de Ciências: 'Não entendi isto que a senhora disse de raiz'. E a resposta veio rápida: 'Vire-se.'"

- "Não vou ensinar tal ou tal coisa para esta classe, porque são filhos de operários e não vão necessitar desse estudo."

- "Por se tratar de curso noturno, eu simplifico tudo para a classe e nem dou tudo como faço no período da manhã."

- "O aluno foi aprovado em Português, mas foi para Conselho de Classe por causa de Educa-

ção Artística, Matemática e Ciências, e reprovado. No ano seguinte, foi reprovado em Português.”

- “Ensina-se, ‘ingenuamente’, ao aluno, que o Brasil foi descoberto por acaso e que a guerra do Paraguai aconteceu somente por causa do ditador que queria se apossar de terras e ampliar seu território.”

- “Ensina-se que a escravidão negra aconteceu porque os índios eram ‘insolentes’, ‘vagabundos’”.

- “‘Qual é o número que dividido por 12 é igual a 20?’. O aluno até indicou certo, mas não efetuou a operação corretamente. Não houve reflexão com o aluno sobre a dificuldade encontrada, ou sobre a forma de trabalho que se vem adotando com ele, com a classe. O aluno evidencia que não sabe o que é multiplicar, que não compreendeu as relações adição-multiplicação, multiplicação-divisão; não distingue as funções do multiplicador, não sabe o que significa multiplicar uma quantidade por zero, ou o que acontece quando se tem, no multiplicador, unidades, dezenas ou centenas. Esta criança, estando numa terceira série, teve pelo menos três professores. Não aprendeu por que ninguém ensinou? Por que não lhe ensinaram de modo correto? Por que não tem condições de aprender?”

- “No exercício: ‘Efetue $414 : 3$ ’, ninguém con-

seguiu resolver (3ª Série). Após muitas tentativas, a professora ditou o resultado para todos.”

“As ordens dos exercícios, as ‘consignas’ também são reveladoras de agressão. Exemplos:

1) Olhe as horas:

a) 15:30

b) 21:30

c) 23:30

d) 16:45.

Além do autoritarismo do imperativo olhe, o que realmente é para ser feito?

Olhar as horas e o que mais?

*2) Desenhe e escreva as frações equivalentes:
2/4, 1/2*

Desenhe a figura que representa: 3/8, 4/4, 2/5.

Além da forma autoritária do exercício, tem-se a observar que na França e na Itália, frações são dadas nas últimas séries do 1º grau e nós iniciamos, pode-se dizer, na 3ª série. Não se atende ao desenvolvimento psíquico do aluno”.

- “Os exercícios são colocados na lousa, mas os alunos, sentados em suas carteiras, esperam alguém ir à lousa para resolvê-los e, então, copiá-los. Logo após, a professora pergunta:

- *Todo mundo aprendeu?*

Alunos, dois ou três:

- *Todo mundo!*

- *Todo mundo mesmo?*

E novamente:

- *Todo mundo!*

... e fala-se em construtivismo!"

No segundo grau, os casos se assemelham aos descritos pelas estagiárias: o professor expõe o tempo todo e diz: ensinei. Ensinar é só expor? O grave é que tal fato não é visto como desamor, como tentativa de alcançar a paz, de bem conviver.

Mas, a esse nível de ensino, a situação se agrava pela indefinição ou pelo desvio no e do próprio curso que é vivido como se não tivesse objetivo em si mesmo, pois se organiza em função de outro que é a Universidade.

O "cursinho" é mais importante que o próprio segundo grau, que é estruturado em função do vestibular.

Pergunta-se: "existe agressão maior?"

- *"Os professores de 'cursinho', se diz, são os melhores professores porque são ótimos comunicadores, cantam, inventam poesias ou desenhos para fórmulas, dançam, dramatizam na tentativa de ajudar a decorar, memorizar conteúdos e ensinar truques que, na hora da prova, garantam a auto-confiança",*

enquanto que seus freqüentadores são adolescentes ávidos de encontrar explicações para si e para o mundo, ávidos em definir um ideal de vida, adolescentes que buscam a convivência dos iguais e estão prontos para refletir, analisar, avaliar. Rouba-se deles a oportunidade de serem e de tornarem-se pessoas, e crescerem enquanto seres humanos.

Na Universidade, as situações de agressão sutil também se fazem presentes e, como exemplos, podem ser citadas:

- Três professores do curso de Pedagogia utilizavam o mesmo livro básico sem a devida compatibilização de programas. Um marcou prova para daí há um mês do capítulo 6; o outro mandou ler capítulos de 1 a 12 para a próxima aula; e o terceiro iniciou a análise do 1º capítulo.

- Fala-se em *autonomia de cátedra*, desconhecendo-se que esta expressão evoluiu em sua "compreensão". Há que se distinguir nela um aspecto público e outro particular. O aspecto privado diz respeito ao estilo do professor, ao pessoal, ao aspecto criativo de cada docente, que deve ser respeitado. Mas, o aspecto público do ato de ensinar deve, precisa e merece ser analisado, criticado coletivamente numa escola e numa sociedade que se pretende ações democráticas.

- O modo excessivamente individualizado de docência tem transformado a disciplina e mesmo os Departamentos em pequenos "feudos", deixando-se perder o aspecto social e coletivo do ato educativo tão enfatizado hoje, porque democrático, comprometendo, também, o objetivo do curso.

- Muitos professores, desconhecendo o grande objetivo de cada curso em que trabalham e, não atentando para o fato de que tal objetivo expressa sempre o perfil do profissional que cada matéria e todas devem formar, desenvolvem, sempre, o mesmo conteúdo programático, seja qual for o curso destinatário, sem que sejam feitas as adequações ou os ajustes necessários.

- As provas realizadas e corrigidas não se tornam objeto de estudo e de análise por parte de professores e alunos, para que se possa aprender a partir do erro. A simples vista da prova após a correção deve ser solicitada, muitas vezes, por requerimento que autoriza o xerox da folha escrita. Isto sem a necessária presença e análise do professor.

- A avaliação na Universidade tem cumprido duas funções: uma burocrática, formal, para aprovar ou reprovar o aluno na disciplina e, outra, para excluí-lo, rejeitá-lo, rotulá-lo, reproduzindo a sociedade capitalista competitiva; nunca para acolhê-lo ou para corrigir, com ele, sua trajetória de estudo e talvez de vida. Convém sempre lembrar Luckesi, que insiste que a avaliação não é julgamento, exclusão, mas deve ser um ato de amor, de acolhimento, de formação. Os alunos não são para serem julgados, mas orientados.

- O curso Universitário, muitas vezes, prevê que se o aluno não obtiver determinada média no período letivo (semestral ou anual) deverá fazer exame desta disciplina. Em razão disto, tem lugar todo um processo de facilitação ou "barateamento do conteúdo", por pressão dos alunos que querem se ver livres de um exame e do próprio professor

que quer se livrar, igualmente, da correção de provas ou outro tipo de avaliação.

- O professor faltoso registra matéria como dada, para não ter que repor aulas.

- O pátio de muitas Faculdades, após a *semana de provas*, fica forrado de papéis picados, restos e índice das “colas” feitas e os “códigos” consultados nos exames, e, até dicionários utilizados mostram, também, esta febre de “passar”, de vencer a qualquer preço o ano letivo. E o professorado permanece omissos e indiferentes ao fato.

Assim, sem a preocupação de localizar ‘culpados’, sem perder de vista que os processos de aprendizagem são de natureza complexa e multicausal e, também, procurando manter como foco a ação docente, na compreensão dos casos mencionados, coloca-se sob suspeita a formação, tanto a inicial quanto a continuada, do professor. Situações como as apontadas são indicativas, falam da formação do profissional do ensino.

Sabe-se que esta formação tem sua história. De início, muito eivada do mito da ação docente como sacerdócio e como dom para o que tem, ou não, vocação ou pendor inato (e isto no início do século); caracterizou-se depois em identificar qualidades pessoais (paciência, estudo, esforço, dedicação, delicadeza) consideradas importantes por favorecerem um melhor relacionamento didático-pedagógico ou por incidirem em ensino mais efetivo e atrativo. A aplicação de testes de personalidade ou de atitudes foi o recurso usado para se constatar a presença ou a aquisição dessas características.

Nas décadas de 60 e 70, o interesse pela formação do professor se acentuou e, refletindo o espírito tecnicista característico da época, centrou-se na aprendizagem para a competência que, no caso do professor, visou a aquisição de habilidades específicas, tais como as de fazer perguntas, organizar o contexto, conduzir fechamentos, dar exemplos, zelar pelo processo de comunicação etc. O voltar-se para a competência aconteceu quando as qualidades do professor foram postas em relação aos resultados acadêmicos dos alunos e quando se quis fazer descrições mais precisas das condutas docentes, estudando sua prática não por opiniões, mas pela análise do próprio trabalho realizado. A atenção se voltou para o chamado “*modelo processo-produto*”, que pretendia revelar as relações entre o comportamento dos professores enquanto ensinavam (processo) e as melhorias apresentadas pelos alunos em sua aprendizagem (produto), como consequência do “*experimental*” a ação do professor. Adquirir a *competência docente* foi entendida como a aquisição de uma desejável e necessária conduta específica que se apresentaria, sempre, ligada a um rendimento aceitável por parte do aluno e indicativa de um traço que os professores deveriam *ter, adquirir* ou *desenvolver*, sempre numa visão restrita, não contextualizada, da situação sócio-histórica do ato pedagógico.

A partir de 70, a formação de professores se centrou no crescente esforço de se considerar e de se viver a prática docente como ação fundamentalmente profissional. Desde então, muito se tem discutido se esta prática docente se constitui numa profissão ou numa semi-profissão, o que, em consequência, tem se traduzido em um cuidado maior, numa busca constante de aprimoramento da formação tanto

de professores iniciantes como dos já em serviço. Dessas discussões, resultou também a certeza de que a competência técnica se completa com a visão política e, ambas, perseguidas na formação do docente. Tem-se que uma ação ou um “que-fazer prático” adquira a identidade de profissão quando satisfaz alguns critérios, como:

1) os métodos e procedimentos empregados pelos membros dessa profissão derivam de uma base de investigações e conhecimentos teóricos, sistematicamente elaborados, que a tornam uma “ação informada”;

2) a ação profissional constitui-se num trabalho fundamentalmente intelectual, reflexivo, de produção e de divulgação da cultura, ou seja, o profissional não é movido apenas pela rotina, impulso, tradição e autoridade, mas desempenha seu trabalho como forma criativa de enfrentar e responder aos problemas da realidade;

3) a subordinação do profissional ao cliente (como na Medicina e no Direito, em que esta relação se estabelece no sentido de valorização do cliente, a ponto de que sua cura, ou a dedicação à sua causa, passam a constituir ponto vital do trabalho, além de questão de honra);

4) os membros da profissão se reservam à prerrogativa de formular juízos autônomos, no plano individual e no coletivo, isentos de limitações e controles externos, uma vez que se consideram depositários de um conhecimento especializado, que legitima a racionalidade de seus diagnósticos e de suas práticas (como na Medicina e no Direito, em que a atuação específica se rege por códigos de ética próprios e por procedimentos disciplinares estabelecidos pelos próprios profissionais);

5) finalmente, toda profissão deve gozar de prestígio e status social justos, por representarem o reconhecimento social da relevância do trabalho prestado, da forma responsável com que foi ou é praticado.

Nesta busca da Profissionalização, em consequência, o conceito de professor tem sido redefinido. Que é ser professor? Qual a natureza da tarefa que deve realizar o docente? Até que ponto o professor há de ser um educador? Das respostas a estas questões se deduz o tipo de formação necessária e as decorrentes estratégias de formação pertinentes. Tem-se por certo que a função de professor não foi e nem será sempre a mesma, dada a realidade social ser cambiante, o momento histórico-político ser variável. Conseqüentemente, o aluno também chega à escola de maneira diferente. Hoje, é característico o volume significativo de informações de que o aluno é portador, embora seu conhecimento seja fragmentado. Ao professor, então, cabe ajudar na reconstituição crítica desse conhecimento do senso-comum, de facilitar o estabelecimento de critérios para sua análise.

Pelo visto, o profissional que irá realizar essas tarefas não pode ser apenas um especialista em determinado campo do conhecimento, mas alguém capaz de integrar esse conhecimento, de assumir uma postura crítica frente à sua seleção e tratamento didático, de indagar colegiadamente sobre a natureza do saber, sobre o modo de transmiti-lo e sobre a utilização do mesmo a serviço dos valores. É preciso, para tanto, que *“o processo de formação do professorado se converta em um debate ético e ideológico, não meramente técnico”* (Beyer e Leichner, 1990; apud Guer-

ra, 1993). A principal exigência que se faz a esse profissional não é a de dispor de um saber enciclopédico, nem mesmo a de dominar os mecanismos de transmissão, mas a de que seja capaz de situar-se criticamente frente ao saber instituído, de gerar a incerteza sobre as verdades estabelecidas e sobre o modo de transmiti-las, de elaborá-las e de vivê-las. Portanto, o conceito de competência se ampliou.

Busca-se, hoje, em todo o mundo, na formação docente inicial ou em serviço, a *prática docente reflexiva e o ensino reflexivo*. A primeira destas expressões é considerada como uma reação contra a visão dos professores como técnicos, hábeis executores, que apenas transmitem aquilo que outros, de fora das aulas, querem: uma rejeição às reformas educativas que convertem os professores em meros participantes passivos. Supõe o reconhecimento de que os professores são profissionais que têm a desempenhar um papel ativo na formulação dos objetivos e fins de seu trabalho, tanto quanto na escolha dos meios. É o reconhecimento de que o ensino precisa tornar às mãos dos professores.

A prática reflexiva significa, também, o reconhecimento de que a produção do conhecimento, em relação ao que constitui ensino adequado, não é propriedade exclusiva dos centros universitários e dos centros de pesquisa. É o reconhecimento de que também os professores têm teorias, possuem um “saber prático”, “um saber feito”, isto é, o reconhecimento de que podem contribuir para a constituição de uma base codificada de conhecimentos sobre o ensino, mesmo com o risco de que possam conduzir à rejeição irrefletida do conhecimento teórico elaborado pela Universidade. Seu saber prático precisa ser respeitado.

O conceito do professor como profissional reflexivo reconhece a riqueza da “mestria” que as práticas dos bons professores encerram. Na perspectiva da realidade de sala de aula, significa que o processo de compreender e aperfeiçoar o próprio exercício docente há que sair da *reflexão sobre a própria experiência* e, que a sabedoria, que deriva por completo da experiência de outros (mesmo que mestres), no melhor dos casos, encontra-se empobrecida e, no pior deles, ilusória.

É esclarecedor lembrar a classificação de ciências dada por Aristóteles para quem uma *disciplina teórica* seria aquela que tem por finalidade a busca da verdade através da contemplação, sendo seu “teleo” a elaboração do conhecimento por ele mesmo; as *disciplinas produtivas* seriam as chamadas “ação em curso”, evidentes nas artesanais ou destrezas, com disposição para atuar de modo próprio e racional, segundo regras e modelos estabelecidos; e as *ciências práticas* (nelas se inclui a educação) ou práxis seriam as que se distinguem por constituírem uma “ação informada”, cuja reflexão sobre sua própria natureza, características e conseqüências modifica a base de conhecimentos que a informa. A práxis é ação que se cria e que refaz as condições de execução, mantendo, em permanente mudança, tanto a ação como os conhecimentos que a informam.

Assim, a *prática reflexiva* supõe também, de um lado, que o processo de aprender a ensinar se prolongue durante toda a carreira docente e, de outro, que os formadores de professores assumam o compromisso de que, durante a preparação inicial, cuidem para que os docentes interiorizem a disposição e a habilidade de estudar seu próprio exercício e de responsabilizarem-se pelo próprio desenvol-

vimento profissional.

Quanto à expressão *ensino reflexivo*, quando referida à formação de professores, é indicativa de ação inteligente e criativa dos mestres, do fazer que se contrapõe ao trabalho rotineiro, a-crítico, dirigido pelo impulso e tradição, e que concentra esforços na descoberta dos meios eficazes de alcançar os fins e resolver problemas definidos por outrem. A ação reflexiva supõe (e isto já dizia Dewey em "Como pensamos") consideração cuidadosa e profunda da prática, à luz dos fundamentos que a sustentam e da ponderação das conseqüências a que conduz. Não acontece em obediência a uma demarcação de passos e procedimentos específicos, mas tem a ver com a forma de enfrentamento de resolução de problemas que expressa uma maneira de ser. É algo mais que o determinado pelo âmbito de uma técnica, pois ultrapassa o fazer estéril, formal, acadêmico, e implica a intuição, emoção, paixão. Não faz sentido falar em teoria e prática, pois ambas se juntam, se fundem e se completam.

O reflexivo, referente ao ensino, exige que o docente profissional apresente uma *abertura intelectual* (ou seja, o desejo ativo de atender a mais de um ponto de vista, de considerar alternativas e reconhecer possibilidades de erros nas próprias crenças); uma *responsabilidade* que obriga à interrogação constante do porquê, do para quê e para quem se dirigem as próprias ações, além da consideração das conseqüências dos próprios atos e *sinceridade*, que se expressa na autenticidade para consigo mesmo, na coerência de vida que faz coincidir o pensar com o falar e o agir. O reflexivo do ensino refere-se, portanto, à reflexão *para a ação*, *com a ação* e *sobre a ação*, isto é, que seja um agir

profissional. O contato constante com a classe orienta e até determina os estudos teóricos e garante o dado de realidade e de prática que se defende, porque é indispensável.

Por último, o *ensino reflexivo* deve ser entendido como uma prática que se apóia, se fortifica e se orienta pelo e no colegiado. A prática pedagógica isolada não tem sentido, pois se valoriza a interdisciplinaridade e a ação conjunta, a troca mútua de experiência, quer docente, quer discente.

Frente a essas considerações, pode-se até lembrar algumas práticas já desenvolvidas por docentes que conseguiram, por si ou auxiliados, desenvolver esta prática reflexiva capaz de garantir o ensino reflexivo. Basta citar alguns exemplos como o da professora de Ciclo Básico que, preocupada com a aprendizagem da função social da leitura, abandonando a cartilha, cuidou de ensinar a ler e a escrever utilizando ditos da criança: "*professora, minha gata teve gatinhos*", "*professora, vamos escrever elefante? achei este no recreio.*" Ou outras que se utilizam dos nomes escritos nos papéis de bala, nos "out-doors", nos ônibus da cidade, nos cartazes de propaganda, nas histórias de fada...

O exemplo do professor Antônio Leal que, em "Fala Maria Favela", com uma classe de repetentes rejeitada pelos professores da escola, moradores da periferia do Rio de Janeiro, com famílias desorganizadas, pôde alfabetizar a partir do desenvolvimento do auto-respeito, da promoção do auto-conceito, do aproveitamento do nome de cada um, da comemoração dos aniversários, do abandono dos apelidos, do emprego dos "jogos de teatro" e até dos ideogramas chineses, estudados em sua origem, para poder, significati-

vamente, ensinar o traçado das letras, de cada letra do nome da criança, que ele denominava *letra da criança*.

Há que se lembrar Madalena Freire que, em classes populares em São Paulo, desencadeou uma variedade de atividades de modo a valorizar a vida, desde que percebeu a indiferença por ela, quando correndo para o menino machucado, disse: "...desce, Tom, q'eu não quero ver morte." Daí ele falou: "*Pois tu vai ver agorinha e... pulou.*"

Professores de Língua Portuguesa, História e Educação Artística uniram-se para desenvolver a unidade "Anos Rebeldes", concomitantemente ao seriado do mesmo nome que a televisão apresentava.

Professora de Fisiologia Geral do curso de Fonoaudiologia seleciona os conceitos principais de sua matéria que deveriam ser formados pelos alunos, diagnóstica, no início das aulas, como foram eles inicialmente elaborados no 2º grau pelos estudantes que ingressam na faculdade e que, percebendo-os incompletos, falhos ou inexistentes, elabora seu programa e planeja atividades de modo a proporcionar a reelaboração, a ampliação ou a retificação dos mesmos. E esta mesma professora, não satisfeita com a constatação obtida, busca a origem das falhas conceituadas e chega aos mesmos erros, examinando os livros didáticos adotados no 2º Grau.

Poder-se-ia identificar outros exemplos que ainda constituem exceções, honrosas exceções, de quem vive a docência como prática reflexiva, como ensino reflexivo, como profissão. Estes exemplos ilustram como se pode formar professores pela paz. Se é certo que só é capaz de oferecer amor quem *recebeu* amor, estes professores fo-

ram muito amados em sua formação.

É esta utopia que proponho, lembrando a etimologia desta palavra: u = *não*, topos = *aqui ou agora*. Se não temos a formação de professores pela e para a paz, aqui e agora, que se trabalhe para que esta utopia seja realizada o quanto antes.

É a ação que convido todos a empreender.

BIBLIOGRAFIA

- DEUVEY, J. *Como pensamos*. São Paulo : Nacional, 1958. p. 14.
- LEAL, Antônio. *Fala Maria Favela*. São Paulo : Ática, 1987.
- FREIRE, Madalena. Refletindo, praticando, vivendo com as crianças da Vila Helena. In: *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. Projeto Ipê. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1986. p. 11.
- GUERRA, Miguel Angel Santos. La formacion inicial. *Cuadernos de Pedagogia*, n. 220. Barcelona : Fontalba, 1993.