



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

15055 - Resumo Expandido - Trabalho - XVII Reunião Regional da ANPEd Centro-oeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

IMPACTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O REPENSAR PROFISSIONAL DE PROFESSORAS QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS

Tháís Coutinho de Souza Silva - CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO/UFG

IMPACTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O REPENSAR PROFISSIONAL DE PROFESSORAS QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS

Atravessa este trabalho algumas reflexões resultantes de nossa pesquisa de doutorado acerca das contribuições teóricas da pedagogia histórico-crítica para a constituição de uma proposta de formação continuada, desenvolvida com professoras da Rede Pública de Ensino que trabalham com crianças menores de seis anos de idade no contexto da Educação Infantil. Assim sendo, consideramos oportuno contextualizar que ao vislumbrar a possibilidade de realizar uma pesquisa-formação, tivemos como objetivo principal definir os conteúdos temáticos a partir das problemáticas contidas no cenário próprio em que as professoras colaboradoras desempenhavam sua função, ou seja, com base em suas necessidades formativas desveladas a cada encontro formativo.

Ao desenvolvermos uma pesquisa-ação colaborativa, a aproximação com a pedagogia histórico-crítica sobreveio das necessidades formativas indicadas pelo grupo de professoras colaboradoras desde o primeiro encontro formativo, e que puderam ser confirmadas e estabelecidas no terceiro encontro. A ênfase no conhecimento prático e na experiência cotidiana ficou evidente nas narrativas das professoras quando começamos a refletir sobre os processos de formação que as constituíram ao longo da profissão.

Desse modo, verificamos a necessidade de adotar uma base teórica concreta que trouxesse a relação dialética entre teoria e prática para apoiar a pauta sobre a necessidade da

teoria nos subsídios e práticas qualitativas de atuação docente, além de propiciar o desenvolvimento profissional. Isso posto, vislumbramos não ser aceitável produzir conhecimento a partir de uma formação continuada que desqualifica a reflexão sobre/na prática ou mesmo menospreza o aporte teórico como meio de superar concepções superficiais e insuficientes que, tantas vezes embasam práticas reducionistas que pouco colaboram para o desenvolvimento das docentes na educação infantil.

Estabelecemos esse diálogo com a perspectiva histórico-crítica quando consideramos o conceito de que a produção do conhecimento para o materialismo histórico-dialético não acontece por meio “do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226).

A formação continuada de professores, pensada nos argumentos da pedagogia histórico-crítica, é situada como forma de superar um possível imediatismo nas análises e propor avanços nas discussões que ficam restritas à reflexão da prática pela prática, continuando no senso comum e nas opiniões e consensos pouco questionadores. A contribuição teórica assume um aspecto questionador e crítico quando permite ao professor avançar na conscientização dos aspectos sociais, políticos, históricos e culturais que envolvem o exercício da sua profissão, levando em consideração as possibilidades de transformação da realidade que o acesso ao conhecimento acumulado pode resultar.

Analisamos que os autores representantes das correntes teóricas que validaram a formação de professores na perspectiva do professor reflexivo, que deveria refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SHÖN, 1992), trouxeram contribuições importantes para a necessidade do protagonismo docente no seu processo formativo, avançando em algumas condições necessárias estabelecidas pela racionalidade técnica. No entanto, existe uma linha tênue na compreensão de como exercer essa reflexão na ação, ficando validado, muitas vezes, um pragmatismo nas experiências de formação dos professores.

É nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica atendeu de modo substancial aos requisitos das ações formativas que realizamos durante a pesquisa. Apesar de não ignorarmos o valor do conhecimento tácito, concordamos com Duarte (2010), ao salientar que a formação dos professores, quando segue a lógica do professor reflexivo, aposta que o conhecimento contundente para as disposições do professor na realização da sua “atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação” (DUARTE, 2010, p 42).

Logo, para enfrentar essa realidade o professor precisa reconhecer que é um agente fundamental de mudança, e o seu processo formativo precisa ser ampliado consideravelmente nos aspectos da criticidade e das possibilidades de pensamento, uma vez que o trabalho

docente colabora incisivamente para a formação humana e para o desenvolvimento do pensamento conceitual da criança, criando condições indispensáveis para possíveis transformações sociais. Aliás, ao reconhecer o papel primordial do professor neste cenário, a intenção é reconhecer e valorizar a potencialidade da intervenção docente no campo do ensino/aprendizagem na educação infantil.

É justamente nesse aspecto que nos parece situar a contribuição da pedagogia histórico-crítica, pois ela fortalece o papel do professor nesta etapa de ensino e direciona a formação contínua pretendida, visto que, as pedagogias do “aprender a aprender” acabam por reforçar a concepção de que a criança deve frequentar a creche e a pré-escola para espontaneamente revelar a sua cultura infantil, menosprezando desse modo, o papel diretivo e intencional do ensino no desempenho pedagógico do professor. Não raro essa perspectiva de valorização da espontaneidade e da experiência prática em detrimento do conhecimento teórico, do embasamento substancial, se estende para as concepções que embasam a formação de professores para esse segmento.

Conforme destaca Facci (2004), ao professor se faz necessário possuir o conhecimento que deseja trabalhar. É imprescindível realizar um estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das ciências, pois quando não se apropria desses conhecimentos, trabalha quase sempre no *espontaneísmo*. Assim, não é salutar que o docente permaneça nas apreensões do saber empírico e das experiências cotidianas quando pensamos no seu desenvolvimento potencial e nas formas que devem ser empreendidas, de modo que ele amplie o seu repertório cultural e os conhecimentos da cultura produzida ao longo da história.

Neste aspecto, se torna evidente o quanto é imprescindível permitir que a criança seja protagonista do seu processo de aprendizagem, na mesma medida que o professor tenha seu papel ativo na direção do ensino e no desenvolvimento das atividades pedagógicas, sem se restringir a atividades que privilegiem tão somente a cópia, o treino e a repetição. O professor é o responsável por propiciar à criança o alcance de um desenvolvimento potencial, e a esse respeito, Mazzeu (1998, p. 2) afirma que a pedagogia histórico-crítica “possibilita compreender a aprendizagem do aluno como um processo ativo, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade”.

Segundo Saviani (2011, p. 65), “a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos”. Essa coerência pressuposta entre metodologia pedagógica e embasamento teórico é o que orientou nossa proposta de formação continuada para as professoras com as quais trabalhamos nesta pesquisa. Assim, partimos das contribuições de Saviani (2012, p. 70) utilizando os cinco passos por ele definidos para desenvolver um método de ensino.

Isso porque, Mazzeu (1998, p. 62) salienta que “esses ‘passos’, sem serem encarados como fórmula ou orientação rígida, podem fornecer um importante subsídio para a direção do

processo pedagógico na perspectiva do desenvolvimento pleno de alunos e educadores”. Sendo possível utilizar esse encadeamento tanto para elaborar propostas de planejamento para o ensino dos conteúdos escolares, como também para efetivar uma formação docente, tendo em vista que os professores vivenciam nesse trabalho um procedimento semelhante ao que podem realizar com os educandos.

Sendo assim, a partir dessas considerações utilizamos os estudos de Mazzeu (1998), para desenvolver “os cinco passos” sugeridos por Saviani (2012), para estabelecer a ação de formação continuada das professoras colaboradoras da pesquisa, sendo eles definidos como: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Os passos foram compreendidos com base no movimento dialético que os caracterizam, em que a prática social institui “o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica, cabendo à problematização identificar as questões suscitadas pela prática social, à instrumentalização dispor os instrumentos teóricos e práticos e à catarse viabilizar sua incorporação” (GASPARIN, 2011, p. 5062).

De tal modo, a prática social do professor não se confunde com a prática cotidiana, como também não se resume na experiência pessoal do indivíduo. O ponto de partida para a formação de professores está nessas relações contraditórias, e a formação acontece na prática social e não somente quando o professor realiza algum curso específico. Para melhor compreensão desse processo, Mazzeu (1998) salienta que “o professor que está imerso na sua prática muitas vezes não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação, o que leva a uma rejeição da reflexão filosófica e das teorias educacionais mais elaboradas (MAZZEU, 1998, p. 62).

Uma maneira de propiciar essa ruptura é contribuir para que o professor se aproprie cada vez mais do conhecimento acumulado historicamente, sobretudo dos conceitos científicos e dos meios artísticos. Nesse sentido, o desafio é proporcionar aos professores em formação, uma apropriação expressiva do saber acumulado, de modo a desencadear um processo de reflexão que supere, sem desprezar, a experiência cotidiana que apresentam (MAZZEU, 1998, p. 63).

Ao final desse processo é esperado que a formação propicie mudanças qualitativas na prática social inicial, de modo que venhamos a compreender a necessidade de constante formação na busca por propor esse movimento dialético nas práticas pedagógicas. Concluimos, sobretudo, que tomar como referência a prática social na formação continuada de professores requer um conhecimento da experiência de cada docente, além disso, é preciso conhecer sua memória, seu saber prático, e provocar um rompimento com a forma de pensar e agir próprios do cotidiano, buscando a sua superação para níveis mais elaborados do pensamento teórico.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Pedagogia histórico-crítica. Formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 33-50. ISBN 978-85-7983-103-4.
- FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 230-300.
- GASPARIN, J. L. A formação de professores na perspectiva histórico-crítica. X Congresso Nacional de Educação, **EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, p. 5052-5065, nov. 2011.
- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>
- MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2011, 138 p.
- _____. **Escola e democracia**. 42. ed. Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, 90 p.