

A FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Kelly Regina Conde¹

RESUMO

A pedagogia nasce para orientar a ação educacional, contrapondo-se à utilização de saberes espontâneos para educar, prática que, no entanto, ainda é amplamente difundida nesta área. Na Grécia Antiga, a pedagogia era vista como uma extensão do próprio ato de filosofar, pois era preciso teorizar sobre os fins da educação e os meios para alcançá-la. Com o passar do tempo, parece haver-se rompido esse elo, sendo a educação cada vez mais vista como ação e não tanto como reflexão, o que percebemos prejudicial para o bom desenvolvimento do que consideramos educar. Os procedimentos usados na sala de aula só adquirem sentido se houver o esclarecimento dos pressupostos antropológicos e dos objetivos a serem alcançados pelo professor. Dessa maneira, é preciso que haja coerência entre as ideias, os conteúdos escolhidos e os métodos utilizados na sala de aula ou, caso contrário, haverá uma incoerência grave na práxis educacional. Portanto, constata-se a necessidade de uma fundamentação sólida da prática docente por meio de uma reflexão crítica acerca das questões e problemas que permeiam a realidade educacional, ao que chamamos de filosofia da prática docente. Esta, por sua vez, exige um professor que seja essencialmente reflexivo, portanto, que faça uso da filosofia em suas práticas diárias.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia docente. Formação de professores. Práxis. Prática docente.

ABSTRACT

Pedagogy is born to guide the educational action, opposing the use of spontaneous knowledge to educate, a practice that, however, is still widely diffused in this area. In Ancient Greece, pedagogy was seen as an extension of the very act of philosophizing, since it was necessary to theorize about the goals of education and the means to attain it. Over time, this link seems to be broken, with education increasingly seen as action and not so much as reflection, which we perceive as detrimental to the good development of what we consider to be educating. The procedures used in the classroom only make sense if there is clarification of the anthropological assumptions and goals to be achieved by the teacher. In this way, there must be coherence between the ideas, the contents chosen and the methods used in the classroom or, otherwise, there will be a serious inconsistency in the educational praxis. Therefore, there is a need for a solid foundation of teaching practice through a critical reflection on the issues and problems that permeate the educational reality, which we call the philosophy of teaching practice. This requires a teacher who is essentially reflective, therefore, who makes use of philosophy in their daily practices.

PALAVRAS-CHAVE: Teaching philosophy. Teacher training. Praxis. Teaching practice.

¹ Pedagogia, Mestranda em Ensino e Processos Formativos pela UNESP (Ibilce).

Introdução

Educar é uma práxis e, portanto, supõe a relação recíproca entre teoria e prática. Mas a prática de educar não foi sempre embasada por uma teoria elaborada. A humanidade por muito tempo se utilizou dos saberes espontâneos para orientar a ação educativa e, ainda hoje, são muitos os que educam dessa forma.

A educação informal efetuada nas famílias e a maneira utilizada pelas tribos para preparar as novas gerações são exemplos desses saberes espontâneos que permeiam os atos educacionais ainda hoje. Mas, além do campo da educação informal, percebemos ainda muitas escolas que também se utilizam de fórmulas tradicionais de ensino, baseadas no senso comum e assim sendo empíricas – como veremos ainda mais adiante.

Para tornar a prática educacional intencional e mais eficaz, exige-se um maior rigor conceitual, a sistematização dos conhecimentos, a definição dos fins que devem ser atingidos e a escolha dos meios que serão utilizados. Desse modo, surge a *pedagogia* ou a *teoria geral da educação* (ARANHA, 1996).

No início, a pedagogia encontrava-se intimamente ligada à filosofia, sendo que na Grécia antiga, muitos filósofos teorizavam sobre a educação em decorrência do próprio ato de filosofar:

Essa pedagogia nascente tem como característica o enfoque metafísico próprio da filosofia antiga, que acentua a atitude teórica de análise dos conceitos universais. Segundo essa perspectiva, educar seria desenvolver todas as potencialidades da natureza humana, fazer o homem tender para a perfeição, desabrochar o que tem em potência, o que pode vir a ser (ARANHA, 1996, p. 148).

Assim sendo, a pedagogia é capaz de nortear a atividade educacional, devendo torná-la intencional e eficaz. Partindo da consciência dos problemas educacionais do seu tempo, o pedagogo deve estabelecer objetivos realizáveis, buscar os meios para atingí-los, verificar a sua eficácia, rever os processos utilizados, aprimorá-los, e assim sucessivamente (ARANHA, 1996).

As ações do professor revelam que tipo de homem se quer formar, para qual tipo de sociedade, e, a partir daí, passa-se à seleção dos conteúdos, refletindo sobre *o que* é necessário ensinar para se formar o tipo de homem desejado, e depois sobre as questões metodológicas que dizem respeito ao *como* ensinar esses conteúdos.

Portanto, a escolha de conteúdos a ensinar e do método a utilizar não pode ser casual, pois tem suas raízes – quer o professor saiba ou não - em determinadas concepções de homem e de sociedade que não são neutras, mas que estão impregnadas da visão política que as anima. Desse modo, os procedimentos específicos que são usados na sala de aula só adquirem sentido com o esclarecimento dos pressupostos antropológicos e com a constatação da coerência (ou da incoerência) entre as ideias, os conteúdos escolhidos e os métodos utilizados (ARANHA, 1996).

Quando o professor não tem uma visão clara dessas diversas etapas, o processo pedagógico pode acabar em insucesso, não sendo alcançados os fins propostos e, ainda, havendo incoerência na ação.

Essa incoerência ocorre com mais frequência e intensidade do que gostaríamos, mostrando a fragilidade dos conhecimentos de grande parte dos professores e a falta de reflexão sobre eles - configurando uma inexistência **grave** de práxis no ato educacional.

Este trabalho nos permitirá, por meio da pesquisa bibliográfica e análise dos casos e conteúdos das obras apreciadas, entender quão essencial é a reflexão ao exercício da docência e as conseqüências da falta dela para a prática docente.

Professor: o legitimador da dicotomia entre teoria e prática

Sem dúvida, quando pensamos em escola logo nos vem à mente a imagem do professor. Essa figura de extrema importância tem em suas mãos a capacidade e o poder para motivar e mobilizar seus alunos, sendo o possibilitador da mudança na vida de diversas pessoas. No entanto, para possibilitar essas mudanças, o professor deve ser consciente de seu papel e refletir constantemente sobre tudo o que constrói com seus alunos, como e por que o faz.

Analisando o cotidiano das salas de aula, percebe-se que há diversos modos de agir e pensar na docência. Segundo Aranha (1996), se perguntamos aos professores o que eles consideram importante fazer para que seus alunos aprendam de fato, podemos perceber que a tendência empirista predomina nas salas de aula, estando presente muitas vezes de forma implícita no discurso dos professores, que mal sabem fundamentar suas ideias, na maioria dos casos.

Aprender “na prática”

A dicotomização entre teoria e prática é amplamente difundida entre os professores. É extremamente comum os professores declararem que o aluno “não pode ficar só na teoria, mas precisa da prática para aprender”, achando que isso significa unir estes dois pólos – teoria e prática – quando na verdade estão apenas legitimando esta separação.

Becker (1993) entrevistou diversos professores atuantes em vários graus de ensino para buscar entender quais as concepções que embasam as práticas docentes. Tratando do modo como se dá o conhecimento, os depoimentos mostram que a prática é vista pelos professores como o meio pelo qual as crianças aprendem, sendo caracterizada por atividades onde as crianças tenham o que manusear, visualizar etc.

Uma professora diz que “[...] *O aluno tem que ter um trabalho prático para concretizar o que tem em aula. Quando os conceitos ficam só na teoria da sala de aula, não conseguem aproveitar. Mesmo com uma disciplina de enfoque difícil, praticando eles fixam melhor os conceitos*” (BECKER, 1993, p. 36).

Desse modo, a prática é vista apenas como um recurso para fixação dos conteúdos. Fazendo isso, pretendem que o aluno familiarize-se melhor com o conteúdo, utilizando os sentidos para relacionar-se com o objeto de conhecimento, que não é passível de questionamentos e experimentações, mas trazido pronto, de fora, pelo professor. A teoria é comprovada pela prática, mas sem qualquer questionamento ou construção para mostrar como uma está ligada à outra.

A crença de que “aprende-se com a experiência, com a vivência, por meio do que a criança vê, percebe e capta” supõe a existência de uma realidade pronta que deve ser aceita pela criança para que ela possa se adequar a ela:

Parece claro que tal concepção afirma a experiência como vivência no plano sensorial; vivência determinada, portanto, pelo mundo externo, pelo mundo do objeto, mas enquanto este incide no plano subjetivo da afetividade dando lugar a uma experiência de vida. O sujeito é determinado, é passivo. A atividade, se existe, é limitada ao esforço subjetivo de entender que as coisas são assim e sempre o serão; tudo o que se tem a fazer é aceitar esta “realidade” e agir para a ela se adequar (BECKER, 1993, p. 37, 38).

Mesmo quando assumem a atividade do aluno como essencial, os professores vêm essa atividade submetida aos cinco sentidos, sendo que o aluno deve apreender algo que vem

de fora – ele elabora, assimila, coloca com suas próprias palavras, mas sempre adquirindo e nunca construindo os conhecimentos.

Expressões como “transmitir informações”, “praticar o que aprendeu”, “adquirir ou apreender um conceito”, “o conhecimento se dá pelos sentidos”, “introduzir (conceitos) nas crianças”, entre outras, usadas frequentemente nos depoimentos de professores colhidos por Becker (1993), nos dão a ideia clara de como o empirismo é amplamente difundido no meio docente. Assim, por falta de qualquer reflexão, o professor desconhece os pressupostos de suas afirmações e, mesmo quando pensa estar partindo de fundamentos diferentes, em sua verbalização destacam-se as características empiristas.

Treinamento e Transmissão

Em sua forma extrema, a crença na necessidade de se apreender algo externo, que já está pronto e acabado, expressa-se no conceito de treinamento. As tendências que utilizam-se da modelagem do comportamento por meio do treinamento são as chamadas behavioristas (ou comportamentalistas).

Estas tendências mostram-se também empiristas, valorizando o ensino individual, além do processo de associação para formular o conhecimento, estando a ênfase no treinamento como instrumento para a mudança de comportamento, com a utilização de métodos que obedecem a etapas rigorosas estabelecidas previamente.

No seu âmago, o treinamento implica, da forma mais acabada, a relação unidirecional do objeto para o sujeito epistêmico. Treinar significa o sujeito passar ao objeto (outro sujeito, psicologicamente falando) habilidades ou conhecimentos que supostamente este não tem (BECKER, 1993, p. 60).

Professores que seguem esta tendência acham que o aluno deve treinar para adquirir os conhecimentos, como se estes fossem internalizados pela repetição constante, prezando cópias e exercícios de fixação em suas aulas, quase não havendo tempo para o aluno pensar. Basta ao aluno copiar, repetir, treinar, memorizar as técnicas e informações para devolvê-las na avaliação. Se o aluno fizer tudo aquilo quanto lhe foi exigido, conseguindo reproduzir na avaliação aquilo que lhe foi transmitido, é premiado com a nota boa. Caso não reproduza da forma esperada, tem como punição uma nota ruim.

A própria ação do sujeito da aprendizagem é reduzida ao valor de mero reforço da estimulação, que é o apanágio do treinamento. De criadora de relações, a ação do sujeito da aprendizagem é reduzida à condição de reprodutora de

estímulos, cuja seleção e controle escapa-lhe das mãos, sendo exercido por sujeitos estranhos ao seu processo de conhecimento (BECKER, 1993, p. 60).

O conhecimento como algo passível de transmissão é bastante comum na fala dos professores, que tomam o conhecimento como algo externo ao sujeito e que deve ser “introduzido” neste, pela ação intencional do professor.

Um depoimento colhido por Becker em sua pesquisa exemplifica notadamente essa visão, explicitando o modo como pensam a maioria destes professores. Diz certo docente que:

“A gente pode transmitir idéias pras pessoas e as pessoas organizam essas idéias de maneira a poder interpretar os fatos ou as próprias idéias; o que foi explicado pra elas. A gente passa as idéias e as pessoas organizam mentalmente essas idéias, e no caso de uma cobrança, se a gente averiguar se está condizente com o que a gente disse, a gente verifica que ocorreu o aprendizado” (BECKER, 1993, p. 65).

Desse modo, percebemos que esse tipo de concepção implica uma autoridade do professor, que tem a posse dos conhecimentos e que transmite esses conhecimentos aos alunos. Esses, por sua vez, devem organizar aquilo que recebem de modo a “devolver” ao professor aquilo que foi transmitido, quando assim for solicitado. Até considera-se que há certa atividade do aluno na aprendizagem dos conteúdos, quando este deve organizar e interpretar as ideias que lhe são transmitidas, porém não há autonomia para fazer julgamentos ou relações entre as ideias, visto que depois será exigida uma coincidência com aquilo que foi dito pelo professor.

O educador Paulo Freire denominou esse tipo de prática de educação bancária, sendo que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p. 58).

Assim, temos a educação como um ato de depósito, no qual temos os educandos como os depositários dos conteúdos e o educador como o depositante. Anula-se, assim, a efetiva ação dos alunos e massacra-se a possibilidade de construção genuína do conhecimento.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas

que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivadas, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p. 58).

A visão da aprendizagem como *transmissão* de conhecimento é marca registrada da concepção empirista. Dado que a criança é considerada, ao nascer, uma tábula rasa em se tratando de conhecimento, só será possível entender a aprendizagem como algo que, vindo de fora, *adere* na mente das crianças. Assim, cobra-se do aluno uma atitude passiva, pois ele deve “ouvir” e “ver” o professor, suas falas e explicações. Os sentidos são assim entendidos como instâncias passivas e, portanto, sem atividade intrínseca. Numa relação pedagógica entendida desse modo, teremos que o professor tem o papel de transmitir e o aluno de receber essa transmissão. Como afirma Becker (1993, p. 145), este pensamento mostra-se “Simples demais para ser verdadeiro” e, apesar disso (ou talvez exatamente por isso), ainda domina as práticas escolares.

Estímulo e despertar do conhecimento

Também encontramos na fala dos professores uma visão espontaneísta, segundo a qual o aluno aprende independentemente ou com pouca influência do professor. Para os professores que possuem essa visão, são comuns afirmações como “ninguém pode transmitir nada, é o aluno que aprende”, “a pessoa aprende por si, relacionando um conteúdo com outro, se aprimorando”, “é o aluno que adquire conhecimento”, “o aluno só aprende o que quer”, “o conhecimento só é transmitido pra quem se interessa” (BECKER, 1993).

Muitas vezes se encontrando em uma situação em que vê pouco resultado dos alunos, e praticamente como um modo de isentar-se da culpa por esta situação, o professor pode recorrer a explicações desse tipo. O que revela-se é que o professor, por não saber como se dá o processo de conhecimento e não refletir sobre o assunto, acaba adotando uma explicação totalmente ausente de fundamentação, que apenas justifica – na visão deste tipo de professor – a falta de resultados dos alunos perante seus esforços para que eles aprendam. Desse modo, se o aluno não aprende, é por sua culpa, porque “não se interessa”, “não se envolve”, “não quer aprender”.

A tendência associacionista segue essa mesma tendência, implicando uma dimensão individualizante, pessoal, do ato de aprender. Um professor universitário a exemplifica com a seguinte afirmação:

“A transmissão se dá a partir de estímulos em que alguém suscita [algo] em outro alguém, e esse alguém, pela via pessoal, é que vai fazer a sua apreensão de conhecimento, que vai fazer a sua aquisição, a sua apropriação de conhecimento, numa dimensão pessoal individual” (BECKER, 1993, p. 66).

Assim, para que a aquisição do conhecimento seja possível, o aluno precisa querer aprender. Essa afirmação, não indica, a priori, qualquer falha, se considerarmos que o indivíduo realmente só aprende quando está motivado, quando vê algo relevante naquilo que se apresenta para ser aprendido. Porém, isso não isenta o professor da responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, visto que é ele quem deve mostrar ao aluno a importância daquilo que está sendo ensinado, assim mobilizando-o a aprender.

Como indica Charlot (2000, p. 55) “A mobilização implica mobilizar-se (de dentro), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que é motivado por alguém ou por algo (de fora)”. Mobilizar-se é, portanto, engajar-se em uma atividade porque existem boas razões para fazê-lo, e ninguém melhor do que o professor para mostrar aos alunos a importância e motivos de aprenderem determinados conteúdos.

As posturas que centralizam no aluno o processo de aprendizagem, escanteando o professor, cometem ainda o mesmo erro que aquela postura oposta, centralizada no professor e escanteando o aluno. Nas palavras de Becker, esse tipo de pensamento demonstra amplamente a falta de dialetização do processo de ensino-aprendizagem, sendo que:

Alguém tem que ser o centro e alguém tem que girar ao redor deste centro. O mesmo sujeito não pode representar os dois papéis ao mesmo tempo, isto é, no mesmo ato pedagógico. [...] Alguém tem que ensinar e alguém tem que aprender: quem aprende não pode ensinar, e quem ensina não pode aprender (BECKER, 1993, p. 147).

Mas ainda na linha dos pensamentos citados anteriormente pelos professores, há a concepção inatista, que revela uma noção de conhecimento a priori, latente, inerente aos indivíduos. As afirmações que carregam esta tendência são do tipo:

“A criança já traz parte do conhecimento. Adquire outra parte com o meio e constrói a partir disto. Na escola ela pode ser trabalhada para ‘melhorar’ essa carga de conhecimentos”. Ainda na mesma linha: “Acho que existe algo que vem em relação ao conhecimento, mas vai se aprimorando em relação ao

que o meio oferece, que a família, a escola oportunizam” (BECKER, 1993, p. 69).

De acordo com estas concepções, o conhecimento é algo que deve ser despertado nos alunos, visto que está lá, que é algo pessoal e latente - que ainda não se manifestou, devendo ser estimulado. Assim, o aluno muitas vezes é tido como um reflexo do meio em que vive, sendo fortemente influenciado por fatores externos como a comunidade em que vive, o tipo de família que possui, sua situação sócio-econômica ou mesmo a carga genética herdada, entre outros.

No entanto, não podemos nos esquecer de que trata-se de um sujeito inserido nestes contextos, e que é sua ação a responsável pelo significado das coisas:

O meio tem toda a força de pressão que se sabe; no entanto, em termos de conhecimento, esta pressão assume significado somente na medida da ação assimiladora do sujeito. Trata-se de um significado que ultrapassa em muito a função de “vivência”, própria do conceito de experiência do empirismo. É a ação que dá significado às coisas. Os sentidos têm toda a importância que se sabe; no entanto, eles assumem significado somente na medida em que a ação assimiladora as coordena (BECKER, 1993, p. 273).

É usual que os professores afirmem existir um núcleo fixo herdado pelas crianças, núcleo este que sofre influência e pressão do meio, sendo modelado. Ou seja, há um pensamento empirista ligado ao apriorismo presente nestas falas dos professores (BECKER, 1993).

Desse mesmo modo, tende-se a crer nas tendências para certas atividades, como quando se diz que determinada criança tem mais “jeito” para esportes do que outra, que esta “nasceu para fazer contas” etc. A crença no “dom” para realizar determinadas coisas é uma explicação precária que não deixa de ser empirista, condizendo com as noções irrefletidas e sem fundamentos do senso comum.

Essa explicação é usada mesmo para demonstrar condições para o exercício da docência, quando esta é também tida como um “dom”, um talento que nasce com o sujeito, como mostrado no depoimento que segue:

“Bom, tem várias formas, acredito eu, de transmissão, e tem também técnicas para isso, que são técnicas mais didáticas. Então, eu acredito que alguma coisa nós aprendemos através de técnicas usadas pela didática; tipos de aulas, por exemplo, se aprende a dar. Mas muito é até, vamos dizer, instintivo. A facilidade de transmitir mais... Então temos, através disso tudo, no meu entender, uma vocação. O ensinar, o transmitir. Assim como se tem uma vocação para a música, o desenho, se tem para ensinar também. Nem todo o mundo tem isso. Alguns se esforçam treinando muito através de várias técnicas existentes. Mas também eu acho que é um tipo de um dom que as

peças têm”. É surpreendente, mas perfeitamente concebível ao nível do senso comum, a relação que esta docente faz de instinto e transmissão, de dom e treinamento, de vocação e ensino (BECKER, 1993, p. 67).

Se assim fosse, para que existiriam os cursos de formação de professores? Além disso, considerar que alguém já “nasce” professor significa desvalorizar todas as reflexões, teorias e concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem, já que é possível alguém “instintivamente” saber como ensinar. Seria até mesmo desconsiderar o próprio poder transformador da educação, que nos mostra que alguém pode vir a tornar-se, por meio da educação, algo que não era antes.

Com tudo isso, vemos que os professores têm noções muito precárias sobre o conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem e as abordagens adequadas para a construção do conhecimento.

As tendências aqui demonstradas formam um pequeno acervo do pensamento que permeia as salas de aula e mostra a fragilidade da base teórica e epistemológica dos professores.

O que falta aos professores?

Analisando diversas práticas escolares, é impressionante perceber os diversos caminhos didático-pedagógicos que encontramos. Podemos dizer que são caminhos fascinantes e por vezes entristecedores de busca, entre muitos tropeços. E são também desafiadores, especialmente para quem busca construir a cidadania, a liberdade, a autonomia e a criatividade (BECKER, 1993).

As teorias pedagógicas que partem de pressupostos epistemológicos que pretendem superar as visões aprioristas e empiristas são as chamadas teorias *interacionistas e sócio-interacionistas (construtivistas e sócio-construtivistas)*.

Chamamos essa abordagem de *interacionista* porque concebe-se o conhecimento como resultado da ação entre um sujeito e um objeto. Desse modo, o conhecimento não está (como queriam os aprioristas) no sujeito, mas também não está (como diziam os empiristas) no objeto, mas é o resultado da interação entre ambos.

Desse modo, segundo Aranha (1996, p. 133):

Os pólos sujeito-objeto, homem-mundo, professor-aluno, que se achavam dicotomizados nas perspectivas anteriores, encontram-se aqui integrados, inter-relacionados, sem que se busque enfatizar um dos lados, já que ambos têm importância no processo. Assim, os dois pólos não são negados pura e

simplesmente, porque em toda superação conservam-se, de certa forma, as qualidades de um e de outro.

Assim, essa abordagem ao mesmo tempo nega o saber do professor sendo exercido por si só, por meio de mera transmissão, pois entende que deve considerar os saberes que o aluno já tem, e nega também a centralidade no aluno e, portanto, o desprezo à ação do professor.

Ao serem questionados sobre seus conhecimentos, os professores raramente respondem segundo este modelo - interacionista-construtivista. Mas isto acontece, quase sempre, quando se defrontam com suas práticas escolares. Assim, percebemos que os docentes respondem segundo o modelo empirista quando perguntado sobre seus conceitos de conhecimento, mas percebendo a fragilidade do paradigma epistemológico diante de questões de fundamentação, apelam para modelos aprioristas. Mas, ainda, ao serem questionados sobre suas práticas, porém, respondem com ensaios construtivistas (BECKER, 1993).

Uma docente revela que o aluno “deveria ser: primeiro uma pessoa que questionasse um professor, depois uma pessoa que, de uma certa forma, ajudasse o professor a chegar a um melhor resultado dentro da sala de aula. Atualmente, não tem sido assim” (BECKER, 1993, p. 160).

Assim, vemos que vislumbra-se algo melhor, mas que não ocorre na prática. Há uma ruptura entre a teorização feita pelo professor e a sua prática, que está em desacordo com aquela, negando-a. A prática, portanto, não dá conta da teoria. Os professores parecem mesmo considerar que há algo diferente a ser feito, mas não conseguem reestruturar suas práticas de modo a concretizarem o que teorizam.

Vemos muitos professores emergirem da prática docente em que se encontram mergulhados mostrando-se insatisfeitos. Mas eles não conseguem re-estruturar sua práticas em acordo com seus desejos e vontade política. Por quê?

Falta aos professores uma teoria que seja capaz de re-significar sua prática, re-estruturando-a:

*A teoria é aquele olhar significador que estrutura a prática jogando-a para além de si mesma. A verdadeira teoria é aquela que supera a prática, engrandecendo-a e não a diminuindo. Engrandece-a na medida em que mostra os seus limites e aponta para suas possibilidades de crescimento. Mas a teoria pode, infelizmente, ser destruidora. Destrói a prática na medida em que não mostra seus limites e não aponta para suas possibilidades de crescimento. Uma má teoria é, também, aquela que escamoteia o movimento, dando a impressão de que as coisas e as pessoas são o que são e não *são enquanto se transformam pela ação do homem*. Tal teoria é aquela que contempla, como instância fundante, a interação entre um sujeito e um objeto, a interação entre um*

indivíduo e seu meio físico e social. Obviamente, uma teoria fundamentada por uma epistemologia empirista não consegue contemplar o dinamismo da experiência, do conhecimento humano (BECKER, 1993, p. 158, 159).

Portanto, não se trata de construir qualquer teoria, mas uma teoria construtivista que se fundamente num interacionismo epistemológico, uma teoria que pode superar, por um lado o empirismo e por outro o apriorismo, se apropriando de si mesma, por meio de tomadas de consciência (BECKER, 1993).

Por todos os caminhos já delineados, percebemos que uma formação adequada dos professores pressupõe momentos efetivos de reflexão acerca da educação. Essa é uma condição essencial para que seja possível a superação do fazer pedagógico como atividade meramente burocrática, na qual se encontram mergulhados muitos professores.

Com isso, percebemos que os cursos de pedagogia e licenciatura devem visar uma compreensão sistematizada e crítica da educação, para que o trabalho pedagógico possa vir a ser desenvolvido para além do senso comum, tornando-se uma atividade realmente intencional. Afinal, nas palavras de Aranha (1996, p. 152), “não basta ser químico para ser um bom professor de química nem ‘ter jeito para lidar com crianças’ para dar aulas no pré-primário”.

Mas não é isso o que vemos acontecer, sendo que a falta de reflexão sobre a prática docente produz a seguinte situação:

[...] Um professor, ao ser perguntado sobre o conhecimento – assunto com o qual trabalha cotidianamente – diz: “*Me pega desprevenido... não pensei nisto como educador... Talvez (conhecimento) seja usar conceitos*”. Este é o resultado do silêncio a que foi reduzido o professor durante seu tempo de formação: não pensou, e não pensa, sobre coisas tão presentes em seu cotidiano (BECKER, 1993, p. 50, 51).

Assim, os professores não sabem que seu pensamento fundamenta-se por determinada epistemologia. Em sua formação, eles não se depararam com os desafios que os levariam a conhecerem o seu próprio conhecimento, a pensarem o seu pensamento. Com esta inconsciência, o que se descortina em seus horizontes pedagógicos é a didática do treinamento e da transmissão, aquela mesma que foi vivida por tantos anos enquanto estes professores eram alunos. Em suma, os professores são “sujeitos” de uma epistemologia que lhes é inconsciente e que, provavelmente, eles não gostariam de admitir ser a deles. Por isso, faz-se necessária a busca pela coerência docente entre o que se pensa e o que se faz, da teoria com a prática.

Considerações finais

Uma prática não se transformará sem uma teoria crítica, do mesmo modo que uma teoria que não impregnar a prática correrá o risco de se tornar estéril. Portanto, o exercício didático-pedagógico necessita, em um primeiro momento, ter uma fundamentação teórico-epistemológica que seja consistente, e num segundo momento, da reconstrução da prática a partir dessa fundamentação (BECKER, 1993).

Como podemos perceber, uma fundamentação sólida da prática docente somente se dará por meio de uma reflexão crítica acerca das questões e problemas que permeiam a realidade educacional. E de que modo poderíamos nos referir a essa reflexão senão como uma filosofia da prática docente?

É por isso que se faz necessário o nascimento de um professor reflexivo, cuja didática não se separa da reflexão e, portanto, da filosofia.

REFERÊNCIAS:

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.