

O fazer docente no processo de mudança das teorias pedagógicas

Claudia Aparecida Sorgon Scotuzzi

Diretoria de Ensino de Limeira da Secretaria Estadual da Educação do Governo do Estado de São Paulo,

Limeira, SP, Brasil

claudiascot@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo constitui uma revisão bibliográfica sobre as diferentes teorias pedagógicas e sua relação com o fazer docente. Apresenta o contraponto entre a escola tradicional, fundamentada na força dos modelos e no estudo dos clássicos da história humana, e a escola nova, que defende a ideia de centralidade na atividade do aluno e em métodos e programas baseados na experiência da criança. Adota, para tanto, o seguinte referencial teórico: Saviani (2008a/2008b), Snyders (1974), Gramsci (1991), Luzuriaga (1961), Bloch (1951), Hernandez (1998), Ball (1994) e Gauthier (1998), entre outros. Propõe uma reflexão sobre a escola como principal recurso estratégico de educação das comunidades humanas e sobre os saberes necessários à profissionalização do ensino. Debate, ainda, as pedagogias adotadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas últimas décadas, incluindo o novo currículo oficial, e a influência do Estado e do mercado na prática docente.

Palavras-chave: Escola. Prática docente. Teorias pedagógicas.

The teachers' makeup in the changing process of the pedagogical theories

Abstract

This article is a bibliographic review on the different pedagogical theories and their relation to the teachers' makeup. It presents the counterpoint between traditional school, based on the strength of models and the study of classics of human history, and the new school, which defends the idea of focusing on student's activity and methods and programs based on the child's experience. It adopts, for doing this, the following theoretical frame: Saviani (2008a/2008b), Snyders (1974), Gramsci (1991), Luzuriaga (1961), Bloch (1951), Hernandez (1998), Ball (1994), and Gauthier (1998), among others. It proposes a reflection on the school as the main education strategic resource of human communities and on the knowledge required to the teaching professionalization. It discusses, also, the pedagogies adopted by the State of Sao Paulo Education Bureau, in the last decades, including the new official syllabus, and the influence of the State and the market in the teaching practice.

Key words: School. Teaching practice. Pedagogical theories.

Introdução

Durante todo o século XX foi crescente a discussão sobre as questões de ensino na escola tradicional e na escola nova. Muitas foram as críticas à escola tradicional e não menos à escola nova.

A escola tradicional, afirmada como aquela centrada nos conteúdos, teve em seu favor a pedagogia histórico-crítica, que defende a especificidade da educação escolar em transmitir o saber de modo sistematizado, transformando o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade (produzido pela ciência) em saber escolar (currículo).

As pedagogias contemporâneas, filiadas à pedagogia da escola nova, atribuem especial importância ao saber da experiência da criança em detrimento do saber dos livros e se apresentam como teorias progressistas, carregadas da imagem de algo inovador, evoluído, sendo consideradas por alguns autores como críticas ou revolucionárias. Centram-se mais na forma do que nos conteúdos a serem transmitidos para os alunos. Enquanto na escola tradicional o professor dirige o processo de ensino e aprendizagem, na pedagogia da escola nova o professor é um

facilitador que conduz o processo de acordo com os desejos, talentos e habilidades das crianças.

A teoria crítica da educação, que afirma a escola como lócus de socialização do conhecimento, admite a sociedade como determinante da escola. Já as pedagogias não diretivas, herdeiras do escolanovismo, consideram a capacidade da escola em moldar a sociedade, pela sua atuação como instituição autônoma. Partindo do pressuposto da teoria crítica, para que haja transformação dessa sociedade que define a escola, é necessário que os seres humanos se tornem sujeitos de transformação social, condição que necessita de apropriação de conhecimentos como instrumentos de luta.

Dermeval Saviani (2008a) faz uma distinção entre o processo de aquisição desses conhecimentos no ensino tradicional e no movimento da escola nova, classificando o primeiro como um método científico e o segundo como pseudocientífico.

Para o autor o ensino dito tradicional estruturou-se por meio do método expositivo, que pode ser identificado nos cinco passos formais de Herbart, quais sejam: *preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e aplicação* (SAVIANI, 2008a). Os três primeiros passos, de acordo com o autor, correspondem ao método científico indutivo e se referem, respectivamente, à recordação da lição anterior, do já conhecido (preparação), da apresentação de um conhecimento novo e da assimilação desse novo por meio da comparação com o já conhecido. O quarto passo (generalização) corresponde à identificação de fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido e o quinto passo (aplicação) equivale à confirmação no método científico e é identificado no processo de ensino como a lição de casa, que vai demonstrar se o aluno realmente aprendeu. O processo recomeça com a preparação da lição seguinte recapitulando a anterior e assim sucessivamente. Nesta forma de ensino um conhecimento anterior deverá ser de fato assimilado para se passar a um conhecimento novo. O professor é o adulto que domina os conteúdos logicamente estruturados e os transmite aos alunos.

Nesse mesmo sentido Snyders (1974) afirma que o mais importante na escola tradicional é a força dos modelos, o estudo dos clássicos da história humana. O autor assegura que o fundamento da escola tradicional é a

[...] pretensão de conduzir o aluno até ao contacto com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros (SNYDERS, 1974, p.16).

Gramsci (1991), em defesa da escola tradicional reforçou a ideia de estudos metódicos, onde a mecanicidade é vivificada pela perspectiva cultural, com vistas ao desenvolvimento da personalidade e à formação do carácter por meio da absorção e da assimilação, afirmando que

Na velha escola [...] não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas [...]. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo (GRAMSCI, 1991, p. 133).

Nesta perspectiva, portanto, o trabalho de ensinar se desenvolve com o conhecimento já acumulado pela humanidade e não se pretende percorrer caminhos já percorridos. Dessa forma, Saviani (2008) afirma que no método tradicional o ensino articula-se com o *produto* da ciência, enquanto na escola nova tentou-se articular o ensino com o *processo* de desenvolvimento da ciência. Para esta última, portanto, “o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade” (SAVIANI, 2008a, p. 37).

Assim como no método tradicional, no movimento da escola nova o ensino também segue cinco passos que, no entanto, se contrapõem aos passos do primeiro tipo de ensino, sendo eles: uma *atividade* (1º passo), que suscita um determinado *problema* (2º passo), um *levantamento de dados* (3º passo), uma *formulação de hipóteses* (4º passo) e uma *experimentação* (5º passo). Neste tipo de ensino um conhecimento novo não está necessariamente relacionado com um conhecimento já adquirido e o professor sai do centro para observar e intervir o mínimo possível.

Para Luzuriaga (1961), defensor da escola nova, o ensino deveria centrar-se exatamente na atividade. Segundo o autor, esta forma de ensino tem cinco ideias fundamentais, a saber: a ideia da atividade (que propõe um aluno ativo tanto física como mentalmente); a ideia da vitalidade (desenvolvimento da vida para além da simples adaptação ao meio); a ideia da liberdade (liberdade de movimentos, exploração, experimentação → atividade livre = sujeito livre); a ideia da individualidade (consideração das necessidades e aptidões individuais) e a ideia da

coletividade (educar para a comunidade). No centro dessas ideias, o professor tem por objetivo estimular e orientar a atividade. Qualquer aprendizagem deve resultar da atividade do aluno.

Bloch (1951) também defendeu a ideia de centralidade na atividade do aluno afirmando que métodos e programas devem girar em torno da criança e não o contrário. Sem desconsiderar o conhecimento acumulado historicamente, afirmou, que o conhecimento só tem sentido se provindo da experiência da criança. Para o autor a atividade poderia ser apenas mental e não necessariamente física, importando, de qualquer modo, a satisfação das necessidades reais dos alunos (necessidades internas).

Entre os autores contemporâneos, defensores da ideia da atividade para a aprendizagem, está o professor Fernando Hernandez (1998), que propõe a organização do currículo, com atuação conjunta de alunos e professores, por *projetos de trabalho*, onde o docente abandona o papel de transmissor de conteúdos para se transformar em um pesquisador e o aluno passa de receptor passivo a sujeito do processo.

No Brasil, e especialmente no Estado de São Paulo, há cerca de duas décadas, as políticas no campo educacional vêm adotando teorias pedagógicas fundamentadas na escola nova como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos, do professor reflexivo, entre outras. Essas pedagogias assumem a função da escola não primordialmente como socialização do conhecimento, mas como desenvolvimento de outros aspectos, entre eles, a convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças e a cultura escolar. Podemos citar alguns projetos desenvolvidos pelas escolas da rede pública estadual paulista que atendem a essa nova função social da escola tais como: “Prevenção também se Ensina”, “Ensinando pela diferença para a igualdade” “Programa Escola da Família”, entre outros.

A nova proposta curricular do Estado de São Paulo, que se tornou currículo oficial da rede a partir da publicação da Resolução SE n. 76, de 7 de novembro de 2008, afirma essa escolha pedagógica ao propor a construção de um currículo único para toda a rede estadual paulista, ancorado na concepção de currículo como cultura e referido a competências, que tem como prioridade o desenvolvimento da competência de ler e escrever e que esteja contextualizado no mundo do trabalho (SEE, 2008a). O

foco do novo currículo aborda os conteúdos como meios para o desenvolvimento de habilidades e competências em todas as séries e níveis de ensino.¹

A opção política de tomar o conteúdo como meio ou como fim não retira de nós a esperança de que a escola exerça um papel que vá além da transmissão de conteúdos. No cerne do debate entre as diferentes teorias pedagógicas e, independente da forma adotada pelas redes de ensino, a escola continua sendo o lugar onde esperamos efetivarem-se as condições para que o ensino e a aprendizagem aconteçam e, apesar de seu estado de sofrimento, ela ainda persiste como principal recurso estratégico de educação das comunidades humanas. Para o professor Marco Aurélio Nogueira (2007), a escola é a instituição que mais espelha o que as sociedades têm de bom e de mau, suas tradições, sua força e suas possibilidades, ao mesmo tempo em que não consegue atender às expectativas e nem gerar confiança em seus usuários, pois, submetida a tantas alterações e reformas, acabou por ficar sem “cara”.

Em que pesem as contradições, a escola ainda é a instituição que pretende dar conta da aprendizagem (e educação) de nossas crianças e jovens. É nela que se desenvolvem os processos de aquisição de conhecimento – e se o conhecimento do mundo natural e científico pode dar-se também por meio de outros mecanismos mediatos e midiáticos – o conhecimento de si mesmo e do outro, a ligação do ser com a comunidade, como parte de um grupo importante que constrói sua história, que carrega o embrião das transformações sociais para o bem comum, acontece ainda, regra geral, na escola. Ainda mais em tempos em que a educação primária tem se desviado da família para a escola.

Neste contexto, qual papel o docente deve assumir para possibilitar aos alunos a apropriação de conhecimentos acumulados pela humanidade? Diante do rigor atribuído à escola tradicional no contrato com os conteúdos e da liberdade das pedagogias modernas que defendem a primazia da forma, como definir o profissional para formação de pessoas capazes de reivindicar mudanças efetivas para toda a sociedade?

1 Os alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem, anualmente, Cadernos de todas as disciplinas com atividades que indicam as habilidades e competências requeridas. O material dos docentes constitui-se em Cadernos do Professor, para todas as séries e disciplinas e traz todo o currículo da série para os quatro bimestres do ano letivo, prescrevendo atividades referidas a competências. O material disponível para o Ciclo I do Ensino Fundamental é diferenciado, não há cadernos impressos, e apresenta expectativas de aprendizagem para cada série.

A profissão docente, situada nos contextos de reconstrução social, exige do professor o conhecimento de seu papel na formação humana e social de indivíduos e um comprometimento à altura da função social que desempenha (PARO, 2006). Para Thomas Sergiovanni (2004, p. 137-138) “uma definição completa de profissionalismo engloba determinadas virtudes, incluindo o compromisso público de servir ideias e pessoas”.

Sendo a educação um serviço em favor da sociedade, a concepção de profissão docente traz uma ideia próxima à de vocação que, embora tenha se distanciado do conceito de vocação religiosa, salvadora, divina, admite-se como vocação politizada, ou seja, a responsabilidade de oferecer um serviço de dever do Estado e direito do cidadão. É, portanto, um compromisso político (ARROYO, 2001).

No entanto, a situação da profissão docente entre Governo e cidadão, incorre nos riscos próprios de uma profissão sujeita à mediação do Estado. Stephen Ball (1994, p. 140-141, tradução nossa) discorre com clareza sobre este assunto, ao afirmar que:

[O Estado] é que estabelece as necessidades do “cliente” (os alunos, os pais, ou a sociedade) e como serão satisfeitas essas necessidades. Na atualidade, o Estado impõe seu papel mediador na educação em maior grau que em qualquer outro tempo [...]. Cada vez mais o profissionalismo tem assumido a função de uma sutil forma de controle sobre os trabalhadores de ensino, na medida em que proporciona um código de conduta que atua em favor de quem emprega.

Além desse controle do Estado sobre o trabalho docente, a ideologia de mercado reduz os profissionais da educação a operacionais cujo comportamento é determinado por forças que escapam ao seu controle. Isso nos confirma Codd (1993, p. 168):

O culto do gerencialismo e da eficiência, que põe a ênfase na definição de funções, no planejamento e no controle, trata os professores, mais como operacionais do que como profissionais, e por consequência diminui o seu compromisso com os valores e princípios que devem orientar a prática educativa.

Professores tentam proteger-se dos “ataques” da mídia e da sociedade que, com muita frequência atualmente, têm considerado os professores como trabalhadores despreocupados, mal preparados e resistentes à mudança (BALL, 1994).

Estado e mercado são, desta maneira, determinantes da prática docente e, embora o professor esteja no centro das decisões pedagógicas, cabendo a ele, muitas

vezes, decidir o que trabalhar em sala de aula, bem como avaliar o processo de ensino aprendizagem de seus alunos, o mesmo assume diferentes papéis em consonância com a teoria pedagógica a que atende.

No estado de São Paulo são recorrentes as queixas de professores com relação ao novo currículo oficial da rede pública de ensino, no que concerne aos conteúdos a serem ensinados nas diferentes séries e níveis. Com o ensino focado no desenvolvimento de habilidades, os docentes reclamam a falta de tempo para o aprofundamento de determinados conteúdos considerados fundamentais. As atividades são propostas nos Cadernos e os professores devem segui-las, podendo eventualmente substituí-las por outras, desde que mantendo o foco na habilidade solicitada, ou seja, os conteúdos são considerados meios para esse determinado fim.

Os docentes que demonstram preocupação em ajudar seus alunos a apropriarem conhecimentos significativos, de maneira a capacitá-los para a busca de condições melhores para toda a sociedade, terão que transgredir. Transgredir no sentido de substituir o (im)posto por uma concepção pedagógica que acredita que todos, indistintamente, devem aprender e que, para isso, é necessário a transmissão de um saber elaborado e sistematizado.

É necessário também que se procure a melhor forma de passar esses conhecimentos, de maneira que o saber transmitido não seja vazio de sentido. Para Dermeval Saviani (2008b, p. 18), a escola deve preocupar-se com o clássico, com aquilo que resistiu ao tempo e esse saber sistematizado deve ser “dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um determinado tempo [...]”. A isso ele chama de currículo.

O professor, portanto, deve escolher o que ensinar, conhecer o conteúdo a ser ensinado e apreciar qual a melhor forma de transmitir um determinado conhecimento, ou seja, definir sua metodologia de trabalho.

Nesse sentido Gauthier (1998) apresenta um conjunto de saberes necessários à profissionalização de ensino, dos quais queremos destacar os *saberes disciplinares* e os *saberes curriculares*, sendo os demais, os da tradição pedagógica, os da ciência da educação, os experienciais e os da ação pedagógica, relacionando-se os quatro últimos às crenças e representações, às escolhas metodológicas, à prática docente e às experiências de ser professor.

Quanto aos saberes disciplinares, podemos dizer que constituem o “corpus” de conhecimentos de uma determinada disciplina. Deter os saberes disciplinares significa conhecer o conteúdo a ser transmitido, pois, para professar, para ensinar é preciso antes aprender, conhecer. Não se ensina aquilo que não se sabe. Segundo Gauthier (1998) para o ensino ser significativo, é necessária a produção, na escola, de um saber a respeito dos saberes disciplinares a serem ensinados, o que leva a uma transposição didática do saber científico ao saber escolar.

O saber disciplinar é um saber elaborado, fruto de pesquisas científicas. Portanto, “o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (GAUTHIER, 1998, p. 29).

De forma semelhante, os saberes curriculares são frutos da transformação de saberes produzidos pelas ciências, que são selecionados e organizados sob a forma de currículos (GAUTHIER, 1998). Conhecer esses saberes é fundamental para a integração do conteúdo, dos saberes disciplinares, aos saberes sociais, tidos como modelos da cultura erudita.

O professor, portanto, necessita ter domínio sobre os conhecimentos que irá ensinar e saber relacioná-los com o mundo real.

Considerações finais

Considero que o professor, diante de tantas mudanças pedagógicas e, submetido ao controle alheio como profissional, deva assumir-se como alguém que tem *compromisso* com a educação, no amplo sentido que a palavra oferece. É preciso que haja um contrato entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem e que o mesmo seja cumprido por ambas as partes. O professor deve envolver-se de tal maneira com a aprendizagem de seus alunos que busque diferentes formas de ensinar, alcançando as peculiaridades de cada um, sem deixar de oferecer a todos os conhecimentos necessários à sua formação.

Com relação aos docentes que trabalham com o currículo oficial da rede estadual paulista, o desafio é ainda maior. Da forma como está organizado, o currículo leva o professor a assumir um papel parecido ao de um técnico, que trabalha com conteúdo elaborado por outrem (com cadernos que instruem cada passo, desde a metodologia de ensino até as atividades de recuperação) e desvinculado da realidade

na qual o docente atua. Na concepção da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o professor perde a centralidade e torna-se um “parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária” (SEE, 2008a, p. 13).

Neste contexto, o fazer pedagógico pode tornar-se engessado a ponto de haver um esvaziamento da profissão docente e para resistir a esse esvaziamento é imprescindível que os docentes discutam coletivamente, e exaustivamente, sobre as mediações e aproximações necessárias do currículo com a realidade na qual operam, aproveitando os espaços formalizados de discussão, como os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – os HTPCs, por exemplo.

É preciso, também, que os professores utilizem os canais de comunicação abertos pela SEE para debater os conteúdos mais adequados à formação de uma geração consciente de seu papel social. Isto exige profissionalismo e proposições novas na apresentação das críticas.

Por fim, embora se apregoe hoje a necessidade de um professor produtor de cultura em lugar do professor culto, acredito que seja a sua cultura que produzirá jovens e adultos cultos para a nossa sociedade. Como afirmou Gramsci (1991, p. 132, grifo do autor) “um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais *instruídos*, mas não conseguirá que sejam mais cultos [...]”. Portanto, penso que o professor deva buscar permanentemente sua formação, prover-se de saberes necessários à profissão docente, fugir do senso comum e admitir-se como profissional de impacto na vida de jovens e crianças que, munidos de conhecimentos, poderão intervir positivamente na realidade social vivida.

Referências

- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1994.
- BLOCH, M. A. **Filosofia da educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOGUEIRA, M. A. De volta à escola. **O Estado de S. Paulo**, 27 jan. 2007. Espaço Aberto. Caderno 2.

LUZURIAGA, L. **La educación nueva**. 6. ed. Bueno Aires: Losada, 1961.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: língua portuguesa. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. **Resolução n. 76, de 7 de novembro de 2008**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo: SEE, 2008b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SERGIOVANNI, T. J. **O mundo da liderança**: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Asa, 2004.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

Enviado em Junho/2010

Aprovado em Janeiro/2011