

Resenha

LIVRO: *FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CONDICIONES SOCIALES DE LA ESCOLARIZACIÓN*. LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. MADRID: MORATA, 1997¹

Antônio Luís Carvalho de Feritas, Elisandro Schultz Wittizorecki, Fabiano Bossle

Acreditamos que refletir sobre a formação inicial e permanente dos docentes a partir das condições sociais de escolarização, é um caminho sugestivo para os atuais e futuros professores de Educação Física, que desenvolvem práticas pedagógicas vinculadas a diversas concepções de ensino. Sujeitos esses, que têm no seu fazer profissional cotidiano nas redes pública e privada do Ensino Fundamental, Médio e Superior o seu principal local de atuação.

A formação de professores nos Estados Unidos, atualmente é um ponto de referência crucial no processo de definição e/ou revisão das políticas educacionais.

Nos Estados Unidos existem uma diversidade de textos que afirmam que a nação está em perigo e a causa é a ineficácia do sistema de ensino educacional e baixa qualidade dos professores e do currículo.

Os professores americanos sofrem com as arbitrariedades administrativas, fato este que compromete a ampliação dos graus de liberdade que são necessários na ação docente, desenvolvida no cotidiano escolar, entendido e explicitado no texto como autonomia

Muitos de nós, grosso modo, acreditamos que apenas os países em desenvolvimento e/ou de terceiro mundo apresentam inconsistência no sistema educacional. As informações do contexto americano nos revelam o contrário, a desvalorização profissional também afeta os professores nos Estados Unidos. Em uma época onde a restauração conservadora tem provocado uma situação onde as escolas tem levado toda a culpa das coisas que funcionam mal na sociedade.

Os professores Liston e Zeichner apresentam um conjunto de propostas que aspiram melhorar os programas de formação inicial de professores e as condições sociais de escolarização nos Estados Unidos. As propostas surgem do profundo sentimento de agravo dos autores pela quantidade de injustiças que seguem invadindo o sistema público de educação norte-americano, apesar da retórica de igualdade e justiça, e por condições sociais, econômicas e políticas do conjunto da sociedade que contribui para estas desigualdades e ajuda a

justificá-las. Apontam por exemplo, a existência de dois tipos de escola pública: aquelas constituídas por alunos de comunidades ricas e estáveis, que são centros escolares mais vivos, imaginativos e interessantes que aqueles onde os alunos são pobres, situados geralmente em zonas de centro dos núcleos urbanos.

Segundo os autores, tanto a raça como a classe social tem muito que ver com o fracasso escolar dos estudantes. As escolas com maiores concentração de pobreza apresentam taxas de abandono significativamente mais elevadas. O sistema escolar público tem dois níveis de aproveitamento diferenciados entre alunos brancos e afroamericanos observáveis.

A crise econômica também atingiu a zona rural, desde 1978 a pobreza dobrou nas zonas rurais se comparadas com as zonas urbanas. Atingindo as escolas que passaram a educar crianças brancas na sua maioria oriundas de famílias pobres.

Diante da crise do sistema público de educação a classe média e alta vem abandonando as escolas públicas, deixando estas para os pobres, para a classe trabalhadora e para as pessoas de cor.

Dados estatísticos da cidade de Boston ilustram as afirmações acima descritas. Nesta cidade de 600.000 habitantes onde 60% são brancos, os alunos das escolas públicas se dividem nas seguintes proporções aproximadamente: 24% são brancos, 48% são afroamericanos, 19% hispanos e 8% asiático-americano. Esta desproporção reflete a situação de quase todos os grandes centros urbanos nos Estados Unidos.

A distribuição desigual de recursos entre as diversas escolas, as disposições estruturais que apresentam os programas dos cursos universitários, as expectativas e práticas dos professores e os conteúdos das matérias curriculares reforçam e perpetuam a estratificação social.

Outro campo de análise importante sugerido é o gênero. Este também tangencia as análises educacionais de muitos estudiosos, os aspectos das desigualdades nas escolas é complementado pela crescente feminilização da pobreza no

conjunto da sociedade. O caso dos afroamericanos tem especial relevo, pois estima-se que aproximadamente 50% das crianças afroamericanas vivem em famílias apenas com o progenitor feminino.

Diante deste quadro refletir a formação dos professores é adequado e necessário, pois os professores têm desempenhado um papel importante com relação a crise atual das escolas e da sociedade. Os autores acreditam que os programas de formação podem servir para integrar os futuros professores em uma lógica da ordem social atual ou promover uma situação em os professores possam adotar uma postura crítica frente a realidade social com o objetivo de melhorá-la. A formação dos docentes nos Estados Unidos tem demonstrado uma falta de compromisso com respeito a redução das desigualdades sociais e econômicas que transcendem o marco escolar.

Objetivando identificar e centrar os compromissos fundamentais das propostas apresentadas no livro, situando-as no discurso geral da reforma na formação dos professores durante este século. As propostas apresentadas de aperfeiçoamento da formação de professores nos Estados Unidos surgem a luz de um momento de intensas discussões e debates sobre o futuro daquele país.

Na última década, mais ou menos, muitos textos foram produzidos proporcionando uma valorização do nível atual dos programas de formação de professores e fazem propostas específicas de reforma. Fontes individuais, organizações e diretores de escola, associação de professores, instituições de ensino superior, comissões patrocinadas por departamentos estatais, comissões patrocinadas pelo governo federal, grupos de trabalho e comissões convocadas por fundações têm interferido no debate.

Tais produções coincidem com a crescente intervenção dos organismos estatais de educação e desenvolvimento dos programas de formação de professores, que passam a sofrer com a diminuição dos recursos locais, estaduais e federais para apoiar esses programas.

Uma das características notáveis dos textos contemporâneos sobre formação de professores é a falta de consciência histórica dos mesmos. Dificilmente encontra-se documentos que façam referências explícitas a alguns dos principais esforços realizados e levados a cabo por fundações, organismos governamentais ou formadores de professores durante os últimos cinqüenta anos.

Segundo os autores isso resulta em um paradoxo, pois muitos dos atores centrais dos textos contemporâneos sobre formação de professores participaram em muitas destas iniciativas de reforma. Uma das conseqüências da amnésia histórica do atual movimento de reforma da formação dos professores,

é a falta de clareza sobre os compromissos teóricos e políticos subjacentes às propostas concretas de reforma. A comunidade de formadores de professores mesclam conceitos distintos aumentando a confusão com relação aos compromissos e suportes básicos e que distinguem uma proposta da outra.

Nesse sentido, os autores apresentam e discutem quatro tradições de reforma da formação de professores, para depois situar as suas propostas para esse processo, relacionando as propostas específicas com as escolas de pensamento e os conjuntos de compromissos em que estão baseadas. São elas: acadêmica, da eficácia social, desenvolvimentista e a reconstrucionista social.

A tradição acadêmica surge durante o século XX, quando se instauram os programas de preparação dos professores do ensino primário e secundário nos centros universitários, onde persiste a idéia de que a formação seria em artes liberais, completada com uma experiência de aprendizagem em um centro docente, constituindo a forma mais adequada de prepará-los para o seu trabalho. Essa perspectiva sofre uma série de conhecidas e controvertidas análises sobre a formação de professores, que vêm repetindo os mesmos temas a respeito da inferior qualidade dos cursos, alunos e docentes de ciências da educação.

A tradição da eficácia social supõe que a fé na capacidade de estudo científico do ensino estabelece as bases para elaborar o currículo de formação dos professores. Surge durante os anos 20 com a intenção de dividir e analisar a tarefa docente, suas partes componentes e a partir daí construir um programa de formação dos professores.

As características dessa tradição, revela que os conhecimentos e destreza dos futuros professores são estabelecidas de antemão em termos geralmente condutuais, desenvolvendo um sistema de instrução, gestão e avaliação para supervisionar o domínio dos alunos em cada uma das competências.

A realização de estudos correlacionais, revela a busca de enquadramento do ato pedagógico a variadas técnicas, tanto que os descobrimentos da investigação eram utilizados como princípios de procedimento que tomam decisões e solucionam problemas. Essa tradição teve grande repercussão pública, mas baixa influência nos programas de formação.

A tradição desenvolvimentista tem como característica típica a afirmação de uma ordem natural da evolução do aprendiz, que constitui a base para determinar o que será ensinado tanto aos alunos das escolas públicas quanto aos seus professores.

Os autores apresentam três metáforas fundamentais relacionadas às primeiras manifestações dessa tradição, quais sejam: o professor como naturalista, como artista e como investigador.

O professor como naturalista considera importante a capacidade de observar o desenvolvimento das crianças e os seus interesses. O professor como artista tem um profundo conhecimento da psicologia evolutiva da criança e o professor como investigador tem seu centro de interesse voltado para a promoção de uma atitude experimental do docente a respeito da prática, o estudo da criança tem de converter-se em fundamento das investigações do professor.

A tradição reconstrucionista social define a escolarização e a formação dos professores como elementos cruciais do movimento em favor de uma sociedade mais justa. O currículo é o veículo mediante o qual se corrigem as injustiças sociais e os males do capitalismo.

Uma das principais questões submetidas ao debate entre os participantes dessa tradição é até que ponto os docentes e os formadores de professores deviam doutrinar conscientemente os seus alunos nos valores socialistas e coletivistas, ou basear-se no método do experimentalismo e da investigação reflexiva para conseguir melhoras sociais.

Mas além do desejo comum de preparar docentes para que plantem perspectivas críticas sobre as relações entre escolarização e as desigualdades sociais e o compromisso moral para corrigir estas por meio de suas atividades cotidianas na aula e na escola, existem grandes variações entre estas propostas contemporâneas dos formadores de professores. Estas produções tem um caráter marginal pois carece de influência para além do seu próprio círculo, e isto constitui uma das questões mais críticas que deve ocupar esse grupo de formadores de professores com idéia de reforma.

Os autores apresentam um conjunto de objetivos pensados para dar maior sentido ao processo educativo profissional e para estabelecer as bases da posterior reforma na formação dos professores de maneira coerente com o plano reconstrucionista social. O objetivo supremo consiste em capacitar os futuros docentes para adquirirem uma adequada orientação social e educacional.

Os objetivos surgem a partir das tensões e críticas que ocorrem no debate acerca dos programas de formação de professores, críticas dirigidas às faculdades, às administrações estatais e os organismos nacionais encarregados da expedição das títulos, que têm limitado a formação dos professores.

O debate é confuso principalmente quando são utilizados termos (conceitos) como "reforço", "reflexão" e "crítico" que se misturam sem que ocorram mediações, que com certeza evitariam a desconsideração das perspectivas e caminhos que a elas estão vinculados. O sentido da formação dos professores consiste em que tudo vale, na medida que professores "reflitam" sobre as suas ações e propósitos.

Este caminho carece de fundamentação, pois, falta uma base substancial para discernir quais são as razões adequadas das ações educativas. Como os professores são e devem ser responsáveis pelas decisões e ações chave dentro da sala de aula, é importante que os futuros docentes comessem a considerar em que consiste uma boa razão para uma ação eficaz.

Os professores ao enfrentarem esse conflitos não podem basear-se cegamente na autoridade nem em interesses especiais, terão de ser capazes de discernir as razões adequadas de suas ações educacionais. Os autores acreditam que só o enfoque reconstrucionista social trata de situar a ação educativa em um contexto social e político mais amplo. As razões devem contar com algum fundamento que permita distinguir as boas razões e melhores das piores a respeito de determinadas ações educativas.

Ao desenvolver as razões do ensino os autores afirmam que as ações dos professores se fundam na eleição, e que o fundamento racional dessa eleição não pode basear-se apenas em razões pessoais.

Mas afinal quais são as boas razões do ensino? Com certeza razões pessoais não devem prevalecer, estas devem subordinar-se as normas externas, distinta da visão personalista generalizada que sustenta que o ensino é um assunto pessoal em que deve surgir esforços criativos e predominar portanto, a vontade individual.

Em oposição a esse enfoque comentam que as decisões profissionais estão vinculadas à opinião pública e que estão limitadas por fatos e normas, ambas formas de conhecimento público.

A atividade docente limita e orienta os fundamentos racionais do ensino, a verdade constitui um valor central porque é o ensino um tipo de atividade que descansa sobre as virtudes da honradez e confiança que são inerentes à atividade docente.

Uma compreensão unitária de comunidade profissional passa ao largo das profundas divisões que existem em seu seio. Os conservadores, progressistas e radicais compartilham certas perspectivas sobre o ensino e, às vezes, sobre o papel do professor. Não obstante seus pontos de vista educativos diferem em sentidos importantes e significativos. Além disso, perpassa a questão do sentimentalismo, como uma doutrina segundo a qual todos os juízos morais não são senão expressões de preferência, expressões de atitude ou sentimentos, na medida em que são de caráter moral ou de valor.

Contrastando o ponto de vista sentimentalista, é possível emitir afirmações de valor mediante a deliberação racional. Tais afirmações não são questões estritamente dedutivas, cujos únicos critérios são a claridade e a coerência nos contextos onde são valoradas e formuladas.

As razões a respeito da ação educacional requerem uma compreensão de atividade docente e da relação do professor com a comunidade da qual participa. A formação dos professores deve capacitar os futuros docentes para elaborarem fundamentos racionais e justificativas para as ações educacionais que sejam cada vez mais sinceras e coerentes com as grandes tradições educacionais.

Preocupados com os futuros professores, os autores retomam o debate sobre as tradições apresentando um enfoque de corte conceitual, diferente das abordagens anteriores onde foi dado um enfoque descritivo no sentido histórico.

Tradição conservadora - Plano acadêmico de reforma

Tradição progressista - Plano desenvolvimentista e eficácia social

Tradição radical - Plano reconstrucionista social

Esse enquadramento representa constructos paradigmáticos cujo fim consiste em facilitar um contexto para as diferentes orientações educacionais e a elaboração das mesmas. Não é pretensão dos autores convertê-las em descrições conceituais ou empíricas completas.

As tradições apresentam distintos pontos de vista sobre a atividade pedagógica e sobre o papel do professor. Dentro de cada tradição existem marcadas diferenças, entretanto, apesar das divergências que surgem em cada uma, elas estão em um núcleo comum de valores compartilhados.

Segundo os autores, algumas análises rejeitam essa postura e afirmam que diante da diversidade só poderemos chegar um relativismo pernicioso, situação em que nenhuma tradição pode justificar adequadamente seus objetivos nem apoiar suas afirmações.

Acreditam os autores ser lógico afirmar que certas razões baseadas na atividade docente podem e devem incluir valores universalmente aceitáveis. Citam como exemplo a integridade como um componente da atividade docente, a mentira no ensino é completamente estúpida. Isso revela que o ensino exige integridade independentemente de como se estrutura o papel do professor.

Reconhecer e aceitar a diversidade não quer dizer que não se possa comunicar com pessoas pertencentes a outras tradições ou que seja impossível compartilhar determinados objetivos. Isto significa que os diferentes objetivos, valores e o conjunto de suposições básicas são modificadas no campo onde deve operar a razão.

As diferenças existentes não supõem uma incapacidade de comunicar-se dos partidários das diversas tendências. A

clareza, a coerência e a consistência são valores intelectuais que podem e devem assumir todas as tradições. A postura que sustenta que apenas uma tradição educacional é a mais correta parece extremamente presunçosa, protecionista, isolacionista e sectária.

Outra preocupação importante do livro é a crença de que os professores, atuais e futuros, chegam à escola com conhecimentos, crenças e valores não articulados sobre o contexto social da escolarização. Dessa forma, o conhecimento social (ou seja, as crenças dos professores acerca do contexto social, político e histórico das escolas e do seu entorno) não vem sendo tratado adequadamente pelas teorizações do conhecimento docente, nem pelos cursos de formação de professores. Sendo assim, apresentam e descrevem duas correntes teóricas que tratam o conhecimento dos professores: uma perspectiva denominada sombria, e outra elogiosa.

A perspectiva sombria fundamenta que os docentes aprendem seu ofício a partir da imitação e repetição da tradição docente coletiva. Assim, baseando-se nos costumes e hábitos da tradição, a cultura docente acaba se tornando isolada e imune à reflexão profunda, entendendo que o conhecimento advém da prática e da necessidade de resolver questões e problemas, com êxito (infalibilidade) e sem pensar demasiadamente.

A perspectiva elogiosa considera os professores como agentes que pensam e deliberam, possuindo um rico repertório de conhecimentos baseados em experiências pessoais e profissionais, integrado aos conhecimentos teóricos acerca do aluno e da aprendizagem. Outro aspecto relevante é a importância das *imagens* (a aula e a escola como lar, por exemplo) e das *narrativas pessoais* (experiências de infância, por exemplo) na elaboração do conhecimento prático.

Duas outras propostas são descritas como modelos de investigação reflexiva, já que avançam na perspectiva de analisar aspectos contextuais do ensino e da formação de professores, como reclamam os autores em sua obra. São elas, o argumento prático e o conhecimento da ação.

O argumento prático busca relacionar os descobrimentos da investigação educativa com a prática do professorado, já que entende que tanto os investigadores, como os docentes produzem conhecimentos, ainda que de diferentes tipos. Sua perspectiva propõe uma metodologia onde se procura atingir um determinado estado final desejado, submetendo a intervenção pedagógica à reflexão de premissas empíricas e situacionais. As premissas situacionais descreveriam circunstâncias específicas e dependem do contexto. Já as premissas empíricas constituiriam o nexos de união entre a investigação educativa e a prática dos professores.

No entanto, Liston e Zeichner apresentam algumas críticas ao uso desta proposta:

1. Como revelam as concepções subjacentes e as crenças sociais dos professorado, pode conduzi-lo a uma atitude defensiva, preocupando-o mais em defender sua posição, que examinar e dialogar suas ações e concepções;

2. Pode conduzir a uma busca pela justificativa de nossas ações, em detrimento de captar e reflexionar a natureza difícil e ambígua das deliberações práticas.

O conhecimento da ação considera os professores como sujeitos que participam de uma prática reflexiva, capazes de transformar situações. Afirma que o conhecimento da ação começa quando se produz algo que transtorna ou que é complicado, e que o indivíduo procura explicá-lo. Resumidamente, ao explicar, o sujeito reflexiona sobre os conhecimentos implícitos numa situação e reestruturando-os, incorpora à ações posteriores.

É necessário que o processo de formação de professores faça com que seus estudantes, futuros professores, examinem suas próprias crenças e concepções, articulando-as com o contexto social da escolarização, de modo a justificar sua ação educativa e descobrir possíveis obstáculos para tal.

Existe uma tendência nos estudos em educação, de analisar as situações de ensino a partir de um espectro mais limitado, que global. Tradicionalmente somos formados desde o marco da psicologia do indivíduo, analisando e compreendendo o fenômeno educativo mediante o exame das ações e intenções dos indivíduos, esquecendo das influências do contexto social.

Um dos pontos de partida dessa discussão, é a existência de uma crença equivocada de que, enquanto professores, podemos contribuir na formação dos alunos exclusivamente no âmbito de aula. Nesse sentido, é impossível isolar a vida escolar das tensões existentes na comunidade e das forças sociais em geral, e esse conhecimento precisa estar presente nos fundamentos que orientam o currículo.

O currículo, enquanto tal, deve naturalmente selecionar e organizar conhecimentos, estabelecendo uma meta educativa. Mas mesmo em função de qualquer meta estabelecida, é fundamental a reflexão de crenças profissionais e das condições sociais que lhe dificultam ou lhe permitem.

Frente a essas considerações iniciais, apresentam três exemplos, em que examinam algumas condições sociais de escolarização e o tipo de conhecimento necessário nos currículos de formação de professores. São eles, o trabalho docente, a questão das culturas minoritárias frente a cultura de escolarização majoritária e a questão do gênero e ensino.

Determinadas características das condições do trabalho docente dificultam a consecução de objetivos educativos democráticos, quais sejam:

1. Reduzida autonomia sobre seu trabalho;
2. Contexto de baixos salários e o estigma de categoria social inferior;
3. Cultura docente de cunho individualista;
4. Forte carga emocional presente no trabalho docente: utilizar e dirigir a sua própria e a dos alunos;
5. As frustrações frente ao esforço de criar relações educativas democráticas e as conseqüências para a sua identidade profissional;
6. Atitudes dos alunos;
7. Falta de apoio dos pais.

O exame dessas condições permitem uma visão geral do contexto e de sua influência no ensino, mas paradoxalmente podem levar à desesperança e ao abandono da docência, ou a uma postura realista e de comprometimento com as prováveis situações de trabalho.

Em relação às culturas minoritárias e a cultura de escolarização majoritária, é importante atentar para a necessidade do reconhecimento de diferentes culturas - tanto étnicas, como religiosas -, como determinantes da relação pedagógica e do aproveitamento escolar. Nessa perspectiva, torna-se importante examinar não só as atitudes individuais, mas também as institucionais (normas, disposições e práticas culturalmente absorvidas, e que acabamos não tomando consciência) como obstáculos ao aproveitamento escolar de alunos pertencentes às minorias.

No que se refere ao tema gênero e ensino, uma série de elementos e dados - já tratadas por outras teorizações - ajudam a identificar o trabalho docente como ofício essencialmente feminino. Uma das conseqüências desse fenômeno é a construção de estigmas em relação às subjetividades masculina e feminina. A professora, por exemplo, como pessoa essencialmente carinhosa, sensível e paciente; ao passo que o professor é encarado como menos emotivo, mais objetivo e imparcial. É nessa perspectiva, que constrói-se a representação de papéis: mulheres trabalham com os alunos, e homens são normalmente diretores, segundo a realidade norte-americana, o que não impede estabelecermos uma analogia com as nossas instituições educacionais.

É necessário e importante refletir e investigar as próprias crenças sociais e políticas, além das características do contexto social da escolarização - como estas apresentadas - de modo a facilitar e dar melhores condições, tanto educativas

como instrumentais, aos futuros professores e aos programas de formação destes em estabelecer suas intervenções.

Outra questão levantada torna-se relevante não apenas como início da discussão proposta, mas também, como norteadora do livro: podemos esperar algum resultado de valor significativo dos trabalhos de investigação? Ou seja, a investigação educativa não se caracteriza por sua capacidade de ajudar os profissionais (professores) a resolver os seus problemas concretos em sala de aula?

Diante do projeto de reforma reconstrucionista social anteriormente colocado os autores buscam inicialmente examinar as tensões existentes entre as análises holísticas e individualistas, e a separação entre a investigação e a prática educativa.

A questão da tensão entre as análises coloca de um lado que o enfoque holístico outorga demasiada força explicativa ao conjunto social, enquanto que o individual sugere circunscrever-se em excesso, sugerem então, como forma de não limitar a investigação, a análise biográfico-institucional-social, considerando assim, as dinâmicas de gênero, raça e classe social como constituintes do ensino como prática contextualizada (que se desenvolve em meio a limitações contextuais).

A investigação educativa e as condições sociais da escolarização e da formação de professores deve centrar-se no ensino como prática contextualizada e ressaltar os contextos sociais e políticos gerais, prestar atenção às dinâmicas de gênero, raça e classe social, contribuir contemplando as preocupações de professores e formadores de professores (investigação-ação cooperativa) e também deve ser mais comprometido quanto a sua orientação e desenvolvimento.

Revisando diversas práticas e programas que ilustram as tentativas de incorporar uma dimensão reconstrucionista social aos programas de formação inicial do professorado, os autores apresentam casos específicos que tentam oferecer uma informação do trabalho que se desenvolve na atualidade neste campo. Nesse rol, encontram-se as reformas dos programas de formação dos professores, a reestruturação dos componentes do programa, a preparação dos professores encarregados de desenvolver o currículo e para que se convertam em investigadores de sua prática, um curso de formação inicial de professores insistindo na investigação crítica cooperativa, a promoção da deliberação educativa dos alunos em prática e um programa de formação de professores orientado à investigação. Desses tópicos relacionados, são descritas experiências - fundamentalmente no âmbito norte-americano, britânico e australiano - que ajudam a esclarecer as distintas temáticas aqui apresentadas.

Os projetos devem evitar situações em que o compromi-

so com uma ideologia determinada conduza os formadores a passar por longe da condição de vulnerabilidade dos alunos (acadêmicos), de modo que aqueles avancem sobre quem recebe seus ensinamentos (professores futuros e iniciantes).

Outro elemento chave dos projetos dessa orientação é tentar criar uma situação que reconheça a relação interativa entre a teoria e a prática, rechaçando a perspectiva instrumental de que a teoria é algo criado fora da aula, por investigadores acadêmicos e que a prática é algo só abraçada pelos professores da escola primária e secundária.

Em cada projeto de orientação reconstrucionista social, se considera o ensino como uma forma de investigação, sendo os professores como investigadores de sua própria prática e o conhecimento sobre o ensino e as condições sociais de escolarização, gerado fora do contexto docente imediato, valorizado por sua contribuição. O ideal do ensinar tem sua consistência no diálogo interativo, outra característica que marca os projetos reconstrucionistas de formadores de professorado.

Outro elemento chave das reformas reconstrucionistas sociais é a crença de que as estruturas sociais do conhecimento e a escola, são em parte, entidades socialmente construídas e historicamente fixadas. Como consequência, surge o interesse por ajudar os professores e estudantes a analisar as relações entre o que experimentam na realidade imediata da aula e os contextos institucional e social geral em que está imersa a dita realidade.

O êxito dos projetos reconstrucionistas sociais de formação do professorado está, principalmente, no compromisso com as formas cooperativas de aprendizagem, que apóia a tentativa de criar uma pedagogia mais interativa nas aulas de formação de professores e o desejo dos formadores docentes de conjugar o domínio da razão com os sentimentos e emoções.

Destacamos o cuidado em mostrar como triunfantes os resultados dos projetos reconstrucionistas sociais de formação do professorado no passado e no futuro. Faz-se necessário ressaltar que os formadores de professores reconstrucionistas sociais devem abandonar sua situação normal de neutralidade política no campo acadêmico, e por de manifesto suas conexões com projetos políticos mais gerais que seu próprio trabalho educativo está inserido.

Diante das possíveis expectativas que possa ter com relação ao plano de reconstrução social de formação de professores, em um tempo de restauração das forças conservadoras nos Estados Unidos (ainda que o contexto social, de forma mais abrangente se mostre desfavorável) são apresentadas algumas opções de ações que possam, ainda que de forma

limitada, conduzir a alguns avanços na questão da formação do professorado. Não há a indicação de que mudanças na formação do professorado possam garantir, isoladamente, grandes mudanças sociais. Por outro lado, sem elas, as possibilidades de qualquer avanço são ainda mais restritas, daí a importância de que quaisquer mudanças na formação do professorado, estejam vinculadas às condições sociais nas quais se pretende provocar transformações.

A ausência ou limitação de envolvimento direto de estudiosos da reconstrução social ou representantes dessa corrente em ações efetivas que possam alterar a formação do professorado, ou mesmo uma ação mais comprometida nas suas próprias práticas docentes, é um aspecto relevante a ser destacado, assim como, que se considere como condição necessária a cultura e as condições sociais nas quais se desenvolve a formação do professorado.

A possibilidade de que um plano de reconstrução social se estabeleça como forma de influência nas mudanças na formação do professorado, depende, segundo os autores, da participação efetiva dos formadores de docentes em diferentes campos interrelacionados, que apresentamos abaixo:

1. Participação direta em algum programa de formação do professorado, com alguma capacidade de ação;
2. Participação em atividades políticas nos centros universitários;
3. Apoio ativo aos esforços para que se criem ambientes de trabalho e aprendizagem mais democráticos nas escolas públicas;

4. Participação política nas associações profissionais e órgãos estatais de educação;

5. Trabalhar por mudanças democráticas orientadas a atingir maior justiça social e em outras áreas sociais e políticas.

Apesar de examinarem a formação de professores no contexto norte-americano, os autores nos estimulam a pensar sobre as boas razões de uma educação comprometida com a legitimação dos diversos segmentos sociais, seja ela em qualquer contexto. Em tempos de globalização, estes diferentes contextos - nacionais, estaduais e municipais - parecem não ter distinção, o que para nós representa uma observação nada detalhada, que em última instância dificulta a identificação, análise e intervenção sobre a problemática das distinções culturais desses espaços político-administrativos, onde são elaboradas e implementadas as políticas públicas em educação.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1997.

NOTA

¹Essa resenha é fruto da produção coletiva resultante do Seminário de Estudos Dirigidos, orientado pelo Prof. Dr. Vicente Molina Neto durante o segundo semestre de 1999 no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF - UFRGS.