

FACULDADE CENECISTA PRESIDENTE KENNEDY
I CONGRESSO BRASILEIRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Proposta de atividade: trabalho completo intitulado **PROFESSORES EM SALA DE AULA: PROFISSIONALIZAÇÃO EM BUSCA DE AUTONOMIA.**

Área temática do trabalho: Educação Básica e Formação de Professores

Autora: *Luciana Miyuki Sado Utsumi*

Instituição: Universidade Metodista de São Paulo – UMESP; Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado.

PROFESSORES EM SALA DE AULA: PROFISSIONALIZAÇÃO EM BUSCA DE AUTONOMIA

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado*

RESUMO

O presente estudo tem como pressuposto que o papel do professor implica uma tal responsabilidade que resulta em uma exigência de aperfeiçoamento constante para que este profissional possa apresentar-se capaz de uma ação pedagógica efetiva, eficiente e eficaz. Através da minha própria experiência profissional, pude constatar que inúmeras vezes nos sentimos sozinhos, sem instrumentos adequados para realizar, na prática cotidiana em sala de aula, a tarefa de educar que sempre intencionamos. De modo geral, queremos assumir posições que se fundam em conhecimento atualizado, segurança intelectual e tranqüilidade emocional. Por um lado, isto se torna objeto de preocupação quando temos consciência de que nos cabe agir de forma tal que os nossos alunos efetivamente aprendam, principalmente em função das oportunidades de democratização crescente que lhes propiciarmos, tendo em vista o acesso de cada um aos saberes considerados desejáveis no presente. Por outro lado, isto nos leva a considerar que cada professor precisa saber elaborar e realizar, efetivamente, um projeto de ensino claro e adequado à prática profissional que lhe é possível realizar, em consonância com o mundo em que estamos vivendo. Nesta perspectiva, o professor precisa aprender a refletir sobre formas de redimensionar a sua prática pedagógica para aprimorá-la, de modo a contemplar quer os termos da realidade quer os interesses usuais das crianças. Um professor assim caracterizado corresponde ao profissional engajado na prática docente, manifestando atitude de reflexão sobre esta mesma prática, não apenas antes, em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois desta, procurando extrair da própria ação elementos que ajudem a constantemente melhorá-la. Vale, também, considerar que o progresso da escola é indissociável de uma crescente profissionalização dos professores, à medida que esta pode assegurar uma elevação progressiva dos níveis de participação e autonomia do trabalho docente. Sob tais aspectos,

* Mestranda do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

merece destaque a prática reflexiva dos professores em suas ações pedagógicas em aulas que busco enfocar neste trabalho.

Hargreaves(1994:27) defende que:

“sem um entendimento do contexto, da fonte de todas as pressões e mudanças, não é possível sermos claros ou coerentes quanto às mudanças que experimentamos. E, sem qualquer clareza ou coerência, seremos incapazes de exercer controle ou de imprimir qualquer direção ao futuro da educação e ao papel que os professores desempenharão nele(grifo meu). Sem uma teoria do contexto, a mudança educativa é um processo místico ou destituído de sentido que não pode ser conceitualizado nem controlado adequadamente por aqueles que o experimentam”.

Assim sendo, a mim importa considerar algumas mudanças sócio-históricas que afetaram a condição e a função do professor, de modo a me autorizar a tecer algumas considerações em relação à necessidade de redefinição do papel deste profissional, na era pós-moderna, mais especificamente, no século XXI.

No desenvolvimento do panorama histórico sobre a função social do professor, Hargreaves(1994:26) enfatiza que as amplas mudanças na vida econômica e organizacional estão a ser acompanhadas por mudanças inter-relacionadas e profundas na organização e no impacto do conhecimento e da informação e até na redefinição e reestruturação da individualidade humana. Estas mudanças combinadas e interligadas marcam o declínio de um período sócio-histórico fundamental- o fim da era moderna - e o advento de outro –o início da era pós-moderna. Para os professores, as implicações destas mudanças de paradigmas são particularmente importantes, dado o seu papel na preparação das gerações do futuro. Na abordagem de Alarcão(2003:14), o mundo, marcado por tanta riqueza informativa, precisa urgentemente do poder clarificador do pensamento nos termos de Morin(2000), quando afirma que só o pensamento pode organizar o conhecimento. Nestas circunstâncias,

“os desafios e as mudanças que os professores e as escolas enfrentam não se confinam paroquialmente à educação, enraizando-se antes numa importante transição

*sócio-histórica de um período de **modernidade** para outro de **pós-modernidade**. As escolas e os professores estão a ser cada vez mais afetados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado. Todavia, a resposta a esta realidade é muitas vezes inadequada ou ineficaz(...). Em muitos sentidos, as escolas continuam a ser instituições modernas que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno complexo. À medida que o tempo passa, este hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela está a tornar-se cada vez mais óbvio(...) É esta disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino”(Hargreaves, 1994:27).*

À medida que a mudança acelera, as inovações multiplicam-se, criando sentimentos de sobrecarga entre os professores das escolas, que são em grande parte responsáveis pela implementação destas inovações(Hargreaves, 1994:4). Acrescenta Hargreaves(1994:30) que a modernidade possuiu o potencial de empobrecer a condição humana, desqualificando o trabalho das pessoas e sujeitando-o a graus de controle técnico cada vez maiores. Também sugere que os professores têm sido sujeitos a este processo de trabalho desqualificado e por ele subjugados. Argumenta-se que o seu trabalho tem sido definido e os seus poderes de discricção delimitados por controles técnicos, através de modelos de ensino minuciosamente concebidos e impostos a partir de cima, enfraquecendo os professores e causando problemas de motivação e de sentido entre estes profissionais do ensino, que lutam para trabalhar de uma forma mais intuitiva, mais emocional e mais moral do que os controles técnicos e racionais permitem.

Concordo com Hargreaves(1994:38) quando diz que para o enfrentamento dos desafios complexos do mundo pós-moderno é essencial nos remetermos à compreensão, no sentido de observar mais atentamente a natureza da complexidade, a escala do desafio e os problemas e possibilidades distintivas que a pré-modernidade – enquanto referência do aperfeiçoamento educativo através de comunidades de colaboração – apresenta aos professores e às escolas.

Quanto às características da pós-modernidade, e - mais especificamente - do presente contexto de mudanças aceleradas, Hargreaves(1994:50) aponta

que “a informação, por exemplo, é organizada de modo diferente, processada mais rapidamente e, simultaneamente, disponibilizada e disseminada mais amplamente, com implicações imensas para os padrões de comunicação e de controle na vida econômica e organizacional.” Aponta-se inclusive as implicações desta característica na configuração do trabalho docente, gerando insegurança, incerteza, despreparo e, por que não dizer, um certo desconforto. Ainda nesse sentido, o autor ressalta que:

“independentemente de as transições que estamos a viver serem chamadas de pós-liberalismo, pós-industrialismo ou pós-modernidade, a maior parte dos escritores concorda que a globalização da atividade econômica, as relações políticas, a informação, as comunicações e a tecnologia estão no cerne de sua transição”(Hargreaves, 1994:53).

Como se verifica para o autor, estas novas economias flexíveis, com as suas novas definições e distribuições de empregos, apelam a novas qualidades e perfis da parte da futura força de trabalho e daqueles que a educam, os profissionais professores. A intensificação do trabalho do professor foi uma das complicações no contexto da pós-modernidade, é um problema real e sério para os professores e para o seu trabalho. A intensificação explica muitas das mudanças assistidas no trabalho do professor, à medida que o tempo e o espaço se comprimem cada vez mais na sociedade da informação e da comunicação.

Atualmente, vivemos numa sociedade agora denominada ‘sociedade da informação’- desde o advento do computador e da Internet- e “*estamos caminhando em direção a uma era das relações, onde a informação, o conhecimento, a criatividade e as inteligências constituem os verdadeiros capitais. Em última análise, o poder está sendo transferido para o indivíduo e as sociedades”(Moraes, 1996).* Aponta-se também a importância fundamental de focalizarmos o desenvolvimento humano como o fator preponderante deste momento de transição(grifo da autora). Neste movimento, Alarcão(1996:175) ressalta que hoje se revalorizam os processos cognitivos e se atende à dimensão humana na aprendizagem. Aceita-se o sujeito em formação, quer ele

seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber.(...)Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem. Segundo Alarcão(2003:12), a sociedade da informação, como sociedade aberta e global, exige competências de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida. Alarcão(2003:15-16) também observa que esta era começou a ser chamada de **sociedade da informação**, mas rapidamente passou a se chamar **sociedade da informação e do conhecimento** a que, mais recentemente, se acrescentou a designação de **sociedade da aprendizagem**. Reconheceu-se que não há conhecimento sem aprendizagem e que a informação, mesmo sendo uma condição necessária para o conhecimento, não é condição suficiente. Ademais, no que concerne à sociedade da informação, Alarcão(2003:13) constata que vivemos hoje numa sociedade complexa, onde o cidadão comum dificilmente consegue lidar com a avalanche de informações novas que o inundam e que se inter cruzam com novas idéias e problemas, novas oportunidades, desafios e ameaças.

A compreensão da crise do paradigma da modernidade e da transição para a pós-modernidade nos possibilita entender, mais criticamente, a condição atual do trabalho dos professores. No meu entendimento frente à contextualização desenvolvida, urge concentrar os esforços no desenvolvimento profissional dos professores, como recurso imprescindível no atendimento das demandas educacionais e sociais características da pós-modernidade. Sob este aspecto, Hargreaves(1994:59) afirma que é importante que os professores e aqueles que trabalham com eles encarem a 'flexibilidade' como uma oportunidade democrática aberta, que requer empenhamento e comprometimento crítico.

Do ponto de vista educativo, os professores sabem que o seu trabalho está a mudar, bem como o contexto no qual o desempenham. À medida que as escolas vão se reestruturando em direção à idade da pós-modernidade, a qualidade da aprendizagem dos alunos deverá vir acompanhada, de forma inerente e constante, do desenvolvimento da qualidade da profissão do professor, que deverá ser pautada em função dos objetivos e das pressões atuais pós-modernos, com as quais têm que lidar agora. Nesta perspectiva,

Contreras(2002:156) defende que a reflexão dos docentes favoreceria uma análise teórica, uma teoria crítica que os permitiria perceber qual a situação na qual se encontram.

De acordo com Bandeira(2001), “*o grande problema do Brasil é que somos um país pouco culto, iletrado, ignorante. Somos incapazes de analisar, de criticar, de entender o que acontece a nossa volta.(...) Para vencer este desafio, precisamos do conhecimento*”. Sem dúvida, essa é uma das causas do nosso subdesenvolvimento, uma vez que não há plano econômico ou governantes que, nos últimos anos, tenham manifestado vontade política para solucionar problemas que parecem gerar nossa própria incapacidade e limitação de agir em favor de nós mesmos. Uma prática efetiva do trabalho docente proporcionando uma ampla revolução educacional poderá contribuir para reverter nosso destino de nação relegada ao “terceiro-mundismo” em um **futuro que já é agora**.

Isso se torna preocupante, quando temos consciência de que cabe aos profissionais professores oportunizar o acesso das futuras gerações ao conhecimento, de forma quase exclusiva. Isto quer dizer que, na sua prática pedagógica em aulas, o professor precisa agir de forma tal que os seus alunos efetivamente aprendam.

A sociedade brasileira torna-se cada vez mais exigente quanto aos profissionais que ingressam no mercado de trabalho e, nesse contexto, o professor-educador é desafiado a produzir um tipo de educação que acompanhe o ritmo avançado de progresso e evolução da sociedade atual.

Moraes(1996) propõe que:

“em lugar de uma educação que reforça a separação de realidades insuperáveis, que vê a mente separada do corpo, pretendemos uma educação que implica em abertura, em novo diálogo entre mente e corpo, sujeito e objeto, consciente e inconsciente, interior e exterior, indivíduo e seu contexto, o ser humano e o mundo da natureza.”

Nestes termos, dá continuidade à sua proposta quanto à necessidade de um novo perfil de professor:

“em oposição a um professor disciplinador, condicionador, que monopoliza a relação, a informação e a interpretação dos fatos, que sabe impor e induzir respostas, pretendemos um novo mestre que saiba ouvir mais, observar, refletir, problematizar conteúdos e atividades, propor situações-problema, analisar “erros”, fazer perguntas, formular hipóteses, sistematizar”.

Desta constatação decorre, contudo, a dificuldade- especialmente para aqueles que atuam na área educacional- de inovar e atuar pedagogicamente em novas bases, uma vez que são ações que envolvem uma profunda mudança de mentalidade e, conseqüentemente, de postura profissional.

Para Perrenoud(2001:25), é preciso diminuir a distância entre aqueles que ensinam e aqueles que pensam o ensino sem ter de enfrentar a complexidade, a fluidez, a singularidade das situações educativas em sala de aula. Assim, o principal desafio da profissionalização do ofício de professor é de capacitá-lo para a ‘reinvenção’ do seu dia-a-dia, porém sem estar calcado em modelos prescritos por quadros, pesquisadores, formadores, didáticos, especialistas em tecnologias, em manuais ou em avaliação. Ou seja, quando os professores conseguirem apropriar-se das idéias pedagógicas sem se tornarem prisioneiros das modalidades prescritas, estarão desenvolvendo competências de mais alto nível, às custas de uma autonomia e de uma responsabilidade crescentes. Portanto, uma crescente competência não é sinônimo de racionalidade integral, mas de um casamento entre razão e subjetividade.

Segundo Perrenoud(2000:15), a noção de competência designa uma **capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação**, implicando no aspecto segundo o qual a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real. Aqui se enquadra um ponto que, segundo o autor, merece atenção: uma situação de classe – neste caso, no ofício do professor - geralmente apresenta múltiplos componentes, que devem ser tratados de maneira coordenada, até mesmo simultânea, para chegar a uma ação judiciosa. O profissional gera a situação globalmente, mas mobiliza algumas competências específicas,

independentes umas das outras, para trazer certos aspectos do problemas; que se constitui num recurso indispensável para o professor que exerce um tipo de profissão no qual várias dinâmicas se desenvolvem constantemente em paralelo. No enfoque de Jobert(citado por Perrenoud, 2002:11), a competência profissional pode ser concebida como a capacidade de *gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real*. Com base nesses apontamentos, acredito que as competências nos permitem enfrentar a complexidade do mundo e nossas próprias contradições enquanto seres humanos e, mais especificamente, enquanto profissionais que atuam numa profissão intimamente dependente da dimensão humana.

É fundamental, para construção das competências profissionais, uma prática reflexiva e engajada.

Quanto às competências profissionais que se relacionam ao ofício do professor, estas englobam os saberes, mas não se limitam a elas, uma vez que são **capacidades de ação**. Assim, as competências e a postura reflexiva ajudam a analisar os dilemas, a construir escolhas e a assumi-las. Para Perrenoud(2001:139-140), manifestar competências profissionais diante de uma situação complexa é ser capaz de:

- *Identificar os obstáculos a serem superados ou os problemas a serem resolvidos para realizar um projeto ou satisfazer uma necessidade;*
- *Considerar diversas estratégias realistas(do ponto de vista do tempo, dos recursos e das informações disponíveis);*
- *Optar pela estratégia menos ruim, pesando suas oportunidades e seus riscos;*
- *Planejar e implementar a estratégia adotada, mobilizando outros atores, em caso de necessidade, e procedendo por etapas;*
- *Coordenar essa implementação conforme os acontecimentos, ajustando ou modulando a estratégia prevista;*

- *Se necessário, reavaliar a situação e mudar radicalmente de estratégia;*
- *Respeitar, durante o processo, alguns princípios legais ou éticos cuja aplicação nunca é simples (equidade, respeito pelas liberdades, pela esfera íntima, etc.);*
- *Controlar as emoções, os humores, os valores, as simpatias ou as inimizades, sempre que elas interferirem na eficácia ou na ética;*
- *Cooperar com outros profissionais sempre que for necessário, ou simplesmente mais eficaz ou equitativo;*
- *Durante ou após a ação, extrair alguns ensinamentos para serem usados na próxima vez, documentar as operações e as decisões para conservar as características que podem ser utilizadas para sua justificação, partilha ou reutilização.*

Interessante é notar que o autor nos chama a atenção para o fato de que a profissionalização define-se mais por sua racionalidade global do que pela conformidade de cada gesto a um determinado modelo. Evidencia-se sua fundamentação em uma ação intuitiva, improvisada, que pode ser mais eficaz do que uma ação conforme os padrões e as regras da profissão. Então, para adquirir tais competências enunciadas anteriormente,

*“o profissional deve saber **jogar com as regras**, se necessário violá-las e redefini-las, e isso também ocorre com as regras técnicas e as certezas teóricas. Nesse sentido, pede-se que ele tenha uma relação com os saberes teóricos que não seja reverente nem dependente, mas, ao contrário, crítica, pragmática e até mesmo oportunista”*(Perrenoud:2001:141).

Concordo com o autor sobre o apontamento de que talvez essa seja uma das principais dimensões de toda competência frente a uma família de situações complexas: perceber a urgência e os riscos para dosar a parcela de automatismo e a parcela de reflexão(grifo meu). Em uma sala de aula, cada ação do professor ou de um de seus alunos modifica a situação anterior. Neste sentido, a dimensão reflexiva está no centro de **todas** as competências profissionais.

Uma outra questão importante para Perrenoud(2001:182) consiste no fato de que a competência também é uma capacidade de estabelecer rapidamente algumas conexões essenciais(reflexão-**na**-ação), sem que o sujeito precise acessar a memória de trabalho, o que demandaria um trabalho cognitivo mais exigente. Ou seja, para que o saber esteja no princípio da ação, o sujeito deve ter tempo de raciocinar, de relacionar – mesmo que de forma intuitiva – um saber construído fora da situação presente. No outro pólo, há as ações amplamente refletidas(reflexão-**sobre**-a-ação), com base na exploração metódica – retornos aos saberes, reflexão, leitura, consulta – dos conhecimentos disponíveis. Um outro aspecto comum para o autor é que a competência ressalta um poder virtual da pessoa diante de um certo tipo de problemas ou obstáculos, sobre os quais garante um resultado geralmente considerado como sinal de uma ação bem-sucedida.

Segundo Perrenoud(2001:159), esboça-se uma **abordagem do profissional reflexivo** há 10 anos, como sendo construtor ativo, metódico e lúcido de sua própria teoria da ação, isto é, de si mesmo como sujeito e ator, bem como das situações e dos sistemas que tem de enfrentar. Nesse âmbito, o profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey. De modo geral, a idéia do profissional reflexivo concebe “*o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência*”(Perrenoud:2002:13). De certa forma, Shön – em seus vários estudos – **revitalizou** e conceituou mais explicitamente a figura do profissional reflexivo, ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento-na-ação. Na educação, o profissional reflexivo é o emblema de um desejado acesso ao *status* de profissão plena, visto que tal *status* não é atribuído – ainda – socialmente à profissão de professor e – infelizmente – nem reivindicado por todos os que a exercem.

No que se refere à noção de professor reflexivo, Alarcão(2003:41) explicita que esta se baseia na consciência da capacidade de pensamento e

reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É fundamental a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível. O fascínio por esta recente conceitualização se deve, sem dúvidas, à relatividade inerente ao espírito pós-moderno que, conseqüentemente, levou ao reconhecimento da complexidade dos problemas da nossa sociedade atual e da necessidade de formar profissionais preparados para o enfrentamento da realidade presente.

O professor reflexivo, a meu ver, tem que tomar conhecimento de que é insustentável ser perfeito em tudo que lhe é exigido no seu trabalho. Quando admite e internaliza essa imperfeição – que aliás, é uma condição humana – o professor consegue parar, refletir e reformular aquilo que faz. Porém, é preciso que tenha condições de realizar esta postura reflexiva com segurança e empenhamento, em direção à compreensão e superação daquilo que impede uma ação pedagógica eficaz. Ou seja, para o professor reflexivo, a competência e a consciência profissionais consistem em tentar tudo o que for possível para conjurar o fracasso.

De acordo com a análise de Shön(2000:39), profissionais engajados numa comunidade profissional têm uma maneira particular e profissional de ver o mundo e uma maneira de construir e manter o mundo da forma como o vêem. Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma **conversa reflexiva** com os materiais de suas situações, eles refazem parte do seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática(grifo meu). A meu ver, esta conscientização dos pressupostos que norteiam a prática é um ponto crucial para a identificação de possíveis inconsistências e, posteriormente, do aprimoramento da prática pedagógica, em se falando do ofício de professor.

Sem dúvida, cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática; porém, se essa reflexão não for metódica nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência, nem a mudanças. Como diz Perrenoud(2002:43-44), um **professor reflexivo** não pára de refletir a partir do

momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades, pois a reflexão tornou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu durante sua formação inicial, nem ao que descobriu nos seus anos de prática, pois reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, seus saberes num ciclo permanente de aperfeiçoamento. Dessa maneira, o professor reflexivo faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente em situações singulares de cada ano letivo, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. Coloca-se em evidência que a prática reflexiva é um trabalho que se torna regular através de uma postura e uma identidade particulares.

Na explicitação desenvolvida por Contreras(2002:111), o profissional reflexivo é aquele que entende que ele faz parte da situação, pois quer compreender a situação, quer entender a forma com que se relaciona com ela, como atua nela, como define seu papel e que conseqüências tem na prática. De acordo com o presente autor, Shön e Stenhouse propuseram determinadas qualidades na reflexão dos professores, dentre os quais me proponho a enfatizar apenas dois pontos:

1. os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação;
2. o desenvolvimento de qualidades profissionais supõem a construção de um conhecimento profissional específico e a capacidade para desenvolver-se nessas situações de conflito e incertezas que constituem parte significativa de sua profissão.

Para tanto, o educador deve superar o senso comum, assumindo uma consciência filosófica e científica, a fim de repensar a educação vigente e a sua prática usual de ensino nas aulas. Perrenoud(1999) evidencia também o fato de que a modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo e antecipa, no âmbito da formação de professores, o reforço em direção a uma preparação para uma prática reflexiva, para a inovação e para a

cooperação, com vistas a favorecer uma relação menos temerosa e individualista com a sociedade. E alerta os professores sobre o contexto em que as transformações da sociedade clamam automaticamente por evoluções na escola e na formação de seus profissionais. Para os idealistas, como Perrenoud, o progresso da escola é indissociável de uma crescente e permanente profissionalização dos professores.

É preciso tornar a formação de professores mais utilitária, no sentido mesmo de uma formação contínua em serviço, na sua própria escola. Para tanto, de acordo com Perrenoud(2002:198), é preciso inserir a postura reflexiva na identidade profissional dos professores para libertá-los do trabalho prescrito, para convidá-los a construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis.

Este aspecto do aperfeiçoamento contínuo baseada no estabelecimento de ensino, dá importância fundamental à validade do conhecimento dos práticos e às necessidades e exigências de cada contexto particular no qual trabalham, uma vez que a confiança na imposição de modelos singulares de conhecimento especializado no ensino pode criar inflexibilidade entre os professores e fazer com que eles tenham dificuldades em produzir juízos adequados nas suas salas de aula(Hargreaves, 1994). Como completa o autor:

“está amplamente difundida a idéia de que as organizações que têm maiores probabilidades de prosperar num mundo pós-industrial e pós-moderno são as que se caracterizam pela flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, sentido de oportunidade, colaboração, aperfeiçoamento contínuo, orientação positiva para a resolução de problemas e empenhamento na maximização da sua capacidade de aprender sobre os seus ambientes, bem como sobre si próprias”(Hargreaves, 1994:71).

São necessárias nas nossas escolas estruturas organizacionais como as descritas aqui, de modo a permitirem –segundo o autor- às escolas e aos professores terem uma maior capacidade de resposta às mudanças das

necessidades educativas dos alunos que vivem numa sociedade complexa, acelerada e tecnologicamente sofisticada(Hargreaves, 1994:78).

Alarcão(2003:43) acredita nas potencialidades que a proposta de formação – em serviço, ressaltado – do professor reflexivo oferece aos professores, de modo que possibilita a tomada de consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional. Subjaz a esta abordagem a idéia da autora de que caso se reflita e conceitualize sobre a experiência profissional, a isto se concede enorme valor formativo, considerando-se que o móbil da formação nos profissionais adultos advém do desejo de resolver os problemas que encontram na sua prática quotidiana.

Como se pode perceber em função das inúmeras mudanças ocorridas nas últimas décadas, o ensino está a tornar-se cada vez mais uma atividade complexa e qualificada. Os argumentos que se organizam em torno do princípio da profissionalização têm sublinhado a necessidade de empenhamento num aperfeiçoamento contínuo e de envolvimento em amplos processos de mudança ao nível do estabelecimento de ensino.

Como se sabe, o saber dos professores é pouco compartilhado, pois é ‘cada um por si’ não só na prática pedagógica, mas cada um se fecha em sua experiência, não se comparando nem socializando esses saberes – dentre eles, citados pelo autor: a tipologia de alunos ou de erros, do seu modo de organização do tempo ou do espaço, de suas reações à desordem, de sua angústia nos conflitos, de suas estratégias para enfrentar o imprevisto, do tempo que passa, da depressão e da dúvida. Consequentemente, não se enriquecem com a história dos outros. Na visão de Perrenoud(2001:126), “*a profissionalização do ofício não exige de cada um apenas competências de alto nível, orientada para a identificação e a resolução de problemas, mas também **capacidades de cooperação**: seja qual for a qualidade de sua formação, é raro que uma pessoa possa enfrentar sozinha a complexidade e a diversidade dos problemas*”. Isto equivale a verificar que se os professores aderirem a uma cultura de cooperação, reforçarão sua autonomia e, conseqüentemente, suas

tendências à profissionalização e, no meu entender, à aquisição e ampliação de seu repertório de competências profissionais. De outro ângulo, Contreras(2002)define a autonomia como qualidade educativa – e não como qualidade profissional – do trabalho docente.

A profissionalização do ofício do professor pode se tornar um slogan – uma retórica propagandística – se os professores recusarem a autonomia e as responsabilidades ligadas a ela. A autonomia profissional entendida em termos da lógica racional pressupõe muita autoconfiança, resistência a assumir enormes riscos, competências precisas em amplos saberes, capacidades de discernimento, de antecipação, de análise e de inovação. A formação da prática reflexiva é uma condição necessária para conquistar a autonomia, através do domínio dos meios de analisar uma dada situação e de escolher o caminho correto; além disso, a confiança em seu discernimento é suficiente para enfrentar o risco com mais satisfação do que com medo. Por meio das mensagens que enviam a outros atores, um professor reflexivo pode conservar a total confiança de seus alunos, dos pais, dos colegas e dos seus superiores, caso todos considerarem que o professor conta com os recursos de sua autonomia e “sabe o que faz”. Não obstante seu desenvolvimento individual, não podemos pensar que um professor pode realizar sozinho as mudanças importantes no cotidiano escolar.

Segundo a classificação de Contreras(2002:192), a concepção de autonomia profissional de acordo com o modelo de professor reflexivo consiste na autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista; equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social; capacidade para resolver criativamente as situações-problema para a realização prática das pretensões educativas(grifo meu). Da mesma forma:

“a perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambigüidade e conflituosidade das situações. Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser

entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista. Já não falamos da autonomia como uma capacidade ou atributo que se possui, mas de uma construção permanente em uma prática de relações"(grifo meu; Contreras, 2002:197).

Ou seja, ao contrário de minha concepção inicial, a autonomia não é uma qualidade ou característica individual dos profissionais que buscam aperfeiçoamento contínuo, mas é a construção que fala da forma pela qual se atua profissionalmente em uma prática de relações. Aqui, a autonomia tida como qualidade circunstancial consiste de processos e situações sociais nas quais as pessoas se conduzem autonomamente e constroem sua identidade ética. Tal concepção se enquadra na de Elliott(citado por Contreras, 2002:198), que define a noção de autonomia como construção reflexiva em um contexto de relação, a uma concepção de atuação profissional baseada na colaboração e no entendimento. Partindo-se destes pontos de vista, construir a autonomia profissional pressupõe necessariamente a tentativa de construção de determinados contextos, valores e práticas de cooperação. Assim, a autonomia do professor de sala de aula – como qualidade educativa – se constrói quando os alunos entendem seu propósito e quando o professor entende as circunstâncias e expectativas dos alunos, através de uma conversação reflexiva e do diálogo com a busca de entendimento. Assumindo tal postura reflexiva, o professor pode construir e reconstruir sua atuação autônoma, compreendendo sua profissão de uma nova maneira e, portanto, aprendendo acerca de seu trabalho e de suas possibilidades pedagógicas(meu grifo).

A autonomia profissional – na visão de Contreras(2002:211) – só pode ser construída na discussão, na comparação de pontos de vista, na descentralização de nós mesmos, compartilhando dúvidas e preocupações profissionais com os colegas e complementando nosso processo de autoconhecimento. A autonomia tem a ver com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto as incertezas do trabalho docente, enfrentando-as e problematizando-as, no seio da própria realidade profissional. Desta constatação decorre a questão da conquista de autonomia profissional

por parte dos professores em sala de aula: somente será possível a realização de uma prática profissional fundamentada na autonomia se houver participação no desenvolvimento dos argumentos que justificam a prática docente. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de espaços de discussão e a constituição de práticas profissionais compartilhadas, que envolvam os professores na justificativa e na crítica de sua prática educativa, o que significa o desenvolvimento de competências profissionais, subjacente à autonomia profissional com o desenvolvimento de uma voz própria por parte dos professores.

Penso que a instituição educativa como um todo precisa assumir uma postura de responsabilidade e envolvimento crítico no debate social sobre as finalidades da escola e de seu papel na construção da cidadania, estabelecendo um compromisso com o sujeito aprendente, resgatando-lhe a auto-estima, o potencial e a autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto isso, o maior e mais importante desafio do professor continua sendo ***aprimorar o que acontece na sala de aula***, conduzindo processos efetivos que propiciem a aprendizagem dos alunos. Parece, pois, ser esse o caminho desejável para que um dia possamos ter condições de superar as dificuldades do presente tendo em vista a formação/educação de cidadãos comuns, pessoas solidárias, quer para atuar de forma diferenciada no mundo de hoje, quer para viver em condições diferenciadas em termos de 'qualidade de vida'. Esta constatação encontra eco em Moraes(1996) quando ela afirma que no novo paradigma emergente, o professor tem compromisso com o futuro, no presente da sala de aula.

Com a exposição desenvolvida até aqui traçou-se um panorama -geral, mas problematizador -da situação em que se encontra a discussão acerca da necessidade de profissionalização do ofício de professor em face da emergência de um novo paradigma educacional. Sob este aspecto, merece destaque a prática reflexiva dos professores em suas ações pedagógicas em aulas. Isto nos leva a considerar que o professor precisa saber elaborar e realizar efetivamente um projeto de ensino não só adequado à sua prática profissional, mas também ao mundo em que estamos vivendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.(Coleção Questões da Nossa Época)
- ALARCÃO, Isabel(org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.
- CONTE, Valdecir Antonio e PASCALE, Rosana(coord.).**Crônicas ao Educador**. São Paulo: Paulus, 2001.
- CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. Trad.de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.
- MENGA, Lüdke(coord.); PUGGIAN, Cleonice; CEPPAS, Filipi *et.al.* **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. In Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad.Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad.Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad.Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Formar professores em contextos sociais de mudança: Prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação.nº12, Anped, set./dez. 1999, pp.5-21.
- SHÖN, Donald A .**Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.