

A FORMAÇÃO PERENE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

THE PERENNIAL TRAINING OF EDUCATION PROFESSIONAL

Elioenai Fernandes Farias

Escola Marista Champagnat de Natal

Eliseudo Salvino Gomes

Universidade Católica de Brasília

Janaína Estevam da Silva

Escola Marista Champagnat de Natal

Resumo. O presente artigo foi motivado pelo seguinte enunciado: *o sujeito é palavra*, bem como pela proposta de António Nóvoa no que diz respeito ao professor reflexivo, e pela de Viktor Frankl no que se refere à autoeducação, através dos valores atitudinais. A afirmação enfática do sociólogo francês Alain Touraine leva-nos aos seguintes questionamentos: que condições são necessárias no contexto da sala de aula para que o aluno compreenda de forma autorreflexiva as dimensões social, cultural e política do seu aprendizado? Como podem a leitura e a escrita contribuir para a representação das realidades pessoal e social desse aluno? A concepção de professor definida por Nóvoa é a de um profissional reflexivo, visto não apenas na sua dimensão profissional, mas também pessoal. Em Frankl, a tarefa da educação não é meramente transmitir conhecimentos e informações. É de afinar a consciência, de maneira que o estudante possa perceber os valores existentes nas situações concretas da vida.

Palavras-chave: educação; prática reflexiva; logoterapia; leitura.

Abstract. this article was motivated by the following statement: *o sujeito é palavra*, as well as the proposal of Antonio Nóvoa with regard to reflective teacher, and by the Viktor Frankl with regard to the selfeducation through the attitudinal values. The emphatic assertion of the French sociologist Alain Touraine takes us to the following questions: what conditions are needed in the context of the classroom so that the student understands the self-reflexive way, the social dimensions, cultural and the learning process? How can the reading and writing contribute to the representation of personal and social realities of this student? The design of professor defined by Nóvoa is a reflective professional, seen not only in their professional dimension, but also personal. In Frankl, the task of education is not merely to impart knowledge and information. It is to sharpen the awareness, so that the student can see the existing values in the concrete situations of life.

Keywords: education; reflective practice; logotherapy; reading.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o projeto de sistematização do processo de formação continuada dos Educadores da Escola Marista Champagnat de Natal, enquanto equipe educativa e artífices da própria formação, quisemos tornar pública a construção do nosso saber científico, na perspectiva de viabilizar a concepção e a organização da escola como espaço-tempo de formação e produção dos seus educadores.

A partir da análise inicial da realidade feita nos encontros com os professores, funcionários de apoio e equipe gestora da escola, podemos definir como foco da formação continuada a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, historicamente situado no contexto político, econômico-social, local e global em que hoje está inserida a comunidade marista de Natal - RN.

Para tanto, propusemo-nos a metodologia da prática reflexiva, que visa desenvolver nos educadores a capacidade de refletir sobre a própria prática para constituir e transformar seu saber-fazer na direção da concretização de uma educação mais humanizadora. É constitutivo dessa perspectiva metodológica o desenvolvimento da capacidade de autoformação e da reconstrução da identidade profissional, como condições fundamentais para a formação de educadores reflexivos.

Não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir sobre o próprio homem (Freire, 1979, p. 27). Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico do homem. Esse estudo deve levar em conta o conceito de homem, que responde aos anseios de profundidade de que a contemporaneidade

necessita. Um conceito que inclui, além das dimensões biológica e psicológica, a realidade social e a dimensão que aspira ao sentido da vida, ou seja, a dimensão espiritual.

Assim, emerge a necessidade de uma educação que seja como um motor para o desenvolvimento humano, que estimule e apoie primeiramente o desenvolvimento pessoal. Desse modo, a educação passa a ser considerada não apenas um meio para a socialização, instrução, democratização do ensino, formação de recursos humanos, educação para a competitividade, mas, sim, um processo sustentado na valorização humana ao longo da vida, centrado na pessoa, no sentido de lhe possibilitar a sua afirmação pessoal em todas as dimensões, além do exercício de uma cidadania ativa, buscando sempre realizar valores.

Nesse contexto, os conteúdos da formação foram organizados a partir da necessidade do grupo, negociados e mediados pelas diretrizes da instituição escolar.

Entretanto, o primeiro princípio da escola sobre o “professor reflexivo” é aquele que assinala a mutação mais evidente: a educação deve formar e reforçar a liberdade do sujeito pessoal. É necessário, ao menos nesta etapa, reivindicar a passagem de uma educação da oferta para uma educação da demanda. A escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas, em vez de acreditar que antes da sua socialização pela escola o indivíduo seja um selvagem.

O segundo princípio se opõe também diretamente ao seu homólogo na educação clássica. Uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede o lugar a uma educação que concede importância central à diversidade e ao reconhecimento do outro.

O terceiro princípio vem a ser a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades. Essa concepção da educação não se define, senão, somente pela sua pertença a uma sociedade democrática. Ela atribui à escola um papel ativo de democratização, levando em conta as condições particulares em que as diferentes pessoas se defrontam com os mesmos instrumentos e com os mesmos problemas.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Ao falarmos em desenvolvimento profissional dos professores, precisamos entender antes de tudo o que é ser professor. Historicamente, é uma profissão que se foi constituindo a partir das mudanças no conceito de educar. Para entendermos a trajetória que essa função percorreu, até tornar-se uma profissão, é fundamental conhecermos a história do nosso país.

Os padres Jesuítas da Companhia de Jesus são considerados os primeiros educadores do Brasil e chegaram em 1549, com o intuito de evangelizar com fundamento no ensino. Assim, deu-se a primeira função da educação. O sentido de ser professor na época era o de aproximar os padres das almas humanas, incutindo-lhes os ensinamentos de Deus.

Após o decreto régio de Portugal de 1759, ficaram instituídas as aulas régias, que eram lecionadas por docentes, em suas próprias casas. Não havia uma sequência definida: cada docente escolhia o que ensinar. Foi nesse período que se passou a chamar os professores para ensinar em casa, os quais recebiam alguma remuneração. Com esse modelo, as aulas adquiriram características de ensino.

Com o Ato adicional de 1834, após a

independência do Brasil, a instrução passou a ser obrigatória pelo poder público. Com a grande dificuldade econômica desse período, os salários dos mestres ou mestres-escolas (aqueles que trabalhavam na instrução das primeiras letras) e dos professores (aqueles que trabalhavam no nível mais adiantado) eram baixíssimos.

É importante sabermos que só um ano após esse ato foi criada a primeira escola para formar professores. A partir de então, o mestre passa a ser responsável pela formação primária e os professores ministram aulas específicas, sendo que, para isso, estes precisam ter uma formação maior que a dos mestres. Foi nesse período que a instrução passou a ter característica enciclopedista. Tinha como método a memorização, para levar o aluno a aprender. O aluno reproduzia o conhecimento que o professor passava. A instrução só passou a ser vista como ensino depois das ideias iluministas, nas quais o aluno é visto como sujeito importante no processo de ensino-aprendizagem.

As mudanças começaram a acontecer de fato, para a profissão docente, a partir da década de 1930. Observa-se que um dos maiores impactos da profissão veio com a lei 9394/96, que deu significação à função e à carreira de professor.

Com base nesse percurso, podemos entender que ser professor nunca foi fácil, e privilegiar o ensino só aconteceu há poucos anos, historicamente falando. É uma profissão que está regulamentada, mas que ainda precisa de muito mais. Mas, apesar de todas as lutas, a profissão evoluiu. Não se pode esquecer que a função do professor é o que o dignifica. Ser o intermediador do conhecimento de uma nação demonstra o quão importante é essa profissão.

Quando é possível saber de onde viemos, onde estamos e aonde queremos chegar, podemos pensar sobre a importância do desenvolvimento profissional do professor.

No início do século XX, a formação inicial acontecia através dos cursos normais. Com a evolução do mundo e do sistema educacional, percebe-se que essa formação não pode ser estática, precisa acompanhar as mudanças sociais, pessoais e legais.

Segundo Canário (2006), a formação dos professores deve estar baseada em um modelo de competência que visualize sempre o coletivo, com alternância entre teoria e prática.

A partir desse contexto, observa-se que é necessário o professor buscar constantemente o seu processo de qualificação profissional, desde a sua formação inicial até à formação continuada, que deve acontecer permanentemente.

Para Gadotti (2011), a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Autores como Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Garcia (1999) adotam o conceito “desenvolvimento profissional dos professores”, como constituinte d’uma abordagem da formação de professores, a qual valoriza o contexto em que se dá o processo dessa formação, numa perspectiva organizacional e orientada para a mudança da escola. Nessa perspectiva, essa abordagem apresenta uma forma de resolução de problemas escolares que busca superar o caráter tradicionalmente

individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (Martins, Brandalise & Flach, 2010).

Gadotti (2011) sintetiza essa questão ao afirmar que a formação do professor deve estar centrada na escola, sem ser unicamente escolar. Sobre as práticas escolares dos professores, é necessário desenvolver um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. Uma formação baseada no diálogo que vise à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola e do professor.

A mudança dos professores acontece na esteira das mudanças das instituições. Isso quer dizer que o desenvolvimento profissional deve estar intimamente articulado aos projetos político-pedagógicos das escolas, fundamentando e apoiando, dessa forma, o seu desenvolvimento e sua implementação (Nóvoa, 2002).

O professor reflexivo é aquele que tem consciência crítica e pauta sua carreira em uma formação continuada que englobe o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Com base nesse entendimento, o seu crescimento profissional não afeta apenas a si mesmo, o professor, e, sim, a todos os que estão envolvidos no processo de construção da excelência organizacional do contexto escolar, tais como: equipe gestora e técnica, funcionários, demais professores, alunos e familiares, ou seja, toda a comunidade educativa.

Uma escola reflexiva precisa fomentar o surgimento dos espaços coletivos que visem à reflexão de suas práticas. Essas práticas devem ser permanentemente reflexivas, com ações objetivas, para que não se tornem apenas

idealistas, com ideias muito bonitas, mas não colocadas em prática.

Martins (2010) ressalta que a formação continuada muitas vezes é entendida como um processo permanente de mera acumulação de cursos, geralmente de curta duração, e de conhecimentos novos, a título de “capacitação”. É frequente ouvir dos professores depoimentos que valorizam a importância da teoria trabalhada nesses cursos. No entanto, não consideram a possibilidade de aplicabilidade dela; e ainda complementam dizendo que é na prática que realmente se aprende a superar os desafios e as dificuldades da profissão.

Esse tipo de depoimento reforça a ideia de que o dia a dia da sala de aula se estabelece em um local de formação, rompendo-se com o modelo tradicional e avançando para uma abordagem reflexiva da prática. A partir desse modelo reflexivo, o professor é visto como um profissional que tem em suas atividades a pesquisa e a reflexão da sua prática pedagógica, de forma a entendê-la e ressignificá-la continuamente.

De acordo com Martins (2010), a prática pedagógica é entendida como um processo de investigação, núcleo da formação de professores, e não um contexto de aplicação de teorias científicas. Dessa forma, a teoria passa a ter a função de iluminar a prática. Os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho coletivamente e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Uma formação continuada nesse sentido adquire uma natureza coletiva. No momento em que uma reflexão individual é feita por um profissional, este necessita do apoio de parceiros

que venham contribuir com o processo de reflexão de sua prática e, conseqüentemente, com a prática coletiva do contexto escolar.

Dessa forma, não existe desenvolvimento individual nesse processo. O percurso que leva ao desenvolvimento profissional do professor coopera dialogicamente com o crescimento da instituição de que ele faz parte. Assim, a todos interessa o desenvolvimento profissional do professor, pois todos se desenvolvem: a educação, o ensino-aprendizagem, o aluno, o próprio professor. Estes serão os maiores beneficiados desse processo.

De acordo com a logoterapia de Viktor Frankl, o homem, por descobrir que a vida não é eterna, cobra atitudes responsáveis; pois, se tivesse todo o tempo do mundo e se sua vida não tivesse limite, talvez adiasse sempre as suas responsabilidades, ou melhor, talvez não houvesse a necessidade de ser responsável.

Portanto, pensar que o homem é fruto do meio põe em dúvida o papel da justiça, como por exemplo: com que moral se poderia prender um criminoso, sabendo que a responsabilidade não é dele, mas, sim, da sociedade? Não seria mais adequado prender a sociedade? Em resposta a esta pergunta, Frankl sublinha que a educação pode desempenhar um papel decisivo como guia da juventude em busca de um sentido, conforme diz o referido autor:

É provável que na nossa época, isto é, na época do vazio existencial, a primordial tarefa da educação seja refinar a capacidade que permitirá ao homem encontrar os sentidos únicos, em lugar de se satisfazer em transmitir tradições e conhecimentos. A Educação de hoje, já não pode acompanhar os moldes tradicionais, mas deve despertar

a habilidade para tomar decisões independentes e autênticas. (Fabry, 1984, p. 135).

Entretanto, o trabalho do professor não pode ser frutífero sem que este se prepare para abordar os temas relativos a expressões de sua existência. Sem sombra de dúvidas, uma das perspectivas dos aportes franklianos é a vontade de realizar o sentido percebido através de uma tarefa imposta a si mesmo.

Contudo, existem duas abordagens psicológicas que têm deixado os educadores inseguros: a doutrina psicanalítica da repressão, segundo a qual qualquer frustração e agressão que foi reprimida inevitavelmente mais adiante aparecerá como sintoma neurótico ou como uma doença psicossomática. A outra é a abordagem sistêmica.

De acordo com Frankl (1972), em cada cultura existem realidades que têm o poder de manter a pessoa em uma condição infra-humana, e que interpelam a ação educativa. É o que se entende por circunstâncias da vida e, sobretudo, são os jovens os mais vitimados; por essa razão, a educação deve ser destinada em especial labor à juventude, para erradicá-la da dependência desumanizante, da ignorância acerca dos valores e do vazio existencial. Neste sentido, Frankl (1995) apresenta três aspectos do vácuo em que se encontra a maioria da juventude:

a) Conformismo: quando o jovem-estudante renuncia tomar pela mão o seu próprio destino, pois, para ele não vale a pena comprometer-se porque tudo é passageiro, entregando-se a atitudes de massificação e de despersonalização, perdendo, assim, a sua capacidade de ser livre e responsável.

b) Coletivismo: quando o jovem-

estudante ignora a própria personalidade para viver a do grupo, e já não consegue perceber-se e nem perceber o outro como pessoa.

c) Fatalismo: quando o jovem-estudante ignora a personalidade de quem pensa diferente, tornando-se intolerante, e não reconhece no outro a possibilidade de crer e obedecer a sua própria consciência. Portanto, o que conta para ele é somente a sua opinião.

Acreditando nas contribuições de Nóvoa e nos aportes da logoterapia, defendemos que não existem regras para se “fazer” pessoas; são elas que se fazem a si próprias. Ninguém é de uma determinada maneira; cada um de nós encontra-se na inevitável tensão entre o ser e o devir; cada um de nós poderá, a cada momento, também ser de uma maneira diferente, um pouquinho mais perfeito, se se esforçar, em vez de conformar-se com a maneira como é, como enfatiza Frankl (1959, p. 73):

O ser-homem visa à satisfação das próprias necessidades, o conceito da autorrealização, ou o ser-homem visa a um estar-orientado para a plenitude do sentido e de valor no mundo, até o conceito elementar da autotranscendência.

A análise existencial na educação possibilita ao homem ter uma visão de si mesmo e da vida. Frankl (2010, p. 88) relata que, de uma forma ou de outra, mais do que nunca a educação é educação para a responsabilidade. Vivemos numa sociedade de superabundância; se o ser humano quiser subsistir ante esse fato, ele precisará saber o que é e o que não é importante, o que é e o que não é essencial, em uma palavra: o que tem sentido e o que não tem.

A Educação do futuro, segundo Morin (2000, p. 47), deverá ser, em primeiro lugar,

ensino universal, centrado na condição humana. Bruzzone (2001), por sua vez, através de uma pesquisa realizada na Itália, afirma que na educação é fundamental transmitir aos alunos valores transcendentais e de responsabilidade. Essa proposição vem também do posicionamento crítico sobre teorias e práticas que relacionam a educação aos processos sociais mais amplos; “uma das formas mais eficazes de construir uma nova identidade é o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva, de modo a associar o próprio fazer ao processo de pensar” (Libânio, 2000, p. 19).

Por conseguinte, a missão que um homem tem que cumprir na vida está sempre presente em sua base. Nunca, em princípio, se pode pensar que é impossível cumprir. Nesses termos, o que em geral interessa à análise existencial é fazer com que o homem experimente vivencialmente a responsabilidade pelo cumprimento da sua missão. É quanto mais o homem apreender o caráter de missão que a vida tem, tanto mais lhe parecerá carregada de sentido a sua vida (Frankl, 2003, p. 94).

Diante da dificuldade que o indivíduo sente em “assumir” de frente os seus problemas, vemos como possível solução uma educação baseada não apenas num reforço da capacidade de amar, mas num esforço também da capacidade de sofrer. Portanto, a chance educativa de muitas pequenas ocorrências consiste em transmitir que sempre existem maneiras diferentes de se dispor ao que o destino nos traz, como enfatiza Lukas:

Enfrentamos com coragem e amor a tarefa da educação, pois só com coragem podemos educar para a coragem, também para a coragem do sofrer, e só com amor podemos educar

para o amor à vida. (1989, p. 255).

Sabe-se, porém, que essa árdua tarefa de educar deve ser exercida levando-se em conta que os sentidos dos valores exercem grande influência na conduta das pessoas. Sendo assim, a logoterapia, ao tratar de educação, defende que a pedagogia se constitui para si mesma uma zona limítrofe; elencando desta forma as seguintes prerrogativas:

a) O humano atrofiou-se, porque se preparou uma imagem específica do ser humano, impedindo a visão da sua essência, ou seja, a sua responsabilidade, que não pode ser delegada para as circunstâncias do seu destino.

b) Enquanto o “ser-livre de algo” não estiver indissolúvelmente associado a um “ser-responsável por algo”, a resistência humana não chegará ao seu desenvolvimento pleno.

c) Ser livre significa sondar o espaço da independência dentro do ambiente de dependência, e assim livrar-se internamente dessa dependência.

d) Ser responsável não é simplesmente obedecer a regras; significa realizar o sentido de uma situação, obedecer-lhe e tornar nossas próprias ações dependentes do respectivo sentido que percebemos.

e) As decisões responsáveis que são tomadas a partir do respectivo sentido da situação nos ajudam a nos libertar da dependência determinada pelo destino.

Cabaco, Lázaro e Gomes (2008), desde um plano metapsicológico, evidenciaram correspondências tanto teóricas como práticas entre as formulações das ideias humanista-existenciais de Viktor Frankl e da Psicologia Positiva de Martin Seligman, ou seja, segundo esses autores existem algumas formas que orientam as pessoas na descoberta do sentido da

vida.

a) A primeira delas é através dos valores de experiência, isto é, quando vivenciamos algo que nos é importante ou quando nos acercamos de pessoas que valorizamos.

b) A segunda forma é através dos valores criativos; esta seria a ideia existencial tradicional de entregar-se a si mesmo com sentido a levar a cabo os próprios projetos, ou melhor, a comprometer-se com o projeto da própria vida.

c) Por último, a terceira forma para descobrir o sentido da vida se dá através dos valores atitudinais, tais como: a compaixão, valentia e bom sentido de humor para superar as circunstâncias da vida.

Em nossa sociedade pluralista do presente, como poderíamos definir um objetivo educacional que pudesse ser aceito igual e unanimemente, pelos pais dos alunos, de opiniões, as mais variadas, e pelos professores, com seu dever de neutralidade? Um objetivo educacional que associasse inseparavelmente a liberdade e a responsabilidade? Como sublinhou Frankl (1982, p. 27):

Em nossa época, a educação precisa se preocupar não só em transmitir conhecimentos, mas também aprimorar a consciência para que o ser humano possa aguçar o ouvido a fim de captar a exigência inerente a cada situação em particular.

Esse objetivo seria então o aperfeiçoamento da consciência, o que poderia ajudar substancialmente a superar muitos problemas na pedagogia aplicada. Tal aperfeiçoamento exige, acima de qualquer método técnico-pedagógico, um encontro profundamente humano, que se constitui no único meio capaz de estabelecer um contato

espiritual entre educador e educando, pois não é um determinado método que desumaniza o indivíduo, mas o espírito com que ele é utilizado (Lukas, 1993, p. 73).

A respeito do conceito de liberdade, Ortiz (apud Aquino, Damásio & Silva, 2010, p. 87) define que educar na liberdade é oferecer os espaços para que a liberdade se torne possível, pois o homem é um ser que, livre, decide sua vida, por ser responsável pelas suas escolhas e por responder a suas próprias perguntas.

Educar na liberdade é brindar os espaços para que a liberdade seja possível, e buscar o contato com a faculdade pessoal de distanciar-se de si mesmo para a tomada de postura ante as circunstâncias particulares, sua herança, seu contexto, sua visão de mundo, enfim, a escuta ativa da autoconsciência que reflexiona ante e sobre as perguntas, situações que a vida nos mostra. Essa manifestação da liberdade se opõe “a algo” (determinismos, fatores de risco, introjeções, mas, ao mesmo tempo, se “dá para algo”. (Ortiz, 2006, p. 182).

Contudo, o método que visa ao aperfeiçoamento da consciência do educando deve necessariamente ter-se originado na própria consciência do educador, o que significa que amadureceu numa combinação de liberdade e responsabilidade, e foi testada a dependência voluntária do reconhecimento daquilo que tem sentido. Essa consciência, no modelo logoterápico de Frankl, funciona como órgão de sentido e, segundo esse mesmo modelo, a educação manifesta-se em primeira instância no seio da família através dos seguintes objetivos a serem alcançados:

- a) confiança na vida e no mundo;
- b) disposição para a automanutenção através do esforço próprio;
- c) compreensão realística de si e do mundo;
- d) cultura do coração;
- e) autodisciplina.

A Escola complementaria esses objetivos, desenvolvendo no educando o civismo e o patriotismo. Portanto, para educar indivíduos, é necessário que se tenha como objetivo capacitá-los para dar respostas coerentes a situações concretas apresentadas pela vida, dentro de um contexto de valores adquiridos. É bem verdade que outras ciências têm por objetivo o ser humano, mas só a Educação o acompanha na máxima plenitude de suas possibilidades de ser pessoa.

Um dos grandes compromissos da educação para a responsabilidade e liberdade é capacitar o ser humano para revisar os próprios princípios e reutilizá-los à luz de uma clarificação, na definição de uma proposta de convivência e na relação consigo mesmo e com os demais.

Fundamentados na prática reflexiva, dizemos que a educação procura ajudar o ser humano a se conscientizar de suas limitações e de suas quase infinitas possibilidades criativas, como ser único e singular que é. Entretanto, o indivíduo, para se tornar livre e responsável, precisa se nutrir permanentemente de uma autoeducação consciente, como afirma Frankl:

Os defeitos da Educação não devem invocar-se como uma desculpa, mas simplesmente corrigirem-se mediante a autoeducação. (Iglesias, 1996).

Para Iglesias (1996), é questão de cada um contribuir para uma convivência maior entre os

seres humanos. Negar-se a isso é fugir da responsável tarefa de lutar por um crescimento pessoal, tornando-se, assim, omissos perante si e os outros. Fugir da responsabilidade da autoeducação é refugiar-se no absurdo que tantas vezes escutamos: “não é uma questão minha, que se arranjem”.

A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA, COMO REQUISITOS PARA AFINAR A CONSCIÊNCIA NO PROCESSO DO BEM-EDUCAR

Bruzzone (2011) entende a inteligência existencial em sua influência renovadora desde a escola ao resto dos âmbitos: família, trabalho... Aponta a motivação transcendente como exigência geradora do tão demandado capital social e cultural, remetendo à força do espírito que permite superar os condicionamentos da herança hereditária e do meio ambiente. Dessa maneira, a pessoa se exercita no existir desde si mesma, aportando à sociedade o que tem de melhor.

Em contraste com a tendência individualista aponta a autotranscendência como chave para não perecer diluído em suas coordenadas sociais líquidas e indefinidas. Na tarefa de educar, os pais, o orientador, o professor, os agentes educativos devem oferecer o testemunho de uma vida virtuosa e uma presença significativa junto ao estudante e ao mesmo tempo livre. Entretanto, não se trata de querer resolver os problemas dos estudantes, senão motivá-los para refletir sobre as suas práticas cotidianas.

A partir desses pressupostos, compreendemos que, para ser fiel à nobre missão de educar e educar em valores, é condição *sine qua non* a prática da leitura interdisciplinar

e da escrita como processo de memorização. Citando Francis Bacon: a leitura traz ao homem plenitude; o discurso, a segurança e a escrita, exatidão.

A leitura é objeto de constantes debates e discussões, no contexto da educação. Ela é um elemento recorrente quando se trabalha as estratégias de ensino-aprendizagem. E por entendermos que ela normalmente funciona, se for usada como ferramenta mediadora do aprendizado, levantaremos aqui alguns apontamentos, deduções e percepções acerca de seu uso, tendo em vista seu estímulo, por parte dos educadores.

Nossa reflexão se baseará no conceito de professor reflexivo de António Nóvoa, e na proposta Marista de educar. Analisamos, entre outros textos, a obra “a leitura em questão”, do professor-pesquisador Foucambert (1994), na qual o autor aborda aspectos conceituais, sociopolíticos e pedagógicos, relacionados à promoção da leitura, no contexto escolar. Ele questiona concepções e práticas herdadas da tradição, que tentam disfarçar desigualdades culturais geradas por um sistema baseado na desigualdade social.

Foucambert é membro da Associação Francesa pela Leitura-AFL, entidade composta por militantes de uma pedagogia crítica da leitura, engajados em uma prática transformadora da realidade. Os textos da obra em questão teorizam uma prática em curso em algumas escolas francesas.

A leitura é uma necessidade intrínseca da vida social contemporânea. É por ela que, inevitavelmente, enxergamos o mundo e transitamos por tantos outros universos na busca de novas aquisições. A procura pela leitura e pela conquista da linguagem escrita em nossa

sociedade é cada vez mais clara. Entretanto, inversamente proporcionais são as medidas do domínio.

A frase “ler é mais importante que estudar” do escritor de livros infantis Ziraldo Alves Pinto, nos provoca, abala as estruturas de uma tradição pedagógica centrada na promoção de uma aprendizagem mecanicista, e capitalista. Monteiro Lobato também nos lembra a importância da leitura quando diz: “quem não lê mal fala, mal ouve, mal vê”. Mas nosso norte será um posicionamento crítico do Jean Foucambert: para ele, os “alunos devem ser leiturizados, e não alfabetizados”.

De forma epistemológica, Foucambert defende um ensino promotor de um aprender que não seja mera decodificação de letras e identificação de estruturas linguísticas. Há grandes diferenças entre leitores realmente eficientes e pessoas simplesmente alfabetizadas. Para isso, torna-se mister um esforço conjunto de educadores e famílias, no intuito de promover ou até mesmo (re)formar um alunado que preze pela ferramenta da leitura.

É preciso, então, que o educador marista reflita e entenda o que é a leitura. A partir daí, será possível provocar nos alunos uma tomada de consciência, a partir de sua própria prática, desmistificando as noções utilizadas como referências para a ação educativa escolar e familiar.

Na formação dos professores, o educador marista deverá fazer as escolhas que convêm à sua missão, sempre se pautando na perspectiva do legado de Champagnat. Sendo assim, esse profissional precisa estar atento, refletir acerca das demandas e necessidades dos seus alunos, tanto afetivas, quanto intelectuais; pensando sempre em se atualizar e usar de

estratégias para melhorar cada vez mais seu desempenho.

Considerando essa motivação, o professor (de qualquer área do conhecimento, visto que a leitura é uma ferramenta que pode ser usada para o aprendizado de qualquer linha do saber) precisa, por exemplo, estar atento às pesquisas internacionais sobre os processos psicológicos e fisiológicos da leitura, bem como aos estudos de psicolinguística, os quais permitem traçar um quadro, ainda provisório, porém muito coerente, do leitor e do modo como tornar-se leitor. É indispensável que o currículo da formação inicial dos professores e os estágios de formação contínua dediquem espaços significativos a essas informações.

A escola deve ajudar a criança (tendo em vista as pesquisas de Foucambert) a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais! A formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças (alunos das diversas idades) utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção etc.

A biblioteca é o local coletivo de circulação e produção da informação, da animação e consulta da escrita.

Com uma classe a menos do que o número de docentes da escola e com o livre acesso das crianças à biblioteca, permite-se que o professor que não está regendo uma classe esteja disponível para diversificar e ampliar os

encontros das crianças com a escrita e os atos de leitura daí resultantes, bem como para coordenar as ações individuais que constituirão a política geral da escola - e essa responsabilidade pode mudar a cada ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos, portanto, em virtude dos fatos e proposições expostos, defender uma educação que valorize não só a instrução, mas a uma formação humana e espiritual dos nossos educadores e educandos, pautada nos direcionamentos teóricos da proposta de Nóvoa, ou seja, a prática do professor reflexivo; da logoterapia de Frankl, educar com sentido, e da pedagogia da presença, orientada por Marcelino Champagnat, fundador do Instituto dos Irmãos Maristas das Escolas.

É certo que toda inquietação encontra desafios e obstáculos para se realizar; por exemplo, as necessidades e questões individuais de todos os envolvidos no processo. Mas será por meio da observância e prática diárias que caminharemos rumo ao aperfeiçoamento contínuo.

Enfim, percebendo que é função da escola influenciar, ou mais ainda, determinar que tipo de instrução seus alunos receberão, não será nada mais razoável que a formação dos responsáveis por essa instrução, ou seja, os educadores, seja a mais eficiente possível. E no caso tratado especificamente, o do educador marista, essa formação requer, desse educador, uma autorreflexão constante, para que seu crescimento espiritual e profissional alcance seus alunos, e assim, se promova o desenvolvimento integral tão almejado.

REFERÊNCIAS

- Aquino, T.A.A.; Damásio, B.F. & Silva, J.P. (Orgs.). (2010). *Logoterapia e educação*. São Paulo: Paulus.
- Bruzzone, D. (2001). *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, pros pettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*. Milano: Vita e pensiero.
- Bruzzone, D. (2011) *Afinar La Conciencia. Educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl*. Argentina: Editorial: San Pablo.
- Cabaco, A.S.; Lázaro, A.R. & Gomes, E.S. (2008). Desarrollo de competencias actitudinales en la educación superior: búsqueda de sentido vital y felicidad. *Naturaleza y gracia*, vol. LV, pp. 697-721.
- Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas as incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fabry, J.B. (1984). *A busca do significado*. São Paulo: ECE.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Firmino, C. (2006). A leitura em questão: Foucambert pela leiturização social. *Interatividade*. Andradina (SP), v.1, n. 2. Disponível em: <http://www.firb.br/interatividade/edicao2/_private2/firmino.htm>.
- Frankl, V.E. (1972) *Logoterapia e analisi esistenziale*. Brescia: Morcelliana.
- Frankl, V.E. (1977). *Fondamenti e applicazioni della logoterapia*. Torino: SEI.
- Frankl, V.E. (1982). O homem à procura do significado último. In: *No caminho do autoconhecimento*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Frankl, V.E. (1995). *La psicoterapia al alcance de todos*. Barcelona: Editorial Herder.
- Frankl, V.E. (2003) *Psicoterapia e sentido da vida*. São Paulo: Quadrante.
- Freire, P.R.N. (1979) *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2011) *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2º ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Garcia, C.M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Iglesias, M. (1996). *Boletim Informativo da Sobral - Ano VI, nº 01, agosto*.
- Libânio, J.C. (2000). *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora do Autor.
- Lukas, E. (1993). *Mentalização e saúde* (coleção logoterapia vol.2). Petrópolis: Vozes.
- Lukas, E. (1989). *Prevenção psicológica* (coleção logoterapia vol.7). Petrópolis: Vozes.
- Martins, C.B.; Brandalise, M.AT. & Flach, S.F. (2010). *Gestão Educacional II*. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD.
- Moran, J.M. (2000). *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A.S. (org.). (2014). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A.S. (org.). (2013). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A.S. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A.S. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Ortiz, E.M. (2006). *Hacia una Prevención con Sentido: Bases del centro de prevención e investigación de la fundación colectivo aquí y ahora*. Bogotá: Colectivo aquí y ahora.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Touraine, A. (1999). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Enviado em: 11/06/2016

Aceito em: 22/12/2016

SOBRE OS AUTORES

Elioenai Fernandes Farias. Especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Bacharel em psicologia, com formação em psicologia organizacional pela UFRN. Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba. Graduanda em Pedagogia pela UFRN. Coordenadora Pedagógica da Escola Marista Champagnat de Natal.

Eliseudo Salvino Gomes. Doutorado em Psicologia (Clínica) pela Universidad Pontificia de Salamanca-UPSA (2009). Mestre em Psicologia e Subjetividade pela Universidade de Fortaleza-UNIFOR (2002). Especialista em Gestão Estratégica a Serviço da Missão da Escola pela Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS (2014). Membro do Grupo de Pesquisa NOUS: Espiritualidade e Sentido, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Miembro del Comité Científico de la revista "Foro de Educación -Pensamiento, cultura y sociedad-", Universidad de Salamanca-USAL (España). Membro do Logos & Existência: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial, listada no site de Viktor Frankl Institute Vienna. Membro do Conselho Universitário-CONSUN da Universidade Católica de Brasília-Brasil. Coordenador do Projeto de Orientação Vocacional/Profissional do Colégio Marista de Natal. Diretor da Escola Marista Champagnat de Natal.

Janaína Estevam da Silva. Graduada em Letras, Português e Literaturas, pela UFRN e Auxiliar de Biblioteca da Escola Marista Champagnat de Natal.