

QUEM EDUCARÁ O EDUCADOR – REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

HELVEZIR RIBEIRO DOS SANTOS

*Graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior – Universidade de Santo Amaro;
Graduação em Pedagogia – Universidade Federal de Juiz de Fora;*

Mestrado em Educação – UNINOVE;

*Diretora de Escola – Centro de Educação Infantil Douglas Daniel do Nascimento.
helvezir@hotmail.com*

Resumo

A finalidade deste artigo é refletir sobre a formação e a autoformação do professor, focando-o como protagonista desses processos, procurando entender alguns aspectos, tais como as categorias de formação, a identidade do professor, a profissionalização e a organização escolar. Como base teórica dessa reflexão, utilizamos a contribuição de diversos intelectuais – Chauí, Demailly, Garcia, Morin, Nóvoa, Popkewitz, Petraglia, Rodrigues e Schon.

Palavras Chave: *Autoformação. Categorias de Formação. Identidade do Profissional. Organização Escolar. Profissionalização.*

Abstract

The aim of this article is to think about teacher's formation, considering him/her as the main character of this process of self-development. Besides, this article tries to understand some important aspects of this process such as: how the development happens in each level, teacher's identity, how teaching becomes a job and the school organization. The theoretical bases for this discussion is the contribution from: Chauí, Demailly, Garcia, Morin, Nóvoa, Popkewitz, Petraglia, Rodrigues e Schon.

Key words: *Levels of Formation. School Organization. Self-development. Teacher's Identity. Teaching as a Job.*

Introdução

Petraglia (2001), ao interpretar as idéias de Edgar Morin sobre o pensamento complexo, comenta a apropriação, pelo autor, da célebre frase de Marx: “Quem educará o educador?” Segundo ela, Morin acredita que os educadores possam dar início a um movimento a que chama de ‘reforma do pensamento’, pelo qual a eles caberia buscar a formação necessária a essa prática renovadora, partindo do estudo de novos tipos de ciência: ecologia, ciências da terra e cosmologia.

A justificativa que apresenta aos educadores, para a reforma de pensamento proposta, está no fato de ele acreditar que o ser humano, por meio da educação, será capaz de reformular seu pensamento e refletir conscientemente. Ele entende que é preciso compreender, enquanto ‘ser terrestre’ e habitante de um todo planetário, a necessidade e a urgência de solidarizar-se com o universo.

Muitas questões nos vêm à mente quando tentamos compreender, definir ou determinar o sentido atual de termos como educação, educadores, formação, ser humano, planeta e universo. As mais básicas parecem remeter-nos ao início de todas as inquietações filosóficas, podendo expressar-se na busca de resposta às seguintes perguntas: O que é? Como é? Onde? Para quê? E por quê?

Não podemos reduzir tudo e todas as coisas a um único pensamento simplificado, disjunto e restrito. Petraglia (2001, p. 87) ressalta que não há resposta à questão de Marx, acreditando que “é a consciência da necessidade desse pensamento que poderia criar a modificação desse estado de espírito.” Constatado está, pelas desigualdades fomentadas por uma globalização excludente, que estamos em crise. O universo não é uma máquina perfeita que gira por toda a eternidade;

a vida não é determinada; a história não segue um progresso automático e a Educação, por si só, não é a palmatória do mundo ou a redentora da sociedade. Porém, ela é necessária para que se constitua o ‘Ser-Homem’.

Partindo do pressuposto de que a formação humana resulta de um ato intencional e este pode ser fruto de ações externas e internas protagonizadas, entre outros, pelo professor, há que se pensar em seu processo formativo, visto ser esse um dos interventores mais expressivos da ação formadora do ser em formação: o ser biológico e cultural que adquirirá a capacidade de autoconduzir-se nesse percurso. O professor, protagonista dos processos de formação e autoformação, encontra-se num estado de enorme passividade, morosidade e até mesmo de mediocridade em relação à missão que lhe é própria. Muitas vezes, encontramos-lo destituído de sua identidade profissional e fragmentado em sua identidade pessoal, tal qual as disciplinas que leciona.¹

Outro agravante em relação à formação e autoformação do professor diz respeito às instituições, em especial a escolar. Ocorre que a organização da escola parece resistir e até mesmo impedir esse ato formativo, que se faz necessário e que precisa passar da reforma do pensamento simplificado para o pensamento complexo, no qual as relações entre os elementos e o todo são vistas sob o prisma da transdisciplinaridade, das ciências da ecologia, da terra e da cosmologia (MORIN, 2000).

O presente trabalho não tem a pretensão de dar conta da amplitude e da complexidade de todos os conceitos e aspectos aqui arrolados; restringe-se mais especificamente à formação do professor e, ainda assim, muito timidamente, haja vista representar o início de um percurso de pesquisa que pretende construir um

¹O relato de uma pesquisa empírica realizada no Rio de Janeiro com professores da rede pública pode testemunhar, com dados, o iníquo processo de perda de identidade do professor. In: *EccoS – Revista Científica*, v. 4, n. 1, p. 131-151.

conhecimento pertinente ao tema. O trabalho procurará explicitar alguns aspectos que fazem parte da formação do professor, tais como as categorias de formação, a identidade profissional do professor, a profissionalização e a organização escolar. Somente esses aspectos não totalizam o assunto, tampouco o encerram; no entanto, relacionam-se como parte de um todo – a Educação –, do qual emergem outras propriedades.

Os autores consultados foram Abrão (1999), Demailly (1997), Garcia (1997), Nóvoa (1997), Popkewitz (1997), Schon (1997), Chaui (1998), Morin (2000), Petraglia (2001), Rodrigues (2001).

A formação do professor permeada por questões filosóficas

Na busca de respostas às questões sobre formação de professores, deparamos com uma série de relações, circunstâncias, sujeitos e instâncias, que necessitam ser esclarecidos com vistas a um conhecimento pertinente à formação global e globalizante desse profissional. Para entendermos a formação do professor, faz-se necessário encontrarmos as circunstâncias que a cercam e que poderiam explicá-la, ou seja, precisamos encontrar seu contexto, ou seu quadro de referência, para compreendê-la como parte significativa de um todo maior – a Educação.

Ao adotarmos uma atitude interrogativa, que pode ser expressa na busca das respostas que enfocam o como, quando, por que, onde, para que e o que é a formação do professor, estamos, na realidade, tomando uma atitude filosófica em relação a esse objeto de estudo. Essa atitude requer um distanciamento do próprio objeto, a fim de considerá-lo em sua essência e totalidade, ultrapassando, assim, as fronteiras do senso comum.

A atitude filosófica é composta de características negativas e positivas que constituem o ato e o pensamento críticos. A face

negativa é aquela que diz não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às idéias da experiência cotidiana; a positiva é uma interrogação sobre o que são as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os comportamentos, os saberes e sobre nós mesmos. Aqui, deparamos com questões que são essenciais à compreensão, aceitação ou intervenção na realidade do cotidiano da formação do professor.

Encarar essa formação permeada por questões filosóficas passa pelos mesmos caminhos da indagação filosófica em relação às coisas, idéias e valores. É sair do estado de conformismo, da aceitação passiva para uma atitude de admiração, perplexidade, questionamento e busca de compreensão da realidade, da estrutura, das relações e valores que constituem a essência do que buscamos conhecer. Para conhecermos algo, é necessário tomar distância desse objeto e começar a conhecê-lo como se nunca o tivéssemos conhecido. Assim o é na formação do professor e na Filosofia, que começa dizendo não às crenças e aos preconceitos do senso comum. Sócrates já afirmava que a primeira verdade filosófica é dizer: “O que eu sei é que nada sei.” Para seu discípulo Platão, a Filosofia começa com a admiração, e para o discípulo deste, Aristóteles, começa com o espanto.

As indagações filosóficas possibilitam traçar um caminho para a reflexão sobre a formação do professor, visto que, na reflexão filosófica, o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando-se e às relações que mantém com a realidade. Elas se realizam de modo sistemático, isto é, a Filosofia, trabalha com enunciados precisos e rigorosos, busca encadeamento lógico entre esses enunciados, opera com conceitos básicos ou idéias, exige a fundamentação racional do que é enunciado e pensado. Nessa perspectiva, a reflexão filosófica alcança uma visão crítica de nossas experiências cotidianas e possibilita afirmar “penso que”, em vez de “acho que.”

O conhecimento filosófico é um trabalho intelectual sistemático porque não se contenta em obter respostas para as questões levantadas, mas exige que as próprias questões sejam válidas, que as respostas sejam verdadeiras e estejam relacionadas entre si, esclarecendo umas às outras, formando conjuntos coerentes de idéias e significações, permitindo comprovação e demonstração racionais.

Podemos dizer que a formação do professor deve ser permeada de conhecimento filosófico, pois esse é o caminho para o conhecimento da mudança das formas e das realidades envolvidas – por meio dele pode-se despertar, no professor, a preocupação com as condições, princípios, forma e conteúdo de sua formação.

A filosofia, enquanto reflexão crítica sobre procedimentos e conceitos, origens e formas, e como avaliação crítica dos métodos, há de impregnar a formação do professor para que esta alcance suas metas essenciais.

A formação e as suas categorias

A formação do professor é um processo, algo contínuo e em desenvolvimento, que ocorre em níveis e categorias diferenciadas. Os níveis e as categorias de formação de professor relacionam sujeito, concepções e instituições.

Demailly (apud NÓVOA, 1997) propõe a formação em duas categorias: as formais e as informais. As formais estariam delegadas a uma instância especializada de organização e estruturada de modo coletivo; as informais seriam as aprendizagens em situações, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contato, imitação na companhia do colega ou do mestre. Acrescenta Demailly que nem todas formações, mesmo as formais, são escolares, pois na forma escolar o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores, ou seja, o Estado e nesses casos os formadores não podem ser considerados pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições

que exprimem, já que são obrigados a eles por se tratar de uma relação institucional que vincula o profissional que ensina ao que é ensinado. Para a autora, também na forma escolar, o plano de formação está previamente determinado: os saberes a adquirir são conhecidos de antemão.

A categoria informal de formação é identificada por ela como a forma interativo-reflexiva que abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formadores e uma ligação às situações de trabalho nas quais os professores mobilizam apoios técnicos para a elaboração de saberes profissionais e esses são produzidos em cooperação: “A negociação coletiva e contínua dos conteúdos é o motor central do processo de formação e de sua avaliação” (DEMAILLY, 1997, p. 150), constituindo, assim, a fonte progressiva do plano de formação.

Quanto aos níveis de formação, tanto no universitário quanto no formativo-contratual, que diz respeito ao desenvolvimento de competências específicas, formadores e formandos estabelecem uma relação imediata com o saber, a ciência, a crítica e a arte, sendo produtores e difusores desses saberes. Dessa forma, essa relação nos leva a refletir sobre os tipos de saberes (científicos, didáticos e pedagógicos) e competências (éticas, comportamentais e organizacionais) que o professor deve adquirir em sua formação, haja vista que, quando nos posicionamos em relação a esses saberes e competências, estamos também tomando posições epistemológicas, ideológicas e culturais relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos.

Os sujeitos do processo de formação de professores e suas instâncias de relacionamento

Os sujeitos envolvidos na formação do professor diferenciam suas ações com o propósito de convergi-las para um mesmo fim, por meio de interações. Formadores e

formandos são co-responsáveis pela profissionalização dos sujeitos produtores do saber e do saber-fazer.

O sujeito formador oriundo das instituições e/ou instâncias criadas pelo Estado exerce, até mesmo em nome dessas instituições, uma tríplice função relacionada com a formação de professores: 1) legitima o saber produzido exteriormente ao corpo docente; 2) viabiliza canais de afirmação profissional; e 3) exerce controle sobre o corpo docente.

Ao viabilizar canais de afirmação profissional, o sujeito formador permite que o formando repense sua identidade e se conscientize da desvalorização histórica, política, econômica e social de sua formação e posterior atuação docente. Ante essa desvalorização, refletida na perda de prestígio, qualificação e autonomia, faz-se necessário conceber uma política formativa que determine e subsidie a superação das necessidades nas dimensões essenciais da formação de professores, desde a preparação acadêmica até a prática profissional.

Afirma Dominicé (apud NÓVOA, 1997) que a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação do saber e do conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal, vista como a ação vital de construção de si próprio, como processo de formação. Formar-se supõe troca, experiência, interações pessoais e aprendizagem. Nesses processos, a identidade pessoal aparece como um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade. Com relação ao fenômeno identitário, Lipianski (apud NÓVOA, 1997) sublinha duas faces distintas: a identidade pessoal e a social, que revelam a apreensão objetiva das características pertinentes, definindo um sujeito e permitindo identificá-lo, ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas categorias de pertença e por sua

situação em relação aos outros. Para o autor, a identidade resulta de relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o Eu e o Outro, entre o social e o pessoal.

Outras relações importantes dizem respeito à globalização e às inovações tecnológicas que influenciam o desenvolvimento do país, o que requer debruçar-se sobre a necessidade de mudanças educacionais na profissionalização docente e, conseqüentemente, na formação de professores. A mudança educacional é assinalada por NÓVOA (1997, p. 28) como aquela que

depende dos professores e de sua formação [...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

A formação inicial do professor não dá conta de lhe atribuir a consciência da necessidade de tomadas de decisão assertivas em relação à própria formação. Ela deve ser, posteriormente, vivenciada e alicerçada na formação continuada e em serviço, o que estimula a perspectiva crítico-reflexiva, o pensamento autônomo e a dinâmica da autoformação participativa.

Ivor Goodson (apud NÓVOA, 1997, p. 25) defende a necessidade de se ter a práxis como lugar de produção do saber, já que o adulto retém como saber o que está ligado à sua experiência e necessidade. A formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo, (re)construção de identidade profissional e reflexividade crítica sobre as práticas, conjugados à mobilização das experiências na dimensão pedagógica e no quadro conceitual do saber.

Na perspectiva da (re)construção da identidade profissional, Derouet (apud NÓVOA, 1997, p. 35) define identidade profissional como:

Uma construção que tem dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão [...] passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais [...] é constituída sobre saberes científicos e pedagógicos [...] sobre referências de ordem éticas e ontológicas [...] é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades.

Nóvoa (op. cit.) estabelece que, para a formação, é importante criar redes de (auto)formação coletiva que compreendam a globalidade do sujeito, a fim de assumir a formação como um processo interativo e dinâmico, no qual a troca de experiências e o partilhar dos saberes estabelecem a formação mútua. Para o educador português, o diálogo entre os professores consolida os saberes e as redes coletivas de trabalho, propicia a socialização profissional e a afirmação de valores próprios. Afirma ainda que o desenvolvimento de uma cultura profissional, responsável pela produção de saberes e de valores para o exercício da profissão docente, se dá num lugar ambíguo que, por um lado, desencoraja a atuação do professor, e, por outro, busca a transformação, e esta provém de uma formação em serviço. Na formação do professor, é importante estar atento ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, pois não há como estabelecer formação em serviço sem articulá-la aos projetos da escola.

Schon (apud NÓVOA, 1990) sugere um triplo movimento na formação ou autoformação do professor, a saber: a) o conhecimento na ação; b) a reflexão na ação; e c) a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, já que as práticas de formação devem

tomar como referência as dimensões coletivas e estas contribuem para a emancipação profissional e consolidação de uma profissão autônoma na produção de saberes e valores. É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os do ponto de vista teórico e conceitual, uma vez que as questões da prática docente comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. É ainda Schon que afirma que a lógica da racionalidade técnica se opõe sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva – faz-se necessário, portanto, trabalhar na diversificação dos modelos e das práticas de formação.

Hão de se instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, de tal forma que essas relações confrontem o professor com a produção de saberes pertinentes, ao que acrescenta Schol (apud NÓVOA, 1987, p. 82):

para isso, a experimentação, a inovação, a reflexão crítica sobre sua utilização e o processo de investigação passam a ser dispositivos de formação que propiciam aos professores a apropriação de saberes, o que mobiliza a articulação da prática e a reflexão sobre ela.

Toda formação encerra um projeto de ação e transformação, e difere da tentativa de impor novos dispositivos que, em sua essência, são dispositivos de controle e enquadramento. Por isso, é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais da escola e se expressa numa formação contínua e em serviço. Nessa perspectiva, a formação dos professores depende do investimento nos projetos da escola, das decisões no domínio educativo no contexto da escola, concebendo-a como um

ambiente educativo em que os professores são protagonistas na formação individual e coletiva, sensível e aberta para transformação das práticas pedagógicas em sala de aula e na própria organização escolar. A formação em serviço deve capitalizar experiências inovadoras que produzam transformações qualitativas e criem uma nova cultura de formação de professores.

A profissionalização do ensino

Popkewitz (apud NÓVOA, 1987) estudou o significado da profissionalização do ensino nos Estados Unidos e considerou que esse fenômeno abrange significados sociais e implicações políticas. Para ele, a utilização da palavra não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independentemente do tempo e do lugar. Profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em virtude das condições sociais em que as pessoas a utilizam. No entendimento deste autor, o conceito de profissão baseado na construção de lutas políticas, no confronto e no compromisso deixa de ser um termo neutro, já que espousa o esforço voltado para um prestígio profissional crescente, diferentemente daquele conceito de profissão que ignora essas questões. Essa atitude legitima o poder instituído e a autoridade. Além disso, o autor destaca que a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remunerações usufruídas e a ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão.

Com base nessas observações, considerando os termos profissão e profissionalização como construção social, a implicar decisões políticas que interferem diretamente na formação de professores, há que se refletir sobre elas, observando-se dois aspectos. O primeiro diz respeito à apropriação do conhecimento pertinente e técnico, que

normalmente é produzido fora do local de trabalho. O segundo passa pela descentralização dos poderes públicos, sendo então a profissão e a profissionalização também assumidas pelos sindicatos e associações, por meio de propostas curriculares de acesso e de controle do professorado.

Alerta Popkewitz (op. cit.) que a luta pela profissionalização passa pelo crescente desenvolvimento de autoridade social e cultural, que ultrapassa a obtenção de prestígio, poder e estatuto econômicos. Implica na formação que o habilita para a atuação profissional competente na sociedade, que lhe confere, por meio da confiança e do reconhecimento público conquistado, prestígio e valor social como promotores da justificativa de melhoria das condições de trabalho e salário.

O autor ressalta que os processos de formação de professores têm-se preocupado com uma fragmentária aquisição de informações e competências dirigidas para a prática. Assim, é historicamente significativo que os resultados clássicos das reformas educativas reduzam as fronteiras da responsabilidade dos professores: considerações morais, intelectuais e éticas foram postas de lado em detrimento das competências administrativas e da gestão da sala de aula.

Outro ponto destacado por Popkewitz (op. cit.) diz respeito às estratégias de reformas que aumentaram a carga de trabalho dos professores e o nível de controle das práticas de ensino, visto que a avaliação desse processo deve fornecer provas da competência docente. Conceder ao professor maior autonomia e responsabilidade, imbuindo-o de sua profissionalização, requer um inquirir, um examinar e um reexaminar sistemático sobre as práticas de ensino, concepções de avaliação e padrões sociais escolares, já que esses podem influenciar sua formação.

Profissionalização e conhecimento pertinente

Popkewitz (apud NÓVOA, 1997) sugere que o Iluminismo europeu, ao depositar fé na razão e na racionalidade enquanto fatores de melhoria do mundo, representou igualmente uma filosofia política que concedia às pessoas responsabilidade pública na organização de suas próprias vidas. Assim, nesse contexto, as escolas tornaram-se instituições educativas fundamentais para a realização de um dado projeto de sociedade – produzir um cidadão iluminado. A formação de professores e o ensino têm valores gerais que se relacionam com a noção de democracia, justiça e igualdade.

Para o autor, o pensamento pós-moderno torna-nos conscientes de que, por mais nobre que sejam nossos ensijos, um currículo é uma prática social e politicamente determinada. A dinâmica social é tecida por postulados filosóficos contraditórios sobre a natureza humana. As pessoas formam valores, relacionam-se com pressupostos culturais e com as instituições, portanto não basta conceituar um termo para que ele passe a ter existência real; é preciso criar condições para que ele tome forma.

Shulman (apud NÓVOA, 1987) aponta que os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores têm e que configuram sua estrutura epistemológica devem conter a seguinte categorização: conhecimento dos conteúdos, currículo, matérias e programas; conhecimento pedagógico geral e de conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento do contexto, fins, propósitos e valores educativos.

O autor avalia que, dos diferentes níveis de conhecimento, o de maior interesse, do ponto de vista didático, é o de conteúdo pedagógico, pois este representa uma combinação entre conhecimento da matéria e o modo de ensiná-la. A importância dada a esse tipo de

conhecimento deve-se ao fato de não ser um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica ou linear, nem sequer ensinado nas instituições de formação de professores, uma vez que representa uma elaboração pessoal do professor. Para Nóvoa (1997), a formação não se constrói por acumulação de curso, de conhecimentos, ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática.

Por fim, cabe apresentar a estruturação dos tipos de conhecimento que o professor precisa adquirir, conforme postulado por Shulman (apud NÓVOA, 1997, p. 57): o conhecimento proposicional, o de caso e o estratégico. O conhecimento proposicional é o da investigação didática, que estabelece três tipos de proposições: os princípios (investigação empírica), as máximas (a sabedoria da prática) e as normas (princípios ideológicos e filosóficos). O conhecimento de casos provém do contato com a prática, da experiência concreta e particular do professor. O conhecimento estratégico diz respeito ao tipo de conhecimento que o professor desenvolve quando se encontra em situações-problema nas quais dois princípios teóricos ou práticos podem se contraditórios.

A organização escolar

Os processos de mudança e inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda sua complexidade técnica, científica e humana. As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural na qual se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos, nas dimensões pessoais, simbólicas e políticas.

Nóvoa (1997) apresenta a escola como objeto autônomo do estudo das Ciências da Educação. Para ele, a modernização do sistema educativo passa por sua descentralização e por um investimento nas escolas como lugares de formação, os quais devem adquirir grande

mobilidade e flexibilidade. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando diretamente os atores educativos. Trata-se de erigir as escolas em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações que funcionam numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade.

Na evolução das idéias sobre educação nas décadas de 80 e 90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento nos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, espaços de formação e autoformação coletivos, centros de investigação e experimentação, núcleos de interação social e de intervenção comunitária.

A nova tensão concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica. O olhar centrado nas organizações escolares serve para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo. A escola-organização assume-se como uma espécie de ‘entre dois’ em que se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica.

A construção de uma identidade própria da escola tem como referência a compreensão de suas características que passa pela autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular, organização do tempo, estabilidade profissional, participação dos pais, reconhecimento público, apoio das autoridades e formação de pessoal.

Considerações finais

A preocupação com a formação e autoformação do professor só faz sentido se fundamentada num propósito educacional. Focar instâncias que se relacionam em prol da formação do professor, tais como organização da instituição escolar, conhecimento pertinente ao currículo de formação e identidade pessoal e profissional, é tentar compreender as inúmeras amarrações que devem ser produzidas por meio dessas instâncias, a fim de tecer a malha do tecido educacional, segundo seu propósito – a educação do futuro, que se expressa por meio de uma educação planetária em que “o dever principal da educação é armar cada um para o combate vital para a lucidez” (MORIN, 2000, p. 33).

A formação do professor faz parte de um todo maior que é a educação; somente nesse contexto ela ‘toma para si’ um sentido que pode ser traduzido numa prática pedagógica transformadora. Assim, é fundamental que o educador compreenda a teia das relações existentes entre todas as coisas, entre teoria e prática, a fim de pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente, justificando a importância da teoria da complexidade, que deverá subsidiar o pensamento complexo do educador, para uma mudança de mentalidade e postura diante de sua compreensão do mundo.

O educador, protagonista do processo de formação e autoformação, necessita desenvolver teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas e autocríticas, aproximando-se delas. Precisa ainda permitir que sua forma de conhecimento e reconhecimento esteja permeada pelo paradigma que tece o conhecimento do todo na particularidade da parte e vice-versa.

Outra necessidade a ser considerada diz respeito à noologia, já que a esfera das coisas espirituais “submerge nossa consciência, tornamos inconscientes, ao mesmo tempo em que nos dão a ilusão de ser hiperconsciente” (id.

ib.). Por meio da formação do professor, o principal dever da educação é armar cada um para o combate vital, para a lucidez; só assim se poderá traçar a trajetória de uma concepção de homem “multidimensional e globalizante em que a pessoa, mais do que um indivíduo, torna-se um sujeito planetário” (PETRAGLIA, 2001, p. 74), pois “A era planetária necessita situar tudo no contexto e complexo planetário” (MORIN, 2000, p. 35).

No que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento, a questão fundamental da educação é pragmática, já que se faz necessário perceber e conceber o contextual, o global, o multidimensional e o complexo, articulando-os e organizando-os em prol de uma educação que, por meio do conhecimento pertinente, reconhece e conhece os problemas do mundo a ponto de torná-los evidentes, embora permeados de incertezas. Contextualizando as informações e os dados, para que adquiram sentido, podemos referendar a formação do professor numa dimensão educativa que habilite o homem para viver a era planetária. Por meio da ação pedagógica transformadora, será possível considerar e compreender a certeza e incerteza do futuro, que permanece aberto e imprevisível, mas requer que se acredite nele. Nas palavras de Morin (2000, p. 105):

A concepção complexa do gênero humano comporta a tríade espécie-indivíduo-sociedade [...] qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio dessa tríade complexa emerge a consciência.

Considerar a formação do professor como exigência de uma educação planetária requer

que se compreenda a ética do futuro. A ética do futuro, a antropológica, supõe decisões conscientes e esclarecidas para assumir a condição humana em sua complexidade. Ela nos instrui a incorporar a missão antropológica do milênio: trabalhar para a humanização da humanidade; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro a diferença e a identidade; desenvolver a ética do gênero humano, da solidariedade e da compreensão.

Referências

- ABRÃO, Bernadette Siqueira. *História da Filosofia*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- CHAUÍ, Madalena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1998.
- DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de Formação Continuada e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA. *Os Professores e a sua Formação*. Porto: Dom Quixote, 1997.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores – Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA. *Os Professores e a sua Formação*. Porto: Dom Quixote, 1997.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NÓVOA, Antônio. *Os Professores e a sua Formação*. Porto: Dom Quixote, 1997.
- RODRIGUES, Neidson. Educação – Da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. *Educação e Sociedade*, ano 22, n. 76, out. 2001.
- PETRAGLIA, Isabel Cristina. *Edgar Morin – A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de Professores – Algumas Notas sobre a sua História, Ideologia e Potencial. In: NÓVOA. *Os Professores e a sua Formação*. Porto: Dom Quixote, 1997.
- SCHON, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA. *Os Professores e a sua Formação*. Porto: Dom Quixote, 1997.