

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARINICE SOUZA SIMON

PROFESSORES E PARADIGMAS EM TRANSIÇÃO:
SABERES, RUPTURAS – LIMITES E DESAFIOS

PORTO ALEGRE
2010

MARINICE SOUZA SIMON

**PROFESSORES E PARADIGMAS EM TRANSIÇÃO:
SABERES, RUPTURAS, LIMITES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barbosa Fernandes

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S595p Simon, Marinice Souza

Professores e paradigmas em transição: saberes, rupturas, limites e desafios/
Marinice Souza Simon. – Porto Alegre, 2010.
103 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.

1. Professores – Padrões profissionais. 2. Ética profissional. 3. Aperfeiçoamento de professores.

CDU 371.15
371.14

Bibliotecária Responsável:
Cleonice Lubisco
CRB 10/2

MARINICE SOUZA SIMON

**PROFESSORES E PARADIGMAS EM TRANSIÇÃO:
SABERES, RUPTURAS, LIMITES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de 2010

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes (PUCRS)

Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini (PUCRS)

Prof.^a Dr.^a Maria Emília Amaral Engers

AGRADECIMENTOS

Ao término de um trabalho denso e envolvente que me possibilitou a vivência de reflexões significativas que contribuíram para a formulação de novas propostas dentro da minha realidade profissional, é chegado o momento de agradecer pelas inúmeras oportunidades de viver intensamente situações de descoberta, de reafirmação e de compromisso que me impulsionam a prosseguir na busca de sempre melhorar minhas práticas.

Muitas foram as pessoas que passaram por mim ou estiveram comigo nesta trajetória... Algumas estiveram lado a lado, suportando minhas constantes inquietações... Outras permaneceram a certa distância, velando por meus sonhos, compreendendo-me em minhas redundantes ausências.

Mas o mais importante é que o espaço de construção dessa dissertação foi insistentemente povoado por pessoas próximas ou distantes que ao longo do tempo não desistiram de acreditar na minha dedicação, mesmo que isto lhes demandasse algum sacrifício em discordar, entender ou concordar com minhas aventuras intelectuais.

É chegado, então, o momento de tecer os agradecimentos pelas parcerias, tutelas e orientações. Cada pessoa que habitou comigo o espaço do estudo e da reflexão teve sua importância no desenvolvimento de minha caminhada.

A elas manifesto minha gratidão:

À professora Maria Emília Amaral Engers, minha orientadora na etapa inicial dos trabalhos, pelo incentivo, pela atenção de sempre e principalmente por escutar pacientemente meus desejos de mudar o mundo.

Num espaço tão solitário, a encontrei a provar-me o quanto era possível dialogar com os meus sonhos, trocar idéias e criar novas possibilidades dentro de meu universo de atuação.

Agradeço por sua generosidade extrema em conduzir-me para as orientações da professora Cleoni Maria Barboza Fernandes, provando que as bases sólidas de uma construção anterior poderiam fluir sob novo olhar, tão estimulador, seguro e provocador... A ponto de conseguir ressignificar todas as reflexões iniciais para então alargar os horizontes tímidos do início.

À professora Cleoni Maria Barbosa Fernandes, que, com talento incomparável, mente aberta, gestos estimuladores, sentimentos intensos e uma veia poética profunda e delicada, encaminhou-me por trilhas desafiadoras, provando-me sempre que vale a pena sonhar para conquistar a possibilidade de transformar as inquietações em degraus que me levem à transformação desejada.

Obrigada por seu coração enorme, que abrigou minhas lamentações, apascentou minhas crises e, sobretudo, me disse todos os não e sim necessários neste percurso tão intenso.

Com respeitosa distância me senti acompanhada por meus afetos mais especiais... À querida família, à mãe, Evany, ao marido, Valdir, aos filhos, Davi e Mathias, e às noras, Mariana e Karen, que ocuparam tão bem o espaço permitido nestes tempos de plantio, meus eternos agradecimentos. Todos estiveram presentes, alcançando conforto, reparando no cansaço e provendo sombras para os raros descansos. Como íntimos afetos, se comportaram magnanimamente, dando o tempo necessário para que germinasse a semente cuidadosamente plantada.

Agradeço às amigas, tão raras e por isso tão preciosas, Flávia e Tânia, que compareceram para fazer as críticas e os elogios necessários. Que bom que sempre acreditaram em mim e tornaram claro seu apoio nestes momentos de luta interna e de decisões pontuais que me oportunizaram novas experiências. Sempre soube que estariam comigo, mas vê-las vibrarem com minhas conquistas só reforça a admiração que lhes tenho.

Externo meus agradecimentos às novas amigas encontradas durante esse percurso: Cristiane e Rosângela. Tê-las por perto só melhorou minha existência. Obrigada pela paciência e pelos toques ao longo da jornada, integrando-me ao espaço que há muito não habitava. Vocês permanecerão no meu coração, naquele lugar em que moram as sinceras amigadas, porque fizeram a diferença em tempos tão ricos de ideias e ideais.

E também à todos os professores dessa trajetória de reencontro com a vida acadêmica, em especial à Professora Marília Morosini, que me recebeu de modo tão significativo depois de tantos anos. Suas palavras foram acolhedoras e suas exigências foram impulsionadoras de um recomeço que me traria inúmeras realizações. Foi decisivo e muito significativo o nosso encontro!

Ao final é muito bom *voltar para casa* e encontrar um Deus materno e paterno, que me ama (com todos os meus erros e limitações) com especial

preferência, disposto a sempre me ouvir e abençoar depois de *um longo e tenebroso inverno*.

A Ele sou toda agradecimentos. Sua presença foi sempre muito visível e marcante, tornando mais leves as dificuldades encontradas.

Ao *Senhor da História*, o meu reconhecimento pela possibilidade de experimentar situações decisivas de maneira tão proveitosa, as quais certamente se apresentaram para tornar-me melhor como pessoa e como profissional.

Prosseguir nos intentos e sonhar outros sonhos me alavanca na busca de outros projetos, provando que tudo isto é apenas o começo!

Na certeza de que a coragem para novos desafios foi tecida no conjunto de todas as vivências oportunizadas neste trajeto, sigo desenhando outros caminhos em busca de novas perspectivas dentro da educação.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo conhecer e compreender o pensamento e a reação de professores e supervisores diante da necessidade iminente de uma ruptura paradigmática na educação. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, usando o estudo de caso, na busca de analisar a realidade, conversar e participar das reflexões dos interlocutores com o propósito de entender a complexidade dos fenômenos educativos amparados nas concepções paradigmáticas dos mesmos. Para a coleta de dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas e observações assistemáticas da ação docente no cotidiano escolar. Os resultados indicaram que os sujeitos dessa investigação percebem o descompasso da escola com o mundo, em constante transformação. Entendem a necessidade de uma nova postura docente que atenda à demandas atuais, respaldada por uma mudança paradigmática que responda à questões emergentes. Contudo, não conseguem se perceber como agentes das mudanças preconizadas, com a possibilidade de enfrentar ou superar o paradigma dominante presente no contexto educacional. Os principais teóricos e autores que sustentam esse trabalho são Paulo Freire, Boaventura Sousa Santos, Álvaro Vieira Pinto, Ira Shor, Maurice Tardif, Hugo Assmann, Rafael Yus, Therezinha Rios e Cleoni Barboza Fernandes dentre outros.

Palavras-chave: professores, paradigmas, rupturas, transição

ABSTRACT

The present study has as target to know and to understand the thinking and the reaction of the teachers and supervisors face the imminent necessity of a paradigmatic rupture in the education. The adopted methodology was of qualitative approach using the study of case in the search of analyze the reality, to talk to and to participate of the interlocutors reflections with the aim of understand the educational phenomena complexity supported in the paradigmatic conceptions of them. For data collect, semistructured interviews and non-systemic observations of the teaching action in the school quotidian were used. The results indicated the subjects of this investigation perceive the disagreement of the school with the world in constant transformation. They understand the necessity of a new teaching attitude that attends the present demands, supported by a paradigmatic changing that replies the emerging questions. However they can not realize themselves as agents of the preconized, changings with the possibility to face or to overcome the dominant paradigm present in the school context. The main theorists and authors who supported this work are Paulo Freire, Boaventura Sousa Santos, Álvaro Vieira Pinto, Ira Shor, Maurice Tardif, Hugo Assmann, Rafael Yus, Therezinha Rios and Cleoni Barboza Fernandes among others.

Key words: teachers, paradigms, ruptures, transition

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 ORIGENS DO ESTUDO : REFLEXÕES INICIAIS..... | 9 |
| 1.1 ONDE TUDO COMEÇOU | 9 |
| 1.2 CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO | 12 |
| 1.3 NO OLHAR PRESENTE O DESVELAMENTO DO FUTURO | 17 |
| 1.4 NOVAS CONSTATAÇÕES PARA OUTRAS CAMINHADAS..... | 19 |
| | |
| 2 SABERES DOCENTES, FORMAÇÃO INICIAL, AUTONOMIA PROFISSIONAL E O NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL..... | 24 |
| | |
| 3 AMPLIANDO A VISÃO DA NECESSIDADE DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA EDUCAÇÃO, A PARTIR DE DIFERENTES AUTORES | 35 |
| | |
| 4 ENTRE O <i>VELHO</i> E O <i>NOVO</i> PARADIGMA EDUCACIONAL – LOCALIZANDO A TRAJETÓRIA..... | 41 |
| 4.1 REVISITANDO OS DEBATES DA ANPED DOS ANOS DE 2006 A 2008..... | 41 |
| | |
| 5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA | 47 |
| 5.1 CENÁRIO DA PESQUISA | 48 |
| 5.2 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA | 49 |
| 5.3 QUESTÕES DE PESQUISA | 49 |
| 5.4 INTERLOCUTORES | 50 |
| 5.5 COLETA DE INFORMAÇÕES..... | 50 |
| 5.6 O QUE DISSERAM AS PROFESSORAS E SUPERVISORAS?..... | 52 |
| | |
| 6 ESTENDENDO A ANÁLISE... DE ONDE VÊM AS INTERLOCUTORAS E QUAL O LUGAR QUE HABITAM NO CENÁRIO EDUCACIONAL | 76 |
| | |
| 7 À GUIA DE CONCLUSÃO - UM NOVO RUMO... POR QUE A MUDANÇA NÃO ACONTECE? | 81 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 93 |
| | |
| APÊNDICE | 98 |

1 ORIGENS DO ESTUDO : REFLEXÕES INICIAIS

Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social. (ASSMANN, 2007, p. 29)

1.1 ONDE TUDO COMEÇOU

Olhar para o presente, contemplando as realizações, é uma atitude que pode, sem dúvida, remeter-nos ao passado a fim de ampliar nossa compreensão das posturas, escolhas e ações do momento atual.

Ao iniciar a elaboração deste texto, baseado na reconstrução de minha trajetória pessoal e profissional, percebo o quanto este retorno me possibilita reconhecer que os passos trilhados foram determinantes na minha maneira de comparecer no mundo, em particular no cenário educativo, como professora e gestora, preocupada em contribuir para a promoção do ser humano, pela via da educação.

Durante 25 anos trabalhei no curso de Magistério na rede privada de Porto Alegre, lecionando as Didáticas: Geral, dos Estudos Sociais, da Linguagem e do Ensino Religioso.

Iniciei logo após a conclusão da graduação em Pedagogia, cheia de ideias e ideais. Por longo tempo assumi o magistério na qualidade de detentora de um saber muito valioso para as alunas que visavam a sua formação docente para as séries iniciais do então 1º grau.

Ao colocar-me como detentora do saber, expressei quanto me sentia importante, com autoestima elevadíssima, perante as alunas que vinham em busca de conhecimentos muito úteis na tarefa de ensinar.

Ressalto que este estado de superioridade embalou meus primeiros anos de docência, sendo muito importante na conquista da autoconfiança, o que me colocava em muita segurança na sala de aula.

Explico melhor estes sentimentos com a escrita de Fernandes (2008, p. 149):

Ao viver estas situações, há uma exigência de que nós, professores tenhamos uma postura ética e pedagógica para perceber que a segurança como professor significa trabalhar com a própria dúvida de assumir-se como sujeito nesta teia, em que se refazem o conhecimento e as relações em cada dia, entendendo que o “passado não é antecedente do presente, é sua fonte” (BOSI, 1979, p. 48) e que o respeito aos alunos envolve o acolhimento dos ditos e dos não-ditos e, também, a consciência dos preconceitos que trazemos de nossas próprias vivências.

Ao mesmo tempo em que existia autoconfiança quanto ao domínio dos conteúdos e aos procedimentos metodológicos, hoje posso concluir que dentro desta superespecialização também existia insegurança para tratar de possíveis situações novas decorrentes da curiosidade natural das alunas.

Para mim, formada nos princípios e moldes da racionalidade técnica¹, a especialização representava o caminho para o êxito. Dominar o conteúdo da disciplina, detendo um saber inquestionável, era tudo o que um professor pretendia alcançar.

A ingenuidade dos anos iniciais abrigava um grande desejo de ser reconhecida pelos saberes eruditos, que sempre eram apresentados pomposamente. Acredito que isto também despertava a atenção das alunas, uma vez que se criava uma ampla expectativa sobre o que cada aula reservava.

Estendendo a ideia de superespecialização, é interessante citar a crítica de Weil (2004, p. 22): “Não há dúvida de que o conhecimento especializado é mais profundo e oferece maior segurança; mas há sempre o risco de o especialista se esquecer da visão global e de variáveis importantes fora de sua especialidade”.

Mesmo colocando-me em posição superior, penso que mantinha bastante disposição para partilhar e, generosamente, distribuir o saber a todos aqueles que vinham em busca de formação. Sentia um desejo muito grande de ensinar e revelar coisas desconhecidas, trazendo exemplos reais para que fossem analisados à luz dos conteúdos ministrados.

A opção pelo magistério ancorava-se no grande entusiasmo pela interação com pessoas e na vontade imensa de abrir caminhos àqueles que também viam no ensinar uma grande oportunidade de realização pessoal.

¹ Aqui compreendida na lógica da racionalidade técnica, baseada no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano, corporificada no positivismo oitocentista, onde [...] só há duas formas de conhecimento científico – as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais (SOUSA SANTOS, 1989, p. 18-19).

É interessante compreender que, nos anos iniciais da docência, era fundamental, no meu entendimento, demarcar o território na sala de aula em termos de autoridade, para que o fluxo do trabalho não fosse comprometido por variáveis externas.

Considero importante ressaltar também que esta organização hierárquica da relação professor/aluno logo se direcionou para a construção de uma interação, muito mais baseada na admiração pelo saber da professora do que pelo exercício do autoritarismo.

Havia rigor e criatividade nas minhas aulas. A seriedade com que conduzia as situações não tirava o espaço da discussão e da imaginação. Pelo contrário, quanto mais exigia de minhas alunas, mais entendia o que devia oferecer-lhes para que os resultados fossem os esperados.

Em Freire e Shor (1987), destaco o pensamento a seguir que apresenta o rigor como espaço de liberdade na sala de aula.

[...] temos que lutar com amor e com *paixão*, para demonstrar que o que estamos propondo é *absolutamente* rigoroso. Ao fazer isto, temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que "rigor" não quer dizer "rigidez". O rigor *vive* com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito.

A postura pedagógica que vigorava no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 encontrava correspondência na pedagogia tecnicista (SILVA, 2008).

Contextualizando este momento, observo que as aulas eram organizadas linearmente com o propósito de qualificar mão de obra para impulsionar o desenvolvimento do país. Assim eu trabalhava, alcançando os melhores resultados, constatados com o aproveitamento imediato das alunas egressas nas escolas da rede.

A título de ilustração desse momento pedagógico, transcrevo Silva (2008, p. 33):

A pedagogia tecnicista surge no Brasil na década de 1960, no bojo do período desenvolvimentista, momento em que a busca pela qualificação de mão-de-obra com vistas ao aumento da produtividade se acentua, sendo atribuída à educação de baixa qualidade, com altos índices de evasão e repetência, a responsabilidade pela inexistência de trabalhadores qualificados para assumir as funções requeridas pelo mercado de trabalho.

Ao perceber que o meu saber e a forma com o explanava eram admirados pelas alunas, fui fortalecendo-me como educadora, sentindo-me estimulada a melhorar cada vez mais as formas de transmissão dos conteúdos.

1.2 CAMINHO QUE SE FAZ CAMINHANDO

Percebo hoje que, sem sacrifícios, tornei-me uma referência dentro do curso e tenho consciência de que fui modelo para muitas novas professoras que saíam de minhas aulas. Além da postura, que procurava manter irretocável, a metodologia utilizada sempre fora meticulosamente planejada e executada.

Tinha ciência de que as aulas ministradas eram muito ricas em termos de conteúdos e metodologia, mas hoje vejo que poderiam oferecer mais oportunidades para o diálogo e para a construção do conhecimento.

As informações eram veiculadas atraentemente, chamando a atenção de cada aluna, mas, na verdade, ocupavam a maior parte do espaço, diminuindo as condições de elaboração pessoal. Isso, de certa forma, incomodava-me. E, para mexer nesta realidade, fui buscando compreender mais as características das alunas, suas necessidades e seus anseios.

Sentia uma necessidade grande de parar em determinados momentos para refletir sobre a caminhada. Mesmo com dúvidas incipientes, sabia que a docência poderia ser aprimorada e direcionada para resultados mais satisfatórios.

Na leitura de Rios (2008, p. 46) encontro eco a esses movimentos reflexivos, mais especificamente no que segue:

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e estamos construindo. A resposta à questão que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa *prática*, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da *reflexão crítica* sobre os *problemas* que essa prática faz surgir como desafios para nós.

Vale dizer que no desenvolvimento do trabalho diário havia também muita disposição para corrigir as possíveis falhas que viessem a ocorrer. Os re-

planejamentos eram construídos com base na autoavaliação constante dos passos dados. Era um desafio diário olhar, de vários ângulos, as minhas práticas, sem descuidar de observar as reações advindas das alunas, enquanto aprendizes.

Assim nos diz Rios (2008, p. 30):

O desafio de ser professora, mas particularmente professora de professores, me traz todo dia a necessidade de olhar criticamente para a formação e a prática do aprendiz que é ensinante, ou que pretende sê-lo. Assim posso me ver melhor na prática de ensinante-aprendiz.

Naquele momento esforçava-me para entender e ouvir a cultura de cada estudante, para daí tirar referências quanto ao trabalho a ser desenvolvido, transformando em conteúdo a sua realidade circunstancial.

Semelhante trajetória destaco em Freire e Shor (1987, p. 34):

Minha linguagem importava, mas a deles também. Minha linguagem mudou e a deles também. Essa democratização da expressão estabeleceu uma atmosfera comum que encorajava os estudantes a falarem abertamente, sem temer o ridículo ou o castigo por serem “burros”. Gostaria de poder reproduzir para você a surpresa que demonstravam cada vez que eu me interessava por suas palavras, pela sua cultura.

Assim se passaram os primeiros dez anos... Muitos e repetidos convites para paraninfar as turmas concluintes, várias palestras ministradas, algumas consultorias realizadas e grande empatia com a comunidade educativa.

Consolidava-se uma bela carreira, segura e com excelentes resultados visíveis na imediata inserção no mercado de trabalho das egressas do curso. O reconhecimento de meu valor afagava-me, fazendo-me sempre buscar a autossuperação.

Com pouco tempo de sala de aula fui promovida a coordenadora do curso e supervisora escolar dos professores das classes de aplicação da escola. Tal reconhecimento implicava mais responsabilidade, uma vez que a área de abrangência de meu trabalho estendia-se mais e mais.

Agora podia não só ver o lado do aluno, mas também me colocava muito próxima à posição dos outros professores. O lugar da docência alargava-se, possibilitando uma visão mais crítica da realidade. Lidar com vários docentes, com suas particularidades, anseios e realizações foi e tem sido uma tarefa que demanda muita escuta e atenção.

Ler no cotidiano de cada um o resultado de suas escolhas, exteriorizado por suas práticas, é um exercício diário que pode possibilitar novas construções no meio pedagógico.

É bom registrar que essa leitura do cotidiano provocou-me inúmeros questionamentos que se uniram àqueles já surgidos na docência. Ao observar as práticas, era possível analisar, com o devido distanciamento, que havia algo defasado nas metodologias utilizadas, e o trato com os alunos carecia de olhares mais críticos e ao mesmo tempo mais atentos.

Nesta posição aprendi quanto era importante estabelecer uma relação pedagógica com todos os participantes do processo ensino-aprendizagem. A escuta dos acontecimentos e a interpretação das diferentes respostas, no contexto em que ocorrem, fornecem-nos um vasto conjunto de conhecimentos, os quais podemos acrescentar ao nosso repertório pedagógico,

Passada a primeira década, a inquietação se fez presente com maior intensidade. Na verdade, as inquietações estavam presentes desde o início, porém os ruídos dos anos iniciais, com a variedade de experiências, exigências e resultados bem-sucedidos, não davam espaço para a escuta interior de que tudo poderia ainda ficar melhor.

Eram constatações muito pessoais, que nada deviam à graduação cursada. As vivências dentro e fora da sala de aula, no entorno pedagógico de minha atuação, gritavam, me encaminhando para a busca mais autoral de um trabalho que até então repousara na esteira modelar de meus antigos professores.

Durante a graduação, pouco espaço foi dado para a reflexão sobre as teorias apresentadas. Tratava-se de uma aprendizagem passiva, a qual visava à reprodução e à memorização, criando um grande abismo entre as noções teóricas e as práticas subsequentes.

A minha formação inicial fora inadequada, na medida em que assinalou o repasse teórico como preponderante sobre a prática pedagógica. Assim formei-me no paradigma dominante, como explica Fernandes (2009):

As análises teórico-práticas, feitas nessa contemporaneidade, indicam o esgotamento do paradigma dominante (Sousa Santos, 1987) fundado na concepção de ciência moderna, que historicamente gerou os espaçotempos de formação de professores com fortes implicações no currículo e na construção da docência: teoria que antecede a prática; relação generalizante e fragmentada do conteúdo-forma; ausência de diálogo epistemológico entre as disciplinas.

Fruto de uma época que primava pela ausência da crítica reflexiva e pela forte presença de um ensino conteudista, tornei-me uma professora eficiente e competente, sob o ponto de vista da comunicação de saberes consagrados por autores conhecidos durante a graduação.

Ficava explicitado nessa insatisfação aquele modo tão dogmático de dar aulas. Aquela especialização detalhadamente construída e revelada na rotina docente incomodava-me. Por que compartimentar as verdades, colocando-as em gavetinhas que não se comunicavam? Este questionamento rondava meus momentos de planejamento, inquietando-me por demais. E mais alguns anos se passaram sem que eu tivesse mais claras estas interrogações.

O que eu podia concluir e sentir na pele de professora é que as demandas eram variadas. A nova configuração de mundo e sociedade estava construída com base no argumento herdado da ciência moderna (modelo cartesiano) de que a fragmentação possibilitava o melhor entendimento do todo.

Este novo desenho social com fortes traços de fragmentação, globalização e razão instrumental impunha-nos novos desafios, como afirma Rios (2008, p. 43):

- um mundo fragmentado exige, para a superação da fragmentação, uma visão de totalidade, um olhar abrangente e, no que diz respeito ao ensino, a articulação estreita dos saberes e capacidades.
- um mundo globalizado requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço de distinguir para unir, a percepção clara de diferenças e desigualdades e, no que diz respeito ao ensino, o reconhecimento de que é necessário um trabalho interdisciplinar, que só ganha sentido se parte de uma efetiva disciplinaridade.
- num mundo em que se defrontam a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo, é preciso encontrar o equilíbrio, fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, a reapropriação do afeto no espaço pedagógico.

Hoje, ao ler Rios (2008), encontro respostas que antes estavam muito distantes, uma vez que as certezas apresentavam-se na figura de um trabalho

linear, que era exitoso na medida em que cumprisse os objetivos traçados nos moldes da racionalidade técnica, tão valorizada naquele momento.

Era o currículo padrão que movimentava nossas práticas, apresentado por Freire e Shor (1987, p.97) da seguinte maneira:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores.

Também a passividade por parte dos professores supervisionados era algo que me provocava grande insatisfação. A maneira como reproduziam o conhecimento retirado de livros, sem sequer discutir sua validade, e a amorfia com que se portavam perante os fracos resultados eram intrigantes.

Trabalhar com aqueles conteúdos congelados, transmitidos por mentes cristalizadas num passado inquestionável, parecia não ser o caminho mais adequado. Precisava buscar coisas novas, mas ainda não tinha clareza sobre essas necessidades.

Encontro em D'Ambrósio (1998, p. 240) algo a respeito:

Com relação aos conteúdos, é absolutamente inadmissível que o professor continue ministrando uma ciência acabada, morta e desatualizada. Será cada vez mais difícil motivar alunos a estudar uma ciência do passado, cristalizada. Argumentos com base em teorias de aprendizagem ultrapassadas, que apóiam a natureza linear do conhecimento, amparadas numa história, não bastam para justificar programas estruturados com base única e exclusiva na tradição. Um programa dinâmico, de ciência de hoje, que está sendo feita hoje e que vai se manifestar na sociedade do amanhã é o que os alunos esperam.

Na supervisão escolar, lidar com os professores especialistas que buscavam compartimentar os saberes era, no mínimo, desafiador. Os movimentos interdisciplinares² eram acanhados. Quando muito realizavam unidades didáticas *disfarçadas* em projetos, sem a devida e verdadeira integração dos assuntos ao redor das diferentes disciplinas.

² Aqui entendidos, segundo Basso, Borges e Rocha Filho (2007), como um trabalho cooperativo e dialógico de professores de diferentes disciplinas que abrem espaço para a integração de suas ações educativas. São movimentos que desfazem a fragmentação do conhecimento, unificando ações disciplinares em torno de determinados temas.

A rotina escolar era grande incentivadora do trabalho isolado. Cada professor, com suas muitas atribuições, desenvolvia uma linha de trabalho em que o diálogo epistemológico (FERNANDES, 2009) entre as disciplinas era ausente.

Na supervisão, as solicitações por um trabalho mais integrado raramente eram atendidas. Daí a insatisfação de minha parte por não conseguir romper com a disciplinarização isolada dos conteúdos. Tarefa que meu *idealismo* apaixonado tentava empreender.

1.3 NO OLHAR PRESENTE O DESVELAMENTO DO FUTURO

Hoje, com distanciamento no tempo, consigo compreender quanto estas questões não estavam claras e não podiam centralizar-se em uma única pessoa. Eram questionamentos que precisavam amadurecer, à luz de muita experiência e de estudo.

A herança da racionalidade técnica tomava conta de minhas práticas de supervisão, fazendo com que me tornasse também uma especialista, sem muita visão de totalidade tão necessária ao processo de ensino-aprendizagem.

Na verdade, demorei a perceber que a minha visão de mundo é que se diferenciava daquela percebida durante o curso de Pedagogia.

Olhar o mundo com os olhos dos meus professores estava me transmitindo visões parciais. Tornava-se impossível manter o mesmo olhar em tempos diferentes.

Novos acontecimentos se desvelavam diante de minha prática docente, outras necessidades e muitas perguntas sem respostas.

Para melhor explicar a visão de mundo, cito Hannas e Pereira (2000, p. 37):

A visão de mundo funciona como uma lente que filtra toda a realidade e a esta empresta suas cores. Molda a percepção das pessoas e grupos, orienta e norteia suas ações, torna-se o seu quadro de referência. Introjetada desde a infância, por meio da família, escola e meios de comunicação social, com ela nos identificamos e, quando de alguma forma ela é desafiada ou atacada ou quando surgem idéias novas que lhe são opostas, a reação imediatamente é defensiva, tanto mais forte quanto mais inconsciente.

Todo o arcabouço de informações construído na graduação não encontrava lugar na realidade do momento. Percebia que havia valor que deveria se constituir

em referencial, mas precisava maior aprofundamento técnico para fazer efeito naquele contexto.

Vivia em uma realidade complexa que ia muito além das lições internalizadas anteriormente e precisava delimitar com mais clareza qual o melhor caminho para dar conta daquelas inquietações.

Trilhando este rumo segui o processo de busca até perceber que o problema estava justamente no conjunto de crenças, valores e técnicas que embasavam e constituíam o fazer pedagógico da época.

Pela primeira vez liguei o desconforto sentido a um estado de crise, e ficava claro que o vácuo existente relacionava-se à necessidade de uma concepção diferenciada de mundo, ciência e conhecimento da que habitava minha prática. Era uma insatisfação que trazia muitas dúvidas sobre o sentido de tudo que realizava.

Destaco em Weil o seguinte comentário (2004, p.10):

Afirmar que estamos numa época de crise já é lugar-comum. Poucos são os cidadãos que nesse planeta escapam desta crise. [...] podemos nos perguntar se a natureza íntima e mais profunda desta crise generalizada não seria justamente a perda de sentido e procura de um novo sentido.

Referenciais e modelos anteriores já não respondiam às necessidades atuais de compreender este mundo. Havia uma flagrante defasagem entre o que eu fazia, didaticamente correto, e o que realmente era necessário, didaticamente adequado e oportuno.

Estávamos mergulhados num modelo cartesiano, herdado da ciência moderna. Coisa que não cogitávamos, uma vez que havia grande relutância em incluir a Pedagogia no quadro das ciências. Fato devido à romantização do magistério, interpretado como missão e sacerdócio, muito mais do que como profissão.

Enquanto encarássemos nossa profissão sob o signo da cultura judaico-cristã³, estaríamos fadados ao atraso. Era preciso romper com estes modelos, e eu estava imersa em dúvidas, ansiando por respostas que me realizassem como professora.

³ Aqui evocada, com base em João Madeira (2009) para a revista *Letralivre*, com o fim de salientar as características de uma escola que servia como amparo seguro ao mundo caótico exterior, investida de grande autoridade moral, mas impregnada de hipocrisia e acentuado distanciamento do mundo real. Neste espaço educacional as “almas incultas” e os “saberes atrasados” encontravam o seu lugar de expiação para as culpas, mediante práticas como o autoflagelo.

Consultando Sousa Santos (2005, p. 20), posso entender um pouco mais esse momento:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios do século XVII, é só no Século XIX que este modelo de racionalidade se estende a ciências sociais emergentes.

A crença nas verdades científicas, contidas nos conteúdos trabalhados e assumidas como incontestáveis, nublava-nos a visão, fazendo com que acreditássemos pura e exclusivamente no conhecimento legitimado pela ciência. Assim perdíamos a oportunidade de refletir e teorizar a partir de nossas próprias experiências.

Foram anos e anos de uma experiência docente que nem sequer era cogitada como fonte de novos conhecimentos. Quanta riqueza se perdeu no meio do caminho. Um caminho construído sobre as pedras da racionalidade técnica, como tão bem expõe Sousa Santos (2005, p. 21):

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Aos poucos fui descobrindo o quanto era necessário mudar para realmente educar, considerando o meu aluno, em sua especificidade, como sujeito de sua própria aprendizagem. Na visão de Freire (1997, p. 34), “Uma educação, para ser válida precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito – e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto”.

1.4 NOVAS CONSTATAÇÕES PARA OUTRAS CAMINHADAS

Interessante dizer que a essa altura, encaminhando-me para o encerramento das atividades docentes no curso de Magistério, tinha maior clareza sobre a importância da reciprocidade no processo de ensino- aprendizagem.

A parceria e a cumplicidade entre o professor e o aluno no decorrer do processo foram sendo consideradas como cruciais para o êxito do processo educativo.

Bem diferente dos anos iniciais de minha atuação, nesse momento percebia que estar lado a lado com o aluno dava-me muito mais segurança do que a posição de superioridade, muito buscada no início da carreira.

Complementando com Freire (1997, p. 25),

[...] é preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Cada vez ficava mais claro que era impossível continuar a repetir as *velhas lições* para as quais havia sido *treinada* nos tempos da graduação. Um novo caminho se abria, construído à sombra das inquietações. Era necessário avançar em propostas integradoras, que não dicotomizassem as dimensões humanas.

Tornava-se evidente que era preciso desconstruir a trajetória realizada até então, vasculhando os pontos frágeis para transformá-los em desafios e alavancas de novas realizações.

Novas pistas de ação surgiam exigindo outras práticas, tal qual afirmam Rocha Filho, Basso e Borges (2007, p. 35):

Isso significa estritamente abandonar o individualismo para o qual fomos treinados, adotando uma atitude ao mesmo tempo humilde perante os muitos saberes, e participativa e integradora em relação a nossa ação pedagógica. É necessário trabalhar pela eliminação da fragmentação do conhecimento, que dá poder a pessoas que não sabem como manejá-lo adequadamente justamente porque não têm a consciência da totalidade.

A esta altura da vida, perto do tempo legal de aposentadoria, outro desafio se aproximava. Como reconhecimento ao meu trabalho e ao comprometimento com os valores fundacionais da instituição, recebi o convite para fazer parte da direção do Colégio. Era a oportunidade para aprofundar as reflexões e buscar formas de mudar a realidade tão questionada enquanto professora e supervisora.

Neste momento da narrativa, considero interessante apresentar esta escola, da qual faço parte até hoje, para contextualizar as intenções e ações pedagógicas que permearam minha prática, agora com incumbências inerentes a sua gestão pedagógica.

A escola citada é uma instituição privada mantida pelas Irmãs Dorotéias, uma congregação italiana fundada por Santa Paula Frassinetti e cujo carisma a posiciona no trabalho educativo com a missão prioritária de evangelizar. Sua presença no Brasil data de 1866 e em Porto Alegre atua há 52 anos.

Com vocação definida para a educação de crianças e jovens, a Madre Fundadora era totalmente aberta à ação do Espírito e muito atenta à realidade de seu tempo. Nesta perspectiva de doação pela missão, acolheu com entusiasmo o chamamento para participar do projeto de Deus, entregando-se com criatividade e empenho à tarefa de educar, fundando escolas no Continente Europeu e também nas Américas do Norte e do Sul.

Vale registrar que, mesmo fundada no século XIX, as Irmãs mantêm-se abertas ao diálogo e receptivas à participação leiga em suas obras.

Dessa abertura e generosidade, participei diretamente como coordenadora de projetos de retorno às raízes da Congregação e da elaboração de novas abordagens pedagógicas atentas ao cultivo dos princípios fundacionais, mas com grande espaço para a construção de novas práticas e propostas, à luz de reflexões pedagógicas contemporâneas.

A escola oferece os cursos da Educação Básica e o turno integral para alunos da Educação Infantil e da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Por 25 anos ofereceu o curso de Magistério a uma clientela de classe social privilegiada, mesmo assim, viveu inúmeras crises, que diminuíram, ano a ano, o seu poder aquisitivo, criando também novas demandas que influenciaram sobremaneira o processo de ensino-aprendizagem.

A condição sócioeconômica modificada solicitou nova postura docente que contemplasse uma formação mais criativa, voltada para a construção de novas competências, condizentes com as novidades da realidade circunstancial.

Vale registrar que a criação de novas estratégias de ensino para o atendimento das novas circunstâncias foi um exercício valioso, que acrescentou inúmeras oportunidades de enriquecimento a minha caminhada docente.

Na nova função dentro da escola, senti que a liderança dava-me crédito para empreender mudanças. O fato de dirigir a instituição pedagogicamente colocava-me num lugar privilegiado de ancorar transformações. Sem, contudo, perder de vista a cautela necessária nas proposições, a fim de que fossem construídas sobre bases sólidas e abraçadas por toda a comunidade escolar.

Passada a euforia pela promoção, foi possível entender quanto ainda era necessário amadurecer as ideias e buscar argumentos e justificativas muito firmes para o convencimento do grupo. Um grupo que expressava os primeiros sinais de desconforto com o paradigma vigente e que tinha em mim uma grande esperança de que a mudança pudesse concretizar-se.

Rocha Filho, Basso e Borges (2007, p.53) analisam o papel das direções no processo de mudança da seguinte maneira:

A atitude das direções e coordenações – favorável, neutra ou reticente – em relação à integração iniciada, pode ter influência importante nesse processo, pois alguns professores dependem psicologicamente da aprovação das instâncias hierárquicas institucionais superiores para agirem.

Releituras e novas leituras tornaram possível o delineamento de propostas reflexivas que se estenderam ao corpo docente com o desejo de, a princípio, impactar, criar necessidades⁴ e motivá-lo para depois captar adesões.

Mesmo com estas referências, a dificuldade em achar respostas para a crise instalada persistia. Claro que agora tinha entendimento de que todos aqueles meus questionamentos faziam parte do momento pelo qual a educação passava.

Minhas inquietações comungavam com inquietações de colegas e autorias inconformados com a mesmice dos procedimentos pedagógicos que permeavam os ambientes escolares do país e do mundo.

Ao mesmo tempo em que pude ampliar o universo de minhas perguntas, também percebi quanto não dependia só de mim ou dos professores de minha escola, respondê-las. Os movimentos necessários transcendiam a realidade local e em todos os cantos ouviam-se os resmungos do descontentamento.

⁴ Aqui relacionada à criação de situações de prática cotidiana que possam favorecer a mobilização dos sujeitos para construir o motivo para enfrentar/atuar na referida prática. Nessa direção, apoio-me em Freire em diálogo com Shor (1987, p.15), quando este autor afirma: "Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação. [...] A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar".

O ranço do *velho* paradigma educacional, ou seja, do paradigma dominante, como refere Sousa Santos (2005, p. 20), não podia mais nublar a visão dos educadores. Era necessário tirar as vendas e buscar novos rumos.

Com a leitura de Sousa Santos (1989, p. 11), caracterizo a época vivida:

A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, à falta de melhor denominação, chamo ciência pós-moderna.

Hoje, com a compreensão de que novas maneiras de trabalhar a face pedagógica da escola são necessárias e urgentes e de que essas maneiras só vingarão se brotarem do próprio meio educacional, coloco-me no lugar de quem lidera ações e projetos escolares numa realidade muito propícia, para, a partir de algumas considerações da minha trajetória docente, compreender e empreender mudanças significativas ao momento e ao espaço nos quais me encontro.

O que busco é contribuir com estas reflexões para a construção de uma nova postura docente, sem a pretensão de mudar o mundo, mas com a convicção de que as mudanças precisam de pequenas ações que, somadas, constituirão o novo cenário receptivo a novas realizações.

Com essas intenções e preocupações, parti para essa investigação com o propósito de conhecer e compreender um pouco mais o pensamento docente e a postura adotada diante da necessidade de uma ruptura paradigmática dentro da educação.

Compreender a percepção e as reações dos professores e supervisores, no que tange ao processo de mudança necessário para a instalação de novas práticas que atendam à demandas atuais, é, portanto, o objetivo deste trabalho.

Assim, a temática desta pesquisa envolve a discussão sobre o posicionamento docente frente à iminente transição paradigmática (Sousa Santos, 1989).

2 SABERES DOCENTES, FORMAÇÃO INICIAL, AUTONOMIA PROFISSIONAL E O NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL

Quando retorno ao passado, buscando localizar momentos significativos que definiram minhas inquietações acerca de transformações necessárias ao cenário educacional, concluo quanto ainda tenho que aprofundar a análise, especificamente sobre o período de formação e atuação inicial, confrontando as escolhas e os caminhos trilhados com a literatura que explora aspectos relevantes ligados aos saberes docentes, aos valores presentes nas escolhas profissionais e aos dilemas constantes no magistério, principalmente, os relacionados às questões de autonomia e das relações de modos de produção do conhecimento.

Com o objetivo de ampliar minha análise, percorro outros trechos de minha vida profissional mais focados na formação inicial, confrontando-os com renomados autores que me oportunizam conclusões mais fundamentadas acerca da postura docente frente a escolhas pedagógicas necessárias em momentos de crise paradigmática.

Fundamento essa análise citando Tardif (2004, p. 54), em seus comentários sobre a formação dos saberes docentes:

O saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas esta heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes: ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos de produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. [...] as relações de exterioridade que associam os professores aos saberes curriculares, disciplinares e de formação profissional. Estas relações de exterioridade inserem-se, hoje, numa divisão social do trabalho intelectual entre os produtores de saberes e os formadores entre os grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação, concebidas nos moldes desvalorizados da execução, da aplicação de técnicas pedagógicas do saber-fazer.

Essa descrição sobre heterogeneidade dos saberes docentes leva ao exame mais pormenorizado do tempo de minha formação acadêmica, vivenciada nos anos finais da década de 1970.

Tal exame tem o propósito de verificar o nível do distanciamento entre o professor que está atuando no “chão” da sala de aula e o formador docente que está produzindo conhecimentos teóricos, para serem transmitidos aos docentes quando de sua formação acadêmica.

Durante a realização do curso de Pedagogia, as descobertas oportunizadas por alguns mestres de saber e prática notórios levaram-me a construir, aos poucos, o ideal de prática docente. Porém, sabemos que, na fase de formação, como refere Tardif (2004), a posição crítica não é baseada em parâmetros reais, pois não há possibilidade de comparação, visto que a visão é limitada ao campo da formação teórica, com rápidas oportunidades de prática, nem sempre vinculadas à realidade de trabalho.

É Interessante complementar a ideia com o posicionamento de Hannas e Pereira (2000, p. 30):

O maior problema da educação, hoje, é que a visão de mundo que está em sua base é fragmentada, limitada e reducionista. [...] Pouquíssimos educadores estão informados a respeito da nova visão de mundo; as universidades continuam batendo em teclas antigas, quando deveriam constituir a vanguarda. Quando falamos de educação, falamos de educadores, que precisam abrir-se, perceber o que de mais profundo acontece no planeta.

Deste modo, somente quando já estamos nos anos iniciais de nossa carreira docente, nos é possível um olhar mais aguçado sobre a distância considerável entre as noções teóricas e as práticas em condições reais de atuação.

Aprofundando um pouco mais a citação de Tardif (2004, p. 54), verifico que, enquanto o professor, no dia-a-dia, lidando com as mais variadas reações frente ao ato de ensinar e de aprender, que lhe exigem uma polivalência nas ações pedagógicas a fim de promover um ensino efetivo, não é considerado em seus posicionamentos, o produtor de saberes, do alto de sua posição no meio universitário e com relativa distância da sala de aula do Ensino Básico, constrói referenciais teóricos norteadores do trabalho docente, ato que lhe dá o reconhecimento profissional e o lugar privilegiado de formador de professores.

A essa realidade acredito oportuno agregar uma reflexão que contempla a problemática atual referente à necessidade urgente de transição do paradigma dominante (tradicional/cartesiano)⁵ de educação, cuja dinâmica é responsável por uma formação racionalista dos estudantes, na qual os saberes se apresentam

⁵ O paradigma dominante da ciência que funda a compreensão de educação é aqui definido como aquele que reúne, em sua base teórica e em sua proposta prática, o método cartesiano. Em Sousa Santos (2005), encontra-se a expressão paradigma dominante, definida pelo modelo de racionalidade técnica que preside a ciência moderna.

O referido paradigma provocou a fragmentação do pensamento, sendo concretizado pela disciplinarização e superespecialização dos saberes acadêmicos.

estanques e não dialogam com a realidade circundante, nem tampouco com o conjunto de ciências que constituem os currículos da formação docente.

A partir da conscientização da necessidade urgente de revisão de modelos orientadores para a educação, uma vez que os vigentes em muito se distanciam das atuais demandas, constato uma inquietação atrelada à busca de novos caminhos que contemplem a formação integral de nossos alunos, desconsiderando as clássicas dicotomias que envolvem: corpo – mente; espírito – físico; matéria – transcendente.

Neste contexto de dúvidas, incertezas e insatisfações, aproximei-me de pessoas e locais que as compartilhassem comigo. Assim fui observando, com relação à mudança paradigmática, um panorama de resistência e cristalização que me fez indagar: será que uma das causas de resistência não estaria ligada à ausência do pensamento autônomo dentro do universo do trabalho docente, durante o curso de graduação?

Ressalto que, como aluna da graduação, nunca me foi solicitada uma reflexão crítica sobre o paradigma educacional vigente. Os movimentos de crítica reflexiva eram insignificantes e os discursos dos professores eram retóricos e com pouca possibilidade de debates na classe.

Perdia-se assim a possibilidade de construção de uma opinião pessoal, fundamentada nas informações obtidas mediante indicações de leitura ou de criação de espaços de análise e observação da realidade escolar do momento.

Tratava-se de uma formação calcada no paradigma dominante/tradicional de educação e que certamente ensejou uma postura docente também calcada nos princípios advindos das teorias que validavam suas opções.

Assim, o que construía, em minha formação, era justamente uma postura tradicional, a qual explico transcrevendo a citação de Araújo (2008, p.51):

A postura tradicional, fundada no professor, nele situa como que o carro-chefe da intersubjetividade. Nessa concepção, o aluno, pólo da referida reciprocidade, é concebido como depositário daquele. A intersubjetividade se realiza, fundada na autoridade do professor, que é situável como aquele que disciplina, que verbaliza, que se apresenta como modelo a ser imitado, que faz repetir em vista da necessária memorização, que impõe hábitos, etc.

É importante novamente salientar que, hoje, participando ativamente do sistema educacional, verifico a urgência da incorporação de um *novo* paradigma.

A nova visão de mundo, resultante de novos olhares sobre a paisagem emergente em considerável crise de conhecimento, exige novas posturas, mais integradoras e abrangentes e que respeitem a complexidade da realidade contemporânea.

Sob estas circunstâncias, constato que o olhar multifacetado dos alunos da graduação é o mesmo que os capacita para “redistribuição” das informações compartimentadas outrora recebidas e que lhes solicitam a mudança, a fim de evitar que os saberes herdados da formação inicial repitam a visão cartesiana de mundo.

Estabelece-se um dilema na busca do melhor caminho a ser seguido e, para resolvê-lo, há que se procurar a resposta num repertório pouco pessoal e muito fragmentado, capaz de atender às urgências contemporâneas.

Mesmo que a formação docente passe pela transição paradigmática e venha a recompor-se mediante as urgências atuais, cabe ainda o questionamento sobre a mudança de mentalidade social, resultante do atual paradigma sociocultural. Como se dará esta mudança? Quem a protagonizará, uma vez que os produtores de conhecimento, na sua maioria, estão altamente comprometidos com ideologias dominantes que os empossam para ocuparem o lugar privilegiado de construtores de uma cultura pedagógica calcada na especialização e na separação dos saberes?

Estendendo esta idéia, é interessante abordar o desafio que se faz presente em tais circunstâncias, citando Esteve (2004, p.52):

Para os próximos anos, o grande desafio internacional de nossos sistemas educacionais é acabar com a desorientação de nossos professores e estabelecer as bases de um novo sistema educacional, organizado não com os pressupostos da antiga pedagogia seletiva – portanto, mal adaptado para entender uma situação radicalmente distinta -, mas partindo de uma análise profunda dos processos de mudança social que condicionam o êxito das mudanças educacionais que foram sendo improvisadas nas últimas décadas para fazer frente à nova situação.

Na esteira destas constatações, que me mostram claramente a discrepância entre a minha formação profissional e a prática docente diária, é pertinente provocar a reflexão sobre o tipo de docente que aporta no cenário educacional vigente e sobre quais suas possibilidades de participar, como um dos agentes da mudança paradigmática, de tal movimento que visa ordenar o caos reinante.

É importante considerar a preparação dos docentes para as alterações paradigmáticas necessárias. Uma preparação que parta de um movimento de

conscientização e que sensibilize todos os envolvidos, funcionando como uma mola propulsora que alavanque alterações significativas direcionadas a re-significação da realidade educacional contemporânea.

Ao reportar-me aos anos iniciais de atuação profissional (década de 1980), revejo um quadro bem mais animador do que o atual. Nele o cenário educacional era pontuado por lutas bem mais próximas do âmbito econômico do que do âmbito pedagógico. Contudo, estas lutas, que recaíam sobre injusta remuneração, eram sustentadas por ideais que repousavam em teorias pedagógicas bem consistentes e com um forte acento de renovação.

As reivindicações da época eram perpassadas por um trabalho animado por ideias pedagógicas, e as lutas docentes se construíam paralelamente ao desenvolvimento de práticas inovadoras e cheias de vigor, as quais eram reconhecidas pela sociedade, uma vez que a mesma era signatária de uma educação que trazia, a olhos vistos, resultados satisfatórios e que, se não o eram, devia-se ao pouco investimento das políticas públicas, das quais o professor era mais uma vítima.

Hoje é possível perceber, na maioria dos professores, sintomas de desânimo perante a necessidade premente de mudança radical nas formas de ensinar.

Analisando a questão do ponto de vista estrutural, observo que não é dada ao professor a autonomia necessária para empreender rupturas, visto que, desde sua formação universitária, o espaço por ele ocupado, caracteriza-se pela concordância aos mestres e nunca pela exposição espontânea de suas ideias.

O conteúdo a ser trabalhado ainda é resultado de opções distantes dos professores. A sociedade, com seu conjunto de crenças e valores, define *o que* e *o como* ensinar, sem a intervenção docente. Todo o aparato presente na situação ensino-aprendizagem é igualmente determinado pela instância social, no intuito de controlar as ações, para que favoreçam o clima desejado.

Freire e Shor (1987, p. 21) explicam:

A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial.

Como aluna, recebi de meus formadores uma teoria construída à luz de aprofundamentos teóricos muito distanciados do local de aplicação dos mesmos, para daí tornar-me mera executora (técnica) do que me foi transmitido e por que não dizer, inculcado.

Como sujeito do processo educativo, não tive vez na discussão ou concepção de ideias. Pelo contrário, recebi-as, internalizei-as e tive que lançá-las numa realidade que nem sempre foi adequada ao que ofereci.

Nesses anos iniciais de atuação, fui deparando-me com o inusitado e, para lidar com essas situações, muitas vezes recorri ao improviso, à intuição ou aos saberes de meus pares. Comecei, então, a construir uma crítica a minha formação acadêmica, formulando ideias mais próximas da realidade escolar.

Na vivência da prática diária, fui formulando uma maneira muito particular de trabalhar, recorrendo ao talento pessoal e ao encanto que ainda possuía pelo caminho escolhido.

Com fulcro nesta análise, observo que o professor vai construindo sua teoria que certamente está baseada em vários fatores. Entre eles sua própria vivência como aluno, quando o convívio diário com seus mestres lhe oferece uma variada gama de modelos docentes.

Ainda refletindo sobre a inoperância dos docentes quanto ao enfrentamento da mudança paradigmática, posso inferir sobre as poucas possibilidades que tiveram, ao longo de sua formação, de fazer escolhas, formular idéias, criar ou propor ações.

Trata-se de uma formação intensa, quantitativamente falando, calcada em ideias – consagradas, mas alheias, que os impedem de qualquer construção autoral. A insegurança e a incerteza lhes acomodam e os transformam num mero instrumento a serviço do ensino.

A essa altura da reflexão, é interessante reportar-me mais uma vez à formação inicial (acadêmica) de nossos professores. Quais são os saberes docentes veiculados na universidade que habilitam o profissional a desempenhar seu papel no sistema educacional?

Encontro resposta em Tardif (2004, p. 33): “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de valores provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências, os da educação e os da pedagogia) e experienciais”.

Na verdade, há um distanciamento flagrante entre a realidade vivida em termos educacionais e a que é oferecida pedagogicamente ao professor para que atenda à urgências de seu contexto, fato que reforça a importância da prática e, principalmente, das experiências vividas nos primeiros anos de docência.

Lembrando-me, mais uma vez, dos anos iniciais de minha atuação profissional, vejo quão perturbadoras foram as primeiras experiências. A escola, fechada em seu espaço, povoada de professores mais experientes, que, do alto do seu saber, desprezavam os saberes dos mais jovens, recebia-me oferecendo um ambiente estranho e sem a menor tolerância a minha possível inexperiência.

Desse e de outros fatos semelhantes posso concluir que, quando mais é necessário apoio, o que pode ser encontrado é a hostilidade ou a indiferença.

Diante deste panorama, como exercer um trabalho autoral que dê condições de autorrealização, no qual se possa conceber ou criar maneiras peculiares de ensinar os conteúdos que fazem parte do próprio plano de trabalho de cada professor?

Neste ambiente árido e nada convidativo iniciei minha carreira docente, entendendo que as relações deveriam ser o eixo motivador para que tudo mais acontecesse, mas tratava-se de um ambiente povoado por ruídos e nada favorável a uma produtiva ação comunicativa ou pedagógica.

É oportuno complementar com a ideia colhida em Tardif (2007, p. 254):

É importante, também, considerar o caráter parcialmente improvisado da comunicação pedagógica: a mensagem a transmitir depende da situação de contexto no qual ela será transmitida, dos recursos disponíveis, do tempo dedicado e ainda da colaboração dos alunos.

Justamente no ponto que acredito ser de suma importância, a comunicação, observo inúmeros entraves oferecidos por um contexto desencorajador, desencadeando um trabalho penoso e gerador de frustrações, as quais dependendo de quem as sofra, podem derrubar qualquer sonho profissional, afastando de vez a possibilidade de construção de uma carreira exitosa.

Ampliando esta realidade, Nóvoa (citado por TARDIF, 2008, p. 229) afirma que “[...] a atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e conflitos”.

São estes afetos e sentimentos que sustentam muitas vezes a caminhada. É no aluno que podemos encontrar correspondência ou parceria de ideais. Todavia, neste contexto, é preciso que o professor esteja aberto às relações e que tenha entendimento e disponibilidade para tecê-las, sem deixar a desejar em sua prática pedagógica.

A sala de aula é um espaço ricamente permeado de acontecimentos e realizações que não podem ser desprezados em nome de uma qualidade de ensino baseada na quantidade de conteúdos trabalhados, afirmação que sustento com a citação de Tardif (2007, p. 249):

Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica.

No transcorrer de minha carreira, mais precisamente em vinte cinco anos de sala de aula, fui construindo uma teoria fortemente referenciada numa prática que me possibilitou muitos e preciosos encontros com pessoas e também com conhecimentos.

Essas relações me exigiam um constante desdobramento reflexivo para entender as demandas da realidade escolar, sem deixar-me levar por uma rotina permeada de tarefas despersonalizadas concebidas na mente de meus supervisores e sem o mínimo espaço para o desenvolvimento de um trabalho autoral e prazeroso.

Era preciso não perder de vista a necessidade de conquista de um trabalho autônomo, que me permitisse a criação e a concepção de práticas que considerassem o aluno como protagonista de sua aprendizagem, e a mim, como docente, uma facilitadora e organizadora de situações que contribuíssem para a construção do conhecimento por parte de cada aluno/sujeito de sua aprendizagem.

Estendo esta reflexão, citando Contreras (2002, p. 37):

Ao aumentar os controles e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas (RIZVI, 1989). [...] De um lado a rotinização do trabalho já, que impede o exercício reflexivo, empurrada pela pressão do tempo. De outro lado, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (TORRES, 1991).

Sobre os movimentos presentes no trabalho docente das últimas décadas, é possível concluir quanto é difícil a construção de um caminho autoral sem deixar-se engolir pelas exigências externas.

São inúmeras as solicitações que adentram o ambiente de ensino, fazendo os docentes apenas repetirem ações que os exponham o mínimo possível aos riscos advindos de um controle externo, o qual impossibilita práticas mais ousadas, ensejadoras de situações mais significativas de ensino-aprendizagem.

Enquanto professora, sempre tive presente a necessidade de adaptar-me ao controle exterior e com certa relutância busquei cumprir as ordens emanadas dos supervisores e gestores, sem com isto deixar de investir na possibilidade de criação e concepção de práticas que me interessavam profundamente.

Nestes tantos anos de trabalho docente, observei com facilidade um tipo de professor que, por motivos muito pessoais, os quais não me cabe aqui julgar, adotava uma postura mais *tarefeira* no desempenho de suas funções docentes.

Ratifico tal perfil com ideias apresentadas por Apple e Jungck, (1990):

A intensificação dos esforços faz com que as pessoas 'tomem atalhos', economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é 'essencial' para a tarefa imediata que têm em mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos 'especialistas' a esperar que lhes digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O 'trabalho feito' se transforma no substituto do 'trabalho bem-feito' (apud CONTRERAS, 2002, p. 27).

Lamentavelmente, todas estas condutas, na visão de Contreras (2002), convergem para perda de autonomia, uma vez que o docente se rende às ordens dos especialistas que passam a decidir sobre as rotinas de trabalho a serem executadas, com base em técnicas de ensino.

Os especialistas desenvolvem um trabalho que tem o balizamento constante de critérios de qualidade que nem sempre consideram o processo pedagogicamente adequado ao que é proposto nem, tampouco, às mudanças vertiginosas que ocorrem.

A qualidade referida está ligada também aos resultados quantitativos, cobrados pelo mercado, que reclama por excelência, e onde não há lugar para as especificidades de cada aluno, com suas possibilidades e limitações.

Assim concluo com Tavares (2007, p. 69):

Não é possível estabelecer tipologias rígidas com base nas conclusões de pesquisas e dos estudos e conseqüentes modelos de ação porque antes desses modelos serem implementados ou durante sua implementação, a mesma realidade rápida e permanente acaba normalmente por pô-los em questão obrigando a reequacionar o processo e adequar as dinâmicas, os métodos, os conteúdos, o envolvimento dos principais atores com as suas características individuais e os próprios sistemas de gestão e regulação acadêmica, para que os objetivos pretendidos sejam alcançados.

Ainda explorando a posição do especialista no espaço docente, destaco o ponto de vista de Kincheloe (1997, p. 44):

Enquanto os especialistas são reconhecidos oficialmente como os detentores do poder para determinar o que é conhecimento, fica difícil a reforma. Se nós garantimos o poder para produzir nosso próprio conhecimento, então nós nos fortalecemos para reconstruir nossa própria consciência. A tirania das interpretações produzidas pelos especialistas tradicionais pode ser subvertida, e nossos futuros reinventados ao longo das linhas do sistema crítico pós-moderno de sentido.

Uma vez que o professor não é considerado em suas opiniões e ideias, vemos dificultada sua parceria com os especialistas, no sentido de juntarem forças para a transformação. Enquanto estes elaboram parâmetros com distanciamento considerável da realidade de sala de aula, aquele acumula experiências, inserido diretamente no cenário dos acontecimentos escolares. Duas contribuições que poderiam somar benefícios a todos os envolvidos.

Na tentativa de compreender o contexto vivido, saliento que a escola, ao buscar adequar-se às exigências da sociedade, na qual se inclui o mercado de trabalho, entre outros, não deve se descuidar de sua missão educativa, procurando construir um caminho que contemple o atendimento às demandas sociais, mas que tenha como referência os valores presentes na missão da instituição.

Como já referi anteriormente, ao ocupar o cargo de vice-direção na escola em que atuava como professora tive que fazer opções, em função das atribuições inerentes à gestão, e saliento que estas escolhas sempre foram baseadas em critérios sensíveis à realidade circunstancial, sem contudo desprezar os valores e princípios éticos que sempre estiveram presentes em minha vida profissional.

Vale reforçar que fazer parte do corpo gestor da escola possibilita-me entender que, do ponto de vista pedagógico, a escola urge por mudanças significativas em seus processos de formação.

É preciso mudar as referências e migrar de condutas herdadas da ciência moderna para ações que visem à integração dos conteúdos e das práticas, contribuindo para o estabelecimento de aprendizagens mais significativas e duradoras, que transcendam o ambiente escolar e sejam veículos para a construção de uma vida melhor, em que o planeta e tudo que o constitui sejam respeitados e possam desenvolver-se em harmonia, dentro das diferentes realidades que compõem o universo.

O gesto concreto resultante de todos estes movimentos reflexivos é a busca do aprofundamento teórico e da vivência *in loco* das distintas realidades educacionais que compõem o meu entorno profissional.

Examinar estas práticas e seus ambientes distintos, confrontando-os com bibliografia consistente, mediante análise sistemática de seus conteúdos passa a ser a concretização dos primeiros passos em direção a mudança paradigmática tão necessária e urgente.

3 AMPLIANDO A VISÃO DA NECESSIDADE DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA NA EDUCAÇÃO, A PARTIR DE DIFERENTES AUTORES

Diante da necessidade urgente de novos caminhos para a educação, vou em busca de um aperfeiçoamento profissional que respalde, de melhor forma, os movimentos de transformação que desejo empreender.

Nesta procura, o Mestrado me ofereceu a chance de entrar em contato com novas teorias e, ao mesmo tempo, aprofundar as mais antigas, bem como a possibilidade de desenvolver a pesquisa, participando da realidade na qualidade de investigadora, para então formular novas ideias.

Assim, os recentes estudos que empreendi na pós-graduação possibilitam-me conhecer melhor o posicionamento docente com relação à incorporação de um *novo* paradigma educacional, entendendo seus anseios e também as limitações impostas pela sociedade, que deposita na escola a pesada incumbência de dar conta de todas as emergências que não consegue atender.

É interessante aprofundar a reflexão acerca da mudança paradigmática na educação, examinando a configuração curricular presente nas escolas, a qual privilegia as *separações* disciplinares.

Entendo que esse arranjo estanque e fragmentado já não cabe em uma realidade que abre fronteiras e abrange as diferentes manifestações culturais de diferentes alunos.

Vejo que é necessário redesenhar a organização curricular, mediante olhares interdisciplinares⁶, em que as situações do cotidiano conversem com o saber acadêmico, rompendo com as grotescas dicotomias preconizadas pelo paradigma dominante.

Compreendo que nessa perspectiva encontro-me mirando um horizonte repleto de incertezas, o que gera grandes dúvidas e alguns medos, mas não me paralisa. Pelo contrário, lança-me no tabuleiro dos acontecimentos para jogar com as peças da curiosidade, tentando avançar cada passo a partir do olhar

⁶ Apoio-me na concepção de Fernandes (2006, p. 243) para explicar os *olhares interdisciplinares*, que dizem respeito a movimentos que visam à ultrapassagem das fronteiras disciplinares arbitrariamente estabelecidas num dado momento histórico, com vista ao restabelecimento da totalidade, na tentativa de superação da fragmentação da própria vida, que deve ser compreendida na sua complexidade.

abrangente, que me empodera e faz prosseguir na busca do entendimento real das estruturas do pensamento que movem o mundo educacional.

Freire e Shor (1987, p. 76) consideram o medo e os riscos presentes nas situações novas:

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. No caso dos professores, por exemplo, é bom quando corremos riscos em outros espaços, não só nas escolas. Agora, eu disse “riscos”, porque essa é uma parte concreta da ação. Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir.

Um *novo* paradigma responderá à velhas questões, criando um novo período na educação e quero, firmemente, fazer parte desta história de transição e realização paradigmática. Para isto, lanço mão da larga experiência docente que me trouxe até aqui e também do entusiasmo apaixonado que me faz procurar novas sensações dentro do meu universo de atuação.

Entendo que as novas escolhas não necessitam desprezar os velhos valores e que muito do que se construirá no presente estará ancorado nas *lições* que vivemos ou tivemos no passado, e esse diálogo entre tempos diferentes será fonte de riqueza para novas construções.

A respeito do aproveitamento das ideias do *velho* paradigma construído, retomo a concepção de Vieira Pinto (1969, p. 284).

O pensamento dialético nos ensina que existe de fato negação de um conhecimento velho por um novo, mas não se trata de mera substituição, de remoção de um e colocação de outro no mesmo lugar, pois o velho persiste como parte componente da constituição do novo, que provém daquele, e embora negando-o, conserva-o sob outro aspecto.

Ao longo do tempo, dentro do processo evolutivo da educação observo vários movimentos na defesa de diferentes ideias. Surgem correntes, escolas, teorias, tratados, manifestos e tantas outras iniciativas que determinam práticas educacionais e, conforme sua validade perante o cenário educativo do momento, estruturam o universo pedagógico, assumindo o status de paradigma, diante da busca de referenciais definidores.

O tempo atual, caracterizado como um momento de crise de referências, exige reflexões críticas e discernimentos criteriosos até que se chegue às respostas necessárias para a resolução de seus questionamentos e conflitos.

No intuito de fortalecer um melhor posicionamento é importante que nos abastecemos de referenciais, os quais encontramos em diferentes teóricos validados por suas ideias e resultados obtidos ao longo de suas trajetórias dentro da educação.

Nesse processo de busca permanente, destaco alguns autores, como Vieira Pinto, Cabanas, Kincheloe, Garcia, Kuhn e Souza Santos, entre outros, para a releitura de suas obras, captando princípios que possam orientar futuras opções em favor da incorporação de outro paradigma educacional.

Na educação temos tendência a uma visão mais romantizada dos processos que envolvem nossas decisões e até mesmo daqueles que perpassam nossas práticas cotidianas, mas é preciso fundamentá-las para que os resultados atinjam o pretendido.

Observar este lugar com lentes mais acuradas, sem medo de descaracterizar o processo no que tem de mais efetivo, parece-me muito pertinente ao momento em que me encontro, querendo estudar mais aprofundadamente a lentidão com que se movem as mudanças na educação.

É preciso encarar a Pedagogia como ciência geral da educação e é assim que a encontro em Cabanas (2002, p. 31):

A pedagogia como “ciência geral da educação” coincide com o conceito vulgar e geral de Pedagogia, já que a entendemos como a ciência que se ocupa da educação na sua totalidade. A Pedagogia, neste sentido, é para muitos o que se chama de Ciências da Educação.

Mesmo diante do reconhecimento da Pedagogia como ciência, há relutância em dar-lhe o devido status, acreditando ser muito mais composta pelo conhecimento empírico daqueles que a exercitam do que pelo conjunto de teorias advindas do conhecimento científico construído pelos cientistas que compõem a comunidade de pesquisa, legitimadora de todos os princípios, normas e regras que a constituem como tal.

Olhando para trás e visualizando a História da Educação em todas as suas fases ou períodos carregados de ideais, ideologias, aspirações, posicionamentos, teorias e escolas, observo com facilidade períodos definidos e bem diferenciados, o que me encaminha para a conclusão de que o corpo de idéias, as crenças, os

referenciais, ou seja, os paradigmas (como modelos ou padrões aceitos) colocam muito claramente a educação como ciência normal⁷, nas etapas de sua vigência.

Acredito que o professor é um dos principais agentes de mudança paradigmática, também tenho a convicção de que sua formação inicial carece de maior embasamento crítico e de mais oportunidades de práticas pedagógicas. Exercícios que favoreceriam o processo de escolhas conscientes relativas ao método e postura adotados no decorrer da carreira docente.

Fernandes (2009, p. 14) salienta:

A inserção do *professor em formação* desde o início do curso rompe com uma visão de que a teoria antecede a prática, e esta, a prática, reduz-se à aplicação de teorias, compreensão de conhecimento e de ciência arraigada em nossos currículos e em nossas concepções.

O professor deve ser considerado um produtor de conhecimento. Seu espaço experiencial o constitui como fator relevante no processo decisório do seu âmbito de atuação, o que nem sempre é o observado na realidade.

A leitura de Kincheloe (1997, p. 42) ratifica esta ideia:

Os professores são pessoalmente excluídos do processo de construção do conhecimento sobre sua profissão. O conceito de professores como indivíduos virtuosos que criam peças brilhantes do desempenho pedagógico é estranho à concepção pós-moderna do conhecimento educacional.

Desse modo, creio que o reconhecimento e a valorização profissional do professor contribuirão, sobremaneira, para a segurança necessária ao empreendimento de novos projetos, alimentados por uma formação inicial que o fortaleceu em autonomia e autoconfiança.

Os desejos de mudança e a transformação paradigmática passam necessariamente pela pessoa do professor no exercício de sua profissão. É ele o principal articulador da mudança, e isso, como nos diz García (1999, p. 30) "... implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros".

⁷ A ciência normal é um conceito utilizado na obra de Thomas Kuhn (2006), e define o período durante o qual se desenvolve uma atividade científica baseada num paradigma. Esta fase ocupa a maior parte da comunidade científica, consistindo em trabalhar para mostrar ou pôr a prova a solidez do paradigma no qual se baseia.

Nesse ponto dos estudos é importante compreender alguns aspectos recentes ligados a minha trajetória profissional, para que se localize, com mais detalhes, as presentes reflexões.

Quando, há alguns anos, senti-me inquieta diante da ineficiência do sistema educacional, mais especificamente da escola, perante tantas questões sem repostas e tantas demandas sem atendimento, despertei para a necessidade de um exame mais profundo das causas do descompasso aparente entre escola e tempos atuais.

Nesta busca deparei-me com o fracasso do paradigma dominante de educação, configurado na crise existente, que tinha como principal sintoma a proliferação de versões e modelos, que tentavam, sem conseguir, atender à urgências do dado momento.

Diante da crise do paradigma da ciência moderna e de nossa insegurança com relação às cruciais decisões que devemos tomar em favor de um novo modelo para a educação, convém citar o otimismo de Souza Santos (2005, p. 58):

[...] a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma ventura encantada.

Grande é o esforço para nomear o *novo* paradigma educacional. Vários autores apontam títulos que expressam melhor o conjunto de regras, crenças, valores e condutas capazes de responder à questões contemporâneas. Contudo, penso não ser apenas a dificuldade em denominar corretamente o *novo* paradigma que nos assola no momento.

É certo que, muito mais do que a nomenclatura adequada, o acabamento final das ideias que queremos reunir sob a égide de um novo modelo de educação e a definição mais completa deste novo modelo, que ainda não é clara aos cientistas da educação, constituem-se na maior interrogação do momento.

É preciso construir uma nova teoria que ocupe lugar mais elevado do que as antes conhecidas, a fim de consolidar um novo padrão que atenda à nova visão de mundo que se apresenta diante de nossos olhos. Para esta construção, é importante que não se abandone de todo as ideias veiculadas pelo *velho* paradigma.

Diante da crise atual do paradigma dominante, é preciso que os professores repensem posturas e revejam decisões, rompendo com a cultura de que tais atribuições emanam da esfera ocupada pelas posições de comando. É o conhecimento do educador, sua prática e suas rotinas que poderão embasar as mudanças necessárias.

Dando valor a experiência docente, transcrevo Kincheloe (1997, p. 42):

Os professores em ação adquirem e empregam conhecimento no contexto, na interação. Com isto em mente, o professor crítico pós-moderno engaja os novatos numa análise do contexto no qual o ensino acontece. Pressupondo que o conhecimento do professor não pode ser separado de seu contexto educacional e de sala de aula no qual ele é gerado, os alunos estudam o processo de pensamento do professor.

É imperativo considerar as riquezas advindas dos diferentes contextos de atuação docente. No cotidiano o professor interage em diferentes posições com diferentes sujeitos, construindo conhecimento acerca de futuras práticas, e tais movimentos devem ser considerados como fonte na construção de novas teorias adequadas aos novos tempos.

É importante destacar algumas considerações sobre a ruptura da realidade confortável herdada pela ciência moderna, como refere Sousa Santos (2006, p.85), em que o conhecimento funcional do mundo possibilitou o alargamento extraordinário de sobrevivência. Essa não é uma tarefa fácil, devendo ser encarada como um desafio, a fim de que mudemos a mentalidade da simples sobrevivência para a ideia da importância de saber viver.

Essas questões são relevantes e devem comparecer em nossas salas de aula, tecendo caminhos e tramando ações que oportunizem o protagonismo daqueles envolvidos em seu próprio processo de educação.

Esta é a hora do rompimento que irá culminar com a instalação de novos *pensares* e de novos *agires*, baseada nas novas visões de mundo que se espalham diante de nossos olhos docentes.

Novos olhares mudarão a paisagem pedagógica contribuindo para o desenho tão bem descrito em Sousa Santos (2005, p. 48):

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

4 ENTRE O *VELHO* E O *NOVO* PARADIGMA EDUCACIONAL – LOCALIZANDO A TRAJETÓRIA

Em meio a tantas novidades trazidas pelos avanços tecnológicos e pelas novas e aprimoradas formas de comunicação entre os diferentes países, dando ênfase à globalização, continuamos a apresentar uma escola que não acompanha tais movimentos. Uma escola que ainda transita no paradigma tradicional de educação, o qual prioriza a fragmentação e a especialização das ideias e dos conteúdos veiculados no ambiente de ensino aprendizagem.

Ao observar este descompasso entre escola e sociedade, revelado por um intervalo muito acentuado entre demandas e possíveis soluções, parece-me urgente uma reflexão que contemple todos os elementos que vêm contribuindo para a instalação da crise paradigmática na qual a escola e a sociedade se veem imersas.

Na medida em que convivemos com um conjunto de problemas e questões em que as soluções já não se encontram no horizonte do determinado referencial utilizado, é possível reconhecer uma situação de crise e nesse contexto somos levados a concluir quanto é necessária e urgente a ruptura do paradigma vigente.

4.1 REVISITANDO OS DEBATES DA ANPED DOS ANOS DE 2006 A 2008

Para que a ruptura paradigmática aconteça, é importante reforçar a necessidade prévia de uma desconstrução, por meio de um olhar crítico reflexivo, das teorias da educação que patrocinaram ou patrocinam a prática segmentada presente na cultura pedagógica de nossas escolas.

Somente a partir desta análise criteriosa, entendo poder iniciar o traçado de algumas diretrizes que julgo mais adequadas aos novos tempos educacionais.

Com o propósito de elucidar tais procedimentos, realizei uma análise sistemática de trabalhos publicados pela ANPED⁸ e, na referida análise, verifiquei

⁸ A análise foi realizada com base nos estudos publicados pelos Grupos de Trabalho (Currículo, Educação Fundamental, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Educação Ambiental) e pelo Grupo de Estudo (Arte e Educação) da **Anped** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em suas 29^a, 30^o e 31^a reuniões no período de 2006 a 2008.

um crescimento significativo do interesse pelo tema ao longo dos anos examinados, com especial preferência pela abordagem ligada a crise paradigmática e a caracterização da Modernidade e da Pós-Modernidade, o que considero necessário para o embasamento de iniciativas concretas que corroborem com a ruptura do paradigma tradicional vigente na educação.

Mediante a leitura dos trabalhos, observei uma maior incidência do tema no grupo de educação ambiental, o que me remete à importância do conceito de ecologia, como ciência das relações, dentro dos contextos educacionais, considerando natureza, meio ambiente e ser humano como integrantes de uma visão ecossistêmica de mundo.

Com essa análise espero contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre o momento educacional, a fim de provocar reações pró-ativas de todos os envolvidos na realidade atual, investindo, principalmente, na mudança da mentalidade docente, diante da multidimensionalidade do processo educativo.

Com base na análise do atual cotidiano escolar, construído sobre as bases do paradigma tradicional de educação, verifico a expressão de um panorama organizado linearmente, em que o currículo se configura pela composição de compartimentos pertencentes às suas inúmeras disciplinas.

É um xadrez em que as peças não estão interconectadas, apenas se apresentam lado a lado, horizontal ou verticalmente, desprezando prováveis relações ou interações.

Convém destacar que este quadro é bastante revelador do estado de acomodação institucional e docente no qual nos encontramos e que resulta na formação de crianças e jovens habituados a não reconhecer as interconexões presentes na vida e, por conseguinte, na escola.

A essa clientela fornecemos uma visão segmentada, que, por sua vez, é alimentada por informações ou noções estáticas, dirigidas ao intelecto, à memória e à razão daquele que é o educando. Em Alves e Garcia (2004, p. 25) localizo a seguinte reflexão:

[...] quebrando, na medida de nossas possibilidades – sem dúvida alguma, sensivelmente limitadas pela burocracia escolar -, a compartimentalização de que é vítima o nosso sistema educacional. Podemos tentar fazer de nossos currículos novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes.

Neste contexto conturbado, o qual não responde às demandas atuais, originárias de uma nova visão de mundo, a educação precisa assumir novos movimentos, debelando a crise paradigmática, visível a todos. E, para que isto ocorra, a reforma paradigmática nos processos de construção e reorganização do conhecimento adquire relevante urgência.

Encontrei na maioria dos trabalhos analisados, referência à crise instalada na ciência, no pensamento, no conhecimento e na educação, a qual perpassa o mundo contemporâneo, o que me auxiliou na sustentação dessa dissertação.

Ante os conflitos e contradições que permeiam a referida crise, cito o Grupo de Trabalho da Educação Ambiental – GT 22, da 30ª Reunião da ANPED, transcrevendo Tristão (2007):

Acredito, como alguns autores, que não estamos vivendo momentos nem de ruptura nem de continuidade cronológica com o paradigma moderno ou pós-moderno. Estamos no movimento entre conflitos e contradições, entre um pensamento e outro, já que vivemos em ambos ruptura e continuidade. Alguns autores consideram que essa era já emerge como pós-moderna e é marcada pela imprevisibilidade, pela rapidez, pela realidade virtual, pela cultura televisiva e por uma linguagem imagética.

Por essa flagrante impossibilidade de explicação dos eventos atuais à luz do mecanismo determinista clássico, bem como pelos limites existentes nas perspectivas para o futuro, encontramos no advento do fim das certezas, evidenciando, assim, a propalada crise de paradigmas.

O panorama de inadequação aos novos tempos exige que rompamos com os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, possibilitando novas práticas que impulsionem os principais atores (professor-aluno) do processo rumo às mudanças necessárias, dando-lhes condições de reciprocidade diante dos desafios que marcam a sociedade pós-moderna.

Estamos vivendo a urgência da instalação de um novo paradigma educacional, que se faz necessário frente a outra visão de mundo, resultante de novos olhares sobre a paisagem emergente, exigindo novas posturas, mais integradoras, unitivas e abrangentes, respeitando a complexidade da realidade atual.

Para fazer referência a estes movimentos, analisando-os quanto a sua incorporação nas práticas pedagógicas, observei, nos trabalhos estudados, a existência de uma descrição pormenorizada dos períodos da modernidade e da pós-modernidade.

A contextualização destes períodos se dá pela análise histórica, presente em cinco diferentes artigos pesquisados, com relatos da trajetória da educação formal no mundo e, em alguns escritos, no Brasil.

É interessante pontuar que a descrição de cada época histórica contribui para entendermos o quanto o sistema educacional é produto da cultura do meio social ao qual está atrelado.

A escola comparece na sociedade, ao longo do tempo, muito mais para ratificar e legitimar a cultura da classe dominante do que para transformar ou revolucionar estruturas que considere injustas ou inadequadas.

Confirmando essa afirmação, transcrevo Freire e Shor (1987, p. 49):

O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante.

Por mais que os professores sonhem em alterar práticas consideradas injustas e se coloquem a favor da transformação, é mínima a sua possibilidade de contestar em meio a um sistema do qual depende para sobreviver.

Assim perpetuam o paradigma tradicional, impregnado do cartesianismo e que não mais atende às suas necessidades, em nome de continuarem inseridos no mercado de trabalho.

O artigo do Grupo de Trabalho da Sociologia da Educação - GT 14, da 31ª Reunião da ANPED, intitulado “A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum”, oferece extensa e completa análise histórica da educação na mudança social, salientando a expansão contínua do sistema educacional e da economia de mercado, ocasionando ligações diretas entre as realizações educacionais, as oportunidades econômicas e a posição ocupacional.

Tal exame auxilia a posicionar determinadas práticas pedagógicas que, ao longo dos anos, fazem parte de nossa história educacional.

Com relação ao currículo, encontrei no decorrer dos anos analisados, inúmeras referências quanto a sua caracterização e conceituação.

Predomina a afirmação de currículo como um espaço vivo de construção do conhecimento, viabilizado, em tempos pós-modernos, por um projeto sócio-cultural,

contendo possibilidades de transformação da realidade. Contudo, notei que nem sempre foi assim.

Explicando melhor, cito o Grupo de Trabalho da Educação Ambiental- GT 22 da 30ª Reunião da ANPED, Bateson (1979):

As crianças sempre foram ensinadas, desde suas primeiras experiências escolares e até mesmo pré-escolares, a definir as coisas que a cercam por critérios puramente objetivos e estanques e não “através de sua relação com as outras coisas (apud BARCELOS, 2007, p. 25).

A falta de espaço para a subjetividade, a desvalorização dos processos intuitivos e o predomínio do racionalismo técnico moldaram o pensamento humano durante séculos e hoje se contrapõem à necessidade de práticas pedagógicas que priorizem a visão de totalidade, uma nova ordem global para a própria mente humana.

Importantes considerações sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade também estão presentes nos textos, quando o assunto é currículo, salientando a necessidade de maior abertura, dentro das grades curriculares, a fim de que as disciplinas dialoguem entre si, bem como ultrapassem seu objeto, conversando com o mundo e seus acontecimentos.

Novos ângulos de abordagem interdisciplinar são sugeridos no Grupo de Trabalho de Currículo - GT 12, da 30ª Reunião da ANPED, Castro (1996):

A interdisciplinaridade na construção do currículo deve ser olhada a partir de novos ângulos, análises e perspectivas que desmistifiquem o sentido homogêneo de sua apreensão por parte dos educandos, na produção de saberes, práticas e discursos que, ao serem apropriados diferenciadamente, nos revelam a produção dos conteúdos didatizados interdisciplinarmente (apud SANTOS, 2007).

No tocante a educação formal, observei com freqüência, a abordagem de assuntos relacionados aos profissionais da educação, como posturas, pensares e práticas docentes no mundo moderno e pós-moderno, ensejando uma visão emancipatória, voltada para a mudança da informação em conhecimento e em consciência crítica.

Ratifico esta idéia com a citação presente no artigo do Grupo de Trabalho da Educação Ambiental, GT 22, da 31ª Reunião da ANPED, Soares (2008):

A atividade docente, numa visão emancipadora, deve voltar-se para transformar a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas, principalmente, formar pessoas – cidadãs, construir comunidades de aprendizagem, desenvolver capacidade e compromisso, combater, pedagogicamente, muitos dos imensos problemas criados pela sociedade capitalista, tais como o consumismo excessivo, a perda da noção de comunidade e o distanciamento crescente entre as classes sociais.

Na análise dos trabalhos examinados⁹ foi possível constatar que há uma predominância sobre o tema que envolve os profissionais da educação, evidenciando relevância para a atuação docente dentro do contexto de virada paradigmática.

Sobre este tema transcrevo Alves e Garcia (2004, p. 25) “Os professores podem ter uma participação extremamente importante no processo de romper com essa tradição alienante e superar essa contradição histórica entre o saber e a realidade”.

A partir das leituras tornou-se mais acessível compreender o contexto onde trabalho, revelado na pesquisa como um caminho povoado por incertezas, no qual tem sido essencial a contribuição do professor, mediante seus próprios valores, saberes e competências, que vem influenciando na construção do conhecimento de seus alunos, bem como na mediação pedagógica entre os conteúdos e a forma de expressão dos mesmos, por meio de experiências educativas enriquecedoras e significativas para todos os educandos.

Com o estudo ficou claro que precisamos de professores que se arrisquem mais num mundo de incertezas e imprevisibilidades. Morin (2003, p. 16) sublinha a necessidade de desenvolver a capacidade de aprender a lidar com imprevistos, de “[...] preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos se ocupem da educação e constituam a vanguarda ante a incerteza de novos tempos”.

A leitura realizada possibilitou concluir que o assunto referente a paradigmas da educação é tema atual de debate, apresentando-se como objeto de estudo para muitos educadores que ainda acreditam na possibilidade de transformação paradigmática como meio de melhorar a qualidade do processo educativo.

⁹ Foram analisados 17 trabalhos pertencentes aos Gts 12, 13, 14, 17, 20 e 22

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Será um *novo* paradigma o que vislumbramos dentro da realidade educacional atual?

Será necessário um novo modelo que exija acentuada evolução das idéias pedagógicas ocorridas num contexto impregnado de uma gama infinita de cenários marcados por vertiginosas inovações e aceleradas mudanças?

Será imperativo um movimento de ressignificação das posturas que já não atendem à demandas advindas de uma nova visão de sociedade e de mundo?

No desejo de encontrar respostas a essas inquietações, apresento o caminho percorrido na definição da escolha metodológica que deu suporte aos propósitos do trabalho.

No momento em que me propunha entender as reações dos professores diante da ruptura iminente do paradigma educacional, procurando identificar seu posicionamento e suas percepções, era importante que escolhesse uma forma de estudo que pudesse oportunizar o desvelamento de suas vivências e o detalhamento de suas experiências.

Assim, a opção pela abordagem qualitativa da pesquisa contemplou a necessidade de compreender e analisar o cenário pesquisado, em suas dinâmicas de interação, suas práticas e as opções metodológicas implícitas no processo educativo.

Analisar a realidade, conversar e participar das reflexões dos interlocutores, buscando entender a complexidade dos fenômenos educativos contextualizados em concepções paradigmáticas eram ações significativas que me possibilitariam penetrar na realidade dos sujeitos envolvidos na investigação.

Segundo Engers (1994, p. 66): “A perspectiva deste paradigma é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, buscando a compreensão, o significado particular da ação das pessoas, e utiliza como critério a evidência do acordo intersubjetivo no contexto educacional”.

Especificando um pouco mais o processo de investigação que orientou a pesquisa em si, representado pelo tipo Estudo de Caso, recorro a Lüdke e André (1986, p. 18 – 20) para melhor caracterizá-lo, salientando os seguintes pontos: visam à descoberta; destacam a “interpretação em contexto”; procuram fotografar a

realidade de maneira profunda e complexa; utilizam várias fontes de informação; externam experiência vivida e procuram generalizações naturalísticas que podem ser ressignificadas em outro contexto, buscando representar os diversos, e às vezes contrários pontos de vista evidentes numa determinada situação social.

A partir destas constatações e identificações, pude reforçar minha escolha metodológica pelo Estudo de Caso, por estar voltado para situações particulares que envolvem questões a serem examinadas dentro de uma realidade particular, ou seja, em uma escola de Educação Básica do Ensino Privado.

Fundamento tal posição com Yin (2005, p. 19):

Em geral, os estudos de caso representam uma estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

5.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Convém caracterizar um pouco mais o local da observação para que se justifique a sua escolha. Assim, o Colégio Santa Dorotéia, escola, como já mencionei, em que trabalho como vice-diretora, foi escolhido pela trajetória ali vivida, que me proporcionou o acompanhamento da evolução e transformação do trabalho pedagógico, ao longo dos últimos 30 anos.

Nos diversos papéis que desempenhei e desempenho dentro do colégio, vivi inúmeras fases, em que transitamos de uma postura mais tradicional, baseada nas aparências (festas e comemorações) e na disciplina rigorosa, para uma fase mais "pedagógica", que inclui construção do Projeto Político Pedagógico, resultante do amadurecimento da comunidade escolar, via participação ativa na elaboração de seus textos e propostas.

Analisar a postura do professor frente à ruptura paradigmática, entendendo porque acontece lenta e gradualmente no cotidiano escolar, retardando a transformação real, esperada a partir do discurso enfático da necessidade de mudança, seria a oportunidade para entender os meandros de um processo que ainda carece de ações que concretizem a instalação de um *novo* paradigma educacional.

Tratava-se de uma oportunidade a mais para reconhecer os entraves e os impulsos presentes no processo de mudança pretendida.

A referida escola abriga cursos de Educação Básica, possuindo atualmente 1.700 alunos, 77 professores, 25 especialistas, entre supervisores, orientadores, educadores especiais, coordenadores de curso e disciplinares, 56 colaboradores, entre pessoal administrativo, técnico-pedagógico e de base.

Vale registrar que aproximadamente 80% de todo o pessoal contratado é de ex-alunos, o que contribui para o conhecimento e para a identificação com os princípios da instituição.

Nesta escola tenho a felicidade de trabalhar com uma equipe composta, na sua maioria, por profissionais que um dia foram minhas alunas.

Assim, tendo o conhecimento e a vivência da história e das práticas pedagógicas do local descrito, comecei a organizar minhas impressões sobre a forma de encarar a mudança necessária e assumir a transformação conseqüente, com o fim de analisar e registrar o processo pelo qual tenho passado, assumindo vários papéis onde as reações são diversas, o que evidencia que o processo de mudança acontece, porém com ritmo muito peculiar à realidade local.

5.2 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Como se posicionam os professores e supervisores frente a um “novo paradigma” educacional?

5.3 QUESTÕES DE PESQUISA

- Como organizam seu cotidiano de aula?
- Como percebem a mudança paradigmática?
- Há resistência na possibilidade de mudança paradigmática?
- Como vêem o *novo* paradigma?
- Como a escola pode contribuir para a transição paradigmática?

- Como percebem a aceitação dos supervisores sobre a mudança paradigmática?

5.4 INTERLOCUTORES

A escolha das entrevistadas foi intencional e orientada por experiência¹⁰ relacionada à adoção de posturas docentes que favoreceram relações pedagógicas mais *abertas* com alunos e pares.

A investigação foi realizada com professoras e supervisoras, com o propósito de colher informações e opiniões de profissionais em diferentes papéis dentro da escola. Assim organizei o número de entrevistadas:

- 2 professoras da Educação Infantil
- 2 professoras do Ensino Fundamental - séries iniciais
- 2 professoras do Ensino Fundamental - séries finais
- 2 professoras do Ensino Médio
- 2 supervisoras

5.5 COLETA DE INFORMAÇÕES

É importante ressaltar que entrevistar colegas de trabalho, principalmente desempenhando função diretiva no local, não foi um procedimento fácil.

Pela posição ocupada no quadro funcional da instituição, sabia que poderia inibir as professoras e supervisoras, ou desencorajá-las a serem mais sinceras, caso tivessem opiniões contrárias a minha. A minha posição precisava ser esquecida no momento dos encontros pretendidos, e eu sabia que isto não seria fácil.

Mas, por considerar a riqueza do processo vivido na busca de superar a crise paradigmática, criando novas formas de aprender e ensinar, não desisti do

¹⁰ Escolha assentada no fato de minha inserção no campo da pesquisa, o que me exigiu um estranhamento ao que me era familiar (ANDRÉ, 1997).

trabalho. Pelo contrário, reforcei minha opinião de que registrar a trajetória seria muito importante na construção do que me propunha.

Ao descrever sentimentos experimentados e conhecimentos construídos, teria a oportunidade de ressignificar e entender melhor os êxitos e fracassos da própria trajetória.

Como membro da direção pedagógica da escola, sempre tive espaço para tornar pública a minha opinião a respeito de práticas pedagógicas voltadas para o atendimento da realidade de nossos alunos.

Muitas vezes levantei a bandeira da mudança e da ruptura paradigmática, conclamando o professorado a mudar de postura, assumindo seu papel de educadores conscientes da importância de sua presença na sociedade.

Então, sabendo desta possibilidade, armei-me de um discurso sincero e claro, que desse conta de transmitir quanto era importante registrarmos nossa caminhada na busca de novos modelos pedagógicos que respondessem aos nossos anseios mais profundos de comparecer na sociedade como transformadores e criadores de novas maneiras e abordagens pedagógicas.

A ideia que eu tinha da trajetória se fundamentava numa visualização geral do processo. Conversar com cada professora ou supervisora possibilitou-me conhecer mais de perto suas opiniões e posturas diante do tema em estudo.

Felizmente, consegui colocar-me como ouvinte, no desenrolar das entrevistas. Controlei minhas reações de aprovação ou desaprovação, com o propósito de não contaminar o momento, inibindo ou desencorajando a exposição sincera da opinião das entrevistadas. Fiz, como diz André (1997), um estranhamento ao que era familiar, a fim de obter resultados mais isentos.

Ao iniciar a entrevista, fiz questão de deixar bem claras as condições acima apresentadas, estimulando as entrevistadas a colocar suas opiniões a respeito do perguntado. Dessa forma estariam contribuindo para a pesquisa que objetiva conhecer o comportamento docente com relação à incorporação de um *novo* paradigma educacional.

A coleta de informações para a constituição da investigação pretendida concretizou-se por meio de observações assistemáticas do cotidiano escolar: conselhos de classe e reuniões pedagógicas e entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com cada professora ou supervisora. Essas entrevistas

foram gravadas, transcritas e após devolvidas aos entrevistados para que verificassem os registros, concordado ou discordando com os mesmos.

Conforme Lüdke e André (1986 p.34), a entrevista semiestruturada permite a manifestação livre do entrevistado, valorizando o papel do pesquisador, permitindo um diálogo que oportunizará “todas as condições de liberdade e espontaneidade necessárias ao entrevistado, a partir de um esquema básico, não rígido”.

Para responder aos questionamentos dirigidos às entrevistadas, encontrei apoio nos princípios da análise textual discursiva (Moraes, 2003), com o exame profundo da totalidade dos materiais analisados, realizando recorrentes leituras, podendo e refletindo sobre o sentido do material coletado.

A partir da leitura repetida dos materiais obtidos nas entrevistas, trabalhei na unitarização e dimensionamento do conjunto de significantes presentes nas falas das entrevistadas.

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se.

É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos.

Ao longo da experiência, almejei elaborar e construir compreensões com base em conhecimentos e referenciais teóricos, buscando respeitar e ser fiel à perspectiva das entrevistadas. Do fluxo de trabalho descrito surgiram as dimensões, cujas reflexões e considerações passo a apresentar.

5.6 O QUE DISSERAM AS PROFESSORAS E SUPERVISORAS?

De posse das questões de pesquisa, optei por ressignificá-las nas questões que orientaram as entrevistas.

Contemplando as respostas obtidas nas entrevistas, busquei analisar a reação de professoras de diferentes níveis de ensino da Educação Básica e de

supervisoras que atuam na orientação de ações pedagógicas desses cursos, em uma escola da rede privada, anteriormente caracterizada, frente aos paradigmas educacionais existentes, investigando seus níveis de resistência e de aceitação diante da mudança anunciada.

Início a análise das entrevistas explorando primeiramente o conceito de paradigma. Na seqüência, cotejo as respostas das entrevistadas e a realidade atual, em termos de transição paradigmática.

Com relação ao conceito de paradigma, encontrei diferentes posicionamentos, tais como: *um modelo e um norteador que fundamenta valores, crenças e conceitos, possuindo estrutura e significados específicos para responder as perguntas do momento.*

Não há muita distância entre o significado de paradigma atribuído a diferentes autores e o significado dado pelas professoras em suas respostas. A ideia de paradigma como orientador ou referência metodológica surge em mais de uma resposta, evidenciando familiaridade com a definição do termo.

Percebi também que as professoras falam com relativa facilidade sobre este modelo ou padrão que encontram em suas rotinas a direcionar suas práticas, mas apesar de terem esta noção, apontam para *uma defasagem do mesmo, no atendimento à demandas da atualidade.*

Convém ressaltar que a validade, se assim posso dizer, de um paradigma educacional está diretamente atrelada a sua capacidade de responder efetivamente às situações novas que perpassam o momento educacional, sendo esta uma preocupação evidenciada pelas docentes entrevistadas.

Uma professora definiu paradigma como *“uma coisa parada, sem movimento”*. Percebo nesta resposta um esforço para relacionar o conceito solicitado com a morfologia da palavra, de onde surgiu *“coisa parada”*. Ao desconhecer o conceito solicitado, a entrevistada, recorreu à semelhança da palavra com algum significado palpável.

Fica evidente o desconhecimento do termo, então me pergunto: Como será a prática desta professora em termos de um fazer amparado por um referencial paradigmático?

Percebo que, mesmo não tendo claro o modelo de orientação, certamente a docente deve reger sua atuação por parâmetros definidos no decurso de sua licenciatura, ou pela própria escola onde atua.

Seria inadmissível investir numa prática alijada de referências, construída apenas ao sabor dos acontecimentos. É certo que, em algum ponto de sua atuação, a professora vivenciou decisões em função da adoção de práticas que mais lhe conviessem, mesmo que essa escolha não tenha sido conscientemente respaldada por este ou por aquele autor.

Outra inferência que faço diante de tal resposta é que a professora, com essa fala, revela-se inserida no contexto tradicional de educação, regido pelo paradigma da ciência moderna, no qual não há necessidade de compreender o todo, mas sim de especializar-se em seu ramo de atuação.

A educadora reforça a idéia de parcelização do conhecimento, que, na visão de Sousa Santos (2005, p.75), é um dos malefícios do reducionismo arbitrário proposto pelo paradigma dominante.

Atualmente, percebemos que a carência de referências atualizadas, obtidas mediante estudos, discussões e reflexões, é uma constante no meio docente.

O professor, levado pelas rotinas intensas de trabalho, deixa de se questionar ou refletir sobre sua prática. Transita pelas aulas com os conceitos apreendidos nas licenciaturas, muito mais ligados a um fazer instrucional do que a uma reflexão consciente sobre melhores modos de ensinar.

A organização escolar favorece a cultura pedagógica que se concretiza por uma configuração fragmentada dos conhecimentos que ali transitam. Em Hernández (1998, p. 31) localizo o trecho a seguir:

Mas as coisas são assim e resistem a mudança porque essa “gramática curricular”, como assinalam Hargreaves, Earl e Ryan (1996), permite organizar as Escolas em compartimentos estanques chamados departamentos; reafirma a identidade dos docentes vinculando-os a uma disciplina; reduz seu esforço, porque lhes permite ensinar o que aprenderam em sua licenciatura universitária; favorece o controle dos alunos que se encontram movimentando-se de uma matéria a outra sem encontrar relações entre elas e com suas próprias vidas; permite uma estruturação do tempo e do espaço que lembra a que nos oferece uma programação de televisão; possibilita o negócio dos livros-texto [...].

Esse é o desenho do paradigma dominante de educação, em que os traçados são desconectados, reproduzidos do modelo de formação docente inicial.

Nas falas das entrevistadas, verifico a percepção de que algo não está bem e que *o paradigma atual é ultrapassado*. Porém há pouca informação ou atualização

sobre o tema. As respostas apresentam um diagnóstico superficial da situação, apontando necessidade de ressignificação das práticas de então.

As supervisoras investigadas demonstram falta de objetividade ao responder à pergunta.

Quando uma das delas define paradigma como *uma reunião ou movimento de significado*, teoriza sobre algo que parece não conhecer muito bem. Esta mesma entrevistada reconhece que os professores foram formados no *paradigma antigo e por isso necessitam de um suporte para sua atuação*.

Essas respostas parecem formuladas dentro de uma teoria distante, o que me leva a inferir sobre o despreparo da supervisão, quando esta deveria ocupar o lugar de orientadora ou estimuladora das mudanças necessárias.

A outra supervisora pesquisada evidencia preocupação com *a defasagem da escola com relação à adoção do paradigma tradicional*, externando também que *as instituições estão atrasadas por ainda permanecerem na modernidade, trabalhando com foco no conteúdo, sem respeitar a individualidade do aluno*.

Constato que esta profissional não está preocupada com definições sobre paradigma e sim com a sua defasagem, o que pode ser útil e produtivo para a escola, uma vez que desta preocupação poderão sair as mudanças necessárias.

Entretanto, foi possível perceber que há consciência da necessidade de mudança. Mesmo que não dominem termos pedagógicos, fica evidente a clareza da urgência de um melhor preparo para que se efetive a transformação desejada.

Ao falar de paradigma tradicional/dominante de educação retorno ao modelo construído pela ciência moderna, que foi responsável pela fragmentação e superespecialização do conhecimento.

Boa descrição deste modelo aparece em Moraes (2004, p. 43):

[...] método cartesiano que impregnou fortemente o paradigma dominante da ciência moderna que, com o passar dos séculos, provocou a fragmentação de nosso pensamento, a unilateralidade de nossa visão. Levou-nos também, a uma concepção de vida em sociedade como um luta competitiva pela existência, à crença no progresso econômico e tecnológico. Direcionou a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, à superespecialização, uma vez que todos os fenômenos complexos, para serem compreendidos, necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes.

Não precisamos fazer muito esforço para visualizar este cenário em nossas escolas. Os professores formados neste paradigma chegam à sala de aula

reproduzindo mecanicamente as suas dinâmicas. Os alunos, por sua vez, esperam da escola e de seus educadores a instrução específica de cada disciplina a fim de reproduzi-la integralmente, quando solicitados.

A fragmentação do conhecimento é, talvez, a característica mais marcante e aparente do paradigma tradicional/dominante de educação.

Yus (2001, p. 14) nos descreve com detalhes sua presença na escola:

Essa fragmentação ultrapassa os muros das escolas e exige delas sua reprodução. Devido a isso, nossas escolas transpiram fragmentação por todos os poros: organização (tempos, espaços) compartimentada e hierarquizada, profissionais especializados e desconectados, conhecimento fragmentado em disciplinas, unidades e lições isoladas, sem possibilidade de ver a relação dentre e entre elas, e entre estas e a realidade que os alunos vivem. Tudo isto prepara e educa para a fragmentação.

Quando indaguei à entrevistadas a percepção que têm do paradigma dominante, observei ser o modelo vigente, que orienta suas práticas, revelado na centralização do professor, em detrimento do espaço que deveria ser ocupado pela aprendizagem.

Por essas características, algumas concluem que *a escola encontra-se defasada em relação ao desenvolvimento de processos centrados no ensino, o qual se apresenta pronto e carregado de modelos inquestionáveis advindos da cultura da classe dominante.*

Ao falar sobre a inadequação de uma postura docente mais tradicional, as educadoras entrevistadas apresentam justamente características de condutas pertinentes a esse modelo, as quais explicito com a citação de Araújo (2008, p.51):

A postura tradicional, fundada no professor, nele situa como que o carro-chefe da intersubjetividade. Nessa concepção, o aluno, pólo da referida reciprocidade, é concebido como depositário daquele. A intersubjetividade se realiza, fundada na autoridade do professor, que é situável como aquele que disciplina, que verbaliza, que se apresenta como modelo a ser imitado, que faz repetir em vista da necessária memorização, que impõe hábitos, etc.

Pereira e Hannas (2000, p. 30) ratificam a sintonia da educação com a cultura da sociedade, quando dizem que: “A educação reflete a cultura de uma época que está impregnada de determinada visão de mundo, do homem, da vida, mesmo que não tenha consciência disto”.

É assim que encontro minhas interlocutoras. Imersas em uma cultura linear e determinista que cede o lugar ao surgimento da dúvida e da inquietação, alijando-as de um processo de escolha que lhes permita participar de iniciativas que contribuam para uma mudança paradigmática.

Ao discorrer sobre o *paradigma dominante*, é flagrante a preocupação de algumas professoras e supervisoras com a *necessidade de mudança, com o propósito de adequar suas práticas aos novos tempos*.

Há um relativo desconforto manifestado nas falas que aludem à *presença de práticas conservadoras, dando ao professor, a função restrita de transmissor do conhecimento que é pré-definido e chega à sala de aula como única verdade legitimada pela ciência*. Contudo, ao apontar as falhas do modelo vigente, não se colocam como possíveis protagonistas da transformação necessária.

É um panorama composto por relações controversas e contraditórias, em que o professor protagoniza o processo de ensino, adotando práticas que muitas vezes desconsideram o protagonismo do aluno, em seu processo de aprendizagem.

Prossigo na análise, tentando compreender a visão docente sobre a mudança paradigmática e sua necessidade nos tempos atuais.

É importante considerar a mudança em todos os sentidos que possa ter e para tal destaco a seguinte explicação, encontrada em Moraes (2008, p. 215):

[...] reconhecemos que a mudança é um dos pressupostos epistemológicos fundamentais de todo processo inovador/transformador [...] Ela é um componente importante de todo e qualquer processo formativo, autoformador e transformador. Ontologicamente falando, é algo intrínseco à própria natureza do ser, da matéria e da vida.

Ao falar de mudança de paradigmas, convém que examinemos com cuidado as resistências ou anuências que podem retardar ou definir este processo, que implica muitas ações e decisões.

Mudar exige, primeiramente, uma percepção aguçada dos fatores que já não se ajustam ao presente. Somente a partir das constatações da inoperância dos padrões vigentes é que podemos delinear as inovações necessárias.

Dentro da educação o processo de mudança carece de reflexões. Todavia, elas acontecem num espaço mínimo, uma vez que as suas instituições estão profundamente imersas na sociedade e com uma autonomia restrita a pequenas iniciativas, que nem de longe possibilitam reformas mais significativas.

São mudanças que devem acontecer em função da falência de posturas conservadoras e tradicionais, que não encontram mais espaço nas urgências da atualidade. Para que ocorram é importante que a sociedade reconsidere suas escolhas e condutas, a fim de entender o papel da escola na educação de suas crianças e jovens.

Uma das professoras entrevistadas assim externou sua opinião: *O cenário mudou (sociedade, famílias) e a educação tem que buscar outro paradigma para dar conta da complexidade e dos 'enfrentamentos' que as crianças trazem para a sala de aula.*

Há uma clara percepção da atualidade ao referir a adequação do cenário da escola ao cenário social atual, para atender à demandas trazidas pelos alunos. E a professora prossegue, opinando sobre o *mundo de incertezas que habita o ambiente educativo, que já não encontra respostas no modelo cartesiano e racional.*

Vale ressaltar a noção da complexidade apresentada pela professora mencionada, também em Moraes (2008, p. 16):

É um mundo cada vez mais complexo e imprevisível, sujeito às emergências, ao acaso e ao inesperado. Por sua vez, toda essa complexidade requer um pensamento relacional articulado e questionador, que ajude o sujeito a melhor compreender a dinâmica relacional existente nos processos interdependentes caracterizadores da vida: um pensamento de natureza complexa.

É para esta complexidade caracterizadora de nossa realidade que a educação precisa dar respostas adequadas, competentes e oportunas.

Nas respostas fica evidente a convicção de que *a mudança é necessária.* Todos consideram relevante a *necessidade de transformação para melhor atender à demandas do mundo atual em sua complexidade.*

Noto que alguns pronunciamentos assinalam que ainda existem resistência e medo no enfrentamento do novo, e também apontam que é preciso buscar novas formas para a educação escolar, pois a *escola está apegada ao tradicional e estagnada frente às inovações tecnológicas.*

Nesse contexto tradicional em que se encontra a escola, percebo, em mais de uma entrevistada, tanto nas professoras quanto nas supervisoras, a constatação de que *os professores estão altamente especializados e focados no conteúdo, em detrimento de um tratamento individualizado dos alunos,* manifestando a ausência de uma relação que vá além dos temas desenvolvidos em cada disciplina.

Nessas atitudes vejo instalado o modo de agir calcado nos resultados quantitativos, próprios da mentalidade pedagógica que se funda na impessoalidade do processo ensino-aprendizagem, legado do *paradigma dominante* de educação.

Ainda sobre a mudança de paradigma destaco uma das respostas que evoca a *necessidade da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade para encarar o mundo globalizado*.

Fica evidente que há uma noção clara de que a mudança trazida pela globalização reclama por uma escola que também abra suas fronteiras e esteja atenta aos conteúdos externos que habitam o mundo e que chegam à sala de aula, exigindo um diálogo constante com a realidade circundante.

Para uma nova realidade é preciso que existam novas formas de tratamento dos conteúdos e que as discussões sobre isto sejam cada vez mais freqüentes.

Na visão de Cardoso (1995 p. 81),

Nunca se discutiu tanto sobre a necessidade de diálogo entre as ciências como nas duas últimas décadas. Este discurso vem na esteira da crítica sobre a ultra-especialização a que assistimos, provocada pelo pensamento reducionista que enclausurou os cientistas em disciplinas estanques cada vez mais numerosas, transformando as universidades em verdadeiras torres de Babel.

Apesar de sabermos deste novo enfoque relacionado a inter e transdisciplinaridade, é grande a resistência para encará-las como práticas cotidianas na escola. Mesmo a professora entrevistada, que aponta estes processos como necessários à educação, resiste, dizendo que *a teoria é linda, mas as práticas ainda são tradicionais e não se encontrou o ponto certo*.

Outras interlocutoras também apontam posturas transdisciplinares como adequadas ao processo ensino-aprendizagem, porém relatam o quanto *é difícil mudar a mentalidade docente para que abra as fronteiras do pensamento, dialogando com os acontecimentos do mundo*.

Moraes (2004, p. 205) reconhece a necessidade de uma educação transdisciplinar:

[...] o nosso ser é operacionalmente transdisciplinar em relação ao saber, como uma exigência intrínseca, operacional e não como uma circunstância aleatória. Por outro lado, sabemos que a educação continua ignorando este aspecto, revelando sua natureza fragmentada e desarticulada que reforça a separação esquizofrênica entre culturas “humanas” e ciências naturais, culturas estas tão fortemente entranhadas em nossa visão de mundo, em nossas organizações sociais, culturais e econômicas provocadoras de uma série de desdobramentos indesejáveis.

Outro aspecto focado nas respostas é relativo à *insegurança e ao medo, sentimentos recorrentes no meio docente, perante enfrentamento do desconhecido.*

Toda mudança causa desconforto e exige esforço e coragem por parte daqueles que a empreendem. É necessário que seus agentes estejam imbuídos e conscientes da necessidade de ousadia para a instalação de novas posturas, vencendo os medos que cercam qualquer iniciativa inovadora dentro de um contexto tradicional.

Vale dizer que é necessário que o professor se permita ter medo diante das incertezas, porém acrescento que, unida a esse sentimento, deve estar a mobilização para saltar o desafio que se apresenta.

Complemento com Freire e Shor (1987, p. 70):

Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização.

É certo que a transformação tem que começar pelo professor e, para isso, ele precisa vencer seus medos, a fim de rumar em direção a ações mais ousadas que derrubem as práticas ultrapassadas.

É a partir dos docentes que novas propostas poderão ser construídas, uma vez que comparecem no processo ensino-aprendizagem como decisores na escolha de métodos e modos de ensinar.

Seguindo a análise, constato que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é questionada por algumas professoras e supervisoras, *alegando ser necessário e urgente repensá-la, a fim de que o preparo acadêmico proporcione espaços para constante reflexão das atuais ou futuras práticas.*

Ao analisar as respostas das supervisoras entrevistadas, vejo que são unânimes em reconhecer a *necessidade de mudança frente às novas exigências da sociedade*.

Há uma manifestação muito clara com relação à *necessidade de atenção, por parte da escola, de se atualizar para se tornar mais atraente e convidativa, não perdendo seu espaço no mercado*. Esta é uma preocupação bem típica das gestões escolares, sob a ótica administrativa, de captar e reter alunos para manter as instituições presentes na sociedade.

Acredito que a preocupação com uma escola atraente para o alunado é muito positiva quando manifestada pelas supervisoras. É a elas que competem as solicitações de melhores ambientes e recursos atualizados para a clientela.

Entretanto saliento que, se os investimentos da gestão educacional somente se destinarem à parte física das escolas, poderão estar criando realidades ilusórias que, num primeiro momento, até podem aumentar a clientela, mas, com o passar do tempo, virão à tona como insuficientes e muito menos importantes do que os investimentos dirigidos à formação continuada de seu corpo docente.

Outro questionamento se faz oportuno em face da realidade escolar fragmentada no seu desenho curricular e dos níveis de resistência do professorado ante a mudança iminente para o paradigma educacional que inaugure uma nova cultura pedagógica no contexto educativo.

Assim cabe a pergunta: Até que ponto os professores estão sensibilizados e compromissados com a transformação considerada necessária?

Geralmente observamos que a sensibilização e o compromisso são mínimos, denunciando um clima de resistência e estagnação perante o novo.

O desconhecido fortalece a insegurança, e, em tempos de dificuldades de toda ordem, entendemos que o *melhor* é não arriscar com ações que poderão agravar ainda mais a situação relativamente confortável que se instala no ambiente educativo.

A transformação mexe em uma realidade em que tem tudo muito ajustado, deixando as pessoas acomodadas em virtude dos ganhos já alcançados. A atualidade, povoada de incertezas, sufoca o arrojo necessário para que tudo se desinstale e tome outra configuração.

Diante de tal cenário, creio que o imperativo é aprender a lidar com as resistências, entendendo que são vários os enfrentamentos que fazem as pessoas desistirem antes mesmo de começar.

O medo do novo, o sentimento de perda e, muitas vezes, a instalação segura numa zona de conforto, são empecilhos reais que podem atrasar iniciativas de alteração da realidade.

Garcia (1999, p. 49) pondera acerca dos riscos que incluem mudanças rotineiras no contexto escolar:

Parece-nos que para aquelas mudanças que implicam assumir riscos, inseguranças (pelos menos temporariamente) relativamente à ordem, disciplina e rendimento dos alunos (um novo método de leitura-escrita) os professores necessitarão de mais informação e tempo para decidirem introduzi-los. É nestes casos que se fala em resistência à mudança, para nos referirmos àqueles fatores que dificultam aos professores a implementação de novas atividades e organização do ensino.

Precisamos, sem demora, repensar sobre a necessidade de um novo perfil docente que dê conta da realidade emergente, que reclama um profissional mais completo e atento à novas demandas.

A maioria das entrevistadas concorda *que existe resistência perante a mudança*, sendo esta uma postura *herdada da formação cartesiana recebida nas licenciaturas*.

Algumas verbalizações externam *que a mudança necessária não deverá ocorrer de forma passiva, assistindo palestras, etc. e sim, deverá originar-se da experiência de cada um no espaço escolar*.

Acredito que a experiência docente deveria ocupar um lugar significativo na formulação de novas teorias. É no espaço experiencial que são testadas as velhas noções, não havendo melhor lugar para a percepção de sua validade.

Infelizmente o professor, por condicionamentos de uma formação linear, deixa de se valorizar como possível criador de novas abordagens, apenas reproduzindo as idéias inculcadas na sua formação inicial.

Outro fator significativo levantado pelas entrevistadas é *o medo e o receio de modificar aquilo que recebeu como teoria consagrada pela academia*.

Arriscar supõe novas possibilidades, mas sua adoção não assegura um lugar no universo escolar. Então o educador deixa-se levar pela acomodação e

sujeição aos superiores, que pouco se preocupam em desenvolver um trabalho criador e original que modifique as antigas estruturas aceitas até a atualidade.

Sobre o medo e a insegurança de inovar, as supervisoras entrevistadas *questionam se o professor tem a noção real do paradigma emergente que propõe a quebra das práticas escolares conservadoras, rompendo com os padrões que impedem um trabalho autoral e reflexivo.*

Também consideram que *alguns docentes resistem à mudança, enquanto outros sentem sua necessidade.* No último caso, *a consciência é individual e não da escola como um todo, o que apontam como uma urgência, uma vez que o professor precisa de lideranças que o direcionem no sentido de sair da inércia que o assola.* Salientam ainda que *deva haver espaço para a reflexão da prática docente como um meio de situar e avaliar as ocorrências, a fim proceder as alterações necessárias.*

Algumas professoras apontam que *a mudança paradigmática é necessária e que as resistências têm que ser derrubadas, pois é preciso que se acompanhem as inovações tecnológicas e contra elas não adianta lutar. Embora sejam difíceis, são ao mesmo tempo imprescindíveis para acompanharmos os movimentos do mundo.*

Vale ressaltar que a inovação tecnológica como decorrência das descobertas da ciência moderna, transita para a realidade atual, instrumentalizando o homem para que se capacite a vencer desafios impostos por novas formas de viver, de relacionar-se e de comunicar-se.

Acredito que as novidades tecnológicas seduzem o homem, que passa a adotar um comportamento encorajado pelo poder de domínio sobre os outros e sobre o ambiente próximo e distante. Para estas novas condutas, há que se ter outras estratégias que questionem o uso dos novos canais, refletindo sobre sua real utilidade para a realização humana.

Behrens (2005, p. 28) analisa os avanços tecnológicos e sua força nas reações da humanidade:

[...] os avanços técnicos, científicos e eletrônicos não trouxeram a vida em plenitude para os homens. Ao contrário, vieram desafiá-los e angustiá-los, levando ao estresse, à competitividade exacerbada, a um pensamento isolado e fragmentado, impedindo de ver o todo e retirando responsabilidade dos atos isolados dos homens perante a sociedade.

Do ponto de vista axiológico, uma professora salienta que *é necessária uma revisão dos valores, pois a sua hierarquia equivocada repercute na sala de aula, em*

forma de desentendimentos com o professor ou com os colegas. Esta afirmação evidencia que um novo modelo de educação, referenciado por uma visão de mundo atual, poderia transformar a realidade que atinge e perpassa as relações humanas, na medida em que conflitua as escolhas e as decisões em favor de opções referendadas por padrões mecanicistas, que desprezam a reflexão e a consciência dos próprios atos.

Esteve (2004, p. 194) comenta sobre a educação e os valores:

Os educadores constataam a inutilidade de seus esforços para transmitir valores educacionais que não são assumidos pelo ambiente social em que os alunos vivem. [...] Nossa sociedade não pode encarregar os educadores da tarefa, condenada ao fracasso, de fomentar valores e atitudes que ela mesma não assume.

Mais uma vez saliento quanto a escola é encarregada de suprir possíveis deficiências da sociedade, tendo que criar formas de abordagem para os assuntos difíceis de serem tratados pelos pais, no preparo de suas crianças e jovens para o enfrentamento de situações novas.

São demandas que passam a fazer parte do currículo escolar sem qualquer possibilidade de escolha ou preparo por parte do corpo docente, que terá que lidar diretamente com tais noções. A escola, por sua vez, não faz investimentos em seu capital humano, deixando a formação continuada de seus docentes a seu próprio encargo.

O professor desatualizado e despreparado acomoda-se em suas ações rotineiras, entendendo que reproduzir os valores da cultura dominante lhe assegura um lugar na escola.

Os movimentos de transformação das práticas pedagógicas devem ter sua origem a partir da reflexão dos principais atores envolvidos nas dinâmicas escolares que contemplam o processo ensino-aprendizagem. Assim a escola e seus membros passam a ser os mais importantes agentes da transformação almejada.

Como já mencionei em parágrafos anteriores, as mudanças acontecem no contexto social no qual a escola encontra-se localizada, não descuidando de transmitir a cultura do mesmo.

O espaço para a mudança é restrito e desenhado predominantemente com as cores da bandeira da sociedade que abriga as instituições educacionais.

Diante destes encadeamentos entre escola e sociedade, nos encontramos querendo promover mudanças pedagógicas, orientados por uma nova visão de mundo que revela a emergência de um novo paradigma educacional que rompa com a pedagogia cartesiana, que continua dominando boa parte de nossa cultura educativa.

A esse respeito a maioria das entrevistadas considera que a *escola está evoluindo e caminhando para novas escolhas paradigmáticas*. Algumas referem que *a evolução de pensamento é oportuna, tendo em vista que o homem está diferente em função das profundas mudanças no mundo e por isso busca novas maneiras de aprender que possam ir além da dimensão cognitiva*.

Convém registrar que a maioria das educadoras percebe a *importância de considerar as dimensões humanas na sua totalidade, deixando de privilegiar a dimensão cognitiva em favor de uma aprendizagem que contemple o aluno por inteiro*.

Há, entre as respostas das professoras, uma que se destaca pela utilização de um vocabulário muito adequado. A referida verbalização propõe *que a adoção de um novo paradigma se efetive mediante a religação dos saberes, fazendo emergir a consciência de uma aprendizagem multidimensional, sensorial, emotiva e cognitiva*.

Deveras interessante a visão que propõe uma maior abrangência ao processo escolar. Multiplicar os olhares para observar o mundo multifacetado em que vivemos, é a leitura mais adequada que a escola deve proporcionar aos educandos nos dias de hoje.

As percepções, as emoções e a espiritualidade devem ser levadas em conta pela escola. Assim uma professora define a trajetória ideal para a educação escolar. No seu entender, *agora é a hora de trabalhar a educação, pensando em algo maior como: a preservação do planeta, a cooperação e a solidariedade*.

As falas das entrevistadas estão direcionadas para esta *nova concepção de aprendizagem que envolve relações impregnadas de sentimentos, vínculos, diálogos constantes mediados pela ação-reflexão-ação*. Trata-se de dar ouvidos ao clamor da vida por um tratamento multidimensional dentro das instituições de ensino.

Algumas respostas apontam procedimentos interessantes que podem revelar a adoção de um novo paradigma educacional, verbalizando que *é necessário fortalecer o diálogo entre professores e alunos, buscando incentivar a criatividade e*

o pensamento autônomo, capaz de concordar ou discordar com as proposições oferecidas.

Através destas opiniões torna-se clara a noção que as educadoras entrevistadas têm da carência de mudança nos espaços escolares, para que sejam criadas condições ideais de aprendizagem.

As supervisoras interrogadas manifestam *preocupação com uma educação que contemple a formação para a humanização, buscando além do preparo do intelecto, a consideração de sentimentos positivos em relação ao mundo e a vida.*

Esta é realmente uma visão bem atual de supervisão, pois oportuniza a criação de uma escola atenta à inteireza do ser humano. Dirigir e orientar este processo, com base em posturas integradoras que escutem as demandas da atualidade, é uma atitude consciente e responsável que certamente ajudará a romper com os velhos e obsoletos padrões de educação formal.

Sobre a formação para humanização referida pela supervisora pesquisada encontro em Alencar e Gentili (2002, p. 100) o texto seguinte:

Educar, hoje, é tão difícil quanto necessário. Educar, mais do que nunca, é acumular saber para humanizá-lo, distribuí-lo e dar-lhe sentido ético, isto é, solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo. É contribuir para oferecer às pessoas um instrumental que as permita realizar o princípio sartreano do “sou o que faço com que os outros fazem de mim”.

Os autores se referem a ações que implicam a desinstalação da cultura cartesiana. Decisões que têm que ser encabeçadas e defendidas, primeiramente pelas lideranças educacionais, pois só assim os docentes encontrarão o respaldo necessário para empreenderem a mudança iminente.

A coordenação de movimentos entre os corpos docentes e diretivos fortalecerá o trajeto das transformações, possibilitando o surgimento de novas abordagens pedagógicas.

Rocha Filho, Basso e Borges (2007, p. 35) descrevem o caminho enfrentado para que a ruptura de paradigmas aconteça:

Isto significa estritamente abandonar o individualismo para o qual fomos treinados, adotando uma atitude ao mesmo tempo humilde perante os muitos saberes, e participativa e integradora em relação a nossa ação pedagógica. É necessário trabalhar pela eliminação da fragmentação do conhecimento, que dá poder a pessoas que não têm a consciência da totalidade.

Quando falo nas contribuições que a escola pode dar para a mudança de paradigma educacional, evoco a função da escola de promover um ensino atualizado e atento às características e peculiaridades do local e das pessoas que compõem o seu universo.

A escola existe e habita um local definido pelo grupo social que a mantém como responsável pela comunicação de seus valores e crenças. Nem sempre as relações são tão harmônicas entre a sociedade e a escola.

Na medida em que a instituição de ensino questiona os mandatos sociais, coloca-se na berlinda, arriscando-se a perder a credibilidade junto aos grupos que a mantém, uma vez que os contraria e expõe perante seu público.

Hernández (1998, p. 33) encara este possível confronto com o seguinte argumento:

A Escola hoje se movimenta no dilema (que é um dilema social) entre ensinar novos valores sobre a identidade cultural, alguns baseados no próximo e imediato, na identidade vinculada ao território e a língua; outros baseados na identificação de discursos que defendem posturas, que favorecem a alguns contra outros, que revelam que a realidade sempre é mestiça e que aqueles que o negam ou reprimem o fazem para tirar benefícios (econômicos e de poder) às custas dos sentimentos de alguns frente aos outros.

É possível empreender mudanças e para isso precisamos convicção de que sempre será necessário transpor barreiras, inclusive num entorno muito próximo de nosso campo de atuação.

Alencar e Gentili (2002, p. 62) nos conclamam a não desistir: “Superemos a visão fragmentária e institucional: sociedade e escola transformam-se mutuamente no processo social, e a escola, como aparelho ideológico, é sempre mais conservadora, mais lenta na mudança. Mas ainda assim, decisiva”.

Quando indagados sobre as contribuições da escola em favor de uma inovação paradigmática, a maioria das entrevistadas manifestou o desejo de *ser provocada a buscar sua formação continuada, no sentido de atualizar a visão pedagógica que fundamenta suas práticas.*

Destaca-se a necessidade de uma variável externa para que o processo de aprimoramento da formação se efetive. As docentes entendem ser *urgente a reflexão e o estudo e para isto propõem que a escola patrocine jornadas de aprofundamento, formação de grupos de estudos, incentivo a leitura.*

Behrens (2005, p. 82) salienta:

Na realidade, a escola precisa propiciar um ambiente em que os professores e alunos sujeitos do processo possam gestar projetos conjuntos que propiciem a produção do conhecimento. Neste contexto, a escola deve se apresentar como um ambiente inovador, transformador e participativo, no qual os alunos e os professores sejam capazes de inovar e de produzir conhecimento.

A presença da escola como estimuladora de práticas inovadoras se dá não somente pelo aspecto físico, por meio de ambientes favoráveis (recursos materiais), mas também pela abertura de espaços dialógicos em que possam ser confrontadas as ideias dos docentes como uma possibilidade de construção de novas práticas que contemplem o atendimento à diferentes realidades.

Em outras respostas, encontro a *responsabilização pela mudança dirigida a universidade, que deveria se encarregar de mostrar aos graduandos que os resultados do velho paradigma não foram tão bons.*

Constato aqui uma idealização do processo de formação inicial do professor, em que a licenciatura deveria se encarregar de favorecer o conhecimento teórico, sem, contudo, descuidar dos momentos de reflexão crítica, responsáveis pela posição assumida pelo futuro docente acerca de escolhas e decisões que venham a ser tomadas durante sua prática.

Em Garcia (1999, p. 84), localizo:

[...] o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir, sobretudo, da análise de experiências de classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores.

Tal afirmação corrobora com a ideia de uma das entrevistadas, quando aponta *que a teoria na realidade é outra coisa, com a quantidade de alunos e as realidades diferentes é complicado.* É esta a visão que os docentes geralmente trazem de sua formação inicial. Um corpo de conhecimentos descontextualizados, o qual pouco contribui para práticas inovadoras ou originais.

Fernandes (2009 p. 12) salienta:

Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com sua prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tencione e recrie a teoria.

Algumas das pesquisadas localizam a principal contribuição da escola para as inovações no *investimento realizado nos recursos materiais que proporcionarão lugares diferenciados que complementem a aprendizagem*.

A presença de recursos tecnológicos, de infraestrutura moderna e de locais específicos no ambiente escolar, sem embargo, concorrerá para aprendizagens mais dinâmicas e atuais. Porém é importante frisar quanto o elemento humano é mais importante no contexto inovador.

Somente das ideias arrojadas poderão surgir gestos concretos em direção à instalação de empreendimentos que atendam à novas exigências. As tecnologias e outros recursos estarão à disposição para facilitar a viabilização de práticas inovadoras.

As supervisoras entrevistadas concordam em afirmar que *a escola tem que estar comprometida com a mudança, abrindo-se para a reflexão crítica de seus procedimentos habituais*.

Há evidente preocupação em *transformar o ensino centralizado na transmissão de conhecimento em um processo mais dinâmico e relacionado com o entorno que compõe a realidade local e mundial, responsabilizando-se pela humanização de nossos alunos*.

Alencar e Gentili (2002, p. 113) afirmam:

Mais do que nunca educar é humanizar. É contrapor à compartimentalização do conhecimento, formadora de pseudo-especialistas que não enxergam nada além da telinha do computador ou do microscópio, a visão holística, totalizante, reconhecadora da infinitude de um *pluriverso* de galáxias em expansão.

A legislação, em específico a LDBEN/96¹¹, é lembrada, nas respostas dadas pelas supervisoras, *como um avanço no sistema educacional brasileiro, possibilitando novas abordagens no contexto escolar*.

¹¹ A LDBEN/96 legisla sobre a Educação Básica, que envolve Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Do ponto de vista da legislação educacional percebemos o avanço com relação à adoção de novos modelos para reger a dinâmica da educação formal, tanto por parte da LDBEN/96, quanto das diretrizes curriculares¹² que orientam e definem a organização pedagógica do sistema de ensino.

Em Esteve (2004, p. 117), localizo uma crítica muito pertinente ao texto legal:

[...] o problema é que as leis educacionais não alteram as tendências sociais. Para dar um exemplo, nenhuma lei educacional pode fazer com que os pais prestem atenção aos problemas educacionais de seus filhos, se as tendências econômicas exigirem que ambos trabalhem sem limite de horas, totalmente à disposição das empresas.

Acompanhando a reflexão do autor, concluo que a legislação educacional, por mais completa que seja em termos pedagógicos, não pode sozinha resolver os impasses causados pelos movimentos sociais, políticos ou econômicos.

Vale ressaltar que representam avanço didático-pedagógico, mas não podem se responsabilizar por atender à demandas periféricas que acompanham nossos alunos em suas complexas histórias de vida.

Toda a evolução observada nas abordagens e teorias pedagógicas traz para a escola novas possibilidades, em termos de métodos e estratégias, os quais devem sempre colaborar com a atualização das práticas docentes e do ambiente educativo.

Pensar novas maneiras de ensinar, rompendo com velhos modelos, é uma tarefa docente viabilizada no dia-a-dia escolar por inovações que muitas vezes extrapolam a sala de aula, precisando, frequentemente, ser respaldadas pela gestão educacional.

Em tempos atuais, a gestão escolar, em que estão incluídos supervisores, orientadores e coordenadores, ampliou sua atuação, quebrando o modelo tradicional de administração escolar, que localizava sua atuação muito mais no controle e na ordenação do que na liderança incentivadora, que gerencia e estimula a autonomia do pessoal gerenciado, oferecendo espaço para ações inovadoras.

Cito Colombo (2004, p. 241) para esclarecer aspectos da gestão educacional atual:

¹² Diretrizes curriculares são elaboradas por Comissões de Especialistas de cada curso, sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Essas comissões *devem* orientar a organização curricular segundo o Conselho Nacional de Educação.

A evolução da educação e a ampliação do papel da escola na sociedade mostram que o exercício de liderança nos moldes tradicionais é incompatível com o novo modelo de escola. Não se trata apenas de “quem manda aqui”. A gestão escolar moderna precisa superar o caráter personalista de liderança.

Em uma visão mais atual, a gestão escolar ideal é sabidamente aquela que abre portas para a participação dos professores, desenvolvendo uma supervisão estimuladora que favoreça a instalação de um clima favorável à iniciativa docente. Valorizar o professor, reconhecendo seu trabalho e investindo em sua formação continuada, é um dos objetivos mais importantes de uma coordenação que opta pelo crescimento integrado de sua instituição.

Libâneo (2001, p.23) salienta:

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional.

Com relação a mudança paradigmática na educação, entendo que esta transformação seja sempre realizada no conjunto do pessoal escolar – supervisores, orientadores, coordenadores e professores, com base numa reflexão crítica de sua própria prática.

Ao empreendermos movimentos de mudança, é interessante definir os papéis desenhados por cada um que compõe o universo pedagógico da instituição.

Sabemos que os professores são aqueles que diretamente detectam as falhas e os êxitos da ação pedagógica, na análise de suas rotinas junto aos alunos, o que em muito alimenta as iniciativas de transformação e aprimoramento necessárias à inovação dos processos avaliados como ultrapassados ou inadequados.

Os alunos, por sua vez, se manifestam pelo seu comportamento de aprovação ou desaprovação perante aquilo que recebem no dia-a-dia escolar. Suas respostas positivas estão ligadas ao seu interesse, assim como suas reações negativas evidenciam a inadequação das práticas que lhes são oferecidas.

Ao reportar-me às supervisoras, entendo que precisam, na sua condição de gerenciadoras, liderar os grupos de trabalho para as implantações julgadas necessárias. Estão à frente de qualquer processo transformador e, por isso,

precisam de sensibilidade e observação, para permitir e projetar mudanças, criando espaços democráticos de reflexão-ação que venham subsidiar ações inovadoras.

Libâneo (2001, p. 29) assim se refere ao papel dos coordenadores escolares:

Os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem.

Quando questionados sobre o nível de aceitação dos supervisores escolares referente à mudança de paradigma educacional, as professoras colocam que *os mesmos aceitam e provocam a mudança, dando suporte para que aconteça.*

Percebo que as professoras esperam que suas lideranças as estimulem a realizar mudanças dentro da escola. O respaldo da supervisão escolar encoraja as docentes, dando-lhes a segurança necessária para romperem com velhas práticas.

Colombo (2004, p. 242) observa a importância da liderança no meio escolar:

Um grupo como esse se constitui a partir de um líder capaz de mobilizar a equipe, que tenha credibilidade como implementador e seja inovador, visionário. Longe de ser um super-herói, precisa, antes de mais nada, assumir seu papel de aprendiz e investir em sua própria reciclagem.

Destaco a resposta de uma professora que diz: *Aqui na escola a mudança partiu dos gestores, principalmente da direção, supervisão e orientação.* Esta resposta evidencia o reconhecimento pela liderança inovadora, que propõe a mudança e é notada pelas professoras em sua intenção, estimulando práticas adequadas às novas demandas.

Vale citar outra resposta que refere a posição da supervisão: *acho a mudança ainda muito leve, assumida por alguns gestores e por outros não... Nem todos puxam para o mesmo lado... Os "cabeças" querendo alguma coisa e uma força maior não querendo levar a lugar nenhum.*

A comunhão de ideias e esforços seria, para esta docente, o estado ideal para que as transformações se efetivassem. A importância de a maioria estar imbuída da necessidade de transformação parece ser apontada como um fator de êxito no desenvolvimento dos projetos transformadores.

Algumas educadoras salientam *a necessidade do gestor estar conectado com o que acontece na educação, na cidade, no país e no mundo. Só assim serão animadores e direcionadores da transformação.* Na verdade, me parece evidente que as professoras esperam das supervisoras uma visão do todo, para que possam conduzir as mudanças locais.

Também destaco as respostas que apontam *a atenção dos gestores para as obrigações legais e formais que, muitas vezes, os prende a um modelo curricular compartimentado.*

Os professores esperam de seus líderes ousadia para enfrentarem as consequências das transformações que desejam implantar na escola. Há o entendimento de que a liderança alavanca e sustenta as rupturas que devem acontecer para que o novo se instale e reestruture a cultura escolar.

Se a sociedade muda e rompe com velhos modelos, assume uma nova cultura que tem de ser veiculada pela escola. Hoje observamos com facilidade quanto o homem deseja ressignificar a sua vida, buscando mais qualidade. Este é um traço marcante do *novo* paradigma educacional, que se funda em valores que retomam e redirecionam as relações, *evidenciando a necessidade de buscar a superação do tradicional*, como refere uma das entrevistadas.

É interessante ressaltar a consideração encontrada em Colombo (2004, p. 172):

Por todos os lados, você pode sentir o sussurrar de um novo paradigma no qual a qualidade de vida, o comprometimento com o autodesenvolvimento nas quatro dimensões (física, emocional, mental e espiritual) do ser humano e seu engajamento social são fatores condicionantes de sucesso em sua vida profissional e, conseqüentemente, nas empresas onde atuam. Dentro das instituições de ensino, consideradas organizações complexas, que lidam com o ser humano, tanto em seus processos quanto em seus resultados, esse fator deveria ser ainda mais observado.

Há também referência à diferenciação entre a supervisão da escola pública e a da privada, observando que *o foco atinge direções opostas, em que a gestão pública não evidencia preocupação significativa com a mudança, enquanto a gestão privada tem um olhar diferenciado para a educação, com mais estudo e busca de alternativas adequadas ao novo momento educacional.*

Universos diferentes e cultura organizacional diversa resultam em caminhos diferenciados e com focos definidos segundo suas crenças e valores, os quais são espelho dos espaços em que se encontram.

Se a vontade política desconsidera os investimentos que possam subsidiar a mudança, o processo de transformação sofre lentidão na implantação de novos projetos.

Em se tratando da esfera privada, também podemos encontrar lentidão nos processos de mudança, mas o mais comum é que, partindo do pressuposto que, com mais recursos para formação profissional, ampliação da rede de informação e aquisição de materiais atualizados e modernos, seja mais fácil alavancar transformações mais necessárias ao contexto inovador.

Trata-se da urgência em se estabelecer novos perfis de gestão que dêem conta, independente de seu âmbito de atuação, de atender à demandas sociais e educacionais pela quais os novos tempos reclamam.

Assmann (2007 p. 27) tece considerações sobre as novas teorias de gerenciamento que afetam também a escola:

Há alguns anos escutei uma palestra de um estudioso das modernas teorias de gestão que, para enfatizar as implicações da assim chamada passagem para o pós-taylorismo e pós-fordismo, afirmava contundentemente: “as igrejas, as universidades e a maioria das organizações partidárias são uma coisa morta; as empresas se estão transformando em organismos vivos, porque querem ser consideradas aprendentes!” [...] Não é, claro está, o caso de cair acriticamente na ingenuidade de uma adesão deslumbrada à enchente de metáforas biológicas que invadiram as teorias de gerenciamento. Mas é inegável que elas revelam uma superação das carências de versatilidade e criatividade inovadoras verificadas nos organogramas gerenciais tradicionais.

Encontramos ressonância a esta afirmação de Assmann na resposta que evidencia a *necessidade dos gestores estarem preocupados com espaços para a reflexão, estudo e criação de novas propostas por parte do professorado.*

A referência ao espaço de estudo e reflexão está atrelada à compreensão de que a gestão/supervisão tem que direcionar sua ação para a aprendizagem constante dos professores, para o seu crescimento e formação continuada. Essa é uma preocupação que deve fazer parte das metas gerenciais da escola.

Formar uma comunidade interessada sempre em aprender para buscar novas soluções às novas situações parece ser a postura mais adequada à escola que quer encantar e satisfazer seus alunos.

Ao olhar as respostas das supervisoras entrevistadas, percebo sua conexão com o pensamento das professoras pesquisadas. Suas verbalizações expressam a *necessidade de uma gestão comprometida com o crescimento dos professores e, para isto, atenta aos investimentos necessários para que o espaço docente seja uma constante de estudo, reflexão e muita leitura.*

As supervisoras consideram *as dificuldades em manter o ânimo dos professores e sua disposição para encarar as mudanças.* Ponderam que *é urgente incentivar a leitura e a atualização de conhecimentos didático-metodológicos.*

Fica evidente que há também uma preocupação em *manter o equilíbrio entre o passado e as inovações, para que as instituições não percam seus objetivos de vista.*

Ao demonstrarem cuidado com a harmonização do passado com o presente, as supervisoras evidenciam noção de quanto a história de suas instituições é importante para que o presente se justifique e a missão fundacional não se apague com o tempo.

É preciso preservar os valores advindos da concepção da instituição, passá-los adiante, criando uma cultura de partilha solidária de ideias e ideais que, mesmo com roupagem atual, não se descaracteriza frente aos apelos e modismos do presente.

6 ESTENDENDO A ANÁLISE... DE ONDE VÊM AS INTERLOCUTORAS E QUAL O LUGAR QUE HABITAM NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Ao rever essa caminhada, relendo todas as informações colhidas, a partir das respostas obtidas nessa interlocução, vale tecer algumas considerações que estão atreladas à caracterização da formação inicial e da área de atuação de cada entrevistada, o que percebi como fator determinante na emissão das opiniões manifestadas.

Ocorre-me analisar a acomodação ou estagnação, sintomas atuais diante do contexto, notando sua ligação com as origens da formação de cada professor.

No conjunto das interlocutoras percebi que algumas receberam formação cartesiana, em que os conteúdos a lecionar ocuparam a maior parte do tempo de curso, e os questionamentos, as escolhas e as possíveis decisões sobre o desenvolvimento de um trabalho autoral, não foram sequer cogitados. Já outras tiveram uma formação acadêmica, que lhes permite refletir, criticar e agir em favor de um *novo* paradigma educacional.

A fim de enriquecer as conclusões da análise das entrevistas, considero importante refletir sobre a postura evidenciada, examinando-a do ponto de vista de sua formação acadêmica e de seu campo de atuação.

É inevitável que liguemos as respostas emitidas a esses fatores que certamente condicionaram as escolhas sobre o trabalho desenvolvido ao longo do processo ensino-aprendizagem de cada entrevistada.

Quando analiso as respostas das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Séries Iniciais, constato sua atualização literária pelo visível conhecimento de autores anteriores e recentes, possibilitando o entendimento da necessidade de mudanças dentro da educação.

Fica claro que o seu discurso expressa engajamento em uma luta por transformações urgentes das práticas escolares. As professoras demonstram que têm muito clara a noção de que o processo educativo carece de novas referências adequadas à demandas atuais.

Ao entrevistá-las percebo que sua postura revela inquietação e descontentamento com a realidade atual, a ponto inclusive de formularem linhas de ação transformadora.

Entendo que, além de diagnosticarem a situação, caracterizam a crise paradigmática existente, como demonstra a seguinte manifestação: *O mundo de incertezas que habita o ambiente educativo já não encontra respostas no modelo cartesiano e racional.* Também apontam meios de reversão do quadro indesejado.

Descrevem a urgência da adequação da escola aos novos tempos, revelando a seguinte opinião: *a escola está evoluindo e caminhando para novas escolhas paradigmáticas. A evolução de pensamento é oportuna, tendo em vista que o homem está diferente em função das profundas mudanças no mundo e por isso busca novas maneiras de aprender que possam ir além da dimensão cognitiva.*

Aprofundando a análise, no intuito de resgatar a historicidade do contexto e encontrar as razões deste comportamento, reporto-me à formação inicial destas professoras no curso de Pedagogia- Educação Infantil e Ensino Fundamental - Séries Iniciais.

O curso referido representa o nascer de uma ruptura com o sistema escolar, em que os velhos conceitos pertencentes ao modelo tradicional de educação passam a ser questionados e modificados em sua estrutura, a fim de atender à nova realidade instalada com a pós-modernidade.

Os alunos formados nesta nova concepção pedagógica têm espaço suficiente para refletirem e agirem na busca de novos rumos para suas práticas. Desse modo chegam à escola querendo assumir nova postura viabilizadora de novos formatos pedagógicos, construídos na medida exata de cada necessidade do momento.

Esse é o desabafo de uma das professoras: *O cenário mudou (sociedade, famílias) e a educação tem que buscar outro paradigma para dar conta da complexidade e dos enfrentamentos que as crianças trazem para a sala de aula.*

O discurso dessas professoras está calcado numa visão mais abrangente do processo pedagógico e de suas necessidades de mudança, como demonstra com a seguinte fala: *A mudança tem que acontecer no processo de formação do professor, incluindo também suas experiências e suas reflexões sobre sua própria história de vida.*

É interessante ver quanto sua formação inicial as investiu de um olhar mais crítico que as habilitou a projetar iniciativas mais condizentes com um modelo inovador ou emergente, caracterizando a possibilidade de outro paradigma de educação.

Quando reúno as respostas das demais professoras (Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio), percebo que as opiniões são distanciadas da realidade e revelam desconhecimento e, muitas vezes, até acomodação.

O medo de ousar e ir contra o sistema aparece como resposta: *se é preciso mudar, a mudança tem que vir de cima, o professor não pode mover coisas que já estão prontas, indo contra as determinações da direção da escola.*

As professoras destes segmentos, em especial das séries finais do Ensino Fundamental, parecem desconhecer os possíveis novos modelos paradigmáticos. Confundem denominações ou as empregam sem propriedade, como no caso de conceituar paradigma como uma *coisa parada*.

Pela experiência possibilitada na presente interlocução, ratifico a crença de que o docente que atua nas séries finais do Ensino Fundamental parece estar *anestesiado* ou *adormecido*, engolido por outras urgências, que o privam de uma visão mais crítica do curso onde atua.

Historicamente, sabemos que estas séries na escola carregam o peso de ser uma zona intermediária, localizada em um percurso maior, o que lhes rouba a identidade, deixando a desejar em suas finalidades.

Na visão de Fernandes (2008, p. 232): "[...] há uma espécie de limbo onde está o *ensino* de 5ª a 8ª série e, ainda, no ensino médio, essa discussão de formação inicial e de professores é um território praticamente inexplorado".

O aluno deste segmento acumula conhecimentos desconectados, transmitidos por professores *dadores* de aula, que não se vêm comprometidos com uma ruptura paradigmática. Parece que sua formação inicial foi puramente técnica, fundada no paradigma dominante, em que os conteúdos existem para serem *despejados* sobre os alunos.

Analisando a passividade docente, a atribuo à característica humana natural de auto-preservação diante do perigo iminente, entre outros fatores.

Mudar ou transformar implica uma série de passos que desinstalam realidades e pessoas até então ancoradas em certezas que lhe possibilitam transitar sem assumir maiores riscos.

Diante do inesperado, o ser humano retrai-se como meio de defesa e, em se tratando de professores, acrescenta-se o estado precário em que se encontram, desencorajados para seguir nos atos mais rotineiros, quanto mais para empreender

ações transformadoras que lhes exijam visão de futuro, criatividade e muita dedicação.

As docentes entrevistadas, como todos os seres humanos, são fruto da sua época, e a época de sua formação é aquela em que impera a visão reducionista, defendida pelo paradigma dominante. Então não poderia ser diferente: onde precisamos transformação temos conformação, perpetuando-se o modelo fragmentado herdado da cultura moderna.

Hannas e Pereira (2000, p. 30) ilustram o momento afirmando:

O maior problema da educação, hoje, é que a visão de mundo que está em sua base é fragmentada, limitada e reducionista.[...] Pouquíssimos educadores estão informados a respeito da nova visão de mundo; as universidades continuam batendo em teclas antigas, quando deveriam constituir a vanguarda. Quando falamos de educação, falamos de educadores, que precisam abrir-se, perceber o que de mais profundo acontece no planeta.

Destaco outra resposta que evidencia bastante preocupação com as técnicas de ensino e as dinâmicas de aula, que devem ser, segundo a opinião expressa, o mote principal da mudança: *é necessária uma mudança para a questão da socialização, oferecendo maneiras diferenciadas dos alunos aprenderem a como viver em grupo também. O professor tem que variar as técnicas para que o aluno aprenda melhor.*

Essa parece ser uma idéia recorrente ao pessoal egresso das licenciaturas: trabalhar e aprimorar as técnicas de ensino, melhorando os resultados a partir de um investimento externo e concreto, via quantidade de conteúdos transmitidos.

É depositada nos recursos materiais a esperança de um melhor trabalho docente, como evidencia a resposta: *Toda escola tem que proporcionar uma abertura e lugares diferenciados, como laboratórios de informática...os recursos podem fazer com que o professor modifique a sua maneira de ensinar.*

Outra constatação extraída das verbalizações das professoras, principalmente do Ensino Médio, é que a tecnologia irá responder por toda a transformação necessária. Depositam nas inovações da informática as esperanças de melhora da atuação docente.

Esse parece ser um comportamento típico do especialista que, quanto mais acumula conteúdos, mais despreza outro tipo de manifestação que não priorize a retenção de informações e a memorização de temas propostos.

Cabe destacar que, num universo de 10 interlocutoras, uma minoria, pertencentes ao Ensino Médio, independente do tipo de questionamento, manifesta preocupação com o resgate valores, o senso crítico, o exercício da reflexão, uma vez que repercutem dentro da sala de aula.

Apesar desta constatação, vejo que o discurso nasce da necessidade de dar alguma satisfação sobre a parte afetiva do processo ensino-aprendizagem, pois o fator mais relevante em toda exposição das idéias está mesmo evidente na questão tecnológica.

7 À GUIA DE CONCLUSÃO - UM NOVO RUMO... POR QUE A MUDANÇA NÃO ACONTECE?

Depois de algum tempo estudando o paradigma educacional emergente, uma dúvida recorrente persegue os meus pensamentos: se temos a clara noção de que as coisas não andam bem na educação, por que não conseguimos articular uma saída para a crise reinante?

Quem teoriza muito bem, demonstramos conhecer tendências em suas minúcias, elencamos antigas e atuais metodologias e dominamos ideias defendidas por teóricos que passam a vida a construir teses para atender à demandas educacionais de seu tempo.

A clareza dos erros, a noção da inoperância frente às lacunas do momento e a certeza de que a mudança é necessária não são suficientes para a transformação do que apontamos como defasado e sem sentido.

Ao iniciar uma nova caminhada rumo à instalação de novos referenciais orientadores para a educação, entendo ser necessário o estabelecimento de passos que, gradativamente, conduzam aos resultados pretendidos, os quais apresento na seguinte sequência:

- a) estudar, com afinco, todas as teorias, correntes e propostas pedagógicas que constituíram a rede embasadora do paradigma dominante;
- b) conhecer profundamente a ciência moderna ancorada pelo paradigma dominante;
- c) caracterizar o paradigma tradicional de educação;
- d) analisar tais características, apontando aspectos defasados perante as necessidades atuais;
- e) detalhar as práticas patrocinadas pelo paradigma tradicional de educação;
- f) delimitar os fatores que configuram a crise paradigmática;
- g) manter estudos atualizados sobre tendências, reflexões e propostas de novas abordagens pedagógicas;
- h) decidir sobre o que transportar das velhas propostas para os novos tempos;
- i) refletir acerca da necessidade da mudança;

- j) construir novos referenciais que possam responder à solicitações da realidade atual.

Esses resultados/propostas nascem de um desejo de *outra escola possível*, o que não os habilita a assumirem um tom prescritivo.

Talvez essa leitura tenha sido meu maior aprendizado nesse trabalho. Assumir minha ansiedade e transformá-la na inquietude que me fez duvidar de minhas certezas.

Nessa perspectiva, retomo a grande dimensão construída na teorização de minha prática, à luz da teoria de Boaventura Sousa Santos no livro *Um Discurso sobre as Ciências – transição paradigmática*, que me possibilitou compreender seu desdobramento nas falas de minhas interlocutoras: medo/insegurança; cultura escolar; condições objetivas de vida e envolvimento pessoal afetivo com o profissional.

Vários são os movimentos observados no meio docente, manifestando o descontentamento com o panorama atual da educação em nosso país. No que tange ao pedagógico, verificamos que as práticas são obsoletas e que as velhas referências não respondem à interrogações do momento. Se constroem sobre as bases de um conhecimento que serve sempre ao mundo concreto, apresentando resultados palpáveis, expressando o determinismo mecanicista que, segundo Sousa Santos (2005 p. 31), assim se configura: “O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar”.

Temos um bom diagnóstico do tamanho e da abrangência de nossas aflições. Sabemos apontar cada aspecto indesejado na realidade escolar, bem como causas e consequências que perpassam o cotidiano do nosso trabalho, mas nos falta entender o atraso na ruptura paradigmática que exige prontidão e coragem na sua efetivação.

Durante o mestrado foram muitos os estudos, as consultas bibliográficas, os contatos com educadores e especialistas e os encontros comigo mesma, ratificando a ideia anterior que tinha sobre a necessidade urgente da construção de um *novo* paradigma educacional que viesse a responder à questões que orbitavam meu fazer

docente e empobreciam minhas práticas pedagógicas, minando os esforços na busca de soluções para os conflitos característicos dos períodos de crise.

A princípio penso que o maior impedimento para que a mudança se efetive está também relacionado à formação inicial de nossos professores a qual se assentou sobre as bases do paradigma dominante, carregado de traços culturais conservadores. Considero impossível desejar que um jovem graduando questione a formação recebida, se é posta como consagrada e irrefutável.

Cada interlocutora expressa convicção na urgência da transformação, contudo não se percebe como seu agente, esperando que a ruptura venha de fora e aporte ao cenário educacional, instalando uma *pedagogia salvadora*, que resolva as demandas do momento atual.

As licenciaturas, nos moldes da racionalidade técnica, desenharam os caminhos docentes dentro de limites bem demarcados, nos quais o protagonismo da situação ensino-aprendizagem vivido pelos mestres e doutores que partilhavam seus conhecimentos com os alunos em um espaço de pouca oportunidade para o debate ou para a contestação daquilo que era posto como verdade, uma vez legitimado pela ciência e depois reconhecido como *dogma*.

Continuo a consideração sobre as licenciaturas, citando Fernandes (2008, p 234), na sua descrição do paradigma fundado na racionalidade técnica:

Esse paradigma que se funda em uma única racionalidade, a racionalidade técnica, desqualifica todas as outras formas de conhecer e de compreender o conhecimento e o mundo da vida e do trabalho, trazendo uma supervalorização da teoria sobre a prática; uma redução da ciência a uma língua lógica; uma perda das visões globais e integradoras dos campos científicos.

Com raras exceções, as discussões em torno do como ensinar ocupam pouco lugar durante a formação, sendo superadas pela especialização nos conteúdos a ensinar, parecendo que o mais significativo é mesmo acumular conhecimentos teóricos para posteriormente *despejar* sobre os alunos.

Sacristán (2000, p. 184) assim se posiciona:

Indubitavelmente, a primeira base intelectual de um profissional do ensino é o domínio, em um certo nível, da área ou da disciplina em que desenvolve sua atividade. Mas não de um domínio indiscriminado fruto de mera acumulação de estudos, pesquisas e perspectivas diversas, e sim acerca de bases desse conteúdo, sua estrutura substantiva e sintática, sua significação educativa, sua dimensão social e histórica.

Vale dizer que a proposta legal expressa no Parecer 9 e nas Resoluções 1 e 2 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, deu origem à organização de novas diretrizes para os cursos de Formação de Professores, as quais propõem um novo olhar sobre os enfoques e teorias de formação dos profissionais docentes.

Fernandes (2009) explica o impacto da nova legislação:

[...] um grande impacto trazido por esta legislação recente incide diretamente sobre a formação de professores: a inserção no campo profissional desde o início do curso e a articulação teoria e prática, trazendo, na linguagem legal, a prática como um componente do currículo, que passam a exigir uma visão de cursos em suas múltiplas dimensões de totalidade.

As reformas curriculares defendem a transformação de um currículo predominantemente teórico e imposto em um currículo que contemple inúmeras oportunidades de práticas e promova espaços de reflexão crítica acerca dos conteúdos veiculados nos cursos. Porém, a resistência maior à inovação parece vir diretamente dos formadores, emperrando o processo de transformação.

Observo¹³ que alguns formadores, produtores diretos do conhecimento pedagógico, acomodam-se ao prestígio acadêmico, vinculando-se, muitas vezes, a teorias descoladas da realidade contemporânea e por isso ineficazes em seu universo de ação.

Manter o *status* passa a ser a conduta orientadora de suas práticas, desprezando a contribuição do próprio aluno, portador de cultura peculiar, que muito poderia acrescentar a todo o período formativo.

Estendendo minha análise sobre a formação inicial e sua posição na vida dos futuros profissionais da educação, reporto-me também ao perfil deste aluno que chega à universidade a fim de cursar a licenciatura.

Vivemos numa sociedade capitalista, impregnada por disputas que forjam condutas competitivas e desprovidas de valores solidários. Um panorama social que traz em seu bojo a busca frenética pelo ter mais em detrimento do ser mais.

¹³ Registro que essas inferências se incorporam ao trabalho como resultantes de um processo vivido como gestora e pesquisadora no meu próprio campo trabalho, sem o critério de uma única verdade. Apoio-me na obra freireana, apropriando-me do sentido sócio-cultural em que a educação é um ato político e a vida pessoal e profissional se entrelaçam em um processo de síntese provisória do vivido e do por viver. (FERNANDES, 2008).

Trata-se de um desenho contornado por traços neoliberais, em que o hedonismo fornece as tintas para a pintura do quadro que ressalta o egoísmo e o individualismo como posturas aceitas na luta pela sobrevivência.

Pois bem, neste cenário de relativismo ético e de poucas oportunidades profissionais aos menos afortunados, encontram-se muitos de nossos jovens, sem rumo, sem sonhos e sem aspirações. Vivem dia após dia cumprindo etapas mecanicamente. Isso os joga de um lado para o outro, sem que eles mesmos sejam sujeitos de seu processo de escolha profissional.

Como autômatos, procuram um lugar no mercado. Egressos de um Ensino Médio que não os preparou para o prosseguimento dos estudos nem os habilitou tecnicamente para uma profissão, buscam oportunidades no Ensino Superior em cursos que mais se ajustem a suas possibilidades financeiras, em detrimento de seus verdadeiros desejos profissionais.

O jovem, desmotivado, sem maiores aspirações, vê-se diante de um mercado de desemprego que lhe acena com ocupações consideradas, inferiores, incapazes de fazê-lo ascender ou sonhar com uma vida melhor.

Diante das cobranças sociais e familiares, o jovem aspira à Universidade, sabendo que ela está disponível a uma reduzida parcela da população. Seu acesso torna-se possível por meio de escolhas mais modestas, que lhe restringem o tipo de curso e o tipo de instituição.

Pelo crescente desprestígio da profissão docente, a oferta torna-se bem maior do que a procura e as licenciaturas apresentam-se como cursos de fácil acesso, a custos baixos e poucos pré-requisitos de ingresso, e proliferam, atendendo ao disposto na atual LDBEN/96, a qual reforça o princípio de “Educação para Todos”.

Apresenta-se um rol imenso de oferta para *profissões mais acessíveis* que, embora mal remuneradas, ainda empregam muitas pessoas, entre as quais se encontra o Magistério.

Pois bem, é este jovem que procura nas primeiras lições acadêmicas, ratificar sua escolha e vislumbrar posições no mercado. Entra disposto a honrar sua escolha e aproveitar o *prestígio universitário*.

Com uma formação secundária razoável, que o impediu de maiores aspirações, o aluno recebe os conteúdos e faz precárias construções de conhecimento, habitando a zona de conforto que o coloca no lugar de receptor

passivo da cultura acadêmica, que muitas vezes despreza o seu modo de vida, seus costumes, suas crenças e seus valores.

Nesse ambiente de aparente calma, o estudante tece sua futura prática e, nesta cultura dominante que veicula o conhecimento fragmentado, vai aprendendo a reproduzir o que lhe é ensinado.

A reflexão, na maioria das vezes, é descartada, e a autocrítica não faz parte do elenco de ações pedagógicas que poderiam contribuir sobremaneira para a formação de um profissional investigativo e questionador, disposto a protagonizar sua aprendizagem.

A bagagem é pobre e a viagem chega ao seu fim. O futuro professor finaliza seu curso carregado de conteúdos e informações que o habilitam tecnicamente a lecionar. Mas sabemos que o exercício de uma prática reflexiva não está em seu universo de ação.

Sua maior preocupação recai sobre o conteúdo. Ao assumir o magistério, reproduz o que aprendeu e trabalha com seus alunos de maneira semelhante. Assim há mais um entrave para que as mudanças se efetivem e as rupturas aconteçam.

Transcrevendo Freire e Shor (1987 p. 99):

Os professores e estudantes são socializados, ano após ano, para uma forma mecânica de educação, e essa forma se torna sinônimo de rigor profissional. Esse programa mecânico silencia e aliena os estudantes, menos de 1% do tempo da aula sendo dedicado à discussão crítica e menos de 3% exibindo qualquer tom emocional, conforme recente estudo de Goodlad.

Acomodar-se à realidade encontrada, cheia de lacunas e com muitas indagações a denunciarem que as coisas não andam bem, parece ser o comportamento mais prudente para assegurar a permanência na escola.

Em um nível de maior consciência, esse novo profissional poderá encontrar-se insatisfeito quando enfrentar seu despreparo diante de situações inusitadas que lhe requeiram talento e criatividade, desempenhos que raramente lhe foram suscitados na sua formação inicial.

Nesta encruzilhada uma opção é necessária para o prosseguimento. Ou penderá para o lado da superficialidade, nadando conforme a maré, ou buscará o rumo mais difícil, de romper com os *velhos* paradigmas, quebrando mitos e desconstruindo práticas consagradas, mas ineficientes nos tempos atuais.

Minha experiência me diz que muitos profissionais da educação atingem esta inconformidade com práticas tradicionais, que desprezam o trabalho autoral e incentivam o ensino como mera repetição de lições preexistentes. Isso evidencia que ainda podemos esperar mudanças no cenário vigente, uma vez que alguns dos atores principais estão imbuídos de fortes desejos de transformação.

Frente aos novos tempos fica clara a necessidade de um profissional que dê conta das demandas advindas da nova escola. É para este enfrentamento que a academia tem que dirigir suas ações.

É preciso construir propostas pedagógicas que vislumbrem um profissional versátil e comprometido com a nova visão de mundo e que considere a essência do ser humano como o mais importante dado a ser respeitado dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos mais admitir uma formação que fortaleça as dicotomias acentuadas no modelo tradicional da ciência moderna, caracterizada como mecanicista e academicista.

É imperativo transcender, viabilizando a formação que considere a inteireza do professor, preocupando-se com todas as dimensões do seu ser. Assim encontro em Callegari (2006, p. 60):

Se continuar-se dando ênfase à racionalização do ensino, à busca somente pela intelectualização, continuar-se-á fragmentando o professor e, conseqüentemente, surgirão dificuldades para melhorar o ensino. Parece evidente ser necessário desmistificar a idéia do professor como técnico, reproduzidor de conhecimento, e caminhar para um profissional capaz de inovar, de participar das decisões e, sobretudo, de produzir conhecimento sobre seu trabalho, através de uma atitude investigativa e reflexiva da prática pedagógica, bem como da sua história de vida, da sua condição humana.

Seguindo essa reflexão, em que tento levantar as causas da lentidão na ruptura paradigmática dentro da educação, com base nos dados coletados, debruço-me também sobre a sociedade, que, incapaz de atender à demandas criadas por novos modos de vida, transfere para a escola a tarefa de educar seus filhos, revelando comportamentos que estão atuantes na cultura ocidental.

Com o propósito de ampliar a análise, é oportuno revisar a história para entender o presente e o porquê dos resultados atuais. Cunha (1989, p. 24) apresenta a escola como “uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade,

seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem”.

Assim entendo que a atualidade é composta de todos os legados do passado, incluindo demandas e insatisfações, regida sempre pelo paradigma sócio-cultural¹⁴, construído a partir da visão de mundo daquela sociedade, naquele tempo e naquele lugar.

Então percebo que a escola, se quiser mudar suas práticas, a partir da reflexão pedagógica, necessitará estar em consonância com a sociedade, pois segundo Bertrand e Valois (1994 p.37):

O paradigma educacional é bidirecional: por um lado, assegura a transição das exigências da sociedade à organização educativa e, por outro, traduz os resultados da reflexão das práticas pedagógicas que a organização educativa pode transmitir a sociedade. [...] Com efeito, um paradigma de educação cumpre funções que se situam num campo de caráter dialético atravessado, ao mesmo tempo, por forças socioculturais e pelas forças da organização educativa.

Não é, portanto, a organização educativa, como referem os autores, que define o paradigma educacional. Na verdade, a reflexão e a ação pedagógica estão atreladas ao modo de pensar e de agir decorrente do paradigma sócio-cultural.

A mudança paradigmática acontece quando a escola modifica sua finalidade e, conseqüentemente, a sua estrutura e a natureza da sua ação, o que ocorrerá sempre em função da sociedade.

Somos produtos da cultura dominante e, sob seus signos, construímos também o nosso fazer docente, certamente nublado pela visão de mundo transmitida pela classe que detém o poder.

Pereira e Hannas (2000, p.21) afirmam:

O modelo, dominante ainda hoje, filtrou e divulgou conhecimentos coerentes com seus princípios, alijando outros que não se enquadram nos seus referenciais teóricos. A humanidade tende a aceitar o que está em conformidade com a cultura dominante: seleciona o que está em harmonia com o padrão “científico” vigente e relega, esquece ou não aceita o que lhe parece não estar em conformidade com esse padrão.

¹⁴ Para melhor entender o paradigma sócio-cultural, transcrevo Bertrand e Valois (1994, p. 28) [...] quando definem o paradigma sócio-cultural: “ Ele constitui um conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e valores que englobam uma concepção de conhecimento, uma concepção das relações entre a pessoa, a sociedade a natureza, um conjunto de valores e de interesses, uma forma de executar, um significado global da atividade humana que definem e delimitam para um determinado grupo social, a dimensão possível do seu campo de ação de da sua prática social e cultural, assegurando, assim, a sua coerência e relativa unanimidade”.

Mesmo sabendo que os enfrentamentos são grandes quando decidimos pela mudança, a partir do desconforto e da incompetência para resolvermos novas questões à luz de velhos modelos, é necessário ter forças para mudar o ciclo normal de definições paradigmáticas clássicas, que contemplam a escola como reprodutora da ideologia dominante.

A ruptura poderá acontecer num fluxo contrário ao dito normal, da sociedade para a escola, fazendo com que a transformação se origine dos grupos que estão diretamente ligados à experiências docentes.

Cunha (1989, p. 65) expõe com clareza a condição das relações entre a escola e a sociedade:

A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. Este fluxo é que reproduz a ideologia dominante. [...] o modelo de sociedade define o modelo de escola e nele está contida a ideologia dominante.

A sociedade atual delega para a escola a educação de seus filhos, impondo-lhe práticas que abarquem todas as aprendizagens as quais ela própria não consegue atender.

Esteve (2004, p. 124) explica esta situação da seguinte maneira:

Nos últimos 20 anos, a idéia de que o nosso sistema educacional tem a responsabilidade de educar foi se espalhando em nossas sociedades, até passar a fazer parte do pensamento coletivo. Podemos mesmo afirmar que se espalhou a ponto de colocar aos professores expectativas dificilmente alcançáveis.

É interessante aprofundar esse pensamento, buscando delinear qual o verdadeiro espaço outorgado à escola para educar crianças e jovens. A sociedade espera que a escola, baseada nos valores que lhe são caros, transmita a cultura dominante que a posiciona como detentora das maiores decisões sobre os seus dominados.

O intervalo da ação escolar é restrito, e a conduta conservadora no trato com questões sociais é sempre esperada. Os educadores tornam-se *empregados* de um padrão que exige fidelidade e passividade e, nesta ordem de fatos, a trama social é construída, sem espaço para desenhos que usem traços diferentes daqueles que comumente tecem as relações desejadas pelo padrão vigente.

Descaracteriza-se assim a missão do professor, que poderia muito mais mostrar e abrir caminhos do que apresentá-los prontos, ignorando o espaço necessário para a construção de referenciais baseados na cultura própria de cada aluno.

De Busquets e outros (1997, p 31) extraio o seguinte comentário: “Um dos resultados mais apaixonantes da profissão de educador é que, junto com novos conhecimentos, provoca-se nos alunos a aparição de novas formas de pensar e de atuar que geram novos recursos intelectuais”.

Ao mesmo tempo, o paradigma dominante encontra forças para prosseguir, reforçando a escola como lugar de reprodução das condutas sociais aprovadas pela sociedade tradicional, que prefere um professor desqualificado, imensamente compreensivo e amigo de seus alunos, desobrigando-a da responsabilidade com uma formação docente altamente qualificada.

Essas são questões ideológicas apresentadas por Almeida (1986, p. 148-149):

Convém à classe dominante que o professor se veja como [...] missionário, pai, mãe, tio, tia, irmão, psicólogo, terapeuta, amigo, tudo, menos como profissional que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua função principal, o ensino.

É um jogo de manutenção da ordem, no qual os jogadores articulam peças previamente designadas, que não têm espaço para transgressões criativas e muitas vezes, responsáveis pelos grandes e desejadas viradas. Só há jogadas ensaiadas, geralmente copiadas de modelos únicos, superficiais e encantadores pela aparência, porém, se examinados com mais cuidado, não sobreviverão ao primeiro empecilho.

O caminho para a mudança tem que passar por uma reflexão mais abrangente, que oportunize escolhas baseadas na crítica consciente diante de inúmeras possibilidades. Assim pensam Hannas e Pereira (2000, p. 55):

Sempre acreditamos no currículo organizado de modo a permitir a variedade de abordagens e concepções, o que contribuirá para que o aluno chegue à síntese. Sempre acreditamos que o aluno só poderá chegar a uma síntese se o educador assim proceder. Sempre acreditamos que dar uma visão única de determinado assunto para o aluno é pô-lhes viseiras que o separarão de todas as fontes de conhecimento, que o colocarão diante de idéias préconcebidas, aniquilando qualquer esforço individual rumo à busca, à pesquisa, às novas descobertas e sínteses.

É interessante ver que as forças contrárias à mudança se personificam mediante um sistema legitimado pela sociedade, que reage negativamente às possibilidades apontadas pela reflexão acadêmica traduzida pelos textos legais, ricos em determinações que rompem com a formação tradicional cartesiana, em favor de um *novo* paradigma que contempla a formação abrangente e articulada em torno de uma visão de mundo unitiva e integradora.

Mais uma vez podemos ver quanto os belos discursos podem se distanciar da prática. A fim de atualizar-se, a sociedade outorga poder à autoridade educacional, para que construa novas propostas pedagógicas, à luz de referências prestigiadas pela comunidade internacional. Porém, quando estas propostas chegam à realidade ferem a costumeiras rotinas de manutenção da ordem e dos papéis da classe dominante, e a mudança não se efetiva.

Cabe salientar que no dia-a-dia, as coisas não acontecem tão visivelmente assim. Trata-se de atitudes subliminares que perpassam sutilmente os movimentos pedagógicos, e somente as percebem os educadores mais preocupados, experientes e conscientes da necessidade de transformação.

Desse modo, estabelece-se uma *luta surda*, ou melhor, uma *revolução silenciosa* que aflora nos meio educacionais, contradizendo os hábitos estabelecidos.

Em Esteve (2004, p. 20), somos encorajados a entender que tais revoluções têm grande chance de mudar o que tanto esperamos:

As revoluções que melhor resistem à prova do tempo são as revoluções silenciosas. É difícil encontrar nelas um momento definido, uma ação específica que possa ser apontada como o momento preciso em que vem à luz a mudança de mentalidade que engendra as revoluções. As revoluções silenciosas avançam na mentalidade das pessoas, mudam pouco a pouco seus valores e atitudes – primeiro sua forma de falar, depois sua forma de comportar-se. [...] finalmente, convertendo-se em uma autêntica corrente de opinião, que impõe seu discurso conquistando a maioria sem utilizar o grande golpe de efeito de uma ação espetacular e, obviamente, sem uso de força.

Portanto, parece-me claro que este é o caminho. Não empunhar armas ou gritar irracionalmente para impor nossas ideias, mas construir referenciais e partilhar reflexões acerca do que queremos mudar.

O educador tem a oportunidade de penetrar corações e pode conquistar a admiração de seus alunos quando constrói sua credibilidade em ações respeitadas,

investindo na instalação de uma cultura solidária, disposto a acolher a todos sem distinção.

Pela via da inclusão, conquistando pelas idéias e derrubando práticas competitivas e hedonistas, a nossa revolução será capaz de captar adeptos e um dia poderemos chegar nesse futuro melhor que buscamos passo a passo.

Que ele se concretize nas medidas que desenhamos hoje, com movimentos articulados que recebam o *novo* homem, capaz de respeitar a si mesmo, ao outro e ao planeta em que vive.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ALMEIDA, G. D. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (org.). **O Sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRÉ, M.E.D. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus. 1997.

ANPED. A educação na mudança social: lugar central, lugar secundário e lugar nenhum. In: Reunião da ANPED, 31. Sociologia da Educação GT 14, **Anais...** [s.d.].

ARAÚJO, José C. S. Disposição da aula: Os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: VEIGA, Ilma P. A. (org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papirus. 2008.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. Rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BARCELOS, Valdo. **Um olhar ecologista da aprendizagem humana** - o amor como atitude pedagógica em Humberto Maturana. In: REUNIÃO ANPED, 30. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

BEHRENS, Marilda. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais** – escolas e sociedades. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, 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. Disponível em: <http://mail.google.com/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2009.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://mail.google.com/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

_____. **Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 8 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <<http://mail.google.com/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

BUSQUETS, Maria D. et al. **Temas transversais em educação** – Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1997.

CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria da educação.** Concepção antinômica da educação. Porto: Edições Asa, 2002.

CALLEGARI, Karine. **As implicações da percepção da corporeidade no processo de formação de professores.** Passo Fundo: UPF, 2006.

CARDOSO, Clodoaldo M. **A canção da inteireza.** Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

COLOMBO, Sônia Simões. **Gestão escolar. Uma nova visão.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Papirus, 1989.

D'AMBROSIO, Ubiratan. O tempo da escola e o tempo da sociedade. In: SERBINO, Raquel (org). **Formação de Professores.** São Paulo: UNESP, 1998.

ENGERS, Maria Emília Amaral. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação** – notas para reflexão. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional.** A educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, Cleoni B. À procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica? In VEIGA, Ilma P. A. (org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus. 2008.

_____. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. In TRAVERSISNI, C.; EGGERT E.; PERES, E.; BONIN I (org.). **O espaço- tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008

_____. **O professor em formação e as tensões entre o campo da formação e o campo profissional**. In: LASA 2009 XXVIII INTERNATIONAL CONGRESS 11th, 2009 Rio de Janeiro, Brasil, Área Temática: SEC – 4404 EDU.

_____. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. v. 2. Brasília: Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____; Shor, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HANNAS, Maria Lúcia; PEREIRA, Iêda. **Educação com consciência**. Fundamentos para uma nova abordagem curricular. São Paulo, Gente, 2000.

_____; _____. **Nova prática pedagógica**. Propostas para uma nova abordagem curricular. São Paulo: Gente, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes.** Complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

_____. **O Paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papyrus, 2004.

_____. **Pensamento eco-sistêmico.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, UNESP: v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PINTO, A. V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar.** São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA FILHO, João B. da; BASSO; Nara R. de S. BORGES; Regina M. R. **Transdisciplinaridade** - A natureza íntima da educação científica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ; A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal. 1989.

SILVA, Edileuza F. A aula no contexto histórico. In VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** São Paulo: Papyrus, 2008.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. **Da evolução da concepção de natureza e de homem na ambiência de uma educação ambiental crítica.** In: REUNIÃO ANPED, 31.2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 mar. 2009.

TARDIF, Maurice. **Ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência com profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TAVARES, J. Aprendizagem e competências: impactos na sociedade. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Pedagogia Universitária e aprendizagem.** Porto Alegre: Edipucrs, 2007, p. 59-73.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas.** In: REUNIÃO ANPED, 30.2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

WEIL, Pierre. **A mudança de sentido e o sentido da mudança.** Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso - Planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE - Categorizando os GTS 12, 13, 14, 17, 20 e 22 da 29^a, da 30^a e da 31^a
Reuniões Da ANPEd

**CATEGORIZANDO OS GTS 12, 13, 14, 17, 20 E 22 DA 29ª, DA 30ª E DA 31ª
REUNIÕES DA ANPED**

Durante as leituras para o mapeamento da produção científica, emergiram três categorias, a seguir abertas em sub-categorias, possibilitando a estruturação que segue:

1. EDUCAÇÃO

1.1 Análise Histórica

1.2 Profissionais da Educação

2. PARADIGMAS

2.1 Modernidade e Pós-Modernidade

2.2 Crise Paradigmática

3. CURRÍCULO

3.1 Espaço Vivo

3.2 Projeto SócioCultural

3.3. Interdisciplinaridade/transdisciplinaridade.

No tocante aos resultantes do estudo de mapeamento, as categorias acima elencadas revelam-se quantitativamente de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 1: Categorização dos GTS 12, 13, 14, 17, 20 e 22 no Período de 2006 a 2008

| Categorias/ano-reunião anual | 2006 (29ª) | 2007 (30ª) | 2008 (31ª) | Total |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------|
| 1. EDUCAÇÃO | | | | |
| 1.1 Análise Histórica | 2 | | 3 | 5 |
| 1.2 Profissionais da Educação | 1 | 2 | 3 | 6 |
| 2. PARADIGMAS | | | | |
| 2.1 Modernidade e Pós-Modernidade | 4 | 4 | 5 | 13 |
| 2.2 Crise Paradigmática | 2 | 3 | 5 | 10 |
| 3. CURRÍCULO | | | | |
| 3.1 Espaço Vivo | | 3 | 2 | 5 |
| 3.2 Projeto Sócio-cultural | 1 | 3 | 4 | 8 |
| 3.3. Interdisciplinaridade/transdisciplinaridade | 1 | 1 | | 3 |
| Total | 11 | 16 | 22 | |

Referindo-se aos Grupos de Trabalho 12, 13, 14, 17, 20 e 22, foram produzidos, no período de 2006 a 2008, um total de 17 trabalhos analisados, seguindo um detalhamento no quadro abaixo:

Tabela 2: Produção dos GTs 12, 13, 14, 17, 20 e 22 das Reuniões 29ª, 30ª e 31ª.

| ANO/GT | GT12 Currículo | GT13 Ed.fund. | GT14 Sociologia da Ed. | GT17 Filosofia da Ed. | GT20 Psicologia da Ed. | GT22 Ed. Ambiental | Ge 01* Arte e ED. | Total |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|--|--------------|
| 2006 (29ª) | 1 | | | 1 | | 2 | | 4 |
| 2007 (30ª) | 2 | | | 1 | | 2 | | 5 |
| 2008 (31ª) | 2 | 2 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 8 |
| Total | 5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 5 | 1 | 17 |

Os estudos apresentados pelos investigadores analisaram experiências e produções no Brasil e na América Latina. Também mapeadas, foram os tipos de Instituições onde se produziram estas investigações. Federais, Estaduais, Privadas e outras, representadas pela Tabela que segue:

Tabela 3: de Instituições Participantes

| Instituição/ano | 2006 (29ª) | 2007 (30ª) | 2008 (31ª) |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Federal | 2 | 5 | 2 |
| 2. Estadual | | | 1 |
| 3. Privada | 2 | | 5 |
| TOTAL | 4 | 5 | 8 |

Grande parte das pesquisas relatadas nas reuniões não especificou financiamento, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 4: Financiamento

| INSTITUIÇÃO/ANO | 2006 (29^a) | 2007 (30^a) | 2008 (31^a) |
|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. CAPES | | | 1 |
| 2. CNPq | 2 | 1 | |
| 3. CAPES e CNPq | | 1 | |
| 4. FAPESP | | | 1 |
| 5. Sem Financiamento | 2 | 3 | |
| 6. Não especificado | | | 6 |
| TOTAL | 4 | 5 | 8 |