

Práticas pedagógicas docentes e pressupostos teóricos críticos: um estudo de caso a partir da realidade de uma escola pública

Nelita Ferreira Marcolino¹, Elson Marcolino da Silva²

¹nelitaferreira10@hotmail.com (PG) *, ²(PQ)

UEG-Campus Anápolis de CSEH- Pós-Graduação Lato Sensu “Linguagem e Educação Escolar”

Resumo: Procurou-se investigar se há indícios da presença de pressupostos críticos nas práticas pedagógicas docentes. Para tanto, elegeu-se a seguinte problemática: - Do ponto de vista pedagógico, será que as práticas pedagógicas escolares dos professores estão sendo subsidiadas por pressupostos pedagógicos críticos? Realizou-se estudos teóricos e entrevistas com dez professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Anápolis – GO. Os dados foram analisados à luz da metodologia Análise de Conteúdo. Inferiu-se que parece não haver indícios de que as práticas pedagógicas dos sujeitos investigados estejam sendo subsidiadas por pressupostos críticos.

Palavras-chave: Pedagogias. Docência. Educação. Crítica.

Introdução

O presente trabalho contém parte de uma investigação em que se procurou investigar se há indícios de pressupostos teóricos críticos nas práticas pedagógicas escolares de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Anápolis de GO. Para tanto, guiou o presente estudo a seguinte problemática: - Do ponto de vista pedagógico, será que as práticas pedagógicas escolares dos professores estão sendo subsidiadas por pressupostos pedagógicos críticos?

Realizou-se estudos teóricos e entrevistas com dez professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Anápolis – GO. No campo das Pedagogias brasileiras são duas as principais tendências pedagógicas consideradas críticas em que seus pressupostos teóricos pedagógicos podem auxiliar os docentes em suas práticas pedagógicas escolares na educação de crianças pertencentes à classe social menos favorecida economicamente.

Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos

Segundo Libâneo (2001), a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos insere-se dentro das tendências pedagógicas consideradas progressistas que visam superar as tendências pedagógicas de cunho tradicional. Surge no final dos anos 70 e início dos anos 80 em razão das contradições emergentes entre as teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. Essa Pedagogia tentou buscar resposta para o seguinte questionamento: a escola é, ou não, um instrumento de equalização social? A PCSC defende que a educação escolar exerce o papel de mediadora entre o social e o individual possibilitando à transformação do homem e, em consequência, a transformação da sociedade. O aluno é reconhecido como um ser de ação do próprio conhecimento que traz consigo toda uma trajetória histórico-social que o determina, direta ou indiretamente.

O papel do professor e da escola é o de principalmente compreender o que há por trás de cada aluno, ou seja, ter consciência de que existe uma realidade que o condiciona em sua prática social. Isso marca a materialidade desta pedagogia regida pelo princípio básico do marxismo em que, numa primeira instância o que predomina não o “desejo” do aluno mas, sim, os determinantes sociais, econômicos e históricos que o forçam à agir em sociedade.

A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, defende a tese que é possível tornar os alunos agentes transformadores da sociedade e que isto ocorreria por meio do domínio dos conteúdos universais que passam por uma espécie de seleção/avaliação baseada na cultura popular. Estes conhecimentos devem possibilitar os alunos refletirem sobre a realidade social a qual estão inseridos para que, assim, seja possível superarem os desafios enfrentados. Segundo o autor, “A difusão de conteúdos é a tarefa primordial mas não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais.” (LIBÂNEO, 2001, p. 29).

A intervenção direta do professor no processo de formação de alunos é caracterizada pela continuidade e ruptura, pois deve gerar a crítica e emancipação do educando de modo que a experiência gerada pela vivência do aluno, com o conteúdo ensinado, possibilita-o transitar de uma visão de mundo confusa e fragmentada (sincrética) para uma organizada e uniforme e também o fazendo romper com fórmulas prontas, e acabadas, regras que não permitam a indagação. Enfim, rompem-se, então, com as ideologias dominantes.

Espera-se que no final desse processo o aluno tenha se tornado capaz de produzir

seu próprio método de raciocínio, de processar e contextualizar as informações que lhes são apresentadas, ter uma formação ética que lhe possibilite exercer funções de grande importância na sociedade a que pertence.

Pedagogia Histórico-Crítica

Fundamentada a partir do final dos anos de 70, a corrente pedagógica foi denominada inicialmente por Saviani de pedagogia Crítico não-Reprodutivista. Na década de 1990, por meio da publicação do livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, esse pedagogia passa a ser intitulada Pedagogia Histórico-Crítica. Propõe seu método a partir de cinco fases, sendo elas: a) prática social, b) problematização, c) instrumentação, d) cartase e, e) prática social. Segundo essa última fase: “A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada” (SAVIANI, 2000, p. 142). Entretanto com características diferentes.

A primeira fase da PHC é o ponto de partida em que o professor parte-se do pressuposto básico que o professor está de posse de uma visão mais organizada e crítica da realidade que tanto ele como seus alunos se situam. Essa visão é denominada como visão sintética da realidade, pois implica articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social.

Neste sentido, o professor, possuindo uma visão sintética da realidade, se depara, na maioria das vezes, com a visão dos seus alunos. Visão essa considerada, na maioria das vezes, como caótica e sincrética, baseada apenas no senso comum. O papel do professor, neste momento, é o de fazer como que seus alunos reconheçam que estão inseridos em uma prática social sincrética.

A segunda fase da PHC refere-se à problematização, momento em que reconhecidos à realidade em que vivem, surgem discussões sobre os problemas enfrentados na sociedade em que se deve despertar o pensamento crítico dos alunos. A terceira fase da PHC é a instrumentação, que se refere à questão metodológica. É o momento em que o aluno, com a intervenção direta do professor, se apropria de instrumentos culturais e científicos necessários rumo à transformação do que “descoberto” na primeira fase que teve como ponto de partida a prática inicial dos alunos.

A quarta fase é a apropriação dos desenvolvimentos cognitivos, caracterizada pela mudança na forma de pensar e agir do aluno. Essa fase é denominada cartase, que é o momento em que o aluno manifesta um entendimento do conteúdo, agindo e

pensando diferente. Nas palavras do próprio criador da PHC: “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2001, p.81).

A cartase revela-se na elaboração final da síntese que o aluno chegou. A quinta, e última fase da PHC, é caracterizada pelo momento em que os alunos e professor “retornam” à prática social inicial, baseada em visão sincrética, só que, agora, “enxergam” a prática social que vivem dentro de uma visão mais elaborada e crítica com possibilidade de transformá-la. O ponto de chegada volta a ser o ponto de partida continuamente.

Resultados e Discussão

Durante a análise dos dados foi possível formular três categorias de análises: a) função da escola; b) função da sociedade e c) função do professor (a). Com base nas categorias citadas acima, é possível inferir que as práticas pedagógicas escolares dos docentes parecem estar sendo subsidiadas por pressupostos teóricos não críticos. Isto, porque, os sujeitos investigados entendem que: é função da escola “transmitir conhecimentos aos alunos para adequá-los à sociedade” (P1, P2, P3); “preparar o aluno para conviver em sociedade” (P4, P5, P6); desenvolver a aprendizagem dos alunos” (P7, P8) e “escolarizar os alunos preparando para viverem em sociedade” (P9, P10).

Segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e os da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos a função social da escola é a de principalmente tornar os alunos agentes transformadores da sociedade e isto ocorreria por meio do domínio dos conteúdos universais que passam por uma espécie de seleção/avaliação baseada na cultura popular que deve refletir a realidade social a qual estão inseridos a escola e alunos, para que assim seja possível superar os desafios encontrados na sociedade.

Os dados indicam também que os sujeitos estudados entendem que a sociedade tem como funções: “educar os indivíduos para conviverem com seus pares” (P1, P2); “cooperar com a educação” (P3, P4); “fazer com que os cidadãos cumpram seus papéis na sociedade amando o próximo” (P5, P6, P7), além de “acolher” (P8) e “colaborar” com o desenvolvimento do cidadão” (P9, P10).

Em relação as funções do professor na escola, os investigados parecem entender que esse deve: "acolher bem os alunos na escola" (P1, P2); "mediar o ensino" (P3, P4)," ensinar os alunos para viver em sociedade" (P5, P6, P7). Segundo Libâneo (2001) e Saviani (2001), a sociedade capitalista, que determina a realidade dos sujeitos num primeiro momento, está organizada em classes sociais que se relacionam à base força, cultural como material.

Devido essa característica, a sociedade sempre estará permeada por conflitos e interesses. Em determinados momentos, a sociedade passa por transformações históricas e impõe aos cidadãos novas demandas como, por exemplo, exigir que eles desenvolvam as capacidades de cooperação e colaboração. Para isto, é importante que as escolas, e principalmente os professores, acolham e ensinam "bem" os seus alunos para viverem, ou sobreviverem, em sociedade.

Considerações Finais

De acordo com o estudo realizado podemos concluir que é pouco provável que as práticas pedagógicas dos sujeitos investigados estejam sendo orientadas por pressupostos críticos. Inferimos isto por não identificarmos pressupostos teóricos críticos da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e nem da Pedagogia Histórico – Crítica, consideradas tendências pedagógicas formuladas para orientar práticas educativas escolares e não escolares em contexto da educação infantil.

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador e a todos (as) colegas do Curso de Pós Graduação em "Linguagem e Educação Escolar" do Campus Anápolis de CSEH.

Referências

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Escola e democracia**: 4º ed., Campinas: Autores Associados, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª ed., São Paulo: Loyola, 2001.