

A PROFISSÃO DOCENTE E A PRÁTICA REFLEXIVA SOB O ENFOQUE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Talita Almeida Rodrigues
Mestranda da Universidade Federal do Ceará - UFC
E-mail: t.alitalmeida@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho levanta questões acerca da profissão docente, estabelecendo relação com as teorias acerca do professor reflexivo, utilizando como pano de fundo as concepções teóricas da Pedagogia Histórico-crítica (PHC). Consideramos que nos debruçarmos sobre essas questões, que de modo mais amplo se associam ao campo que diz respeito à Formação de Professores, é ação necessária para trilhar novos rumos e promover reflexões que propiciem mudanças e melhorias no tocante a formação docente. Como fundamentação teórica, fazemos referência a autores como ENGUITA (1989), FREIRE (1999), GADOTTI (1992), LIBÂNEO (1986); LUCKESI (1990), PERRENOUD (2002); SAVIANI (2008), VEIGA (1992) entre outros. A partir das reflexões e estudos, sob o enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica, foi possível compreender que a profissão docente é percebida como um dos principais elementos constituintes da comunidade escolar, não limitando-se a organizações de feiras culturais ou festas comemorativas, mas sim, possuidora de grande força no movimento de transformação social. Assim, chegamos, também, a entendimentos acerca do professor reflexivo, identificando que não é a aquisição dessa habilidade, em especial, que transformará o ensino, mas a compreensão por parte do professor e dos seus formadores de que é com um ensino consistente, crítico, que investiga além do aparente, de fato, que temos uma possibilidade mais concreta, de alcançar a mudança desejada.

Palavras-chave: Docência. Prática reflexiva. Pedagogia histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

A profissão docente pode ser percebida e estudada através de vários ângulos. Há “janelas” que a mostram de modo pouco atuante e lhe empregam pouquíssima importância quanto ao alcance de uma sociedade diversa da que temos presenciado e participado. Outras, nos fazem enxergar a profissão docente de modo bastante influente em relação ao ensino e a aprendizagem, assentadas na crença de que os professores, mestres do saber, são figuras imprescindíveis para a efetivação de mudanças sociais, rumo a cidadania que se julga necessária ser experimentada por todos nós. Entre esses dois polos opostos, certamente que existem compreensões, visões, intermediárias ou até mesmo indecisas.

Neste mesmo cenário, qual seja, a formação de professores, há não muito tempo, várias questões têm sido levantadas e têm tomado fôlego de vários teóricos no que diz respeito à prática reflexiva exercida pelo professor. Mais precisamente, os estudos revelam a urgente necessidade de que os professores tomem por hábito o ato de refletir sobre o que fazem, intencionando melhorar a prática que realizam. Isso seria, uma forma, ou quem sabe, para muitos, a melhor forma de se alcançar mudanças significativas na educação básica

brasileira. Esses dois campos de discussão, que se mostram perfeitamente relacionáveis, pois um, direta ou indiretamente, sempre parece tocar nas discussões um do outro, são o alvo do estudo deste artigo.

Diante disso, trataremos aqui dessas duas temáticas utilizando como pano de fundo a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Isto deve-se ao fato de que, temos o entendimento que é através da PHC que podemos chegar ao reconhecimento necessário para a profissão do professor e, de igual modo, podemos também entender a educação pública brasileira como um meio importante para o alcance de mudanças significativas na sociedade que compomos.

Nesse sentido, o presente artigo postula como objetivo, discutir questões relacionadas à profissão docente e a prática reflexiva exercida pelo professor a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A educação brasileira é permeada por tendências pedagógicas. Modos de compreender e se colocar diante do ensino, da aprendizagem. Essas tendências possuem, ainda, concepções de homem, mundo, sociedade, escola entre outros conceitos e campos fundamentais para as discussões que giram em torno do campo maior: a Educação Escolar.

Para Libâneo (1996), “a educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais (...)” (p. 21). Este autor se refere a esta tendência falando em “tendências liberais”, pelo fato de que se subdividem em quatro modelos pedagógicos. São eles: pedagogia liberal tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. Mas há as que se encontram do lado oposto a todas essas, são as que dizem respeito à Tendência Progressista. Denominam-se: tendência progressista libertadora, progressista libertária e crítico-social dos conteúdos¹.

¹ Dermeval Saviani, no livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, expõe de forma distinta a pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, da Pedagogia Histórico Crítica. É bem certo que, para muitos estudiosos, elas assemelham-se e, por vezes, se fundem, pelo fato de compreenderem o homem como ser histórico e crítico e pela importância que dão aos conteúdos. No texto em questão, damos preferência a compreensão de Saviani, por isso nos referimos a Pedagogia Histórico Crítica.

Consideramos importante, assim, destacar aqui, o que o autor pontua ser a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, denominada por José Carlos Libâneo. Saviani (2013) diz que Libâneo, apesar de fazer uso de autores marxistas para desenvolver a pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, ele não se aprofunda nessas questões que lhe servem de fundamentação teórica. E, ainda, diferencia tal pedagogia ao colocar o seguinte: “Eis, pois, os pressupostos da aprendizagem sobre os quais se assenta essa proposta pedagógica: a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual se possa apoiar; caso esse requisito não esteja dado, cabe ao professor provê-lo.” (SAVIANI, 2013, p. 420)

Nos estudos de Libâneo (1996) a Pedagogia Histórico-Crítica não aparece descrita como as demais. É Saviani (2008), seu mentor, que tem se dedicado a tecer considerações acerca desse modo de compreender a escola, a educação, a ação docente, entre outras questões relacionadas ao grande campo educacional. Essa concepção pedagógica surge no Brasil por volta de 1979 e se “ergue” como uma proposta que aponta uma práxis crítica e emancipatória. Diferentemente da teoria crítica-reprodutivista que considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que justifica a si mesmo; a Pedagogia Histórico-Crítica trazia para o seio de suas discussões a questão de “(...) como compreender a educação nesse movimento histórico e percebê-la em seu complexo de contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade.” (SAVINI, 1991, p. 92)

Este mesmo teórico, ao discorrer sobre a PHC em vários de seus estudos, situa-a como uma teoria não reprodutivista, contra hegemônica. Ele parte da compreensão de que, professor e aluno estão inseridos na prática social, contudo, ocupam posições distintas. E são, segundo ele, essas posições distintas que possibilitam a compreensão e a proposição de soluções para os problemas postos da prática social. Salienta ainda que “[...] a concepção pressuposta nesta visão de pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (SAVIANI, 2008, p. 88)

Tanto este autor, como aqueles que dão seguimento aos seus estudos, bem como partilham de suas ideias, pensam que através da Pedagogia Histórico-Crítica, muito se pode contribuir para um modo de se pensar e executar a educação que possibilite a diminuição das disparidades de classes, de modo que haja conscientização da classe trabalhadora, fortalecendo-a por meio da educação. Saviani (2008) faz questão de dizer da importância de se ter acesso aos conteúdos clássicos, ou seja, a tudo que é imprescindível para a compreensão dos processos históricos nos quais estamos inseridos. Ainda tratando sobre esta pedagogia, considera que:

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da pedagogia histórico-crítica. (p. 93)

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas

contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica. (p. 100)

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a função social da escola consiste na transmissão² dos conhecimentos científicos historicamente construídos, formulados. Mas a transmissão a qual se referem não possui fim em si mesmo. Ao contrário, estaria alicerçada no fato de possibilitar que o aluno possa apropriar-se do saber historicamente produzido, de modo que torne-se apto para desvendar do processo de alienação, e assim, agir conscientemente na realidade concreta. Nesse cenário, Saviani (2008) defende que “(...) a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (p. 14). Nesse mesmo cenário, Luckesi (1990) também parte em defesa dessa educação escolar a qual se refere Saviani (2008). Para ele, “A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade.” (p. 69) Para Linhares (1996),

(...) precisamos demais de uma escola onde possamos nos conhecer, conhecer essa produção histórica de negações e afirmações que nos constituem, conhecer as nossas possibilidades de mexer e intervir nessas marcas, articulando nossos sonhos e desejos pessoais com os coletivos, potencializando novos processos de emancipação. (p. 28)

Sendo, pois, o professor, um dos mais imprescindíveis agentes da comunidade escolar, como então, relacionar a profissão docente com os pressupostos teóricos da PHC? Pois bem, acreditamos que olhar para o professor e para as atividades que desenvolve com um olhar crítico e transformador, que fortemente difere do que há muito tem se solidificado como verdade incontestável nas formações de professores e se propagado nas salas de aula, formações continuadas, etc., é atribuir o real significado e a devida importância que lhe compete. Se, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola é a responsável pela transmissão dos conteúdos, historicamente construídos, em suas formas mais elaboradas, cabe, então, ao professor, ser o agente que realiza este trabalho. Por isso, a necessidade de termos, em nossos cursos de formação de professores, densidade formativa, rica “bagagem” teórica, e não a

² Isto mesmo, a PHC utiliza “sem medo” e sem restrições o termo “transmissão”, mesmo com o teor altamente tradicional que este carrega desde há tempos.

supervalorização da prática, por si mesma. Não que a prática não seja importante, não é isso que defendemos. Mas é um componente que faz parte, que somado a teoria, dá sustentação à formação docente. O que não podemos validar é que a teoria seja desvalorizada com o discurso de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra” ou “isso é o que esse autor fala, quero vê em sala de aula!”. As teorias precisam dialogar com as nossas práticas e realidades escolares! Bem sabemos que toda teoria nasce de uma prática, da observação das práticas sociais. Não surgem de um buraco negro, não brotam do além. Não são revelações. Nascem do que está posto, com o intuito de compreendê-lo, aperfeiçoá-lo, modificá-lo etc.

Prosseguindo, com Duarte (2014) e Gadotti (1992), faz-se mister pontuarmos a necessidade de não mais perceber a profissão docente de modo alienado. Isto por que, o que se tem podido presenciar, em grande maioria de nossas escolas que compõe a rede pública de ensino, são professores que não são autores do trabalho que realizam, tampouco se reconhecem no que tem feito em sala de aula com seus alunos. Para Basso (1998), quando os professores não produzem o conhecimento que transmitem, quando não fazem parte desse processo de produção, muito mais estão aptos para se apropriarem do conhecimento de outrem e repassá-lo, são profissionais alienados. Reproduzem o planejamento que foi pensando anos anteriores. Encontram-se esgotados e desacreditados. Acrescentemos a isso as questões que dizem respeito a insatisfação com o reconhecimento da profissão, as condições salariais, a precária estrutura física, falta de material etc. O que reverbera em questões mais profundas, como por exemplo: não conseguir olhar além do aparente, adentrando em fatores estruturais, não perceptíveis facilmente

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a profissão docente é, se é que podemos assim dizer, a mola mestra de avanços e mudanças urgentes para a educação brasileira. Percebem-na como possuidora de um trabalho extremamente sério e merecedor de profundo reconhecimento. Mas que isso, partem para o plano concreto e defendem que o curso de formação de professores não deve se destinar apenas em formar profissionais aptos para dar aulas e ocuparem as salas de aula das escolas públicas ou particulares. Ao contrário, deve empenhar-se em possibilitar que nossos professores sejam intelectuais, produtores de conhecimento, pesquisadores que se debruçam sobre os fenômenos educativos e os componentes que o integram.

Ora, ao buscarmos aproximações entre a profissão docente com os princípios da PHC, não se busca robôs-docentes. Não se deseja professores mecânicos e insensíveis. Ao contrário, desejamos docentes humanos e conscientes de seu trabalho. Docentes que compreendem o

saber teórico como imprescindível para a efetivação do ensino escolar. Porém, diferente do que diz Gadotti (1992) e Saviani (2008) e do que acima expomos, o professor tem sido solicitado a desenvolver outro tipo de trabalho. Não lhe é cobrado consistência teórica, conhecimento profundo sobre o que vai ensinar. Hoje, pede-se que seja animador, decorador e que cumpra o papel da família na educação de seus alunos. O professor deve, ainda, ser criativo, pois precisa elaborar e ensaiar com as crianças as homenagens para as mães e os pais, para avós e para os índios. Deve enfeitar a sala no período do carnaval, da páscoa e do natal.

As inovações do trabalho pedagógico estão direcionadas para atividades mais prazerosas para as crianças, em coreografias mais elaboradas para as apresentações nas festas juninas, na escolha de brincadeiras para a semana da criança, comemorada em outubro devido ao dia das crianças e no uso de tecnologias em sala de aula.

É, pois, a atual conjuntura, composta por dilemas e desafios que permeiam o trabalho docente, como os que citamos acima, por exemplo, que torna expressiva a carência de modificações na formação de professores, almejando novos horizontes para a profissão docente.

Adentrando agora nas questões relacionadas a prática reflexiva, utilizando também como pano de fundo os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível pontuar que tem sido nítido, através das literaturas que vêm sendo publicadas acerca dessa temática, que a reflexão possui em si, um “poder” transformador da prática docente, com consequências positivas para o desempenho dos alunos, a aprendizagem etc. Mas seria isso mesmo?

Quando Perrenoud (2002) afirma que “Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. ” (p. 44) e que “É verdade que os futuros professores precisam menos de uma formação profissional para aprender a pensar, pois seu itinerário prévio já providenciou isso.” (p. 47), abre espaço para que repensemos e questionemos nossa formação. Ora, a que tipo de “saber pensar” ele se refere? Ao pensar engessado? Com marcas de uma educação escolar mercadológica e acrítica? Pois é esse o modelo de educação escolar que fomos submetidos durante a formação e que temos vivenciado ainda em nossos dias. Uma educação que socializa os conhecimentos apenas com a classe dominante, tendo em vista a perpetuação das classes e desigualdades sociais.

Em que sentido, pois, o professor reflexivo de que tanto se fala e a quem tanto se busca formar, mesmo que com isso se coloque de lado o conhecimento científico, pode contribuir para a garantia de que “os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana e aproxime os indivíduos da produção cultural mais elevada já produzida pela humanidade. ”? (MALANCHEN et al, 2012, p. 72)

Quando, diante dessa problemática, utilizamos como pressuposto teórico as concepções da PHC, nos deparamos com um problema: e se essas reflexões forem feitas apenas sobre si mesmas, isoladas e esvaziadas de sentido. Acredita-se que, o ato de refletir deve visitar constantemente teorias e ser dotado de criticidade, como bem pontua Freire (1999), pois, não se pode cair no erro de crer que “reflexão é sinônimo de julgamento sábio” (MIZUKAMI, 1998). Mas, e se minhas experiências estão alicerçadas em situações erradas? Conseguiria refletir criticamente sobre elas sem ser induzido? Até que ponto a prática reflexiva deve estar assentada sobre o “pódio” da educação brasileira? Em que medida pode ser compreendida como a “salvadora da pátria”? Seria isso ao menos possível?

Pela complexidade do processo educativo, pelo arcabouço de questões que o compõem e se entrelaçam, podemos afirmar que, assim como qualquer outra prática, a que se refere à reflexão, tem suas muitas limitações. Quando percebida através de lentes neoliberais³, a prática reflexiva empobrece a formação e, conseqüentemente, a profissão docente. Quando vista como um pilar e não como mais um elemento, acaba por minimizar as reais demandas da profissão professor. Logo, necessário se faz dar novos sentidos às compreensões feitas em relação à prática reflexiva tão “ovacionada” nos cursos que dedicam-se a formar professores. Um componente, uma característica e não uma finalidade. Uma ação que agrega valor, intrínseca ao fazer docente, e não sua guia. Excluí-la seria bobagem, impossível. Se o professor não reflete sobre o que faz, sobre os dilemas e problemas da escola em que trabalha, já se perdeu no caminho. Já foi “engolido” pela rotina, pelo cansaço, pelo descrédito. É então que se pode mencionar, mais uma vez, a Pedagogia Histórico-Crítica e seu posicionamento a favor do conhecimento em suas formas mais elaboradas. A reflexão exercida pelo professor fortalece-se quando revisita teorias e dialoga com as mesmas, discordando, reformulando,

³ Quanto ao neoliberalismo, faz-se mister realçar que este modelo surgiu em meados de 1940, com a publicação da obra *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek. A concepção neoliberal parte da ideia que “os objetivos individuais devem ser soberanos e isso implica reconhecer no indivíduo o juiz supremo dos próprios objetivos.” (BIANCHETTI, 1997, p. 73). No contexto neoliberal, o Estado passa a ser personificado e tem seus poderes limitados. Segundo os porta-vozes desse modelo, o poder do Estado vincula-se à ação coercitiva, coibindo a liberdade dos sujeitos.

criando. Ao assim proceder, não exclui as individualidades, os tempos, as demandas. Apenas não se coloca em função disso. Possui causa maior: lutar pela melhoria da educação brasileira.

CONCLUSÕES

Nossas conclusões dizem respeito a dois objetos de estudo: a profissão docente e a prática reflexiva exercida pelos mesmos. Quanto ao primeiro, chegamos até aqui, certos de que as possibilidades de mudança se mostram à medida que nos distanciamos de um modo de pensar e “fazer” pedagogia acrítico e reprodutor dos modelos sociais vigentes, e nos aproximamos de uma concepção pedagógica que defende uma educação comprometida com o ensino dos conhecimentos historicamente construídos, voltada para os problemas sociais, e para o acesso à cultura.

De igual modo, ao levantarmos questões acerca do professor reflexivo, concluímos que não estamos de acordo com o sentido dado para essa ação reflexiva, que se mostra cada vez mais esvaziada de sentido. A prática reflexiva é inerente a profissão docente, necessária como tantas outras ações. Não está sobre, não é o sustentáculo, mas é intrínseca ao ser professor. Pensamos que, para que se dê de modo significativo, deve apropriar-se dos conhecimentos científicos, revisitando-os, elaborando-os, contestando-os ou validando-os. Não é um ato isolado, mas sim coletivo e democrático.

REFERÊNCIAS

BASSO, Itacy Salgado. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história. 1994. Dissertação.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.44, pp.19-32. ISSN 0101-3262.

BIANCHETTI, Roberto. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez editora, 1997.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler; ANANIAS, Mauricéia (Org.). História da educação brasileira: experiências e peculiaridades. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 29-50.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. Escola vivida, escola projetada. Campinas, SP: Papirus, 1992.

LIBANEO, Jose Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para formação docente. In: Alves, Nilda (org.). Formação de Professores: pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira de; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR. In: Batista, Eraldo Leme; Marsiglia, Ana Carolina Galvão (orgs). Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. São Carlos, UFSCar, 1998, relatório de pesquisa.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.