

 **Docência crítica: uma práxis que constrói
vocações**

*Maria Amélia Santoro Franco**

*Daniella Gardini Scalet***

Resumo: A história e a multidimensionalidade da docência oportunizam diferentes compreensões sobre sua gênese e desenvolvimento. As inúmeras contradições que configuram o ato pedagógico, podem ser consideradas como um dos elementos que dificultam explicar a docência de maneira linear e simplificada. Neste complexo contexto, questiona-se como a práxis pedagógica pode produzir condições de compromisso social e político com a docência, em substituição ao conceito de vocação? Para responder à esta questão, desenvolveu-se pesquisa crítico bibliográfica a partir do aporte teórico de Freire (1993, 1996), Nóvoa (2003) e Franco (2008, 2012, 2016), buscando consolidar a ideia de que ao desenvolver a docência na perspectiva crítica, esta práxis vai vocacionando o professor ao exercício da docência cada vez mais comprometida socialmente e com os ideais de humanização que a caracterizam.

Palavras-chave: Docência Crítica; Vocação; Práxis Pedagógica

Critical teaching: a praxis that built vocations

Abstract: The history and multidimensionality of teaching provide opportunities for different understandings about its genesis and development. The numerous

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: ameliasantoro@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3600560690195448>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>.

** Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Bolsista CAPES. E-mail: dgscalet@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5560904588385288>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1079-9616>.

contradictions that shape the pedagogical act can be considered as one of the elements that made difficult the explain teaching in a linear and simplified way. In this complex context, one wonder how pedagogical praxis can produce conditions of social and political commitment to teaching, replacing the concept of vocation? To answer this question, a critical bibliographic research was developed based on the theoretical contribution of Freire (1993, 1996), Nóvoa (2003) and Franco (2008, 2012, 2016), seeking to consolidate the idea that When developing teaching in from a critical perspective, this práxis will lead the teacher to the exercise of teaching that is increasingly socially committed and with the ideals of humanization that characterize it.

Keywords: Critical Teaching; Vocation; Pedagogical Praxis

La enseñanza crítica: una praxis que construyó vocaciones

Resumen: La historia y la multidimensionalidad de la enseñanza brindan diferentes entendimientos sobre su génesis y su desarrollo. Las innumerables contradicciones que configuran el acto pedagógico pueden considerarse como uno de los elementos que dificultan la explicación de la docencia de forma lineal y simplificada. En este contexto complejo, uno se pregunta cómo la praxis pedagógica puede producir condiciones de compromiso social y político con la enseñanza, reemplazando el concepto de vocación. Para responder a esta pregunta, se desarrolló una investigación bibliográfica crítica basada en el aporte teórico de Freire (1993, 1996), Nóvoa (2003) y Franco (2008, 2012, 2016), buscando consolidar la idea de que al desarrollar la docencia desde una perspectiva crítica, esta praxis conducirá al docente al ejercicio de una enseñanza cada vez más comprometida socialmente y con los ideales de humanización que la caracterizan.

Palabras claves: Enseñanza Crítica; Vocación; Praxis Pedagógica

Introdução

Compreender a docência sob uma única perspectiva, não condiz com sua multidimensionalidade e com a complexidade que a profissão

abarcas, ao contrário, esta simplificação gera dicotomias, reducionismos e contradições que afetam de modo geral, o ofício do professor. Infelizmente, não é raro encontrarmos compreensões simplificadas sobre a docência como dom, missão ou até mesmo como vocação, estas compreensões unidimensionais são deterministas, irrealistas e prejudiciais aos professores, alunos e para a sociedade em geral.

Para evitar estas simplificações é preciso percorrer outros caminhos, desconstruir dicotomias, fragmentações, hierarquizações, relações unilaterais e deterministas, solicita compreender e saber lidar com contradições, com diversidade e dualidades, é preciso, como diz Morin (2007), “compreender as questões do homem”.

Na história da educação e da docência em especial, encontramos diferentes caminhos que articulados, auxiliam na compreensão sobre a construção deste olhar simplificado sobre a docência.

Faria Filho (2017), suscita questões relevantes a respeito de uma dessas simplificações, a compreensão da docência como vocação. O autor explica que a ideia de vocação, muitas vezes é mobilizada pois, é uma das formas que os professores encontram para “falarem dos muitos indizíveis que tem a nossa profissão”.

Como muitas pesquisas já demonstraram, notadamente naquelas profissões em que a dimensão do cuidado é central e na quais os limites do humano são colocados em xeque continuamente, há muita dificuldade do conjunto de seus praticantes e, algumas vezes, de suas próprias organizações profissionais, justificarem a adesão às mesmas. Como justificar para si, e socialmente, a escolha de uma profissão, como a docência, que apresenta inúmeras dificuldades e, aparentemente, poucas recompensas?

A afirmação do autor indica que impossibilidades de justificar e explicar seu trabalho com clareza, faz o professor recorrer a ideias familiares e tradicionais, como a de vocação, que expliquem e justifiquem seus saberes, fazeres e escolhas. A ideia de vocação, favorece ainda a conformidade com

uma formação meramente técnica, uma vez que o sujeito entende que os demais componentes (humanos, políticos e sociais) que devem ser desenvolvidos na formação docente, ele já traz em si.

Vocação não é uma disposição natural que um indivíduo apresenta, esta compreensão, de vocação como nato e fundamento da docência, amarrou o desenvolvimento da formação docente e desencadeou diferentes equívocos, entre eles, considerar a formação para o exercício da profissão dispensável e segundo Faria Filho (2017), naturalizar as difíceis condições de trabalho e eventualmente, até mesmo, justificar os baixos salários.

É preciso desvincular o caráter tradicional da vocação para introduzir a complexidade da docência, a qual exige a formação de um profissional que tenha condição de trabalhar com o outro, numa relação humana, que solicita formação técnica, humanista, prática e política. Tanto na formação inicial como na continuada, a práxis é elemento fundamental do processo para produzir o ser estar na docência, é isso que criará o conjunto de saberes pedagógicos que pode ser confundido com vocação. Desta forma, nos interessa investigar como a práxis pedagógica pode produzir condições de compromisso social e político com a docência, em substituição ao conceito de vocação?

Para responder a esta pergunta, elaboramos uma pesquisa crítico bibliográfica, recorrendo a autores como Freire (1993, 1996), Nóvoa (2003) e Franco (2008, 2012, 2016) que nos ajudam a compreender a docência como práxis pedagógica, sua configuração, limites e possibilidades através do tempo.

A constituição histórica da docência: compreendendo as atuais configurações

Discutir como a docência se instituiu e como está configurada em nosso país, requer que adentremos no estudo do estatuto da docência. Com isso, é preciso retomar o processo de profissionalização docente e os principais dilemas e desafios que se apresentam na atualidade para essa

categoria, como o salário, a formação inicial e continuada, a valorização social da profissão, a progressão e a atratividade da carreira.

A docência se configura como profissão, na medida em que consiste em um trabalho que não pode ser realizado sem criteriosa formação especializada (NÓVOA, 1997). Esta formação deve ser construída levando-se em consideração os dilemas e desafios que são impostos à profissão, o que é favorecido, na medida em que o poder público toma a educação como um projeto fundamental ao desenvolvimento nacional. Isto significa construir um contexto de políticas educacionais que contribuam para a atratividade e retenção de bons profissionais para a docência, propondo ações efetivas que articulem entre outras coisas, a formação inicial, a valorização da carreira, as condições de trabalho e a remuneração.

O atual reconhecimento social da carreira docente vem causando nos professores sensações de mal-estar e, redimensionar a interpretação do senso comum sobre a docência, passa por difundir que escola e professor são construções históricas.

Segundo Nóvoa (1991), desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente. Nesta época, tornava-se professor aquele que observava atentamente outros mestres exercendo sua função e, posteriormente, ensinava da mesma maneira que havia aprendido. A docência constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado que assumiu o lugar da igreja neste cenário. Porém, essa estatização privou o professor de autonomia na regulação de sua profissão. O fato da docência ser licenciada, regulamentada e fiscalizada pelo Estado, segundo Nóvoa (2003), acaba constituindo-se como obstáculo à instituição dessa atividade como profissão, uma vez que decisões fundamentais para a carreira, não são tomadas pelos profissionais, mas por pessoas que nem sempre conhecem a realidade do exercício da profissão. De fato, ainda segundo Nóvoa (2003), em Portugal, a estatização do ensino pelos reformadores do final do século XVIII era uma aposta de progresso, mas estes sabiam que o fato contribuiria para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social, portanto o controle da atividade docente era fundamental.

Ao longo desta construção histórica e sob a tutela do Estado, consolida-se uma imagem do professor relacionada ao apostolado e ao sacerdócio, “com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos” (NÓVOA, 2003). Este fato desencadeia conflitos permanentes sobre a identidade docente, o que acaba se configurando como outro dificultador na criação de um coletivo profissional coeso. Sem ter clareza sobre sua identidade e seu papel social, o docente fica vulnerável a equívocos e reducionismos sobre si e sobre sua atividade.

professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, 2003).

É na passagem do século XIX para o XX que a formação de professores passa a ocupar um lugar de maior importância política, uma vez que projetos de educação em massa ganham corpo. Disso decorre a criação pelo Estado, dos cursos normais como instituições para controlar o coletivo profissional. Além de legitimar um saber produzido no exterior da profissão docente, as escolas normais tornam-se espaço de reflexão sobre as práticas, o que possibilita pensar os professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. Este movimento, gera o que Nóvoa (1999) denomina como estatuto da ambiguidade, o qual demonstra que “o professor se encontra entre as profissões e entre os grupos profissionais e sociais, como intermediador e preparador cultural e político, sem ter um lugar garantido no interior do desenvolvimento da sociedade” (p.18).

Para Nóvoa (1995), a afirmação profissional dos professores é repleta de lutas e conflitos. Redução e controle são as marcas das políticas de formação e para a profissão docente. Estas marcas, provocam a necessária luta pelo poder e pelo saber profissional, desencadeando um movimento para a afirmação autônoma da profissão docente. Porém, até hoje a visão funcionarizada do docente, ou seja, de dependência e submissão ao Estado, configura-se como uma verdade pouco questionada.

As décadas finais do século XX são marcadas pela preocupação com a formação inicial, formação em serviço e formação continuada de professores. Este momento é importante para a docência, pois gerou, por exemplo, o desenvolvimento nas universidades de programas de formação docente, oportunizando o surgimento de uma rede de formação de professores. A consolidação dessa rede contribuiu para o desenvolvimento de uma comunidade científica na área das Ciências da Educação e para algumas poucas iniciativas de projetos de formação centrados na escola. No entanto, este movimento não foi capaz de reduzir a intervenção do Estado na tutela da profissão tão pouco, aumentou a confiança no corpo profissional e na dimensão pedagógica da formação, o que colabora com a manutenção da visão sobre a docência como uma atividade que se realiza sem necessidade de qualquer formação específica ou de um determinado corpo de conhecimentos científicos. Os processos de massificação escolar da década de 80, agravaram ainda mais o cenário da profissão, uma vez que para atender ao aumento expressivo do número de alunos, foi necessário ampliar rapidamente o número de profissionais docentes. Com isso, um grande contingente de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, adentrou o campo profissional, prolongando o controle do Estado sobre a profissão e propiciando a degradação do estatuto, dos rendimentos e da autonomia do professor (OLIVEIRA, 2013).

Oliveira (2013), ao analisar a questão da profissionalização docente, argumenta que a dificuldade para o reconhecimento da docência como uma profissão decorre do fato de que, ao longo da história brasileira, a educação teve muitas fases e significados e em meio à rede de interesses que permeia essa história, está a figura do professor. Hoje, a tutela estatal permanece sobre a profissão, porém assume contornos menos evidentes mantendo-se através da tutela científico-curricular (NÓVOA, 2003). Michael Apple (2006) aborda a perda de controle dos professores sobre a seleção, organização e produção dos saberes que constituem a matéria-prima de seu trabalho, identificando aí um dos principais fatores de sua desqualificação profissional.

A docência ainda traz as marcas de dois fatores de sua gênese profissional: “a relação do professor com o saber, ou seja, os saberes e as técnicas de ensino, elaborados por teóricos e especialistas, sem a participação do professor; e a influência de crenças e atitudes morais e religiosas” (NÓVOA, 2003). Podemos até descrever parcialmente comportamentos, conhecimentos e habilidades que o professor precisa para promover o processo de ensino-aprendizagem, o mesmo não fazemos a respeito do processo de profissionalização docente. Esta falta de consenso em responder o que é o saber específico do professor e como este se constitui, dificulta a construção de uma codificação deontológica para a docência como acontece em outras profissões (NÓVOA, 2003).

A docência sempre ocupou papel de destaque no processo de conservação e reprodução social, fosse a Igreja, fosse o Estado quem tutelasse o ensino, este legitimaria sua ideologia por intermédio desta regulação, assim, não é por acaso que o imaginário popular e muitos professores, percebam a docência como vocação. Não pretendemos aqui dicotomizar esta relação, mas discutir a relação a partir de outro viés, o de que a docência pode tornar-se vocação pelo compromisso social com o outro e com um projeto de sociedade que o docente estabelece no processo de desenvolvimento profissional.

No Brasil, constata-se condições semelhantes a de Portugal

A escola pública brasileira traz marcas profundas da educação jesuítica. Sua presença preponderou no Brasil por 149 anos, desde 1549 até a expulsão da Companhia de Jesus, por obra de Marques de Pombal, em 1759, seguindo a perspectiva do projeto político-econômico de Portugal.

No entanto, mesmo após a expulsão dos jesuítas, a situação pedagógica pouco mudou, uma vez que o ensino continuou elitista, enciclopédico, com objetivos de mera ilustração e boa memorização e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinadores, o que acaba por desenvolver nos estudantes a passividade, a submissão às autoridades e aos

modelos ultrapassados. As reformas pombalinas, portanto, parecem ter meramente retirado a educação pública do poder da Igreja, passando-a ao estado, na perspectiva de uma educação gratuita e laica.

As raízes pedagógicas de ensino enciclopédico, pautado na memorização e na repetição de fórmulas prontas, pouco criativo e pouco problematizador, vão persistir e, até hoje, estão presentes no imaginário de boa parte da população, como sendo a própria prática educativa, no pressuposto de sua neutralidade. Para ensinar memorização, conteúdos prontos, sem as contradições da realidade social, basta um professor repetidor, vocacionado e que não precisa sequer ser bem remunerado!

Sabe-se que a década de 20 do século passado produziu o declínio das oligarquias, tão firmemente instauradas em solo brasileiro, por conta da crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização como modelo nacional-desenvolvimentista. A classe burguesa ganhou destaque e se fortaleceu como poder econômico e expectativa social. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, aliadas a transformações político-culturais emergentes, as guerras mundiais, a revolução de 30, o Tenentismo, a presença do Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna e as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos vão ser incorporados à educação e influenciarão a organização escolar neste período.

No entanto, é sempre bom lembrar que, até a década de 1930, não havia exigência de formação específica ou pré-requisitos para o exercício profissional do magistério do ensino secundário, somente alguns exames praticados por pessoas que possuíam qualquer curso superior.

Apesar do movimento da Escola Nova (1932) e de perspectivas mais democráticas para a educação, ainda se tratava de uma educação pública para poucos, com restrita formação dos professores e com métodos pedagógicos bastante tradicionais, pautados numa didática instrumental e tecnicista que tinha por objetivo a transmissão de conteúdos previamente selecionados por dirigentes políticos.

Assim, nas décadas de 50 e 60 do século passado, tivemos uma rede pública de ensino disponibilizada para apenas 35% da população, que

atendia, prioritariamente, a classe média das grandes cidades e a elite econômica. Essa escola já se beneficiava dos resultados de investimentos na formação de professores; talvez por isso a escola pública deste período seja bastante lembrada como escola de excelente qualidade¹.

Na contramão desta escola elitista e excludente, já se podia notar a presença crítica das raízes da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1984), no Nordeste brasileiro. Naqueles tempos, assim Freire se expressava: “é preciso des-ocultar a ordem prévia que estrutura a sociedade; é fundamental que cada sujeito aprenda a identificar seu local social, para que deste lugar apreenda a lógica de domesticação que o sistema social impõe” (FREIRE, 1984, p. 32).

A escola pública nascente nas décadas de 50 e 60 do século passado, de relativa qualidade pedagógica, vinha num crescente de ajustes, especialmente pelas novas exigências de formação de professores e pelos estudos e pesquisas que começavam a compreender o fenômeno educativo e que ocorriam nas então recentes universidades públicas, com destaque à USP, em São Paulo, à UDF, que viria a se tornar a UERJ, no Rio de Janeiro, além da força nascente do INEP, sob a presidência de Anísio Teixeira. Em 1971, segundo o documento *Análise da situação atual do INEP e Proposta de reformulação de sua estrutura e objetivos*, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura:

As funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar amplitude maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspiração do magistério nacional, para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira. Os estudos do INEP deverão ajudar a eclosão desse movimento da consciência nacional indispensável à reconstrução escolar (MINISTÉRIO EDUCAÇÃO E CULTURA p. 10).

¹ Vide, dentre outros estudos, o de Maria Luíza Marcílio (2014).

Esse caminhar esperançoso da educação, com pesquisas e estudos sobre e para a formação docente, vai, logo a seguir, sofrer grande retrocesso por conta da Ditadura Militar, em 1964, que acaba por esmagar e destruir o processo que estava gestando novas raízes à educação brasileira, quer pelo desenvolvimento de pesquisas nas universidades e centros de pesquisa, quer pelas propostas iniciais de Paulo Freire contra a educação bancária e a favor de amplo processo de alfabetização de adultos. Um ponto de inflexão, tempo de desperdício da experiência; tempo de retroceder. Assim foi o período da ditadura, de 1964 até 1985.

De 1964 a 1985, houve um aprofundamento das práticas pedagógicas tecnicistas, da didática instrumental e do ensino domesticador do pensamento. Como decorrência, vemos um empobrecimento do pensamento pedagógico e percebemos que a escola pública, os professores e educadores vão perdendo o *ethos* social de pertença à sociedade, de dignidade e de compromisso. Houve uma falsa universalização da educação, uma vez que só se universalizou o espaço de entrada na escola, que por sua vez já não possuía a possibilidade de formar adequadamente seus estudantes.

No entanto, gestaram-se resistências e uma das consequências boas, talvez, tenha sido a percepção, pelos docentes, do papel político da educação. Esse sentimento concretizou-se pelos e nos movimentos políticos da Didática, expressos em grande parte na virada epistemológica da Didática, expressa nos livros de Vera Candau, ainda em final da ditadura, década de 80 do século passado, dentre os quais figura *A Didática em Questão (1984)*.

Este período, pós ditadura, tanto no Brasil, como em vários países sul-americanos, irá marcar uma nova consideração à importância da formação crítica de professores, numa perspectiva de que, a docência **não é vocação, mas se faz vocação** (grifo nosso) pela luta política de engajamento do professor nos processos políticos e sociais, no enfrentamento das desigualdades sociais e nas lutas de ser e estar na profissão.

Paulo Freire é muito preciso ao afirmar, em toda sua proposta pedagógica, que somos seres em processo, em **estar sendo**; em contínua

construção, em inacabamentos e que jamais nos concluímos: estamos em contínuo processo de retificações e reconfigurações de nosso olhar sobre o mundo. Nossa educação começa antes da escola e cria diálogos com a educação escolar e pós escolar. As influências que recebemos são múltiplas e nos colocam em perpétuo aprender. Assim é o ser professor, um eterno aprender, um eterno se constituir como docente.

Infelizmente, temos visto acontecer no Brasil uma enorme mercantilização da formação docente, sob forma de cursos avulsos; de supostas capacitações; de treinamentos de habilidades e competências; que desvirtuam e descaracterizam o sentido de formação, que é contínua e permanente e que pode/deve ter no local de trabalho, seu foco preferencial. Realçando, não é vocação, mas formação! No entanto, a formação crítica realçará o compromisso social com os menos favorecidos; proporá práticas e envolvimento com processos de inclusão; de acolhida à diversidade; de dedicação à causa dos oprimidos e, desta forma, pode gerar essa compreensão de que seja mera vocação! É compromisso social, é engajamento político, é uma especificidade humana, que conforme FREIRE, exige práticas de comprometimento, de solidariedade, de generosidade e de autonomia intelectual.

A formação inicial e contínua precisa se revestir em uma forma de procurar dar espaço para o **ser mais** (grifo nosso), que Freire tanto enaltece. Tanto ele quanto nós educadores, somos totalmente contrários à **formação mercantilista** (grifo nosso): aquela que fornece pacotes prontos; recebida por encomenda; realizada por supostos especialistas, a partir de um rol de hipotéticas necessidades de docentes, os quais nem sequer foram consultados; são organizadas sob forma de apostilas, vídeos e roteiros para se realizar em uma improvável formação de fora para dentro da escola, distante das reais necessidades dos docentes.

Nóvoa realça muito essa questão: a relação crítica dos professores com os saberes que constroem requer autonomia intelectual e esses saberes não podem ser elaborados por outros especialistas e muito menos por interesses voltados ao lucro e à mercantilização.

Docência como práxis pedagógica ou docência crítica

Compreender como as práticas pedagógicas auxiliam na construção do compromisso social com o outro e com um projeto de sociedade na formação docente, solicita retomar o estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência da Educação devido à interdependência entre ambos. Esta retomada dos conceitos é importante pois, estudos indicam que há certa ambivalência acerca do conceito de práticas pedagógicas no contexto da educação.

O campo das ciências é um espaço social de lutas e intenções, que procura produzir bens simbólicos a fim de legitimar ou não, questões objetivas da sociedade (BOURDIEU, 2004), desta forma, expressa conflitos e consensos entre seus agentes. Neste espaço de produção da ciência, no qual as produções visam beneficiar interesses específicos, percebemos a dimensão política do fazer científico. A Pedagogia como um campo científico, também constitui um espaço no qual há diferentes interesses em pauta (CARNEIRO, 2006) e perceber isto, nos ajuda a compreender o deslocamento do eixo epistemológico da Pedagogia² como ciência para uma aproximação dos ideais positivistas de observação, experimentação e regulação.

As bases epistemológicas da Pedagogia como ciência não são de caráter positivista, aliás, o positivismo limita a compreensão sobre os fenômenos educativos reduzindo-os a dados observáveis, fragmentados, dicotômicos e mensuráveis.

Compreender a Pedagogia como ciência da Educação significa ocupar um espaço crítico de pensamento sobre os fenômenos da Educação, complexo objeto de estudo da Pedagogia. Franco (2008) enfatiza que a Educação é uma prática social, humana e histórica, um objeto de estudo que

² Em Cambi (1999) encontramos um retrospecto acerca da evolução da concepção de Pedagogia.

se transforma e que não mantém relação direta entre o significante observável e o significado, uma prática social carregada de intencionalidade, sujeita a situações imprevistas e que tem por finalidade a humanização do homem. Esta prática social, humana e histórica não tem um *lócus* definido, podendo ocorrer na família, na empresa, nos meios de comunicação ou onde houver intencionalidade. A Pedagogia como ciência, intencionalmente viabiliza a compreensão dos fenômenos educativos por intermédio de uma tessitura integrada com as demais ciências que se voltam para as questões das práticas socioeducativas, como a Sociologia e a Psicologia, por exemplo, sem com isso, renunciar à sua identidade ou rigor científico.

A Pedagogia como ciência da educação pressupõe reconhecer a intercomunicação entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. A Pedagogia “organiza uma direção de sentido naqueles espaços onde a educação se realiza” (FRANCO, 2012). Ela não se configura como uma tecnologia do ensino, mas sim, como uma reflexão sistemática da e para a educação, trata dos fenômenos educativos em sua totalidade e historicidade. Segundo Kowarzik (1983, p. 81), a essência desta concepção é a atitude crítico-reflexiva, pautada em uma ação educativa, científica, planejada e intencional que visa à transformação pela práxis.

Para Franco (2016), a tensão básica que marca a identidade da Pedagogia como ciência é que esta “vai se fazendo teoria e a teoria vai se concretizando em Pedagogia”, ou seja, a prática não é a aplicação de uma teoria e uma teoria nunca será a descrição ou prescrição de uma prática, mas “a prática é um momento da teoria, um momento em que a prática se faz teoria, por intermediação dos sujeitos envolvidos” (FRANCO, 2016, p. 163).

Assim, a Pedagogia “é o pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, ao mesmo tempo em que é, ou deveria ser, o pensamento crítico que reelabora, corrige e orienta o que deveria ocorrer nestas práticas.” Apesar de serem interrelacionadas e interdependentes, Franco (2012, p. 152-153) nos lembra que Pedagogia e Educação são conceitos ou práticas distintas, cada uma com suas especificidades. Sendo a Educação epistemologicamente, o objeto de estudo da Pedagogia, esta por

sua vez procura organizar, compreender, transformar em um determinado sentido, as práticas sociais educativas que dirigem as práticas educacionais (FRANCO, 2012, p. 153).

A ação docente se desenvolve dentro das práticas institucionais que acabam condicionando esta ação a partir de suas tradições, conteúdos e métodos. Esta ação por sua vez, é permeada por modos de agir e pensar dos sujeitos, seus valores, compromissos, opções, desejos e vontades, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura de mundo (SACRISTÁN, 1999), experiências, concepções, ideais construídos ao longo da história do docente, a partir de diferentes fontes, empíricas ou teóricas.

A prática pedagógica é construída antes da entrada na sala de aula.

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis (FRANCO, 2015, p. 606).

Franco (2012, 2015), destaca que o pedagógico não é apenas “o roteiro didático de apresentação de aula, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula” (2015, p.605), mas que para uma aula se tornar uma prática pedagógica, ela deverá se organizar em torno de:

intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa.

Compreendemos com isso, que a prática pedagógica é formada por um “conjunto complexo e multifatorial” (FRANCO, 2012, p. 156), composto por concepções, ideais, princípios, estratégias, enfim, por uma bagagem que o agente da prática carrega a *priori* e que nem sempre está explícita até mesmo para este próprio agente. Desta forma, intervir em práticas pedagógicas pressupõe intervir no arcabouço intelectual dos sujeitos, uma quase invasão em sua concepção de mundo, o que sugere o cuidado a ser tomado em casos de intervenção.

Para construirmos práticas pedagógicas, Franco (2012, p. 162) aponta como fundamentais, duas questões: a existência de um coletivo e a articulação com as expectativas do grupo. Práticas pedagógicas se constroem na negociação, no entendimento, no diálogo, no avanço conjunto das análises sobre o homem, sobre a sociedade e sobre a intencionalidade das intervenções junto a estes elementos. Este movimento reflexivo articula a realidade histórica e material à realidade escolar compreendendo-a e criando condições potenciais para transformá-la em um determinado sentido definido.

Para a prática docente se efetivar como práxis pedagógica é preciso construir espaços para discussão, reflexão, aprendizagens e trocas de experiências entre os professores, pois é a partir deste esforço conjunto que cada professor poderá perceber, identificar ou construir a intencionalidade prevista para sua ação. Nestes espaços serão gestadas condições para uma docência comprometida com o outro, com uma educação humanizadora, libertadora, dialógica, que valoriza os saberes trazidos pelos educandos. Segundo Freire (1993), a tarefa do “ensinante”, que é também aprendiz, exige seriedade, preparo científico, preparo físico, emocional, afetivo, é uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica.

Ao refletir acerca da relação entre vocação e docência, destacamos juntas com Feire (1996), que a única vocação do ser humano é a sua vocação ontológica para o “ser mais”. Aluno e professor, amparados pela

amorosidade freireana, percebem-se partícipes da tessitura do conhecimento, esta autoria carrega o potencial de gerar comprometimento aos processos desencadeados tanto por parte do aluno como do docente. A docência que este contexto oportuniza, dá espaço à criatividade e à produção ou co-construção do conhecimento, gera um processo de percepção e entendimento genuíno do indivíduo, promovendo a reflexão e possibilitando a adesão ao projeto ali em curso.

Considerações finais: os indizíveis que marcam a profissão docente

Faria Filho (2017) analisa com muita pertinência a questão da profissão docente balançar-se entre sua consideração como vocação e aquela outra perspectiva, que a abomina como vocação e a convoca como ofício, profissão.

São dilemas da profissão que também é voltada ao cuidar, ao fazer com o outro, ao criar futuros aos outros e também a construir-se a partir do outro. Afinal, Freud já decretara que educar, psicanalisar e governar são ofícios impossíveis.

O que torna a docência impossível? Ou então, quais os indizíveis desta profissão? Acredito que Phillipe Meirieu expressa bem esses indizíveis quando assume que a característica do ato pedagógico é a contradição: entre o dizer e o fazer; entre o propor e o conseguir; entre a vontade pedagógica e a recusa do aprender; entre a manipulação e a emancipação; entre o discurso e a prática; entre a diretividade e a autonomia; ou mesmo, entre a prescrição e a autoria, e, como realça muito, entre a instrumentalização da educação e sua prática como interpelação.

Afirma Meirieu (2002, p. 125):

A pedagogia constitui-se então como atividade em tensão permanente entre o que escraviza e o que alforria, atividade geralmente medíocre, sempre frágil,

mas na qual, às vezes se pode resgatar um pouco de humanidade. E é a própria contradição do discurso pedagógico que o torna não apenas tolerável, mas, a nosso ver, absolutamente insubstituível.

Essa tensão permanente talvez seja o que mais preocupa Meirieu hoje (FRANCO, 2015). Ele realça sempre a questão da imponderabilidade do ato pedagógico.

O ato pedagógico é sempre imprevisível. Nunca se tem o controle de seus efeitos. Nunca se sabe com certeza dos efeitos de um certo ensino sobre um certo aluno. O professor precisa criar e reagir o tempo todo. Não há fórmulas a aplicar, há apenas sentido coletivo a construir.

Está o professor preparado a enfrentar as resistências inexoráveis que o outro (o aluno) coloca? Seus recursos didáticos serão suficientes frente a tanta diversidade que, hoje, uma sala escolar apresenta? Como lidar com alunos sem desejo de aprender? Como trabalhar com crianças e jovens que não construíram nos lares os sentidos da importância da escola? Assim se expressa ao comentar a singularidade de cada situação educativa:

Nunca saberemos como reagirão nossos alunos ou as crianças que nos são confiadas. Não sabemos, porque a aventura que vivemos com eles nunca foi vivida por ninguém antes de nós, pelo menos dessa maneira, e que seria errado acreditarmos, portanto, que alguém pudesse teorizá-la por nós. Isso acontece porque a pedagogia é, por natureza, um trabalho sobre situações particulares [...] (MEIRIEU, 2002, p. 267).

É essa insustentável leveza da pedagogia que o instiga a pensar na formação do profissional pedagogo, que deve, antes de tudo, formar-se no diálogo com a prática; no diálogo com a teoria; na interação entre ambas. A Pedagogia não funciona como prescrição, como decreto, como algo linear. Ela precisa estar sendo gestada e construída a cada momento pedagógico.

Tirar do docente a possibilidade de agir no momento pedagógico, com ousadia e competência, é tirar dele as possibilidades pedagógicas.

No entanto, Meirieu acredita na pedagogia e nos recursos por ela proporcionados, enfatizando que não basta ao professor apenas aproveitar os interesses e conhecimentos trazidos pelo aluno; é preciso criar nele novos interesses e novos conhecimentos.

Essa postura pedagógica de insistir e buscar o aluno decorre do reconhecimento da incapacidade de introjetar conhecimento ou educação sobre o outro. É preciso buscar um espaço de permissão do outro, de forma que a ação pedagógica tenha início.

Esse é um grande indizível da docência: captar o outro; instigar o outro a querer estar em situação de aprendizagem.

A docência nunca é previsível e isso gera a necessidade de que haja possibilidades contínuas para que, no coletivo, o professor possa discutir, refletir, analisar a prática, em espaço coletivos, porque a ação e a profissionalidade docente só germinam nos espaços coletivos de docência. Não há docência na individualização de ações. Esse é outro indizível

Paulo Freire reforça essa perspectiva ao tentar trazer ao visível, atribuições docentes nem sempre perceptíveis à primeira vista: é preciso que o professor saiba escutar; que estruture diálogos pedagógicos; que desenvolva a curiosidade epistemológica; que reinvente motivos para estar junto; para realizar atitudes de amorosidade; de luta por considerações de zelo ao espaço pedagógico; que não deixe de lutar politicamente. Isso tudo requer vocação? Sim, no entanto uma vocação que é construída na práxis; no coletivo; nas vivências de sua profissão; nos espaços de reflexão coletiva e crítica.

Enfim, na práxis de uma pedagogia crítica, emancipatória germinam vocações docentes!

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2004.
- CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. *O estatuto epistemológico da pedagogia e o conceito de campo em Bourdieu*, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes . *Da vocação, ou do indizível da docência*. Pensar a educação. Um jornal para a educação brasileira. 2017. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeduca>. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v10i2.35361>.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia: entre resistências e insistências. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 161-173, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Vozes, 1993.
- MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 13-34.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, out.-dez. p. 827-849, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>

Data de registro: 29/06/2022

Data de aceite:26/10/2022