

IMPORTÂNCIA DE CONHECER E CONCEITUAR PRÁTICA EDUCATIVA PARA SUPERAR O COMPLEXO DE GABRIELA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lya Raquel Oliveira dos Santos

Doutora em Educação

Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CMPP/CCN.

E-mail: lyaraquel@ufpi.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6771-0670>

RESUMO

Este ensaio reflete sobre a importância de conhecer e conceituar a prática educativa, especialmente, para os professores que sofrem do complexo de Gabriela¹. É importante que o profissional docente conheça e conceitue a prática educativa? Conceituar a sua prática educativa pode ajudar os professores que sofrem do complexo de Gabriela a superá-lo? O objetivo é identificar as possibilidades que o conhecimento do conceito de prática educativa formalizados por autores de referência na área, como Valle (2002), Rousseau (2004), Vázquez (2007), Freire (1983), Giroux (2003), Apple, Au e Gandin (2011) e Assmann (2001), e o ato de conceituar a sua própria prática educativa podem trazer para ajudar um professor a superar o referido complexo. A prática educativa foi identificada através da análise de algumas obras de referência na área de acordo com as tendências educativas: tradicional, moderna, pós-moderna e contemporânea. Posteriormente, foi discutida a importância de conhecer e conceituar a prática educativa para o professor, inclusive aquele que sofre do complexo de Gabriela. Os resultados evidenciam a grande importância de conhecer e conceituar prática educativa para superar esse complexo e que os novos desafios oriundos das necessidades e da evolução da humanidade trazem para o docente a necessidade de reconceituá-la continuamente.

Palavras-chave: Complexo de Gabriela. Formação de Professor. Prática Educativa.

IMPORTANCE OF KNOWING AND CONCEPTUALIZING EDUCATIONAL PRACTICE TO OVERCOME THE GABRIELA COMPLEX IN TEACHER TRAINING

¹ Referência dada a pessoas com resistência à mudança. A expressão foi nomeada pelos versos “Eu nasci assim, eu cresci assim / Eu sou mesmo assim / Vou ser sempre assim / Gabriela, sempre Gabriela” da música Modinha para Gabriela composta por Dorival Caymmi, em 1975, cantada por Gal Costa.

ABSTRACT

This essay reflects on the importance of knowing and conceptualizing educational practice, especially for teachers suffering from the Gabriela complex¹. Is it important for the teaching professional to know and conceptualize the educational practice? Can conceptualizing your educational practice help teachers suffering from Gabriela's complex to overcome it? The objective is to identify the possibilities that knowledge of the concept of educational practice formalized by reference authors in the area, like Valle (2002), Rousseau (2004), Vázquez (2007), Freire (1983), Giroux (2003), Apple, Au and Gandin (2011) and Assmann (2001), and the act of conceptualizing their own educational practice can bring to help a teacher overcome this complex. The educational practice was identified through the analysis of some reference works in the area according to educational trends: traditional, modern, postmodern and contemporary. Subsequently, the importance of knowing and conceptualizing the educational practice for the teacher was discussed, including the one who suffers from the Gabriela complex. The results show the great importance of knowing and conceptualizing educational practice to overcome this complex and that the new challenges arising from the needs and evolution of humanity bring to the teacher the need to continually re-prejudice it.

Keywords: Gabriela Complex. Teacher training. Educational Practice.

IMPORTANCIA DE CONOCER Y CONCEPTUALIZAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA SUPERAR EL COMPLEJO GABRIELA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

RESUMEN

Este ensayo reflexiona sobre la importancia de conocer y conceptualizar la práctica educativa, especialmente para los maestros que sufren del complejo Gabriela¹. ¿Es importante que el profesional docente conozca y conceptualice la práctica educativa? ¿Puede conceptualizar su práctica educativa ayudar a los maestros que sufren del complejo de Gabriela a superarlo? El objetivo es identificar las posibilidades que el conocimiento del concepto de práctica educativa formalizado por autores de referencia en la zona, como Valle (2002), Rousseau (2004), Vázquez (2007), Freire (1983), Giroux (2003), Apple, Au y Gandin (2011) y Assmann (2001), y el acto de conceptualización de su propia práctica educativa pueden aportar para ayudar a un profesor a superar este complejo. La práctica educativa se identificó a través del análisis de algunas obras de referencia en la zona de acuerdo con las tendencias educativas: tradicional, moderna, posmoderna y contemporánea. Posteriormente, se discutió la importancia de conocer y conceptualizar la práctica educativa del maestro, incluyendo el que sufre del complejo Gabriela. Los resultados muestran la gran

importancia de conocer y conceptualizar la práctica educativa para superar este complejo y que los nuevos retos derivados de las necesidades y la evolución de la humanidad traen al maestro la necesidad de volver a perjudicarla continuamente.

Palabras clave: Complejo Gabriela. Formación del profesorado. Práctica educativa.

1 INTRODUÇÃO

As novas demandas que naturalmente surgem com desenvolvimento da sociedade exigem que os profissionais das mais diversas áreas, inclusive os da educação, desenvolvam mais habilidades e competências profissionais para realizar suas funções além das já adquiridas durante a sua formação.

Na profissão docente, a educação bancária, forte por ser pioneira, sofreu críticas e tornou-se obsoleta por ser um sistema com esquema de imposição de padrões, de matérias e de métodos de ensino de cima para baixo, de fora para dentro por causa da grande distância entre o que se impunha e aqueles que sofriam essa imposição.

Especificamente sobre a Matemática, por exemplo, é fácil percebermos que há muito desânimo e insatisfação na sociedade com esta ciência. Uma minoria apenas a percebe em seu dia a dia e usufrui de seus maravilhosos benefícios. É bem provável que boa parte dessa insatisfação possa ter mais relação com a formação dos professores de matemática e com as suas práticas tradicionais, pouco reflexivas ou ainda menos crítico reflexiva, do que com a própria Matemática em si. Dito de outra forma, esta insatisfação não deve estar relacionada ao conhecimento desta ciência, mas à forma como o mesmo vem sendo ensinado, à postura do professor diante de temas controversos fora do conteúdo programado, mas que são de extrema relevância social, ou ainda, à incapacidade voluntária de alguns docentes em contribuir para a conscientização crítica de seus alunos. É bem possível que esses professores tenham sido formados no modelo da educação bancária e se acostumaram a não o indagar. Para eles, a educação nasceu assim, cresceu assim,

foi sempre assim, é mesmo assim e continuará sendo sempre assim: Eis o complexo de Gabriela em professores.

Segundo Brito (2015), o termo se popularizou através da obra de Jorge Amado que retratou a dificuldade de mudança de comportamento da personagem principal, Gabriela: mulher simples que não se adaptava aos costumes da vida urbana. Pessoas que sofrem do Complexo de Gabriela, também chamado de Síndrome de Gabriela, existem em todas as profissões, em todas as idades. São pessoas com resistência à mudança, apegadas à sua “zona de conforto”, inflexíveis, que se incomodam só em pensar em mudar o seu ponto de vista ou a sua postura. Segundo Martins (2015), o primeiro sintoma desta síndrome é achar que tudo está bom do jeito que está. Por que mudar?

Pelos versos de Dorival Caymmi que nomearam o referido complexo, é possível notar que eles envolvem a origem da pessoa (“eu nasci assim”), o seu desenvolvimento (“eu cresci assim”), o momento presente (“eu sou mesmo assim”) e o seu futuro (“vou ser sempre assim”). É um ciclo fechado. Professores com essas características trabalham para que seus alunos sejam igualmente formados, aprisionando-os na sua mesma prisão, em um ciclo vicioso que mantém o *staus quo* e que não os possibilita transformar suas realidades. O que poderia, então, motivar um professor que sofre do complexo de Gabriela a se libertar desse ciclo e a conseguir transformar sua prática?

Muitas teorias sobre o processo de aprendizagem foram desenvolvidas e, no entanto, o progresso paralelo da prática não acompanhou o mesmo ritmo, de acordo com Sacristán e Gómez (1998). Portanto, não é de se estranhar que a prática de muitos docentes se mantenha inalterada. Não é estranho, mas não é o ideal. É fácil percebermos esse fato confrontando as obras que tratam sobre a educação crítica com os resultados de pesquisas que identificam os saberes de professores.

O processo formativo consolida e valida uma epistemologia da prática educativa do professor. Tardif (2010), por exemplo, apresentou o saber experiencial docente como aquele que surge na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo. Essa posição de destaque se

justifica principalmente pela relação de exterioridade que o professor mantém com os demais saberes definidos pelo autor (saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares), pois os mesmos não controlam sua produção e sua circulação, e isso faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que o professor mantém o controle.

A prática educativa de um professor indica três situações possíveis ao nosso ver: se o mesmo possui comprometimento com a sua função social e a transformação de realidades, buscando, continuamente, melhorar o seu ensino; se ele se preocupa em melhorar seu ensino apenas quando é chamado formalmente para este fim e o faz apenas com o intuito de se manter no mercado de trabalho; ou ainda, se o professor sofre do complexo de Gabriela, não sentindo qualquer necessidade de repensar sua prática enquanto profissional, abrindo mão de replanejar suas atividades, reproduzindo o processo da sua formação com seus alunos, desconsiderando a evolução e os novos anseios da sociedade, aprisionando-os da mesma forma como foi aprisionado. Nesse contexto, a prática educativa deve ser objeto de análise, discussão e conceituação permanente de todos os profissionais da educação.

A relevância deste ensaio incide na reflexão sobre o conhecimento e a conceituação de prática educativa pelo docente na formação de professores, em especial, dos que são acometidos pelo complexo de Gabriela. Analisamos como esta reflexão pode ocorrer para tornar o fruto desta profissão o mais satisfatório possível, já que a sociedade e a comunidade acadêmica assim o exigem. É importante que o próprio profissional docente se faça essa exigência, buscando melhorar constantemente sua prática.

Gómez (1998) afirma que a meta fundamental da prática educativa na escola é analisar a intervenção nos mecanismos de socialização das novas gerações. Parece-nos difícil alcançar essa meta quando o professor em questão sofre do complexo de Gabriela. Nesse sentido, este ensaio tem como objetivo identificar as possibilidades que o conhecimento e o ato de conceituar a sua prática educativa podem trazer para ajudar um professor a superar o referido complexo. Como objetivo específico

analisamos se há importância em reconceituar a prática educativa depois de algum tempo de formalização do conceito inicial.

Para tanto, explanamos inicialmente a evolução do conceito de prática educativa sob várias tendências educativas (tradicional, moderna, pós-moderna e contemporânea) através das obras de Apple, Au e Gandin (2011), Assmann (2001), Freire (1983, 2009), Giroux (2003), Rousseau (2004), Valle (2002) e Vázquez (2007). Posteriormente, analisamos essas tendências educativas buscando tanto identificar a importância de conceituar a prática educativa na formação de professores, analisando as mudanças relevantes relacionadas à evolução do conceito de prática educativa, quanto buscando também identificar a sua importância na vida de três tipos de professores desde aquele que tem zelo por sua profissão, passando pelo que transforma sua prática apenas quando é requisitado e o faz para se manter no mercado de trabalho, e chegando até aquele que sofre do complexo de Gabriela. Por fim, formalizamos o nosso conceito de prática educativa.

A evolução do conceito de prática educativa evidencia que as demandas da evolução da sociedade exigem sua reformulação periodicamente. Vejamos.

2 A PRÁTICA EDUCATIVA EM DIFERENTES TENDÊNCIAS EDUCATIVAS

Trataremos de quatro perspectivas de tendências da prática educativa: tradicional, moderna, pós-moderna e contemporânea.

Dentre as perspectivas tradicionais de prática educativa, podemos citar a obra de Valle (2002) que se preocupa em definir, entre outras coisas, o que é a filosofia da educação. A obra traz um diálogo constante entre filósofos gregos sobre temas como a virtude, por exemplo, se ela é ensinada ou se é adquirida pelo exercício ou se é da natureza humana. Os filósofos gregos se preocupam com o que é ensinado ao homem e como esse ensino é feito.

O conceito de *Paidéia* é de complexa definição. Valle (2002) o exprime como um ideal de formação constante no mundo grego. A obra fala de uma comunidade de vida espiritual que forma a consciência do cidadão e inspira seus comportamentos por

meio de normas que fixam ações e proibições: a *pólis* democrática, que é uma sociedade educativa, pois só se aprende a deliberar deliberando, segundo Aristóteles. Já Sócrates de Platão recusa a tese da educação prática, pois para ele a via real para a virtude só pode ser o conhecimento. Além disso, rejeita radicalmente o princípio democrático, pelo qual o poder deve ser exercido por todos os cidadãos – afirmando, ao contrário, que o governo ideal só poderia ser obra daqueles que se dedicassem inteiramente à busca da verdade.

De acordo com Valle (2002), *Paidéia* consiste na tomada de consciência pelas pessoas, em ver a educação como participação na vida política. Como conclusão, a *Paidéia* deve ajudar a coletividade a criar instituições cuja interiorização pelos indivíduos não limita, mas amplia sua capacidade de se tornarem autônomos.

Dentre as perspectivas modernas da prática educativa temos algumas obras como a de Rousseau (2004), Vázquez (2007) e Freire (1983).

A partir de sua ideia de que a natureza é boa e que a criança deve aprender por si mesma, Rousseau (2004) defende que a criança seja ensinada a fazer coisas, a ter razão para fazê-lo por si mesma, de acordo com o ritmo da natureza e não com o tempo da sociedade. O autor acredita verdadeiramente que todo homem e criança são bons e especula que a humanidade que propõe uma educação baseada em um curso natural seria uma sociedade mais livre. Rousseau (2004) estabelece os alicerces de uma educação capaz de formar um homem verdadeiro e, depois, formar o cidadão, porque, para ele, não é possível formar ambos ao mesmo tempo.

Vázquez (2007, p. 394) fala da práxis “como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem.” Enquanto atividade real, objetiva, ela também é uma atividade ideal, subjetiva e consciente. Para atingir uma consciência da práxis, segundo Vázquez (2007), o homem comum precisa sair da cotidianidade e se elevar ao plano reflexivo da atitude filosófica. A teoria não teria validade se não estivesse intercalada com a prática. Então, para o autor, prática e teoria juntas formam a práxis, voltadas para o agir (prática educativa) transformador da sociedade.

Tendo citado transformação da sociedade, relembremos que na década de 1980 a taxa de analfabetismo no Brasil beirava os 30% da população, e, na zona rural

essa taxa girava em torno dos 40%². Na época os “ignorantes” não tinham condições de participar livre e criticamente da democracia, não podiam votar nem ser votados para os cargos públicos. Hoje eles podem apenas votar, mas não podem ser votados. O analfabetismo no Brasil gerou décadas de intenso debate e discussão. E a que resultado chegamos, desde então? De que o analfabetismo é uma explicação conservadora para a marginalização social e política da grande maioria da população, segundo Freire (1983).

Paulo Freire desenvolveu um método em que era possível alfabetizar adultos em cerca de quarenta dias. E não se tratava apenas de alfabetizar, mas de alfabetizar criticamente, com desenvolvimento da conscientização das reais causas dos problemas sociais. Paulo, com sua prática educativa, não apenas possibilitava que esses “ignorantes” passassem a poder votar, mas os conscientizava da sua importância e da importância do seu voto nas transformações sociais.

Para Freire (1983), conscientizar não significa ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização por si só abre caminho à expressão das insatisfações sociais, então isso quer dizer que estas são componentes reais de uma situação de opressão e não são ações provocadas por forças divinas, conforme os opressores querem que a sociedade acredite e aceite sem questionar. Os questionamentos devem ser estimulados, pois ajudam os oprimidos a perceber a sua realidade por outro ângulo.

Já na perspectiva pós-moderna, Giroux (2003) definiu a cultura empresarial como sendo “um conjunto de forças ideológicas e instrucionais que funcionam politicamente e pedagogicamente para governar a vida organizacional por meio do controle gerencial superior e para produzir trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos” (GIROUX, 2003, p. 52). Assim, a cultura empresarial objetiva produzir indivíduos altamente competitivos e interessados em si

2 Disponível em <http://www.deepask.com/goes?page=Confira-a-evolucao-da-taxa-de-analfabetismo-no-Brasil>, acesso em 02 dez. 2017.

mesmos, competindo pelo seu próprio ganho material e ideológico. Para o autor, as culturas democráticas acabaram por se transformar na cultura empresarial, e a cultura empresarial entrou em choque com a democracia e está influenciando na vida dos estadunidenses, conseqüentemente, influenciando também na noção de cultura pública e na ideia de cidadania. As pessoas renunciam aos seus papéis como sujeitos sociais em favor do papel limitado de sujeitos consumidores. Giroux (2003) defende que é preciso desenvolver elementos de um projeto que possa capacitar os teóricos de estudos culturais e educadores, formar alianças em torno de práticas pedagógicas com ampla noção de política cultural, baseada na longa tradição do trabalho político e referindo-se a estratégias de entendimento, envolvimento e transformação que abordam problemas da nossa era.

Giroux (2003) ainda trata da pedagogia crítica, como teoria e prática, afirmando que ela não deveria legitimar uma noção romantizada do trabalhador cultural que só funciona às margens da sociedade, não deveria legitimar noções de ensino presas a uma obsessão com o método, o formalismo e a técnica. Mas chama a atenção para o fato de que a pedagogia crítica e outras práticas culturais que tem o objetivo de empoderar os excluídos são frequentemente rejeitadas por serem classificadas como doutrinárias e impossíveis. A obra organizada por Apple, Au e Gandin (2011) mostra que é possível sim! Ela traz uma análise internacional sobre a aplicação da teoria crítica em todos os continentes e descreve seus desafios e seus frutos, servindo de estímulo a quem planeja ou deseja mudar realidades.

Apple, Au e Gandin (2011, p. 14) escreveram sobre a educação crítica definindo-a como uma ação que envolve “uma reconstrução minuciosa daquilo que a educação é ou para que serve, o modo como deve ser executada, o que se deve ensinar e quem deve ser capacitado a envolver-se em tal processo.” De acordo com os autores, os estudos educacionais críticos envolvem muito mais do que a problematização das relações de poder e das desigualdades sociais, eles pressupõem um enfrentamento radical destas questões. A educação crítica estabelece um compromisso individual e político com a transformação social e a ruptura com as ilusões confortadoras. Para os autores, um educador crítico deve ver o mundo pelos

olhos dos despossuídos. Os que desejam assumir a responsabilidade de ser um educador crítico, pesquisador crítico, analista crítico, precisam envolver-se num processo de reposicionamento, que promova outro olhar, diferente daquele que prioriza a proposta hegemônica como única forma de se promover uma vida social melhor.

A obra de Apple, Au e Gandin (2011) faz parte das perspectivas contemporâneas da prática educativa, onde também se faz destacar a obra de Assmann (2001) que traz uma ampla análise filosófico-pedagógica, visando, basicamente, reaproximar o processo da aprendizagem com a própria vida do aprendente. A discussão gira em torno do conceito de *aprenance* (“*aprenance*”) que deve substituir o de “aprendizagem” (“*apprentissage*”) pois traduz melhor este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo (TROCMÉ-FABRE, *apud* ASSMANN, 2001, p. 15).

Assmann (2001) faz uma contextualização sobre a revolução tecnológica, sobre a profundidade e a rapidez da penetração das TIC’s que vieram para ficar e não esperam por quem quer que seja, transformando muitos aspectos da vida cotidiana. A revolução tecnológica é irreversível, segundo o autor, e interfere diretamente na empregabilidade e na exclusão social.

Baseados nesses conceitos sob várias tendências educativas vamos agora identificar a importância de conceituar a prática educativa na formação de professores e a sua importância na vida dos três tipos de professor citados anteriormente.

3 A IMPORTÂNCIA DE CONHECER E CONCEITUAR PRÁTICA EDUCATIVA

Identificar o tipo de prática de um professor ou de um grupo de professores sob um aspecto específico sempre será objetivo de muitos estudos na área de formação de professores. Seja na formação inicial ou continuada, os professores

adquirem/desenvolvem os saberes que serão utilizados no exercício de sua profissão e os validam na prática, mesmo que não tenham consciência disso.

Concordamos com Pedro Demo quando defende

que a habilidade das habilidades é “saber pensar”, no plano teórico e pragmático (pensar e intervir), assinalando-se a politicidade da autoconstrução. A questão das habilidades vincula-se estreitamente à da “politicidade”: significa a capacidade humana de alargar suas oportunidades, dentro das circunstâncias dadas, ou de conduzir, até onde possível, seu destino. (DEMO, 2012, p. 6)

Apresentar os conceitos de prática educativa para os docentes amplia o seu entendimento sobre a sua profissão, seus saberes teóricos, traz novas possibilidades ao “saber pensar”. No entanto, para que o profissional docente formalize o seu próprio conceito de prática educativa é necessário que ele reflita profundamente sobre a educação em si: os seus motivos para ensinar, o que ensinar, a função social do que será ensinado.

No referencial teórico foi possível perceber que Valle (2002) trata de como deve ocorrer a educação em instituições criadas para tornar os indivíduos autônomos; Rousseau (2004) defende a prática educativa no ambiente familiar, sob o acompanhamento de um tutor, formando o homem para ser um cidadão; Vázquez (2007) fala da práxis como atividade educativa transformadora do mundo e do próprio do homem; Freire (1983) defende a importância de ensinar conscientizando os “ignorantes” de forma que eles consigam transformar a sociedade; Giroux (2003) nos faz um alerta sobre a invasão que vem ocorrendo no ambiente escolar pela cultura empresarial transformando as pessoas em trabalhadores submissos, em consumidores despolitizados e em cidadãos passivos; Apple, Au e Gandin (2011) tratam da prática educativa crítica atuando nas escolas, na sociedade e também no ambiente familiar para conscientizar os despossuídos, indo além da problematização das relações de poder e das desigualdades sociais, pressupondo um enfrentamento radical destas questões; e Assmann (2001) defende que educar é a mais avançada tarefa social emancipatória e trata da prática educativa na escola, sendo esta um lugar de aprendizagem de forma prazerosa e terna, com uso de tecnologias.

Todos esses autores, para formalizar o seu conceito de prática educativa, passaram por esse momento de reflexão. De acordo com as referências, seja a prática educativa exercida por um professor, um tutor, um líder sindical, um coordenador de Organização Não Governamental, ou qualquer outra pessoa, em todas essas obras identificamos a defesa de que o fruto da prática educativa deve ser a formação de cidadãos autônomos. Depois da perspectiva tradicional, esse fruto foi conceitualmente expandido para formar pessoas conscientes das reais causas dos problemas sociais, atuantes, críticos, politizados, de acordo com as novas necessidades da sociedade. Essas obras são de referência na área e qualquer uma das perspectivas de tendência educacional tem o olhar voltado para o educando, para seu futuro enquanto profissional e cidadão, de forma que o mesmo consiga lidar com as causas dos problemas sociais transformando seu ambiente.

Sobre a elaboração de conceitos, Vigotski (2000, apud FERREIRA, 2009) chama de conceitos espontâneos aqueles adquiridos através das experiências vivenciadas no seu contexto social e há ausência da percepção consciente de suas relações, acontece do particular para o geral. No entanto, o conceito científico acontece do geral para o particular. Para que ocorra a modificação do conhecimento espontâneo para o científico é necessário efetivar um processo de ensino-aprendizagem intencional e consciente direcionado para essa finalidade.

Outro autor que se dedicou ao ato de conceituar foi Ferreira (2009). Ele afirma que esse ato desempenha um papel singular no processo de aprendizagem:

Ao ativar todas as funções mentais sobre a égide do pensamento, nessas funções vão se operando transformações qualitativas que alteram a sua própria natureza à medida que passam a ser utilizadas de forma volitiva, consciente e deliberada, afetando o conteúdo e o método de raciocinar, uma vez que, mediado pelo aprendizado dos conceitos, o aluno passa a direcionar seus próprios processos e procedimentos mentais. (FERREIRA, 2009, p. 23)

Por isso, defendemos que é tão importante e engrandecedor para um professor definir sua prática educativa depois de conhecer os conceitos formalizados por autores de referência. Porque, para tanto, é preciso que ele reflita com consciência

sobre sua função profissional e social. É como assinar um contrato de trabalho consigo mesmo, e também se comprometer com qualquer outra pessoa que leia a sua conceituação. Intencionalmente, essa definição afetará seu método de ensino e isso passará a direcionar sua prática para a obtenção do fruto do seu trabalho que melhor se aproxime do que a sociedade almeja.

Quando um profissional se ocupa em definir conceitos estritamente relacionados à sua profissão, ele está externando o seu olhar sobre esse conceito de forma comprometedor. Ao conceituar a sua prática educativa as atitudes do professor devem passar a ser direcionadas para que aquele conceito seja visto em suas atitudes, em sua metodologia. Eles se colocariam em xeque caso definissem algo relacionado à sua prática de uma forma e, no entanto, agissem de outra. É contraditório, senão constrangedor. Esse sentimento leva à reflexão.

Sobre o processo de profissionalização, Perrenoud (2002) cita Clot (1999) para enfatizar a importância de elaborar e executar conceitos:

Na teoria, um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução, e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente *ao vivo*, às vezes, com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. Um profissional nunca parte do nada, tenta não reinventar a roda, considerando as teorias, os métodos já testados, a jurisprudência, a experiência, os gêneros consagrados. (CLOT, 1999, *apud* PERRENOUD, 2002, p. 11. Grifo do autor.)

Com essa perspectiva, um profissional deve ser capaz de identificar e apresentar o problema, imaginar e aplicar uma solução para o mesmo, garantindo o seu acompanhamento. A exigência que a reflexão causada pelo processo de conceituação da sua própria prática educativa traz ao docente transforma atitudes que passam a ser intencionais, conscientes e deliberadas, levando-o ao comprometimento em agir conforme aquele conceito formalizado por sua pessoa. O conceito de prática educativa formulado por um professor exprime a sua visão de como o ato de ensinar/educar deve ocorrer.

As instituições formadoras poderiam se dedicar a fazer essa solicitação na formação inicial de professores. Normalmente, essa solicitação é feita na pós-graduação e são poucos os que conseguem ingressar na formação continuada nesse nível de ensino.

Mas coordenadores de escolas podem agir em momentos de formação pedagógica na escola com esse objetivo: apresentando os conceitos de prática educativa e depois solicitando que seus professores o façam e compartilhem com seus pares. E para quê? Analisemos as consequências de definir prática educativa para três tipos de professores: os que possuem zelo por sua profissão e tem compromisso com sua autoformação, aqueles que melhoram sua prática quando solicitados e apenas para se manter no mercado de trabalho, e os que sofrem do complexo de Gabriela.

Quando o professor possui zelo pela sua profissão, consciência da sua função social e compromisso com sua autoformação, ele deverá identificar-se com os conceitos apresentados. Certamente, a teoria trará novas visões e perspectivas a respeito da prática. Assim, será natural atingir os objetivos da prática educativa na formação dos educandos descritos nas referências. O fruto da prática desse professor é a formação de indivíduos conscientes, autônomos e atuantes na sociedade. Eles usam sua autoridade docente para ensinar/educar futuros cidadãos e fazem com que o conhecimento acumulado gerado pela humanidade seja útil para os estudantes poderem transformar a sociedade. Eles conseguem seduzir e encantar os estudantes atraindo sua atenção para as infinitas possibilidades que o conhecimento nos traz.

Professores com maior zelo por sua profissão, que possuem comprometimento com sua formação contínua³ e consciência da sua função social, mobilizam-se para satisfazer a demanda social da atualidade. As angústias de seus alunos não são invisíveis aos seus olhos e eles não se negam a tratar sobre temas fora do conteúdo

3 Entendendo formação contínua como autoformação permanente.

planejado na aula, mas que possuem importância para a vida dos estudantes. Sua prática educativa é recheada de encanto, sedução e de utilidade.

Outros professores, quando chamados formalmente a melhorar sua prática, o fazem, sem muito ânimo, sem seduzir ou encantar seus alunos, apenas para cumprir com o que foi solicitado. Aprendem a usar as tecnologias, por exemplo, podendo, assim, se manter no mercado de trabalho. Conforme disse Assmann (2001), a revolução tecnológica interfere na empregabilidade e na exclusão social. Estes profissionais não possuem ainda real consciência da importância da sua função social, mas estão abertos ao diálogo, pois aceitam “se atualizar” quando chamados a este fim. No entanto, a possibilidade de que sua prática seja verdadeiramente modificada sem que haja a necessidade da cobrança prévia existe e precisa ser trabalhada. Conceituar a sua prática educativa depois de conhecer alguns conceitos feitos por autores de referência pode ser um caminho para despertar esse educador consciente da sua função social.

Essa é uma possibilidade que poderá levá-lo a ter real consciência da sua função social. Receber *feedbacks* do coordenador escolar, de outros professores ou dos seus alunos, ou ainda dos pais de alunos, pode ajudar a consolidar nesse profissional docente essa transformação de atitude tão desejada pela sociedade, assim como, leva-lo a redefinir sua prática educativa depois de algum tempo da primeira conceituação formal.

Entretanto, existem aqueles profissionais da educação que sofrem do “complexo de Gabriela” e que se satisfazem apenas em tentar “depositar o conteúdo” na cabeça dos estudantes, e o fazem, simplesmente, porque aquele conteúdo está inserido no currículo escolar, sem se dedicar a mostrar sua utilidade na vida dos estudantes.

Esses professores passaram pela formação universitária de uma licenciatura mas não se deixaram “macular” por ela. Não cogitam a possibilidade de mudar sua prática, limitando o fruto do seu trabalho à “aprovação ou reprovação dos seus alunos”. Os anseios e angústias dos estudantes são invisíveis aos seus olhos, ou, se os vê, não se importa com eles. Ensinam de forma acrítica, atemporal, transformando o

aluno em um escravo do conhecimento, afinal, é o aluno que possui obrigações e deveres diante do conhecimento acumulado pela humanidade, quando deveria ser o contrário: conhecimento é que deve servir para facilitar a vida de cada um deles. Esses professores se tornam executores de diretrizes sem qualquer autonomia, embora acreditem, verdadeiramente, que sejam autônomos. São omissos e passivos, não se dedicam a conscientizar os estudantes, não ajudam a formar cidadãos atuantes e autônomos. Nunca recebem elogios de seus alunos ou da coordenação, e chegam ao ponto de acreditar que o mesmo é desnecessário. Não dialogam com seus amigos de profissão sobre os desafios de ser professor na atualidade. Não crescem profissionalmente, não evoluem pessoalmente, e nem dão suporte para que seus alunos evoluam e se libertem. Pela sua prática, essa possibilidade lhes é negada. Trabalham mantendo o *status quo* e os excluídos na escuridão, na submissão, na opressão consentida.

Se vivêssemos em condições de pouca desigualdade social, sem racismo, sem preconceitos, sem *bullying*, sem feminicídios ou fanatismos, com boa perspectiva de futuro, talvez esse tipo de prática até passasse despercebida aos olhos da sociedade. Infelizmente, nossa realidade é bem distante desta.

Esse profissional docente está aprisionado, por vontade própria, nessa esfera, aos seus olhos, protetora, que é a inércia. Ele acaba sendo refém da sua prática. É difícil imaginar alguém satisfeito profissionalmente atuando nessas condições. No entanto, por mais estarrecedor que pareça, não é seu desejo mudar de postura. É bem provável que ele tenha vergonha de responder “qual é a sua profissão?” ao preencher um cadastro com seus dados profissionais.

É interesse do capitalismo que a prática educativa dos professores que sofrem do complexo de Gabriela continue e seja propagada. Esses profissionais docentes usam sua autoridade enquanto professor como um escudo protetor à prova de mudanças. Dessa forma, eles não se permitem repensar sua postura, nem refletir sobre sua prática, nem modificar/atualizar seus planos de aulas que vêm sendo executados da mesma forma há muito tempo. Afinal, eles sempre foram assim, cresceram assim, são mesmo assim, e vão ser sempre assim! Gabriela!

Como é possível atingir o objetivo de formar pessoas conscientes das reais causas dos problemas sociais, atuantes, críticos e politizados quando o professor em questão sofre do complexo de Gabriela? Como é possível esperar resultados diferentes agindo sempre da mesma forma? É preciso mudar.

Martins (2015) defende que, para superar o complexo de Gabriela, é preciso criar um ambiente favorável, melhorar a comunicação entre os envolvidos, fortalecer o pensamento estratégico a longo prazo e gerar oportunidades para que o profissional se permita tentar algo novo sem medo de punições. Para o autor, é fundamental difundir o conhecimento. E é nessa afirmação que nos alicerçamos para defender que o conhecimento do conceito de prática educativa pode sim auxiliar esse professor a se permitir refletir sobre a sua prática. Esse momento de difusão do conhecimento durante uma formação pedagógica, por exemplo, poderia melhorar a comunicação entre os pares, gerar discussões que apontem para as oportunidades citadas por Martins (2015), pois, considerando que o professor acometido pelo complexo de Gabriela entende e defende que o seu ofício se restringe a ensinar a matéria apenas e promover ou não o estudante para o nível seguinte, então, o ato de conceituar a sua própria prática educativa logo depois de conhecer a evolução desse conceito, provavelmente, o colocaria em uma espécie de “xeque descoberto”⁴.

Replanejar e se autoavaliar constantemente é uma ação importante para que o professor não seja enganado pela ilusão da segurança de um barco permanentemente ancorado em um porto. Ancorado, ele não corre o risco de ser naufragado por uma tempestade em alto mar, nem de ser atacado por piratas durante uma viagem. Entretanto, corre o risco de deixar seu casco apodrecer sem que se perceba. E, como consequência, acabar se tornando inútil para navegação. De que serve um barco que não navega? De que serve um professor que não forma seus alunos para enfrentar e resolver os problemas sociais utilizando o conhecimento

⁴ No xadrez: Posição em que um rei é posto em xeque pela movimentação de uma peça obstrutora (que está à frente de outra em qualquer direção, seja na horizontal, vertical ou diagonal).

produzido e acumulado pela humanidade? Essa prática não serve à família, nem à escola, nem à sociedade.

As metas das escolas devem servir de suporte para a prática dos professores. Por isso é importante citar uma crítica feita por Apple, Au e Gandin (2011) às escolas que possuíam metas bem contraditórias como, por exemplo, auxiliar no “processo de legitimação de ideologias de liberdade, individualismo e igualdade meritocrática, independentemente da raça, classe ou gênero” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 20). É difícil compreender e imaginar como funcionaria um processo de legitimação de ideologia da igualdade meritocrática acontecendo independentemente da raça, classe ou gênero de alguém que vive em um mundo racista, discriminatório com os despossuídos e machista. Seria como avaliar igualmente a performance de dois automóveis desconsiderando que um deles possui motor 1.0 (1.000 cilindradas) e que o outro tem motor 2.0 (2.000 cilindradas).

Ora, cilindrada é um termo que vem da palavra cilindro e todo motor à combustão possui cilindros. O cilindro é uma espécie de câmara onde acontece a combustão entre ar, combustível e faísca que movimentam os pistões para dar força motriz ao automóvel. Quanto maior for o número de cilindradas, mais potência terá o motor. Como é possível, então, haver igualdade entre desempenho de automóveis em que a potência de um deles é o dobro da potência do outro? Haveria mérito em uma vitória certa do automóvel com motor 2.0 sobre o outro automóvel com motor 1.0?

Não vivemos em uma sociedade onde todas as pessoas se respeitam independentemente da raça, classe ou gênero de alguém. Caso contrário, seria fácil entender e apoiar essa meta escolar. Na realidade, ela seria desnecessária. Precisamos trabalhar como meta escolar o desenvolvimento do respeito mútuo entre as pessoas e também com o meio ambiente, o combate ao preconceito, ao *bullying*, ao senso de superioridade proveniente do *status* social, da raça, do gênero, da sexualidade ou do credo religioso. A administração das escolas precisa se atentar para esse fato e trabalhar de forma a conseguir estimular seus professores a definir sua prática educativa.

A educação crítica defende que, através da participação em ações políticas, os grupos despossuídos ou marginalizados formam novas identidades ativistas ao mesmo tempo em que se faz um progresso real cultural, educacional, política e economicamente. Criam novas identidades políticas coletivas e bem mais poderosas, capazes de desafiar os racismos hegemônicos e as realidades hegemônicas de classe.

Podemos aprender como interromper as políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras e como construir alternativas educacionais democráticas. Os vários exemplos citados na obra organizada por Apple, Au e Gandin (2011) é prova disso. Em todos os casos descritos e analisados nessa obra é possível perceber que a tarefa do educador não foi reduzida ao ensino de conteúdos. Freire (2000) afirma que apenas ensinar os conteúdos é uma prática neutra, acrítica, atemporal e nem deveria existir, pois a leitura e a escrita passam pela leitura do mundo em torno do estudante.

Nós compartilhamos da afirmação de Assmann (2001, p. 33) quando diz que “É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, [...] que saiba trabalhar com conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisto.” Ao professor que sofre do complexo de Gabriela, ficam as perguntas: E se ele tivesse que se avaliar e quantificar uma nota para suas aulas após conhecer os conceitos de prática educativa citados anteriormente, que nota seria? Se ele, enquanto aluno, pudesse escolher entre assistir a sua própria aula ou a aula de um professor que segue a prática de um educador crítico, que se dedica a (re)encantar a educação a cada aula, qual seria a sua escolha? Ele gostaria que o próprio filho assistisse as suas aulas e fosse formado de acordo com sua prática educativa? Essas questões devem servir de base reflexiva para que o complexo de Gabriela seja superado.

Os professores passam por um processo de formação inicial que os habilita a exercer sua profissão. Mas ele, assim como qualquer outro profissional, começa a ser formado desde a educação básica. A criticidade de um profissional precisa ser estimulada em todas as etapas do ensino. É muito perigoso, segundo Giroux (2003,

p. 59), defender o ensino superior como centro de conhecimento crítico, responsabilidade social e ensino esclarecido para expandir os limites da liberdade e da democracia. Nesse ponto, a figura do coordenador se faz imprescindível no sentido de propor no momento de formação pedagógica, que os professores formalizem seus conceitos e leia-o para seus pares. Cada leitura deverá suscitar diálogo e troca de experiências. Nesse momento, caso um professor que sofra do complexo de Gabriela defina sua prática educativa enaltecendo a educação bancária, então, ele deverá perceber que não evoluiu, que é preciso mudar!

Há muito se faz necessário formar cidadãos críticos em todas as etapas do ensino. Alguns de nós, professores, somos formados sem sermos convidados (ou desafiados) a formalizar o nosso conceito de prática educativa. Isso contemplaria, em parte, as solicitações da educação crítica e estimularia que o professor entre no estado de estar-em-processo-de-aprender. Ou seja, também é preciso que esse profissional se preocupe em reconceituar sua prática. Afinal, as transformações sociais e tecnológicas não param. Basta olhar novamente a diferença entre o fruto da prática educativa definido por Valle (2002) e por Apple, Au e Gandin (2011), uma tendência tradicional e uma contemporânea, para percebermos a evolução do conceito. O desenvolvimento social e tecnológico traz novidades que certamente serão cobradas do professor em sua prática, como o momento de aulas remotas que vivenciamos devido à pandemia provocada pela covid-19. O professor não pode ignorar essas demandas.

Portanto, concluímos que o profissional docente deve elaborar seus conceitos e executá-los para evoluir profissionalmente! Neste aspecto, é imprescindível que o professor deseje essa evolução para que ela ocorra. Uma instituição de ensino superior pode e deve aflorar em seus alunos, futuros professores, novas concepções de formação ou de auto formação de professores, que é melhor. O coordenador escolar também pode estimular essa atitude nos professores dando suporte para que ela ocorra. No entanto, a decisão de como se dará a sua prática profissional durante as aulas é específica do professor. O que irá influenciar, de fato, na sua decisão sobre

qual tendência utilizará na prática, será o fruto de uma reflexão a respeito da sua função social enquanto profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o presente ensaio contribuiu para evidenciar a necessidade constante dos professores conceituarem a sua prática educativa, desde aquele professor que possui zelo pela sua profissão e busca colher bons frutos do seu trabalho, passando pelo professor que aceita mudar quando é chamado a esse fim, até o professor que sofre do complexo de Gabriela e não se dedica a ser mais do que um transmissor de conteúdos e mantedor do *status quo*.

Baseados nos resultados obtidos e nas reflexões feitas anteriormente, podemos (re)conceituar nossa prática educativa como o conjunto de ações que devem envolver uma reconstrução por parte dos objetivos da educação, devendo esta ação ser executada por profissionais muito bem qualificados academicamente e que sejam ativos em educar de forma que o conhecimento sirva à população, e não o contrário, tendo como foco formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRITO, Raíssa Carneiro de. **“Síndrome de Gabriela” Resistência e aceitação de tecnologias de informação e comunicação em uma comunidade rural de João Pessoa**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/51757>. Acesso em 16 mai. 2018.

FREIRE, Paulo Reglus Neve. **Pedagogia da Esperança**, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GÓMEZ, A. I. Perez. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Reimpressão 2007.

MARTINS, Rogério. **A Síndrome de Gabriela**. 2015. Disponível em <http://www.rhportal.com.br/artigos-rh/a-sndrome-de-gabriela/>. Acesso em 16 mai. 2018.

DEMO, Pedro. **Habilidades e Competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Reimpressão 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VALLE, Lília do. **Os enigmas da educação**: a Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular Ltda., 2007.