

EDUCAÇÃO ESCOLAR, PROFISSÃO DOCENTE E A PRÁTICA REFLEXIVA: COMPREENSÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

**Talita Almeida Rodrigues¹
Damares de Oliveira Moreira²**

RESUMO

O presente artigo discute as questões relacionadas com a função social da escola e do professor, estabelecendo relação com as teorias acerca do professor reflexivo. Para fundamentar as discussões, 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, foi possível compreender que à escola cabe a socialização dos conteúdos historicamente construídos e ao professor cabe o ensino desses conhecimentos. Assim, chegamos as reflexões 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 o ensino, de fato, que pode alcançar a mudança desejada.

Palavras-chave: escola, docência, professor reflexivo.

ABSTRACT

This article discusses the issues related to the school's social function and teacher, establishing relationship with the theories of reflective teacher. To support the discussion, we refer to authors like ENGUITA (1989), Freire (1999), GADOTTI (1992), Libâneo (1986); Luckesi (1990), PERRENOUD (2002); Saviani (2008), VEIGA (1992) among others. From the reflections and studies, it was possible to understand that the school is responsible socialization of content historically built and the teacher it is the teaching of these skills. So we got the reflections on the reflective teacher, identifying it is not the acquisition of this ability, in particular, to transform education, but understanding by the teacher and their trainers that is with teaching, in fact, that can achieve the desired change.

Keywords: school, teaching, reflective teacher.

¹ Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação (FACED). Email: t.alitalmeida@hotmail.com

² Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação (FACED). Email: damares.abu@gmail.com

INTRODUÇÃO

São incontáveis os estudos que direcionam seus olhares investigativos sobre a Educação, a Escola e o Professor. Esses elementos parecem não existir sem a presença um do outro. Quando refletimos sobre a Educação, frequentemente, somos levados a pensar na educação escolar, nos dilemas que têm enfrentado e em meios para se alcançar novos rumos. Aqui, nos propomos a fazer um resgate ao que pensamos ser, de fato, a função social da escola. No que diz respeito ao professor, tendo em vista que falar sobre educação escolar é, inevitavelmente, direcionar-se para o professor, buscamos discutir questões relacionadas ao trabalho que desenvolve, a sua função social e tecer, ainda, breves comentários sobre a sua formação. Como um terceiro objetivo a ser alcançado, dedicamos um pouco do nosso olhar sobre o que tem sido defendido e discutido acerca do professor reflexivo, pela compreensão que temos de que, este novo profissional, dotado desta nova habilidade, tem sido sugerido como meio possibilitador para a melhoria da qualidade da educação. E como uma educação de qualidade nos interessa, decidimos que seria pertinente discorrer um pouco sobre o assunto.

Diante do que nos motivou para escrever o presente artigo, estamos certos de que dedicar-se a essas questões, com o intuito de compreendê-las, é se debruçar sobre as perspectivas mais críticas em relação à educação. Por isso, utilizaremos como fundamentação teórica básica, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

1. O PAPEL DA ESCOLA, DO PROFESSOR E UMA FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Na atual conjuntura por nós vivida, onde se vê abertamente o sucateamento da escola pública (que é a que nos interessa) e o total descaso por elas vivido, faz-se urgente trazer à tona a sua função social, o seu papel a ser desenvolvido. Recentemente, no segundo semestre de 2015, muitos de nós assistiram à luta dos estudantes de inúmeras escolas do estado de São Paulo que se colocaram contra a reorganização escolar implementada pelo governador Geraldo Alckmin (PSDB). Os estudantes ocuparam as escolas por dias e noites. Mostraram a resistência de sua luta e se empenharam em defender a escola que lhes pertencia. Queriam essa instituição perto da comunidade, e, mais ainda, queriam a permanência daquela história,

do bem que entendem que ela é. O governador retrocedeu, e as escolas fortaleceram-se e encheram de força a comunidade a qual pertencem.

Inúmeros motivos podem ter motivado pais e estudantes a se envolverem nessa luta. Pode ser que muitos pais tenham se engajado pelo fato de que a permanência da escola no bairro, é fator primordial para que seus filhos possam frequentá-la e que eles possam manter-se trabalhando para garantir o sustento da família. Pode ser, ainda, que muitos estudantes tenham se dedicado ao movimento que se formou, por gostarem de frequentar a escola, pelas relações que construíram a partir daqueles espaços, por acreditarem que a partir dos estudos ali realizados poderão conquistar postos de trabalho que lhes possibilitem condições financeiras mais favoráveis. Ou quem sabe, algumas mentes e corações lembraram de seus professores, mestres, educadores.

Entre esses motivos que citamos, há uma compreensão sobre a escola que se sobressai em relação às demais. Enguita (1989), ao observar a educação, aqui nos referimos a educação escolar, ao processo intencional e sistemático, percebe que esta é compreendida como um meio para se alcançar melhoria de vida, ascensão social. Do mesmo modo, Canário (2006) fala de três promessas feitas pela educação. São promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade.

Gimeno Sacristán (2001), ao tratar sobre a educação a qual nos referimos, diz que:

(...) alguns querem educar seus filhos e a eles mesmos para melhorar suas condições materiais de vida; outros consideram a educação como valor para uma vida mais digna; outros, como meio para evitar a humilhação por eles sofrida pelo fato de serem analfabetos e manipuláveis; outros entendem ser uma oportunidade para “relacionar-se” com pessoas de uma categoria social superior à sua; alguns podem apreciá-la como instrumento para manutenção de seus privilégios; outros veem nela a oportunidade para desfrutar do conhecimento, do saber (...). (p. 22)

Além das relações existentes entre a melhoria das condições de vida, Sacristán (2001) também faz referência a tantos outros fatores que são percebidos e entendidos como sendo possíveis de serem alcançados através da educação.

Saviani (1995) discorre sobre essa temática e reforça essas compreensões sobre as quais temos falado. Ele expõe para seus leitores que existem dois grupos que percebem a

educação de modo perfeitamente diverso. Segundo este autor, para o primeiro grupo, a educação deve ser utilizada para corrigir os erros, as distorções da sociedade, para pôr fim à marginalidade. Ele diz que para esse grupo, a educação “constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade.” (p. 16)

Para o segundo grupo, de acordo com Saviani (1995), a educação é compreendida como sendo responsável pela reprodução da marginalidade, pois percebem a marginalidade “como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade.” (p. 16) Para esse grupo, a educação está para reforçar o poder da classe dominante e “perpetuar” a marginalização da classe dominada. Assim, “(...) a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar.” (SAVIANI, 1995, p. 17). Diante desses múltiplos olhares e exposições, questionamo-nos qual deve ser, de fato, a função da educação escolar. Qual a melhor e mais coerente forma de compreendê-la?

Prosseguimos com Saviani (2008) para tornar possível essas compreensões. Para ele, a grosso modo, a função da educação escolar reside na ação de transmitir os conhecimentos historicamente construídos. Este teórico pontua que: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (p. 15), enfatizando 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) Isso não significa que as crianças, jovens e adultos terão acesso apenas a conhecimentos de nosso passado histórico, a algo dito por aí como sendo “velho”, “antigo”. Partindo da compreensão de que a história está em processo constante de construção, os estudantes terão acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente, o que significa entender que terão acesso aos conhecimentos sempre “em movimento”. É importante ainda destacar que, para Saviani (2008), é necessário que os estudantes tenham acesso ao que é clássico, entendendo que este termo se refere a tudo aquilo que é indispensável, fundamental.

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)

Diante dessa perspectiva, que tem como base teórica os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), assim denominada por Saviani (2008) ou, para Libâneo (1986) intitulada Pedagogia crítico-social dos conteúdos, pensar o papel do professor dentro dessa escola, é compreender esse profissional como sendo o responsável pela transmissão desses saberes sistematizados. Mas, se pensarmos a atuação dos professores hoje, reportando-nos a falar mais especificamente dos pedagogos, facilmente iremos perceber que há profundas divergências entre a compreensão à luz da PHC e o que de fato tem sido realizado no chão da sala de aula. Na contemporaneidade, o enfoque maior está sobre as pedagogias do “aprender a aprender”³, estas sendo completamente opostas a PHC.

Com o foco cada vez mais na cotidianidade, nas questões que dizem respeito à psicologia ligada a educação, e ainda nos interesses e curiosidades dos alunos, que funcionam como suporte para que o educador desenvolva atividades em sala, hoje, o professor pedagogo, não precisa estudar tanto para desenvolver o seu ofício. Tardif (2002), chegou a concluir que,

O saber dos professores passa, então, para o segundo plano; fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses das crianças e do educando, podendo chegar até a confundir-se totalmente com um saber-fazer, um “saber-lidar” e um saber-estar com as crianças. (p. 45)

³ As pedagogias do “aprender a aprender” ganharam destaque a partir do movimento da Escola Nova, na década de 30. Essas pedagogias, valorizam as aprendizagens que se dão a partir da ação, o que ficou conhecido como “aprender fazendo”. Além do movimento da Escola Nova, também estão inseridas nesse grupo a Pedagogia das Competências e os estudos realizados sobre o professor reflexivo.

As editoras dos livros didáticos também dão suas contribuições para esse “saber-fazer”. No início do ano ou no período do planejamento do ano seguinte, levam as “capacitações” até as escolas, para ensinar como os professores devem utilizar os livros didáticos. Caso, mesmo com o “suporte” das editoras, o professor sinta-se inseguro para desenvolver seu ofício, não há motivo para preocupação, pois os livros possuem guias didáticos para todas as atividades, que auxiliam o professor e o ensinam como trabalhar os conteúdos propostos. Seria esse o motivo que justifica nossos baixos salários? Indago, ainda, qual o papel, então, da formação acadêmica diante dessa realidade exposta?

Ao ingressar na universidade em um curso de licenciatura, o estudante, na maioria dos casos, deseja aprender a ser professor. No caso do curso de pedagogia, essa realidade é bastante sentida tendo em vista ao enfoque maior dado para a atuação desse profissional em sala de aula. Deseja-se logo que cheguem os estágios, pela falsa crença de que eles ensinarão o ofício da docência. Passam-se os estágios e aproxima-se o dia da colação de grau. Logo constata-se que não se aprendeu a ser professor e que o tão almejado diploma nada mais é do que mais um certificado. Dizem-nos, a todo instante, que só se faz professor na prática, na sala de aula, no dia-a-dia. Então, qual a validade dos quatro ou cinco anos vividos na Universidade?

É bem certo que não se pode discordar da relevância existente no cotidiano da sala de aula para o professor, mas isso pode, em muito, anular o compromisso da Universidade ao nos apresentar à docência e nos tornar cientes sobre seus dilemas e necessidades? Isso apaga a necessidade de compreendermos a sociedade para, a partir disso, pensarmos uma educação que esteja direcionada para a sua transformação? Esse “tornar-se professor na prática” pode conceber os conhecimentos teóricos como não necessários? Aqui, vale ressaltar que a busca pela transformação que almejamos se dá a partir da compreensão de que estamos inseridos em uma sociedade cujo o modo de produção é o capitalista. Sociedade esta, marcada pela divisão em classes, tornando-se excludente e altamente desigual. Retomando para as nossas questões relacionadas ao professor, questiono ainda se a formação que temos recebido ou realizado, proporciona aos docentes em formação lidar com essas questões acima colocadas. Enquanto professores, temos sido críticos, pensantes, conscientes e autônomos?

Ao situarmos a busca para essas respostas a partir de uma compreensão mais crítica e menos “romântica”, nos deparamos com Newton Duarte, professor marxista e adepto da Pedagogia Histórico-Crítica, que defende que o professor deve ser um intelectual (ideia fortemente gramsciana), crítico, questionador, ser pensante e realizador de um trabalho não alienado. Já com Gadotti (1992) somos informados que:

(...) a tarefa do educador, nessa sociedade, é a de criar condições objetivas que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoa: solidária, organizada, capaz de superar o individualismo, valor máximo da educação capitalista. No contexto da dominação política e da exploração econômica, o papel do educador revolucionário é um papel contra-hegemônico. (p. 44)

Nesse sentido “contra-hegemônico, Duarte (2014), situa a PHC e esclarece que: “A pedagogia histórico-crítica entende, (...), que a escola possui em sua essência uma lógica anticapitalista, no sentido de que a concretização da natureza da educação escolar aponta em direção à universalização do domínio do conhecimento.” Com isso, formar professores nessa perspectiva, não é, de modo algum, regressão para um modelo tradicional de educação, ao que Freire (1983) denominou de “educação bancária”. Vale ressaltar, aqui, que tem-se taxado a PHC como tradicional, engessada, antidemocrática e como um retorno a tendências pedagógicas nas quais o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas receptor. Contudo, antidemocrática não seria, na verdade, como afirma Luckesi (1990), “(...) excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações?” (p. 73)

Ora, ao buscarmos aproximações com os princípios da PHC, não se busca robô-docentes. Não se deseja professores mecânicos e insensíveis. Queremos 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 cobrada 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.

Diante disso, não fica difícil compreender o motivo pelo qual fala-se em precarização da profissão. Ora, nossa profissão é precarizada desde o momento da formação! Em um período no qual tem-se valorizado bem mais o professor reflexivo, sobre o qual discutiremos no tópico seguinte, acreditando-se que o ato de refletir pode mudar por completo o fazer pedagógico, e, de igual modo, a exaltação dos “saberes experienciais” em detrimento do saber científico para o ofício docente, temos deixado enfraquecer-nos teoricamente. Tardif (2002) defende essa última modalidade de saber. Pontua que na formação universitária esses saberes não são possíveis de serem aprendidos. Há, assim, a supervalorização da prática para se obter tais saberes, tendo em vista que eles aperfeiçoam as ações docentes. Para ele,

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. (TARDIF, 2002, p. 49)

Mas poderiam, de fato, esses saberes se sobreporem ao conhecimento científico? Chega-se até a perguntar se são os saberes científicos que têm deixado a desejar. Não seria mais coerente, indagar-se, sobre a falta deles? Esse pensamento se aplica a outras profissões? Os engenheiros, médicos, arquitetos, nutricionistas, fisioterapeutas, podem deter-se, em maior medida sobre os saberes do cotidiano? Há uma questão que, de certo modo, dá respaldo para que se diga “sim” a pergunta feita acima: as discussões em torno do “abismo” existente entre teoria e prática. Segundo Veiga (1992), esse “abismo” teve início com as contribuições de Benjamin Constant e Rui Barbosa, em meados do século XIX, com a proposta de reforma do ensino, dando espaço para o surgimento da então chamada Pedagogia Tradicional leiga⁴. Contudo, essa questão não pode ser entendida apenas como um problema de as teorias não estarem conseguindo “alcançar” a prática. Há algo mais forte por trás dessa questão. Para Kuenzer, 2007 *apud* Eidt, 2010, é necessário compreender que:

⁴ Segundo VEIGA (1992), esta pedagogia tem como pano de fundo a doutrina liberal, sendo utilizada para justificar o capitalismo. Além disso, defende como princípios a liberdade e o individualismo, difundindo fortemente o caráter instrutivo da escola.

(...) a dicotomia entre teoria e prática é a base sobre a qual se organiza o próprio sistema econômico vigente, qual seja, o fato de a classe dominante deter a propriedade privada dos meios de produção e de a classe dominada ter apenas sua força de trabalho como mercadoria a ser vendida para o capitalista, como garantia de sua subsistência. (p. 177)

De fato, alimentando essa distância posta, possibilita-se que a educação em uma perspectiva transformadora, seja apenas utopia, contribuindo, desse modo, para que se dê “voltas e mais voltas”, mas que tudo permaneça como está.

Assim, diante das questões e problemáticas expostas, tendo ciência da precariedade do ensino de nossas escolas, altamente fragmentado e marcado pela descontinuidade, faz-se necessário pensar uma nova formação de professores em nossas universidades para que se alcance o professor que pensamos ser necessário para, juntamente com a escola que almejamos, trabalharem no sentido “contra-hegemônico” que acima citamos. Formação esta que, tenha compromisso com os saberes científicos, com uma formação teórica de qualidade, ampla e que está engada com a passagem do senso comum para a consciência filosófica, assim como bem pontua Saviani (1980). Que não sejam apresentados apenas os teóricos que estão “na moda”. Que se faça, sobretudo, um chamamento para que os docentes em formação, aprendam a pensar (o que não é feito em nossas escolas). Desse modo, formar professores que sob essa perspectiva, seria compreender que:

(...) a prática do professor em sala de aula não é puramente prática, nem deve ser puramente teoria, mas para que haja a efetivação de uma verdadeira *práxis* pedagógica é necessário a indissociabilidade entre as mesmas. Isso se faz possível pela ação pedagógica comprometida com o aluno, com a qualidade de sua aprendizagem, pelo estudo e pesquisa continuada de cada professor individualmente e nos grupos de estudos organizados pela escola (...) (Malanchen, 2011, p.77-78)

Saviani, 1985 apud Farias *et al* 2014, vai adiante e ainda expõe sua proposta de como seria uma didática nessa perspectiva. Para ele, o método de ensino deve contemplar a síntese e a síntese, tendo a mediação da análise⁵. Nesse processo, estão envolvidas cinco etapas. São elas: síntese, problematização, instrumentalização, catarse e síntese. E, ainda, se partirmos da compreensão de que os professores devem ser intelectuais, e não apenas reprodutores de teorias e lições, faz-se urgente:

⁵ Para aprofundar o assunto, ler SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, 11 teses sobre educação e política. 7 ed. São Paulo : Cortez, 1985.

Considerar os professores como intelectuais, porém, implica incitá-los a analisar a função social que desempenham, bem como a examinar que tradições e condições têm impedido uma prática transformadora mais efetiva. Considerar os professores como intelectuais envolve ajuda-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que envolve a natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos aos alunos. Estamos propondo, em síntese, que os currículos dos cursos que preparam professores contribuam para que eles se assumam não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim como intelectuais transformadores. É conveniente esclarecer que entendemos como intelectuais transformadores aqueles capazes de trabalhar com grupos que se propõem a resistir às intenções de opressão e dominação presentes na escola e na sociedade e a participar de uma luta coletiva por emancipação, oferecendo liderança e apoio a esses grupos. (Giroux, 1988 apud Moreira, 1996, p. 48)

Diante do exposto, afirmamos a validade dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica para os nossos dias, tendo em vista que se coloca como uma proposta para pensarmos a educação escolar a partir da compreensão de que a escola é o lugar central para a socialização do conhecimento, entendendo, ainda, que este local é o meio pelo qual pode haver a superação da sociedade capitalista. Pois, assim como Duarte (2014, p. 39), a PHC está ciente que “A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária.”

2. PROFESSOR REFLEXIVO: SALVAÇÃO DA EDUCAÇÃO?

Quando se difunde a ideia de que o fracasso escolar ocorre devido ao insucesso do trabalho docente, da falta de boa vontade por parte deste, ou até da falta de “amor”, busca-se, a todo instante, listar características, posicionamentos, atitudes que deveriam estar presentes no cotidiano do professor, para que este possibilite aos alunos tornarem-se “alguém na vida”. Dentre as características que se listam para falar da qualidade da prática docente, encontra-se, com facilidade, a reflexão por parte do professor sobre sua prática, como sendo elemento fundamental para o desenvolvimento da ação pedagógica que “faz a diferença”. Mas pouco se sabe sobre os alicerces que sustentam essa crença.

Para discorrer sobre o assunto, também teremos como pano de fundo a Pedagogia Histórico-Crítica e seus pressupostos. Pois bem, é sabido por muitos docentes que o ofício que deve ser desenvolvido por essa profissão, exige que se tenha algumas posturas em relação a educação, ao aluno, ao ensino, a aprendizagem, a avaliação e a outros processos que estão imbricados no ato de ensinar. Há um bom tempo, muitos teóricos têm se dedicado a estudar e

escrever sobre as práticas docentes, postulando o que seria desenvolver o ofício dessa profissão com qualidade, ou ainda, indicando modelos de ação que levam ao “sucesso” escolar. Dentre essas receitas, está a que diz respeito à prática reflexiva do professor.

Muitos teóricos afirmam que os estudos referentes a esse campo teórico tiveram início com John Dewey, que “(...) sustentou a bandeira da democratização da sociedade e da escola, mesmo sob a lógica do capitalismo.” (FARIAS *et al*, 2014, p. 39), a partir do movimento da Escola Nova. Mas há aqueles que arriscam dizer que esses estudos tiveram início com os escritos de Henri Wallon, que defendia que a base do ensino era a investigação. Muitos outros estudiosos, desde então, têm se dedicado a pensar sobre o assunto, partindo da ideia de que é imprescindível que o docente reflita sobre sua própria prática, para, assim, aperfeiçoá-la. Vê-se, nesses postulados, que essa prática se sobressai as demais. Por ser percebida como imprescindível a ação docente, acaba recebendo atenção especial. Atualmente, é sobre esse assunto que parecem estar os “holofotes” das discussões educacionais.

Donald Schön, Maurice Tardif e Phillipe Perrenoud são teóricos que têm se dedicado aos estudos sobre a prática reflexiva do professor. Em relação a este último, são infindas as suas contribuições para que os docentes aprendam a desenvolver a reflexão e tornem isso um hábito. Faz referência, por diversas vezes, ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, que, segundo ele, pode ser compreendido como: “um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos.” (p. 39) Para Perrenoud (2002),

Não há uma ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, com a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc. (p. 30)

Nessa perspectiva, Perrenoud compreende que é necessário que os professores desenvolvam esse tipo de comportamento e tomem a própria ação como “objeto de reflexão”. Deve-se pensar sobre o que se tem feito em sala de aula e o que gostaria de ter feito, buscando uma constante ressignificação da sua prática, reinventando o seu fazer pedagógico a todo instante. Para que essa reflexão seja efetiva, faz-se necessário que o docente se afaste do

“calor da ação”, distanciando-se de pais, alunos e outros professores. Precisa pensar consigo mesmo. Entendem, ainda, que, agindo dessa forma, o docente alcança “uma forma de identidade e de satisfação profissionais.” (PERRENOUD, 2002, p. 44)

Ao validar esse tipo de hábito no cotidiano docente, não estariam esses autores, direta ou indiretamente, legitimando a precariedade da formação docente, quando esta não preocupa-se em fornecer subsídios teóricos para os professores, criando a ilusão de que não é necessário saber tanto para ser professor da educação básica, mais especificamente das séries iniciais da educação escolar? Ora, se ao refletir sobre minha ação em sala de aula, posso aperfeiçoar a minha prática, o que mais pode me faltar? Se só preciso de mim mesmo para tanto, já tendo sedimentado que a teoria está distanciada da prática, não há necessidade de revisitar as teorias, não há necessidade de estudo e aprofundamento teórico para esse aperfeiçoamento de que tanto se fala.

Tais teóricos, ao enfatizarem a importância dessas práticas ou saberes advindos através da reflexão, acabam por compreender que as universidades têm falhado na formação de professores quando apenas valorizam os saberes científicos. Acreditam na pouca aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o percurso de formação profissional e acabam por afirmar que, de fato, teoria e prática estão dissociadas. Além do que, como afirma Eidt (2010), estes teóricos têm se posicionado “(...) em sintonia com as novas tendências educacionais, promovendo a clara defesa da irracionalidade científica.” (p. 176)

No tópico anterior, falamos sobre qual o papel do professor à luz da PHC. Responsáveis pela transmissão dos saberes sistematizados historicamente, esses profissionais, para realizar tal ação, devem possuir profundo saber teórico, científico. O que, de forma alguma, os impede de refletir sobre suas ações pedagógicas. O que não se valida, tendo como pressuposto a PHC, é que essas reflexões sejam feitas apenas sobre si mesmas, isoladas e esvaziadas de sentido. Acredita-se que, o ato de refletir deve revisitar constantemente teorias e ser dotado de criticidade, como acredita Freire (1999), pois, não se pode cair no erro de acreditar que “reflexão é sinônimo de julgamento sábio” (MIZUKAMI, 1998). E se minhas experiências estão alicerçadas em situações erradas? Conseguiria refletir criticamente sobre elas sem ser induzido? Para Mizukami (2002),

Não se coloca em dúvida que a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação do trabalho do professor, no entanto, essa convicção não pode ser justificativa do *mito do valor da experiência*, segundo o qual os professores são levados a acreditar que são as experiências profissionais que realmente os formam, de tal modo que o saber sistematizado, especializado e formalizado torna-se dispensável. (p. 225)

Se o acesso aos conhecimentos acadêmicos, habitualmente favorecido pelos cursos de formação, não é suficiente como instrumento de formação profissional, igualmente não o é o extremo oposto, ou seja, considerar que a formação acadêmica não tem valor e que só a prática tem densidade formativa, (...). (p. 229)

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 formados e que temos vivenciado. 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)

É aqui que se faz necessário reafirmar a validade de uma educação escolar voltada para o compromisso com a socialização dos conhecimentos científicos em suas formas mais elaboradas, pois “Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias.” (DUARTE, 2014, p. 46). Se torna-se verdade, de fato, que são desnecessários os saberes científicos, e que a prática pela prática é que deve se legitimar como suficiente para o ofício docente, cada vez mais nos distanciaremos de uma educação escolar numa perspectiva transformadora. E, por julgarmos que a transformação se faz necessária, acreditamos que é

urgente repensar, dentro de nossas universidades, a função social da escola, do professor, estabelecendo relação direta com a formação docente, de modo que se promova maior conscientização, a fim de que, os professores em formação saibam o que, de fato, lhes diz respeito.

CONCLUSÕES

Chegamos até aqui, certos do papel a ser desenvolvido pela educação escolar e, na mesma medida, pela função social do professor. Acreditamos em suas possibilidades, quando pensamos em uma educação comprometida com o ensino dos conhecimentos historicamente construídos, voltada para os problemas sociais, e para o acesso à cultura.

Na mesma medida, 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. Diante disso, somos levados a crer que se faz necessário repensar a formação de professores para que se forme um outro tipo de professor, que não mais carregue o constructo histórico que traduz a profissão docente como sendo carente de piedade, e que não mais se perceba como vítima. Que se coloque, sobretudo, como profissional que pode estar comprometido com uma formação crítica e consciente politicamente. Pois a história nos conta, que a educação jamais será um ato neutro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- 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.
- EIDT, N.M. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. Educação em Revista, v. 26, n. 02, p. 157-188, 2010.
- FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C. e FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2014.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- GIMENO SACRISTÁN, José; GOMES, A. I. Perez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- 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. “Alguns elementos para compreender os principais fundamentos do currículo para a rede pública municipal de ensino de cascavel e o processo de formação continuada.” In: ORSO, Paulino José (org). Educação e sociedade: uma relação desafiadora. Cascavel, Edunioeste. 2011
- _____; 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.
- _____; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2002.
- MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: Alves, Nilda (org.). **Formação de Professores**: pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. X ed. São Paulo : Cortez, 1980.
- _____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 7.ed. São Paulo: Cortez: 1985.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI
VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI
Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia
Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação
23 a 25 de novembro de 2016 – Fortaleza/CE
Anais da Jornada: ISSN 2526-6950

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.