



O AGIR REFLEXIVO NA ESCOLA: UMA CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA O EXERCÍCIO DOCENTE?

FRANCISCO VIEIRA DE OLIVEIRA

Aluno bolsista do Subprojeto do PIBID de Educação Física da UERN/CAMEAM
francisco_slipknot@hotmail.com

NAYARA KELLY CORREIA

Aluna bolsista do Subprojeto do PIBID de Educação Física da UERN/CAMEAM
nayara13kelly@hotmail.com

Ms. HELDER CAVALCANTE CÂMARA

Professor do Curso de Educação Física CAMEAM/UERN
Cooperador do Subprojeto do PIBID de Educação Física
redlehcc@gmail.com

Ms. SUÊNIA DE LIMA DUARTE

Professora do Curso de Educação Física CAMEAM/UERN
Coordenadora do Subprojeto do PIBID de Educação Física
limaduarte-uern@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho foi fruto de reflexões que emergiram no Programa de iniciação a docência (PIBID) do Curso de Educação Física – CAMEAM/UERN. Consiste em um estudo de revisão e análise bibliográfica e funda-se a partir da contribuição de autores como Paulo Freire, Libâneo, Selma Garrido Pimenta entre outros. Objetiva refletir sobre uma prática pedagógica transformadora da realidade existencial do educando, buscando construir, dessa forma, um modo distinto de pensar a educação, uma educação que se alce para além das perspectivas tradicionais de ensino, nas quais o professor era visto como dono absoluto do saber, enquanto o aluno era um simples “objeto” destituído dessa sabedoria, uma criatura que precisava ser moldada dentro do padrão definido como ideal pelo seu professor. Como resultado de nossas ponderações, identificamos a necessidade de que a prática pedagógica assuma outra perspectiva, fundada numa ação reflexiva, que tenha a dúvida, a incerteza e o questionamento, não como coisas ruins, mas sim como mobilizadores das práticas e reflexões. Tanto o professor quanto o aluno deve adquirir uma sofisticação do olhar sobre o mundo, a qual não pode firmar-se nunca em certezas absolutas. Estar imerso em certezas é assumir-se enquanto ser objetivado e, por isso mesmo, firma-se como ser incapaz de construir-se e participar da construção da qual se faz parte de forma imbricada.

Palavras-chave: Escola. Prática pedagógica. Agir reflexivo.

O homem, na sociedade atual, parece que cada vez mais está sendo reduzido à condição de “coisa”, fragmentado, mutilado, destituído de aspectos essenciais para sua vivência plena enquanto ser uno – como os expressivos, os sensíveis e os subjetivos. Essa violência está associada ao outro, visto que são ressaltadas outras características no homem,

que se aproximam cada vez mais de uma racionalização e despersonalização do homem, firmadas numa razão de ser externa ao sujeito.

Tornamo-nos, então, seres que são, em certa medida, reflexos das imagens de uma sociedade objetivadora e, ao mesmo tempo, criaturas opacas de si, posto que esteja adormecida ou ocultadas nossa capacidade de sermos nós mesmos. Transformamo-nos, como diria Serres (2004), em metades cortadas; resultamos de uma relação com um mundo que se organiza destituindo o que somos e instituindo o que não somos, mas que, todavia, acabamos nos tornando. Tais reflexões nos permitem dizer que, mais do que nunca, a escola deve ser alvo de reflexões, pois essa está inserida nesse mundo e nas relações que nele se instituem. Além do mais, é dotada de um valor social que dá a ela respaldo para suas ações.

De direito e por dever, a escola se constitui um espaço em que as práticas pedagógicas convergem para a tentativa de possibilitar a formação integral do aluno, considerada em seus múltiplos aspectos, como os sociais, os culturais, os biológicos e os psicológicos. Essa ação, que, na maioria das vezes, realiza-se no *lócus* da escola, deveria ser produto de uma discussão teórica mais ampla – e a pedagogia seria um dos espaços para essa reflexão.

A pedagogia aqui é entendida como uma “ciência do fazer educativo”, ou, como diria Farias (*et al.*, 2011, p. 21), uma ciência “prática da e para a práxis educativa”. Nesse sentido, a pedagogia poderia ser entendida como uma teoria ou um método de reflexão que constrói discursos acerca das relações sociais humanas, considerando o homem enquanto ser pensante, inserido em um meio social, e que estabelece uma dependência relativa com os seus semelhantes e com a sociedade em que se insere. Em virtude disso, poderíamos dizer que as pedagogias, a partir do sentido que cada uma expressa, podem mobilizar um pensar pedagógico, voltado para uma mudança social. De acordo com Libâneo (2001, p.24), “a pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social”; ou seja, ela pode ser entendida não como um processo de adaptação à vida, mas sim de interação produtiva, autônoma e ativa dos sujeitos que, ao mesmo tempo em que compõe a sociedade, constroem-na continuamente.

Nesse interim, é preciso ressaltar que as realidades não são destituídas de historicidade. Portanto, a própria educação é resultado da convergência e do confronto de distintas reflexões e fazeres. Sem querer nos aprofundar nessa discussão, mas considerando a necessidade de um pensar contextualizado, parece-nos que ponderar sobre as principais correntes pedagógicas que constituíram o cenário educacional brasileiro é algo primordial,

tendo em vista que, mesmo considerando suas limitações, essas correntes foram importantes para o desenvolvimento da educação neste país. Tais correntes poderiam ser classificadas a partir de diversas perspectivas teóricas; todavia, aproximando-nos ao entendimento de Libâneo, destacamos que, em geral, os autores:

[...] concordam em classificar as tendências pedagógicas em dois grupos: as de cunho liberal __Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Tecnicismo educacional; as de cunho progressista __ Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos. Certamente existem outras correntes vinculadas a uma ou outra dessas tendências, mas essas são as mais conhecidas (2001, p 64).

Destacaremos aqui, fazendo uma síntese de seus pressupostos, a abordagem pela qual optamos, abordagem essa que figura dentro do grupo das de cunho progressista. Estamos falando da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, que tem como propósito possibilitar, para a população, a assunção de uma visão de mundo distinto da realidade percebida. Elegemos ela pela função que tinha de caracterizar-se como uma “forma política” no “sentido de desenvolver estudos que propiciavam uma formação de instituição educativa que se pretendia articulada com os interesses do povo” (LIBÂNEO, 2001, p.68) – sendo esta totalmente paradoxal em comparação com as perspectivas tradicionais de ensino.

As contribuições educacionais da Pedagogia Tradicional são de eficácia limitada, se considerarmos a educação em uma perspectiva voltada para a construção de sujeitos que possam tomar suas próprias decisões, não ficando à penumbra do pensamento alheio, ou seja, não tendo o poder de esboçar uma opinião com fundamentos que sustentem seu ponto de vista sobre determinada realidade. A atividade de ensinar, nessa pedagogia, era centrada no professor, que expunha e interpretava a matéria, aviltando ao invés de dar oportunidade – em momento algum durante todo o decurso – ao aluno de se expressar. Nesse sentido, supunha-se “que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas” (LIBÂNEO, 2001, p.64).

Durante todo o processo educativo, o educando não participa da construção de um diálogo, incorporando, em contrapartida, pensamentos estereotipados, repetitivos, que não têm sentido algum em relação a sua realidade. Seu objetivo seria apenas o de decorar e reproduzir a matéria ministrada pelo professor, sem pôr em confronto o que aprende em aula com a própria realidade do espaço onde vive.

Esse tipo de ser necessário, e de educação necessária para a formação desse mesmo ser, como bem destacou Saviane (2008), decorriam de uma conjuntura que se fez no Brasil.

Nessa conjuntura, havia a necessidade da afirmação de uma burguesia dominante, a qual teve, na constituição dos sistemas nacionais de ensino, no século XIX, fundamento e materialização. Para o autor, esses sistemas, firmados no princípio de que haveria uma educação enquanto direito de todos e dever do Estado, correspondiam, na verdade, aos interesses de uma nova classe que se consolidara no poder: a burguesia.

Denominada de educação tradicional, a escola surge como forma de acabar com a ignorância na sociedade, de redimir os homens, difundindo a instrução e transmitindo os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos e sistematizados de forma lógica. Todavia, a escola esteve longe de realizar seu “desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e ao mesmo tempo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos)” (SAVIANE, 2008, p. 06).

Reforçava-se, conforme destacam Bourdieu e Passeron (2008), a reprodução de uma cultura hegemônica, visto que os que tinham maior capital cultural evoluíam nesse sistema, pois já estavam imersos nos códigos tratados na escola. Os fracassados, ainda conforme os autores supracitados, continuavam em seus campos e ainda carregavam o peso da culpa pelo fracasso, sem, em momento algum, ser considerada a violência a que eram submetidos quando tinham que “aprender” na escola saberes distantes de sua realidade – portanto, fadados ao insucesso. Ou seja, a ação pedagógica firmava-se como uma violência simbólica. Nessa perspectiva, a ação pedagógica:

É objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes sociais constitutivas de uma formação social estão na base de poder arbitrário que a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição de da inculcação de uma arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 27, grifos do autor).

Não se podem desconsiderar as críticas de Libâneo e Saviane a respeito do ensino tradicional, nem muito menos pensar a escola em si mesma como salvadora dos homens – ou mesmo não percebê-la como espaço de reprodução social. É preciso outros olhares e outras ações. É necessário pensar que ensinar não é a mera transmissão de um conhecimento:

[...] mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2005, p.27).

Nessa perspectiva, as possibilidades das tendências pedagógicas que visavam uma mudança na forma de pensar a educação oportunizaram um avanço no modo de pensar a educação e o processo de ensino aprendizagem. Vale ressaltar que o nosso objetivo não é elencar quais pedagogias tiveram uma maior contribuição para a esfera educacional brasileira, mas sim pensar uma prática pedagógica transformadora da realidade existencial do educando, e, dessa forma, constituir um modo distinto de pensar a educação, para além das perspectivas tradicionais de ensino. O nosso intento também não é discutir prioritariamente todo o contexto histórico da pedagogia no Brasil, mas sim fazer um levantamento das várias possibilidades de construção do conhecimento, a partir de pedagogias que tiveram um olhar diferenciado para o contexto educacional, como possibilidade de acesso de um conhecimento emancipador, proporcionando assim um olhar diferenciado acerca da realidade. O educando, imerso em um pensar mais aberto e livre, é estimulado a criar, recriar e refletir sobre e a partir da sua situação, o que possibilita que a aprendizagem ocorra. Dessa maneira, não se trata, conforme afirma Libâneo (2001), de aprender a fazer fazendo, mas sim:

Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro de atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador (p. 55-56).

A essa pedagogia, que se sobrepõem à tradicional, dá-se o nome de Pedagogia Renovada, que tem algumas características peculiares, tais como as que nos elenca Libâneo (2001):

Entre as características desse movimento destacam-se: a valorização da criança, dotada de liberdade, iniciativa e de interesses próprios e, por isso mesmo, sujeito de sua aprendizagem e agente de seu próprio desenvolvimento; [...] rejeição de modelos adultos em favor da atividade e da liberdade de expressão da criança (p.61-62).

Portanto, a prática pedagógica é uma análise que possibilita uma interpretação e uma reflexão acerca da realidade num determinado espaço, e que não se traduz em uma simples contemplação da realidade, mas sim na sua modificação enquanto realidade.

Inserido em um processo educativo, o profissional de Educação Física também desenvolve uma prática com fins pedagógicos. Esses fins configuram-se a partir da escolha do professor, visto que as práticas pedagógicas não são destituídas de sentido e intencionalidade. Além do mais, o fazer do professor não deve ser à revelia. É preciso haver clareza nos objetivos a seguir, no que se quer alcançar, como se pretende desenvolver suas aulas e como

se verificará o alcance dos objetivos. Dentro dessa perspectiva, é preciso pensar que o currículo é sempre:

[...] o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo [...]. Nas teorias do currículo [...], a pergunta “o que?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas vão se tornar?” [...]. Qual tipo de ser humano é desejável para um determinado tipo de sociedade? (SILVA, 2007, p.15).

O professor de Educação Física tem que ter bem claro que tipo de sujeito quer formar – e para que tipo de sociedade. Portanto, o conhecimento que este julga ser pertinente em suas aulas pode influenciar a formação do próprio sujeito a quem é destinada a prática pedagógica. O currículo que o educador adota em suas aulas acaba, inevitavelmente, envolvido na construção da subjetividade de seus educandos. Nesse sentido, o currículo é muito mais do que um mero rol de disciplinas e conteúdos a serem aprendidos; como destaca Silva, o currículo está para “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (2007, p.16).

Não há neutralidade na escola, por mais que se queira ser neutro. A escolha dos conhecimentos, a forma de pontuarmos esses conhecimentos, além do como esse conteúdo deve ser tratado, tem uma relação inseparável com os interesses e perspectivas de quem escolhe o que e como abordar os saberes na escola. O agir do professor é, em grande medida, produto de quem é esse agente que realiza a prática pedagógica, seja a partir de uma intencionalidade expressa ou mesmo com um certo grau de inconsciência.

No nosso entender, é preciso ter consciência sobre aquilo que se faz, visto que, ao pensar em sua prática, o professor não pode se desvincular de um agir pedagógico baseado em uma *práxis* pedagógica. Sendo a *práxis* aqui compreendida de acordo com a ideia de Pimenta:

[...] a atitude (teórico – prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*) é para Max teoria e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (2012, p. 99).

Neste sentido, Farias (*et al.*, 2011, p. 31) relata que “[...] a prática educativa não sucede no vazio, mas tem por base, necessariamente, uma concepção de homem, de sociedade e de escola que sustentam e dirigem o fazer docente”. E é apoiada nesta ideia que este texto se

propõe em um agir voltado para a transformação, que seria baseada em uma prática reflexiva – sendo esta definida por Paulo Freire como “ação, reflexão, ação”, que considera a necessidade de, após o agir, repensar o que foi feito para depois agir novamente. No entanto, para pensar a prática pedagógica não se pode destituir as intencionalidades. Antecede, portanto, ao seu desenvolvimento, uma questão que, a nosso ver, é imprescindível: que tipo de ser humano se quer formar?

Será a pessoa racional e iluminista do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizados nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2007, p.15).

A prática pedagógica é, dessa maneira, fundada em um sujeito carregado de sentidos e intencionalidades. Para Barbosa (2004), o sujeito está implicado em suas ações, sendo impossível delas separá-lo. O autor, refletindo sobre a pesquisa, discorre afirmando que “a interpretação que fazemos da realidade ou nossas *conclusões* em nossas atividades de pesquisa que as pretendemos objetivas virão sempre marcadas por nossas estruturas psíquicas que se farão presentes, de um modo ou de outro” (p. 18, grifos do autor). No nosso entender, as assertivas do autor podem ser consideradas também na prática pedagógica do professor, visto que, parafraseando Barbosa, por mais que pretendamos objetivos em nossas práticas, trazemos, amiúde, uma interioridade da qual não podemos nos destituir.

Outro aspecto a considerar é que, levando em conta nossas individualidades, sentidos e intencionalidades, não é possível pensar o ato de educar a partir de uma única ótica. Por isso mesmo, não seria equívoco dizer que a ação formativa, que pode conduzir a caminhos diversos, é imprescindível, como destaca Soares (*et al.*, 1992, p. 26) acerca da figura do educador: “[...] tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem persegue? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?”.

O que e como ensinar, nessa perspectiva, confunde-se com quem ensina. Poderíamos dizer que a prática pedagógica tornar-se-ia parte intrínseca do “ser professor”, não existindo um sem o outro. Essa prática estaria estreitamente relacionada a uma identidade do “ser professor” de cada um. Nesse sentido, Freire (1996, p. 64) diz que “quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo

saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”.

Nesse sentido, cabe ao educador evidenciar em sua prática pedagógica um agir que não acabe reproduzindo apenas conteúdos programáticos, mas sim um pensar e agir reflexivo.

Freire (2006) afirma ainda que o processo de ensino-aprendizagem que torna um ambiente educacional poético, inspirado por um ato pedagógico que seja formado de maneira mais humana; fazendo com que, nesse processo, a formação não se dê por um viés unidirecional, mas de modo que professor e aluno se formem mutuamente – o professor formando-se ao formar, e o aluno formando-se ao aprender. O autor continua sua reflexão sobre este aspecto destacando que “não há discência sem docência” ou vice-versa, pois, ao mesmo tempo em que atuo como formador, eu também me formo – ou até me reformo – nesse processo.

O “ser professor” deve ser alimentado diariamente em seu agir professoral – ou seja, um agir que não está preocupado apenas em repassar conteúdos, mas sim que possibilite momentos de descoberta e de autoconhecimento para aqueles que estão envolvidos no processo educacional. Fonsêca (2014) destaca ainda que nós somos os únicos seres humanos que sempre estão aprendendo a ser nós mesmos.

Esse aprender pode ser entendido como uma qualidade e sofisticação do olhar, essencial para um agir reflexivo sobre o mundo. Nesse sentido, Freire ressalta a necessidade de sermos homens, não como coisas apartadas do mundo, mas que dele fazem parte, interagem reciprocamente e exercem uma postura ativa. Destaca ainda que gosta de ser homem e de ser gente: “[...] sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida [...] gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (2006, p. 52).

O professor, enquanto ser proporcionalmente motivado, que não se abate em relação aos percalços que podem aparecer diante da atividade e da labuta educativa, refuta o ato depreciativo que pode eclodir em algum discurso do educando, como, por exemplo, “eu não consigo fazer esse tipo de tarefa, professor, por que sou ignorante”. Para Freire:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (1996, p. 52).

Dentro dessa perspectiva os educandos serão então estimulados e terão oportunidade de expressar o que pensam, para que assim possa haver a superação de suas dificuldades e que, posteriormente, convertam-se essas em um pensar mais reflexivo perante o mundo que os cerca, havendo um princípio maior de criatividade em se entender como um ser que é possível de compreender sua própria realidade.

Enquanto seres epistemologicamente curiosos, podemos acrescentar algo de novo ao conhecimento já existente. O conhecimento epistemológico, de acordo com Japiassú (*et al.*, 2008, p. 88), é entendido como “próprio estudo crítico do conhecimento científico”.

O professor que fica preso a modelos impostos socialmente, reproduzindo ações e valores de uma sociedade que hierarquiza, discrimina, separa e diferencia os sujeitos em espaços – a partir de suas condições; sejam elas socioeconômicas, de gênero ou de aptidão física –, avilta, de maneira funesta, a criatividade e as possibilidades de formação de sujeitos reflexivos, comungando e compartilhando com uma perspectiva teórica tradicional, que não propicia uma assunção nos educandos enquanto seres sociais capazes de mudar a própria realidade.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O pensamento plural e a instituição do outro. **Educação e linguagem**. São Bernardo do Campo: UMESP, Ano. 7, n. 9, p. 13-25, 2004. ISSN 1415-9902.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FARIAS, Isabel M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber livro, 2011.

FONSÊCA, Ailton Siqueira de Sousa. **Um dia Demasiadamente humano**. Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e Democratização do Ensino**. São Paulo: Cortez, 1990 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40. ed. Campinas: Autores associados, 2008.



SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino aprendizagem em Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

JAPIASSÚ, Hilto; DANILO Marcondes. **Dicionário básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.