

EDUCAÇÃO, CONTEÚDO DISCIPLINAR E ATITUDE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fernanda Aparecida MEGLHIORATTI

Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Educação para a Ciência – UNESP/Bauru

Jehud BORTOLOZZI

Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação para a Ciência – UNESP/Bauru

Ana Maria de Andrade CALDEIRA

Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação para a Ciência – UNESP/Bauru

RESUMO

Este artigo objetiva tecer algumas considerações sobre a formação de professores e seus pressupostos. Evidencia-se que muita atenção tem sido dada às metodologias de ensino, entretanto, falta a formação sólida dos conteúdos e uma atitude crítica na formação dos professores. Ressalta-se como aspectos fundamentais para a prática educativa do professor: o conteúdo como conhecimento sistematizado, a atitude crítica, o pensamento crítico e a reflexão sobre a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, conteúdo disciplinar.

ABSTRACT

This article has the objective to comment on some considerations on the teachers' formation and their purposes. It is evidenced that a lot of attention has been given to the teaching methodologies, however, it lacks the solid contents' formation and a critical attitude in the teachers' formation. It stands out as fundamental aspects for the teacher's educational practice: the content as a systematized knowledge, the critical attitude, the critical thought and reflection on the practice.

KEY WORDS: Teachers' formation, disciplinary content.

A educação em um sentido mais amplo pode ser vista como intrínseca as próprias relações sociais que ocorrem dentro de uma dada cultura (Brandão, 1985). Dessa forma, valores e ideologias presentes na sociedade são transmitidos de geração a geração pela educação e cultura. Em um sentido mais restrito, pode-se denominar a educação que ocorre dentro do espaço escolar de educação formal. Apesar da escola constituir-se em um espaço que reproduz de certa forma as relações sociais que existem na sociedade, a educação formal é caracterizada por permitir que os alunos apropriem-se de um conjunto de conhecimentos sistematizados e desenvolvam um pensamento crítico perante a sociedade no qual estão inseridos.

Para contemplar os objetivos da educação formal, os cursos formadores de professores devem abranger alguns pontos fundamentais: (1) a apropriação do conhecimento sistematizado relacionado com a disciplina específica, (2) a apropriação do conhecimento sistematizado relacionado às disciplinas pedagógicas, (3) a relação entre conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e sua prática, (4) o desenvolvimento de um **pensamento crítico** dos professores perante a realidade, e (5) a **formação reflexiva** dos professores sobre sua prática, sobre seu conhecimento e sobre seu mundo. Segundo Chauí (1995), o pensamento crítico é desenvolvido a partir de duas características da atitude filosófica.

A primeira característica da atitude filosófica é **negativa**, isto é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às idéias da experiência cotidiana, ao que "todo mundo diz e pensa", ao estabelecido.

A segunda característica é **positiva**, isto é, uma interrogação sobre o que são as coisas as idéias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma

interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. O que é? Como é? Essas são as indagações fundamentais da atitude filosófica.

A face negativa e positiva da atitude filosófica constitui o que chamamos **atitude crítica e pensamento crítico**. (CHAUI, 1995, p.12).

Assim, o pensamento crítico que a formação de professores deveria promover é um pensamento que questiona a forma como a sociedade está estruturada e delinea possibilidades para a transformação social. Como **formação reflexiva**, entende-se o ato de pensar sobre as seguintes questões: Qual o conteúdo a ser ensinado? Qual a relação que esse conteúdo tem com aspectos sociais, culturais e econômicos? Como permitir que os alunos apropriem-se desse conteúdo? Como avaliar se os alunos aprenderam o conteúdo a ser ensinado? Como a organização da escola está interferindo no trabalho docente? Ou seja, não só pensar a prática realizada, mas o conteúdo a ser ensinado e a crítica à sociedade.

Segundo Zeichner (1993), “a prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não”. A reflexão pode trazer à superfície as teorias práticas do professor para análise crítica e discussão. Essa reflexão que o professor faz não deve ser apenas solitária mas, caminhar para a discussão com seus pares e com o diálogo com as pesquisas realizadas na Universidade. Isso não significa que o professor deve aceitar o que é produzido na Universidade sem questionamento, pois o professor também cria teorias e práticas no espaço escolar, mas que deve haver um diálogo entre esses dois espaços de produção de conhecimento.

Zeichner (1993) ressalta que alguns obstáculos à aprendizagem do professor em uma prática investigativa, estão relacionados ao entendimento dos termos como *reflexão*, *ensino reflexivo* e *prático reflexivo*. A utilização desses termos sem a especificação dos sentidos apropriados cria a ilusão de desenvolvimento docente que mantém de forma mais sutil a posição subserviente do professor no processo educativo. Zeichner destaca quatro características na forma como o conceito de reflexão tem sido utilizado que debilitam a intenção educativa dos professores: (1) A insistência para que os alunos-mestres reflitam sobre seu método de ensino com o objetivo principal de aplicarem na sua prática aquilo que a investigação empírica universitária considera eficaz. Assim as teorias parecem ter apenas um sentido da Universidade para o Professor, não levando em consideração as teorias que os professores constroem na própria prática. (2) Limitação do processo reflexivo às capacidades e estratégias de ensino (os meios de instrução) e a exclusão dos objetivos e conteúdos de ensino; (3) Desconsiderações das condições sociais do ensino que influenciam o trabalho do professor na sala de aula; (4) Insistência no trabalho individual do professor.

Considerando os obstáculos evidenciados por Zeichner (1993), conclui-se que muita importância tem se dado à reflexão sobre a metodologia de ensino (os meios de instrução), mas o mesmo não tem ocorrido sobre os conteúdos do ensino e os aspectos sociais relacionados à educação. Assim, os professores conseguem elaborar e pensar em métodos adequados e estimulantes para seus alunos, mas não dominam os conteúdos específicos a serem ensinados dentro de sua disciplina. Essa posição é defendida, por exemplo, por Caldeira e Bastos (2002) em um estudo realizado com 25 professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, no qual perceberam que os professores tinham facilidade em elaborar atividades motivantes para os alunos, mas que, “com exceção de uma única professora, apresentavam dificuldades conceituais bastante sérias em relação ao conteúdo de ciências que ensinam a seus alunos” (CALDEIRA E BASTOS, 2002, p. 214).

Em relação aos aspectos sociais, defende-se o professor como um **intelectual transformador** que faça a ligação de sua disciplina com aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. Como **intelectual**, entende-se que o professor deve estar sempre em busca de conhecimentos não só referentes à sua área de ensino, mas também das outras áreas. Como **transformador**, entende-se que não basta o professor ter um conhecimento erudito, mas que esse conhecimento tem que estar à disposição de uma construção social justa e igualitária. Para Giroux,

Ao se considerar os professores como intelectuais transformadores, torna-se possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Isto é qualquer atividade, por mais rotineira que seja, depende em, alguma medida, do funcionamento da inteligência. Esta é uma questão crucial, porque ao se argumentar que o uso da mente é uma parte básica de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade do homem de integrar pensamento e prática e, ao fazer isso, desvelamos o núcleo daquilo que significa considerar os professores como professor reflexivo (GIROUX, 1992, p.21).

Segundo Giroux (1992, p.21-22) a categoria de professor como Intelectual permite elaborar uma crítica “às ideologias que legitimam as práticas sociais que separam, de um lado

conceitualização, projeto e planejamento, e, de outro, os processos de implementação e execução”. Portanto, mesmo definindo como **intelectuais** todos seres humanos, pois *o uso da mente é uma parte básica de toda a atividade humana*, a categoria de **Intelectual** serve para defender o professor como reflexivo em oposição às pedagogias racionalistas e tecnicistas de ensino que vêem o professor como mero executor de programas e decisões que são tomadas no âmbito governamental e/ou nas Universidades.

Giroux utiliza a concepção teórica defendida por Antonio Gramsci, na qual “todos os homens e mulheres são intelectuais, mas nem todos funcionam na sociedade como tais” (GIROUX, 1992, p.27). Giroux, tendo como base **a natureza política** do trabalho intelectual, define quatro categorias: 1) intelectuais transformadores (desenvolve uma postura crítica e transformadora da sociedade); 2) intelectuais críticos (fazem críticas as desigualdades sociais, mas não se reconhecem fazendo parte de nenhuma formação social); 3) intelectuais adaptados (reproduzem os discurso e práticas da classe dominante, mas não estão conscientes disso); 4) intelectuais hegemônicos (defendem conscientemente os interesses das classes dominantes).

No sentido de engajamento político, pensamento crítico e inserção de aspectos políticos-culturais na educação escolar, defende-se a categoria de **intelectual transformador** de Giroux. O Professor como um **intelectual transformador** reconhece que sua prática depende não só da sala de aula e de seus conhecimentos, mas também da organização escolar e da estrutura social como um todo. Além disso, coloca-se em uma postura transformadora da sociedade, reconhecendo-se como agente social.

CONCLUSÃO

O professor que tem consciência das dificuldades que enfrenta e possuindo uma formação profissional adequada, engaja-se socialmente na busca de condições para uma educação com qualidade. Porém, além de defender o engajamento do professor na luta social, defende-se que o professor deve ter acesso e permitir a apropriação do conhecimento sistematizado que foi elaborado ao longo da história humana. Portanto, destaca-se como fundamental tanto o conteúdo como a formação reflexiva do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985 (Coleção Primeiros Passos). 116p.

CALDEIRA, A. M. de A.; BASTOS, F. Alfabetização científica. In: VALE, J. M. F [et. al] (Orgs). **Escola Pública e Sociedade**. São Paulo/Bauru: Saraiva/Atual, 2002. p. 208 – 217.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 4° ed. São Paulo: Cortez, 2000. (coleção Questões da Nossa Época). 120p.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995. 440p.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**. 3ª ed. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 20). 104p.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. (Educa-Professores; 3).