

EDUCAÇÃO, CONTEÚDO DISCIPLINAR, CURRÍCULO E ATITUDE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Edilene dos Anjos Oliveira¹

Juliana Marinho²

Marta Fresneda Tomé³

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. Ressaltam-se como aspectos fundamentais para a prática educativa do professor: o conteúdo como conhecimento sistematizado, a atitude crítica, o currículo, o pensamento crítico e a reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: Formação de professores, conteúdo disciplinar, currículo.

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 curriculum, the critical thought and reflection on the practice.

Key Words: Teachers' formation, disciplinary content, curriculum.

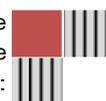
1 - INTRODUÇÃO

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

¹ Discente do Curso de Pedagogia da FAEF

² Discente do Curso de Pedagogia da FAEF

³ Docente do Curso de Pedagogia da FAEF



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 de a 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.

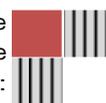
2 – CONTEÚDO

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.

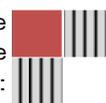
Conforme Libâneo e Oliveira (2003) cabe a escola a tarefa de elaborar o seu currículo. Hoje, ela faz parte de um conjunto da comunidade, e que ambas, configuram um sistema aberto, onde os objetivos e formas de trabalho da comunidade se refletem na escola, ou seja, na elaboração do currículo.

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.

De acordo com Saviani (1998) afirma que o currículo é tudo que a escola faz. É o conjunto das atividades nucleares desenvolvida pela escola.

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.

Em relação aos aspectos sociais, defende-se o professor como um intelectual transformador que faça a ligação de sua disciplina com aspectos sociais,

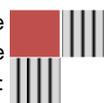


econômicos, políticos, históricos e culturais. Como intelectual, entende-se que o professor deve estar sempre em busca de conhecimentos não só referentes à sua área de ensino, mas também das outras áreas.

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 o professor 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 os 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.

Finalizando o currículo deve ser elaborado a partir das experiências educativas – culturais da comunidade escolar, o que significa resgatar a identidade cultural de seus membros.

3 - Considerações finais

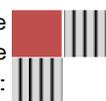
O professor que tem consciência das dificuldades que enfrenta e possuindo uma formação profissional adequada, engaja-se socialmente na busca de condições para uma educação com qualidade. Porém, além de defender o engajamento do professor na luta social, defende-se que o professor deve ter acesso e permitir 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.

4 - 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. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2000. (coleção Questões da Nossa Época). 120p.



CHAUI, 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.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F de (Orgs). Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. A Nov lei de Educação (LDB): Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

