

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPLORANDO RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A REFLEXÃO DOCENTE

Benedita de Almeida¹

Resumo: Este texto apresenta alguns aspectos da relação entre as características do trabalho do professor e os indícios de reflexão sobre sua prática e sobre o conhecimento que a embasa. As informações foram obtidas por meio de questionários aplicados a professores das séries iniciais do ensino fundamental, em situação de formação continuada, no interior do Estado de São Paulo. Os resultados parecem indicar que, quanto maiores os indícios de resistência dos professores às inovações, de uma forma geral, e, em particular, ao uso do vídeo e da televisão em sala de aula, mais se evidenciam traços de uma atitude passiva, com baixa motivação para a reflexão consciente e transformadora da prática pedagógica de professores e alunos e da manutenção de um compromisso com o conhecimento.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação de professores. Reflexão. Televisão e vídeo na sala de aula.

Abstract: This paper presents some aspects of the relation between teacher's activities characteristics and the reflection about his practices and the knowledge on which they are based. This information was obtained through questionnaires applied to fundamental schoolteachers, in a continuous education situation, in São Paulo state. The results show that, the bigger the evidence of teacher's resistance to innovation, generally, and, specifically to using video and TV in the classroom, more evident are rescues of a passive attitude, with little motivation to conscious and transforming reflection of teachers' and pupils pedagogical practice and the maintaining of a compromise to knowledge.

Key words: teaching practices; teachers' formation; reflection; TV and video in classroom

Os incontestáveis avanços da ciência, que potencializam novos modos de pensar e conceber antigos problemas e conceitos, causam inevitáveis reflexos na ação de educadores. Para acompanhar as céleres transformações da modernidade, o saber escolar deve se apresentar como um processo em permanente realização – inconcluso, por-

¹ Professora Assistente no Colegiado de Pedagogia, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão.

tanto – o que torna necessário mudanças na forma de professores e alunos mobilizarem recursos intelectuais e científicos na relação que mantêm e constroem com o conhecimento, em situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, quando se faz essencial a mediação da racionalidade às suas ações.

Buscando ressignificar esta nova postura dos sujeitos docentes e discentes perante o conhecimento, procuro, neste trabalho, realizar uma reflexão sobre alguns dilemas e caminhos que se evidenciam na envolvente trajetória de educadores e educandos para a racionalidade.

Para desenvolver a problemática, organizei o estudo em quatro partes e destino a primeira delas a anunciar algumas importantes premissas epistemológicas que inquietam pensadores e educadores ansiosos por encontrar e definir as roupagens mais adequadas para o ser epistêmico da contemporaneidade conviver com as intempéries, sugerindo, também, um ponto de partida para a busca.

Na segunda parte do estudo, desenvolvo uma reflexão teórica ampla e genérica sobre o importante papel da escola na mediação da relação do homem com o saber científico.

A terceira parte destina-se a apresentar a discussão de alguns aspectos específicos do trabalho do professor focalizados em pesquisa que pretende analisar as relações entre a prática docente e a racionalidade.

Finalmente, na quarta e última parte, apresento, ao lado das considerações finais acerca do estudo, alguns rumos apontados por importantes estudiosos para o homem seguir na busca do desenvolvimento e do saber.

Um ponto de partida

Importante questão que se coloca para quem se dispõe a estudar e refletir sobre a problemática da educação na modernidade é a exploração do caráter de transitoriedade e contraditoriedade deste nosso tempo. Tanto do tempo entendido abstratamente que, como sujeitos desatinados, tentamos entender para a nós mesmos explicar, quanto do tempo em sua concretude, que não conseguimos dominar, encaixando em seus instantes tão fugazes todas as nossas tão ambiciosas ações.

No anseio de buscar elementos que expliquem este nosso tempo, nosso mundo e nosso pensamento, para conferir significados ao que denominamos modernidade, visto-me de estudiosa – embora já

incomodada pelo peso das roupagens – e tento adentrar os textos de alguns importantes pensadores (Pessanha, 1993; Rossi, 1992; Berman, 1986; Giddens, 1991; Bachelard, 1977; entre outros), à procura de explicações, sentidos, conceitos, rumos, enfim.

Em sua trajetória epistemológica, o homem vem, desde longos tempos, tentando desvendar o pensamento e desvelar saberes. Tanto no socrático “Conhece-te a ti mesmo”, como no cartesiano “Cogito, ergo sum” temos expressas revelações evidentes da tentativa humana de fundamentar qualquer atividade sua em conceitos claros e seguros balizados pelo intelecto. É a busca do conhecimento.

Do ponto de vista de minha trajetória como pesquisadora, deparo-me com o problema da definição a que todo estudioso deve se dedicar: “Como a questão do conhecimento está presente no meu trabalho?”

Por outro lado, na perspectiva de minha trajetória profissional, trabalhando com educação escolar, tanto como professora das séries iniciais do ensino fundamental, onde desenvolvi a docência por vários anos, quanto como professora do curso de Pedagogia, onde trabalho com futuros professores, ocupo-me da “transmissão” do conhecimento, do saber institucionalizado, e posso responder à pergunta acima afirmando que busco formas de “propiciar condições para os indivíduos apropriarem-se do conhecimento”.

Algumas importantes premissas podem-se depreender dessa assertiva, mas vou me deter, por ora, em uma delas, apenas: *a que tipo de conhecimento estou me referindo*, pois que, definindo-a, defino também alguns rumos e caminhos para nortear minha investigação.

É claro que não tenho a pretensão de solucionar a questão de “quais são os conhecimentos significativos que devam constituir o alvo da educação escolar”, mas, por outro lado, devo tomar algumas decisões a esse respeito, visto que, como educadora e pesquisadora, ela se mantém duplamente como objeto de minhas preocupações.

Trata-se, então, de encaminhar minha busca para definir e explicitar um paradigma epistemológico que me sirva de referencial, revelando-me qual é esse conhecimento válido, importante e significativo que, devendo ser transmitido às novas gerações, servirá para a sua humanização.

Que grande pretensão!

Se seguissemos o modelo racional-matemático para a interpretação e explicitação do mundo, teríamos alguma facilidade na tarefa. Por

ele, o mundo e, conseqüentemente, tudo o que o forma, segue uma lógica racional, onde tudo e todos se encaixam, como afirma Pessanha (1993, pp. 13-4):

Se eu conseguir matematizar todos os campos do conhecimento, introduzindo aquela harmonia interna que a matemática manifesta, quem sabe não consigo o consenso, a identidade de opinião, o desaparecimento da dúvida e do ceticismo?

Segundo este raciocínio, o paradigma racional seduz porque oferece segurança para a compreensão do mundo. O nicho da razão é aconchegante e permite a máxima dedutibilidade no rastrear do conhecimento e de explicações. É tão esclarecedor que não permite “lusco-fusco nem sombra. Estou em plena luz e se diz o tempo todo que a luz é identidade da luminosidade, da evidência intelectual” (Pessanha, 1993, p. 18).

Dessa forma, o modelo epistemológico racional revela-se como capaz de conferir o sentido de clareza e luminosidade que deveria permear todas as ações humanas, e o seu mais importante legado é a Ciência, símbolo maior do “epistêmico no sentido mais luminoso”.

Vale considerar, porém, que nem sempre é possível encaixar o mundo nessa lógica teomática da razão. Principalmente quando se trata da atuação sobre pessoas, quando se faz necessário “submeter o assentimento, não as coisas”, quando nos referimos às Ciências Humanas, enfim, é que necessitamos sair do mundo previsível da racionalidade matemática e imbuir-nos do “caráter relacional” para a representação e discursividade, pois que esse paradigma já não mais dá conta de interpretar inúmeros aspectos referentes à humanidade que pensa, fala, sente, indaga...

Surge, então, a necessidade de novos referenciais para explicar esse mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que temos a impressão de tê-lo todo desvelado ante nossos olhares.

É nessa contraditoriedade que surgem idéias a afirmar que a Ciência, produto do racionalismo, tem contribuído para a alienação do homem. Forma-se, portanto, uma base teórica a sustentar a negação da razão.

Identificando a modernidade com o negativo, encontramos, principalmente nos filósofos da denominada Escola de Frankfurt, crítica aos avanços da técnica proporcionados pelo desenvolvimento científi-

co.

Trata-se de uma análise da técnica que a considera enquanto produtora de meios de difusão cultural, colocada a serviço da divulgação de ideologias alienantes, autoritárias e domesticadoras. Uma técnica, enfim, que pode produzir a desumanização do homem, por circunscrever a realidade, dela revelando apenas determinados aspectos. É a técnica a serviço da dominação. E obtida pelo avanço da Ciência, do conhecimento. A Ciência é responsabilizada por tornar duro, frio e incolor o mundo.

Por outro lado, podemos encontrar as raízes dessa desumanização não na Ciência, mas na própria estrutura da sociedade, pois “o desejo do homem de estender o seu poder para dois infinitos, o microcosmo e o Universo, não tem raízes na sua natureza, mas na estrutura da sociedade” (Rossi, 1992, p.15). Transferindo da Ciência para a sociedade a responsabilidade pelos desacertos e desencontros do ser na modernidade, deparamo-nos com a questão de compreender, então, tal sociedade.

E como podemos definir essa sociedade humana, modernamente concebida num contexto de transformação incessante, cuja velocidade e rapidez nem sempre conseguimos acompanhar? Uma sociedade do movimento, do progresso, que sobrevive na “perpétua sublevação e renovação de todos os modelos de vida pessoal e social” e na qual “nosso sentido de progresso e crescimento é o único meio de que dispomos para saber, com certeza, que estamos vivos”? (Berman, 1986, p.93-4).

No texto citado, o autor oferece-nos um panorama de tipos de sociedade, nos quais deixa claro que a modernidade provoca importantes rupturas nos conceitos de tempo e espaço, o que torna necessária a transformação do homem, ou seja, é mister que ele busque, na desintegração e no desnudar-se, uma nova roupagem que o caracterize e explicita sua nova condição. Isto implica a necessidade de um novo ideário para explicar esse novo homem desse novo tempo. Um novo homem que crescerá ao desvencilhar-se dos seus limites individuais e conectar-se com o seu semelhante, sabendo-se igual a ele e a toda a humanidade: todos vítimas dos mesmos anseios, angústias e conquistas...

Consideremos também que esse novo homem da modernidade age reflexivamente, gerando conhecimento continuamente, e que, como afirma Giddens (1991), “não é uma questão de não existir um mundo social estável a ser conhecido, mas de que o conhecimento deste mun-

do contribui para seu caráter instável ou mutável” (p. 51).

Essa colocação remete-me à questão inicial desta reflexão: a educação. Como introduzi-la nesta temática?

As considerações tecidas até aqui evidenciam posições que projetam o futuro, e, nele, emerge a questão da educação como propiciadora de despertar o espírito crítico, a reflexão consciente, a imaginação, a possibilidade de conferir ao homem a capacidade de escolher seus próprios caminhos com sabedoria, liberdade e solidariedade. A desequilíbrio em que ele se encontra, pelas contingências de seus próprios anseios epistemológicos, deverá levá-lo à reconstrução dos pilares sobre que alicerçará seu novo mundo. E, à escola, como instituição privilegiada para a construção e divulgação do saber, cabe o importante papel de corroborar o desenvolvimento dos indivíduos, despertando neles necessidades epistemológicas e conduzindo-os à sua satisfação.

Dessa forma, julgo importante incluir o pensamento de Berman (1986) sobre Shakespeare, quando faz uma analogia entre o homem da modernidade, buscando-se e buscando elementos que definam rumos e confirmem sentidos à sua existência, com o personagem Lear que, despojado de seu manto real, como este homem despojado de seus antigos saberes, procura a si próprio, pois que, nu, nada mais possui que o distinga do outro: “a ameaçadora e nua realidade do ‘homem desacomodado’ é o ponto a partir do qual uma reacomodação pode ser conseguida, a única base sobre a qual uma verdadeira comunidade pode ser construída” (Berman, 1986, p.105).

Tal afirmação nos remete à necessidade atual do homem de, tentando superar as barreiras limitadoras e dificultadoras de sua ação, partir em busca de novos modos de pensar e fazer, que o levem à definição, explicitação e realização de sua nova condição no mundo, a buscar um novo modelo de racionalidade.

Eis o ponto de partida!

À escola e o saber científico

O papel da escola nesta tarefa, apresenta-se, então, muito relevante, já que é ela a instância que propicia, nas palavras de Valdemarin (1998, p. 73), a “organização do saber que possibilita a aprendizagem dos mais novos que devem ser introduzidos a um universo de referências formais, a fim de adquirirem as condições para efetuar a leitura de

mundo”. Além disso, a autora confere à escola a “tarefa de criar as formas mais adequadas de transmitir o conhecimento válido”.

Uma vez que à escola cabe o papel de veiculação do conhecimento produzido pela humanidade visando à humanização dos indivíduos humanos, é importante considerar que o nosso conhecimento é produto da tradição racional, da Ciência, que nasceu com a tarefa “de livrar o mundo do feitiço [...] de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores [...] por meio do saber.” (Horkheimer; Adorno 1975, p. 97).

Todavia, a Ciência, que tornou explicável o mundo e fez do homem um ser superior, ao ser tratada na escola por meio de manuais que a ensinam já velha e morta, em seus estágios já superados, transmitidos na forma de resultados, está a impedir o real desenvolvimento dos educandos, ao lhes negar a possibilidade de criar. A escola, ao reduzir a Ciência a um conjunto justaposto de conhecimentos regulares, encobre o processo de produção que levou à obtenção dos referidos resultados. Não se trata, portanto, apenas do conteúdo trabalhado na escola, mas da forma como esse conteúdo é trabalhado e posto em relação com o contexto amplo e total dos sujeitos do processo.

No momento atual, a humanidade defronta-se, perplexa, com transformações na relação que desde há muito mantinha com o saber científico. A Ciência, que lhe propunha o objeto como referencial e que, na escola, se reduzia ao medir, pesar, avaliar, quantificar ... ações que bastavam para os estudos e investigações, produzindo as respostas e resultados pretendidos, hoje não mais se vincula a este objeto, mas a dados racionais que, substituindo o fato empírico, podem explicar o produto numa nova relação do ser com o conhecimento.

Por outro lado, o avanço do conhecimento humano determinou o aparecimento de diferentes necessidades. Nesta evolução alguns aspectos novos emergem, destacando-se, como principal, a necessidade de se conhecer refletida e conscientemente, pois as relações diretas sujeito/objeto que explicavam o conhecimento no positivismo não mais bastam. Buscam-se os aspectos indiretos que já não residem na experiência comum, não são mais fatos, como aponta Bachelard (1977, p. 14):

Portanto, não é mais a coisa que poderá nos instruir diretamente como o proclamava a crença empírica. Não aumentaremos o nosso conhecimento de um objeto ultramicroscópico ao isolá-lo. Isolado, o

corpúsculo converte-se num centro de irradiação para um fenômeno de maior porte. Tomado em seu papel físico, ele é antes um meio de análise do que objeto para o conhecimento empírico. É um pretexto de pensamento e não um mundo a explorar.

A grande questão que ora se coloca para o estudioso, então, é o desaparecimento do objeto sensível como referencial para sua análise, o que determina que não mais se pode descrever o que acontece, o fato em si. Em seu lugar surgem as hipóteses, as quais vêm baseadas numa cadeia de razões que as tornam altamente sustentáveis, pois que já aplicadas anteriormente, e que revelam o resultado do pensamento do homem, nele se apoiando.

A ciência passa a ser definida pelo progresso do saber e do ser pensante, e a reflexão impera sobre a percepção e o sensível. Em função disso, rompem-se as relações com o conhecimento vulgar e se propõe uma nova racionalidade que se estabelece a partir das especializações do conhecimento, das razões aplicadas, ou seja:

Desse modo, os fatos se encadeiam tanto mais solidamente quanto estão implicados numa rede de razões. É pelo encadeamento, concebido racionalmente, que os fatos heteróclitos adquirem o estatuto de fatos científicos. Que a Terra gira, eis pois uma idéia antes de ser um fato. Esse fato não tem primitivamente qualquer traço empírico. É preciso situá-lo em seu lugar num domínio racional de idéias para ousar afirmá-lo. É preciso compreendê-lo para o apreender (Bachelard, 1977, p. 29).

Fica, portanto, evidenciada a supremacia da reflexão, do racional, porém do racional que já foi aplicado a um objeto, uma razão já derivada da aplicação da razão, o que o autor denomina “racionalismo aplicado”.

Neste contexto, que nega a importância do objeto, também já não há mais lugar para o conceito de limites de um determinado conhecimento, o qual era proporcionado pelo método científico, que também não pode mais existir nos mesmos moldes de até então, enclausurando o conhecimento com as categorias de início, meio e fim, petrificando-o com regras que lhe impedem o avanço.

As grandes mudanças – principalmente tecnológicas – ocorridas a partir de meados do último século apresentam para os indivíduos formas de ruptura com os padrões de conhecimento vigentes. Prisioneiros de um modo de pensar no qual não cabe mais o mundo que imaginávamos real, somos levados à procura de um novo pilar que nos sustente. As idéias de Bachelard (1977) parecem nos conduzir ao entendimento deste novo, que vai se nos tornando também acolhedor. Embora a princípio ele pareça nos introduzir num terreno movediço ao nos retirar o objeto sobre que depositávamos nosso conhecimento e segurança, vem-nos oferecer alguns elementos importantes para avançarmos, como o conceito de epistemologia histórica, pelo qual podemos definir o homem como um ser que consegue, na retificação do erro, promover o progresso e o avanço da ciência, de si próprio e de seu contexto.

Cabe à escola, portanto, a grande tarefa de enriquecer a relação do homem com o saber científico, viabilizando o fluir do entendimento e da racionalidade às gerações de estudantes, com o intuito de fazê-los acompanhar seguros os avanços de seu mundo para que, também, se enriqueçam como indivíduos que partilhem um imenso universo de saberes que têm um mesmo objetivo final: fazer dos homens senhores a dominar o universo e suas leis a favor da própria felicidade e da de seus semelhantes.

O trabalho do professor torna-se fundamental neste contexto, pois é ele que permitirá aos escolares a apropriação dos instrumentos necessários à criação e recriação dos conhecimentos que possibilitarão a transformação consciente da sociedade. É claro que me refiro a um professor que considere o ambiente de ruptura como possibilitador da reflexão e da criação, que seja capaz de detectar problemas, analisá-los e encontrar soluções, que consiga reconhecer os elementos humanizadores da ciência e que, movido pela expectativa “de escolher mudar ou superar um estado de coisas que não lhe satisfaz”, consiga introduzir os alunos num ambiente reflexivo (Giovanni, 1994, p. 22).

A prática docente e a racionalidade

É considerando a utilização dos avanços da ciência para a humanização que pretendo continuar esta reflexão tratando, mais especificamente, de um elemento da problemática educativa. Trata-se de explorar as relações entre a prática pedagógica e a reflexão docente numa situação de utilização de uma inovação tecnológica.

Na perspectiva de contribuir à ação da escola em manter os elos com a vida de alunos e professores, pressupondo a necessidade da reflexão sobre os novos suportes tecnológicos que o avanço da ciência oferece ao universo de ensino, desenvolvi uma pesquisa na qual analiso as possibilidades e os limites do texto audiovisual para permitir aos sujeitos cognoscentes o desenvolvimento da capacidade de construir sentidos e atribuir significados importantes aos seus saberes e fazeres. A seguir relatarei alguns aspectos desta pesquisa detendo-me, principalmente, naqueles que tratam de maneira mais específica da relação reflexão/prática docente.

Em setembro de 1995 o Ministério da Educação criou o Projeto TV Escola, dotando as unidades escolares com mais de 100 alunos, por meio de verbas do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), com o kit tecnológico, um conjunto de equipamentos que inclui antena parabólica, receptor de satélite, televisão, videocassete e 10 fitas.

Entre os objetivos desse programa, encontra-se o incentivo à realização de modificações na escola pública para levá-la a enfrentar os desafios que se colocam para a transformação do fazer pedagógico na atualidade e constituí-la como um locus de construção do conhecimento com autonomia e reflexão.

Nesse sentido, as administrações federal e estadual têm envidado esforços para viabilizar e intensificar a utilização da televisão e do videocassete na sala de aula, visando “transformar a escola pública por meio da implantação de sistemas de ensino audiovisuais”, conforme palavras dos representantes oficiais.

A oportunidade e relevância do tema e o fato de, como Professora do Ensino Básico I das séries iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ter-me utilizado de forma bem sucedida do vídeo como recurso didático para o processo ensino/aprendizagem, levaram-me a realizar uma pesquisa, na qual busco identificar, compreender e explicitar ações que levem a escola a superar a defasagem em relação às grandes transformações no campo do desenvolvimento científico e tecnológico que proporcionam novas formas de organização da sociedade e de relação com o conhecimento.

Considero que a TV e o vídeo podem auxiliar a escola nesta tarefa de formar pessoas capacitadas para interagir com as necessidades do novo tempo, já que, conforme Amorim (1998, p. 43):

Momentos de transição como esses podem fornecer-nos elementos significativos para uma reflexão sobre uma nova escola. Uma escola que possa superar a atual, ainda calcada nos velhos paradigmas da civilização em crise e que não conseguiu solucionar os problemas propostos pela própria modernidade. Uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares, praticamente desconhecendo o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo. A escola não pode desconhecer esta realidade que se aproxima com o novo milênio e, muito menos, caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora de seus muros.

Uma das etapas da pesquisa consistiu na elaboração de um estudo exploratório que, entre outros propósitos, visava obter um panorama das práticas e concepções sobre determinados aspectos da utilização do vídeo em sala de aula vigentes nas escolas da região em estudo.

Tratou-se da construção, aplicação e análise de um questionário a um grupo aleatório de professores de 1ª a 4ª séries, reunidos em situação de formação em serviço, em uma escola da rede estadual de ensino no ano de 1998, para realização de uma das ações do Programa de Educação Continuada do Estado de São Paulo. A seleção desse universo de sujeitos foi determinada pelo seu alto grau de representatividade no panorama educacional atual e por tratar-se de 80 professores integrantes de todas as localidades e escolas atendidas pela Delegacia de Ensino de Araraquara – o que significa que estes sujeitos exercem sua prática pedagógica numa região central do Estado de São Paulo, caracterizada como das mais bem favorecidas e estruturadas social, econômica e culturalmente.

Compunham o questionário 18 questões abertas em torno de 7 eixos temáticos considerados como relevantes para o referido estudo. São eles: **efetivação do uso do vídeo** como recurso para o processo ensino/aprendizagem; **destinação e objetivos** dessa prática; **significado e importância** do uso do vídeo para o professor, para os alunos e para o processo ensino/aprendizagem; **descrição da prática docente**, suas dificuldades e aspectos facilitadores; **quantificação**; **qualidade** da efetivação e **reações das crianças** frente ao uso do vídeo.

A exploração e análise desses eixos temáticos permitiram-me delinear um perfil da prática dos professores integrantes do estudo no que se refere ao uso do vídeo na sala de aula. Deste perfil, ponho em destaque, neste trabalho, alguns aspectos revelados na análise das questões relativas aos eixos: **efetivação do uso do vídeo como recurso** para o processo ensino/aprendizagem, **significado e importância** desse uso para o professor e **descrição** da referida prática, destacando pontos que se referem às dificuldades e facilidades encontradas.

Tal análise permite-me levantar algumas hipóteses sobre as características do trabalho do professor que possam explicar a ocorrência ou não de comportamentos de resistência relacionados dialogicamente com o processo de perda e busca de identidade desse profissional e dos indícios da relação de sua prática docente com o exercício da reflexão sobre essa mesma prática.

Do ponto de vista da **efetivação da prática** do uso do vídeo pelos professores integrantes do grupo pesquisado, os resultados do estudo exploratório demonstram que ela é realizada pela maioria deles. Tal fato revela que existe um alto índice de aceitação dos professores para acolher as inovações que lhe são colocadas à disposição.

Para explicitar o **significado do uso do vídeo** para os professores, encontro também um nível elevado de indicadores positivos – a maioria dos sujeitos caracteriza-o como *bom, ótimo* ou *excelente* e descreve sua importância como elemento *motivador, auxiliar, enriquecedor, dinamizador, integrador, diversificador, útil e facilitador* de seu trabalho e do processo ensino/aprendizagem. Os professores reconhecem a importância do instrumento para conferir laivos de modernidade e atualidade ao cotidiano escolar e para aproximar o saber escolar à vida do educando, o que é proporcionado pela superação das barreiras de espaço e tempo possibilitada pelo audiovisual, que permite, também, a apresentação de acontecimentos e fenômenos que não poderiam ser disponibilizados por outros meios.

Por outro lado, causa inquietação a análise dos resultados relativos às **dificuldades** apresentadas para a utilização deste recurso, que representa a introdução do avanço tecnológico e científico da informação de nossos dias no ambiente escolar. Junto a algumas dificuldades de ordem material e pedagógica previsíveis na infra-estrutura de nossas escolas (como a existência de um único aparelho para atender ao grande número de classes, a falta de local adequado, de fitas, de informações

sobre maneiras de utilização e a organização de materiais e horário das escolas), alguns sujeitos arrolaram dificuldades cujo significado ultrapassa o *simples obstáculo material* e imediato e revela características de sua prática pedagógica diretamente ligadas à relação com o exercício de reflexão que realizam (ou não) os professores sobre o trabalho docente.

O grande número de sujeitos que respondeu não encontrar nenhuma dificuldade para efetivação do uso do vídeo sugeriu-me indícios de falta de reflexão sobre essa prática, pois, conhecendo as condições físicas de nossas escolas, sabemos, por exemplo, que nenhuma delas dispõe de um equipamento para cada sala de aula, o que, por si só já representa um dificultador que é, ainda, acompanhado da necessidade de deslocamento das crianças para um ambiente diferente do habitual e nem sempre adequado para o processo de ensino e de aprendizagem por meio deste novo instrumento e fonte de conhecimento, já que o objetivo não é usar a TV ou vídeo como um momento de lazer para apenas preencher o tempo, como parte dos professores parece considerar. Não se trata de se relacionar com a TV como fazem professores e alunos em suas casas: na escola essa relação reveste-se do **compromisso com o conhecimento** e das ações, condições e providências decorrentes desse compromisso.

Os indícios mais significativos, porém, advêm de outra dificuldade apontada por alguns sujeitos: “a falta de alguém para pôr o aparelho em funcionamento/ não saber ou não gostar de manusear o equipamento”. Num primeiro olhar, tal resposta parece indicar apenas e simplesmente má disposição em utilizar o vídeo. Uma reflexão mais cuidadosa, porém, acerca dessa (des)motivação evidencia problemas mais profundos e diretamente relacionados à cultura e à postura do professor frente à relação consciente com sua própria prática.

Esta reação, na realidade, sugere uma atitude de desagrado, possivelmente até de revolta diante de um instrumento que exige do professor algo mais do que “dar aula”, e que desperta nele um estranhamento, ou seja, a idéia que ele tem de ser professor está diretamente relacionada à de alguém que tem a função de transmitir, de forma linear e expositiva, para outra pessoa, o saber, do qual é detentor. No entanto, ei-lo, com o vídeo, numa situação em que deve deixar de ser o único dono e transmissor de saberes e explorar uma nova forma de apresentação das informações: icônica e dinâmica.

Evidenciam-se, então, nas respostas de parte significativa dos

professores, sensações de despreparo, derrota e superação ocasionadas por uma máquina que está a lhes usurpar a posição e que, na visão desses professores, lhes é imposta por poder “fazer o mesmo que eles”. Um exemplo dessa atitude poderia estar expresso em depoimento de uma professora que, ao relatar as dificuldades que encontra para usar o vídeo e a televisão em suas aulas, declara como motivo a “falta de uma pessoa disponível na escola para colocar o vídeo e a TV em funcionamento, para desligar o alarme e para ligá-lo depois...” (Professora 55, 1999) – explicação que me parece denunciar uma posição semelhante à: “posso até usá-lo, mas não coloco a mão nele”.

Tal visão, equivocada, sem dúvida, ignora que não se trata de substituí-los pelo vídeo, pois o vídeo e a TV nunca poderiam ocupar os seus lugares. Trata-se mais de uma nova forma de relação com o conhecimento, da qual deveriam se apropriar, primeiro, os professores, para incluí-la e incorporá-la, em seguida, à sua ação docente e à ação de aprender de seus alunos.

É possível que os sentimentos expressos pelos professores estejam relacionados com a sua insegurança ao reconhecerem que vêm perdendo a autonomia e o controle de sua prática. De certa forma tais respostas parecem demonstrar que o professor vai perdendo sua identidade como profissional e também se perdendo na busca dessa identidade. As inovações – entre elas, o uso do vídeo – em geral aparecem no interior das escolas de forma repentina, às vezes inesperada, alterando com força o cotidiano do professor em sala de aula, cuja rotina ele já conhecia e dominava.

Ao mesmo tempo, tais respostas mostram o comportamento de resistência desses profissionais frente às inovações. E o que isso significa? Se considerarmos que, nesse contexto, a inovação é o vídeo – um instrumento da técnica que representa a Ciência, portanto uma objetivação da razão – pode-se falar numa resistência desses professores à própria razão. Nesse ponto encontro a fala de Pessanha (1993, pp. 31-2), a alertar: “... quanto mais eu restrinjo a razão a um modelo fechado e absoluto, mais deixo de fora desse núcleo pleno e denso de razão tudo o que chamo de não-razão. Ou seja, cresce o campo da irracionalidade.” Segundo o autor, tal atitude “... deixaria a irracionalidade crescer enormemente, porque tudo o que está excluído do núcleo absoluto seria irracional”. E acrescenta “... se eu diminuo a extensão da racionalidade, estou abrindo espaço para a irracionalidade”.

Buscando caminhos

Estas reflexões levam-me a concluir que, quanto mais o professor resiste ao envolvimento com a mudança, com a inovação, mais ele se introduz nas redes da passividade, da rotina, da aplicação da lei do mínimo esforço intelectual, ou seja, nas malhas da desrazão. É neste sentido que seu comportamento pode revelar baixa motivação para um processo de reflexão consciente e transformadora da prática pedagógica em *práxis*.

Acrescento, considerando as reflexões de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que, no seu fazer diário “o docente é não apenas um agente da prática, mas também um formador.” Um formador de práticas e de pessoas, o que significa que ele não pode deixar de “tomar consciência de seus próprios saberes de experiência” gerados na sua prática cotidiana e objetivados na partilha de informações, inquietações e conclusões com seus pares. Para esses autores, o professor toma a sua própria prática e a de seus pares como crivo segundo o qual julgam, aceitam ou rejeitam todos os demais saberes (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991, p. 230).

É nesse sentido que as oportunidades de exercício de reflexão sobre essa mesma prática, a partir de categorias e contribuições teóricas, podem e devem ser incorporadas ao cotidiano dos professores para elevar a ação docente ao patamar de uma ação informada cientificamente. Evidencia-se, então, a relevância de se conferir ao trabalho do professor e ao processo de aprendizagem de seus alunos o espírito de busca e pesquisa em relação ao conhecimento, ação que demanda esforço para o preparo teórico que fundamente o seu fazer docente. Para isso:

Resta depois a tarefa mais difícil: pôr a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber firmado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, dar, enfim, à razão, razões de evoluir (Bachelard, 1977, p. 151, grifos meus).

E isso parece ser tão mais relevante, quanto mais se colocam, hoje, para os profissionais do ensino, as questões relativas à formação dos alunos para o exercício pleno da cidadania – o que, do ponto de vista do tema em estudo, o uso do vídeo nas séries iniciais do Ensino

Fundamental –, leva à percepção deste recurso como elemento importante, não só para a promoção do conhecimento, mas, especialmente, para a tentativa de superação das barreiras de alienação do aluno telespectador de hoje – usuário passivo dos recursos da TV e vídeo.

Nesse sentido, vale concluir pondo em destaque, com as palavras de Valdemarin (1998), a grande relevância da reflexão para a realização da ação docente consciente visando à orientação e formação das novas gerações:

A transmissão dos resultados da ciência é uma parcela do trabalho efetuado pelo professor, mediatizada pelos métodos de sua transmissão, pelos afetos, pelos valores políticos e sociais do professor. Mas é também uma forma de introduzir crianças e jovens em formas específicas de raciocínio, que têm sua origem nos diferentes campos de produção do conhecimento e preparam o jovem para aquisições futuras. Nesse sentido, o vínculo com a ciência se estabelece mais fortemente pela aprendizagem de formas de pensar e encaminhar soluções próprias de cada área, do que pelo acúmulo de informações sobre a área (p.83).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M.C. **TV Escola: orientação para o uso da televisão e do vídeo em sala de aula.** São Paulo: FDE, 1998.
- AMORIM, A.C.R. Quais os caminhos a trilhar na discussão da Tecnologia Educacional no âmbito das escolas? In: **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro: 1998, n. 141, p. 41-45.
- BACHELARD, G. **Epistemologia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.
- GIOVANNI, L. M. A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria colaborativa entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus. 1998. Tese (Doutorado em Didática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. Conceito de iluminismo. In: _____.

Os pensadores. São Paulo: Abril, 1975, p. 97-124.

PESSANHA, J.A. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: *Cadernos Anped*. Porto Alegre: 1993, n. 4, p. 7-36.

ROSSI, P. A *Ciência e a filosofia dos modernos*. São Paulo: UNESP, 1992.

TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, 1991, n. 4, p. 215-233.

VALDEMARIN, V. T. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Unicamp 1998, p.73-84.