

A FARSA DA ABORDAGEM DO PROFESSOR REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

THE FARM OF THE REFLECTIVE DO PROFESSOR APPROACH IN EDUCATION: AN ANALYSIS UNDER THE HISTORICAL-CRITICAL APPROACH

Bruna Ramos Marinho*

RESUMO

O presente artigo focaliza a abrangência que o conceito de professor reflexivo adquiriu nos últimos tempos, tanto nas discussões quanto na literatura pedagógica referentes à temática da formação de professores. Partindo de uma análise conceitual sobre o termo em questão, o texto em tela mostra como vem ocorrendo a apropriação do conceito de professor reflexivo no Brasil, desvelando que tal conceito não ultrapassa o plano da simples retórica. Sem o desenvolvimento de uma formação e um ensino que propicie aos indivíduos outra forma de relação com a realidade, tais relações sociais alienantes continuarão a ser naturalizadas por eles por meio de teorias e abordagens tais como a do Professor Reflexivo que destituem de suas propostas e análises uma visão que abarque e desvele a complexidade, materialidade da realidade.

Palavras-chave: Professor reflexivo. Pedagogia. Professores.

ABSTRACT

This article focuses on the comprehensiveness that the concept of reflective teacher has acquired in recent times, both in the discussions and in the pedagogical literature regarding the theme of teacher education. Starting from a conceptual analysis on the term in question, the text on screen shows how the appropriation of the concept of reflexive teacher in Brazil has taken place, revealing that this concept does not exceed the plane of simple rhetoric. Without the development of a formation and teaching that provides individuals with another form of relationship with reality, such alienating social relations will continue to be naturalized by them through theories and approaches such as that of the Reflective Professor who deprives of their proposals and analyzes a vision that encompasses and unveils the complexity, materiality of reality.

Keywords: Reflexive teacher. Pedagogy. Teachers.

Introdução

Atuamos ao longo de uma década em escolas da rede oficial de ensino e, também, em escolas particulares e o contato com os dilemas enfrentados pelos professores que

* Possui Doutorado em Educação; Mestrado em Letras na área de Filologia e Linguística Portuguesa e é licenciada em Letras - Português/Espanhol e suas literaturas pela UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP. bruna.marinho@ifrr.edu.br

trabalhavam nas escolas diariamente na prática pedagógica apontaram a necessidade de se produzir um contexto de investigação e reflexão, a fim de construir propostas que atendessem às necessidades específicas dos docentes ao trabalhar espaços complexos como são as escolas. Tais necessidades, especificamente, referiam-se a problemas como o mau desempenho acadêmico dos alunos, desinteresse pelos estudos, baixa frequência escolar, indisciplina, violência, entre outros. Assim, tendo em vista essa situação, desenvolvemos um projeto de pesquisa de doutoramento que, inicialmente, propunha-se a pensar o docente como produtor de conhecimento e, como contexto de produção desse conhecimento, a escola. Como subsídio teórico-metodológico selecionamos a abordagem de formação de professores *Professor Reflexivo*ⁱ, de Donald Schön. Para que se desse a produção do conhecimento, como procedimento de reflexão, foi pensada a construção de um *espaço de escuta*, ou seja, um espaço de reflexão acerca da experiência na escola em que as questões, os problemas vivenciados pelos docentes fossem compartilhados e analisados, para então, voltar à prática e reconstruí-la. Este espaço seria um momento na jornada de trabalho dos docentes nos quais eles pudessem parar e refletir.

Assim, segundo essa perspectiva, ao docente seria proporcionada maior autonomia porque nesse processo haveria uma produção de conhecimento regida e desenvolvida pelo próprio docente. No entanto, o espaço de escuta não pôde ser construído porque diante das complexas demandas, não houve condições para que os docentes aderissem ao espaço de escuta, e uma nova pesquisa, à luz da Epistemologia Marxiana, foi deflagrada para compreender aquelas relações, analisando por que a abordagem do Professor Reflexivo não permitiu transformar aquelas práticas.

1 O contexto do Professor Reflexivo

Historicamente os modelos de abordagem da educação têm sido elencados a partir da desmontagem do Estado, de desenvolvimento da crise econômica e do desemprego, e, por consequência, de destruição dos direitos sociais e trabalhistas. Embora os discursos oficiais apontem para a educação como um direito universal assegurado pelo Estado, concretamente, o que tem sido deflagrado é um processo de defesa da noção do privado. Isso significa que os problemas encontrados em tais contextos deixam de ser considerados no âmbito público para serem considerados como problemas cuja resolução depende da iniciativa individual. Esse modo de compreender as relações sociais das esferas políticas e econômicas no nível individual terá reflexos na educação.

Correspondendo a esse princípio, nos anos de 1980, Donald Schön, professor do *Massachusetts Institute of Technology*, nos Estados Unidos, com a abordagem do *Professor Reflexivo*, tornou-se um novo parâmetro na formação do professor cujo entendimento está baseado na concepção do ensino como atividade reflexiva. No Brasil, o trabalho de Schön será amplamente conhecido a partir de 1990, com a publicação do livro *Os professores e a sua formação*, organizado por Antonio Nóvoa, com a contribuição de Schön e Pérez-Gómez.

A orientação de Schön acerca do professor reflexivo e da reflexão sobre a prática parte de seus estudos da obra de Polanyi e Dewey. Como o eixo da proposta de Schön está na valorização da experiência e do conhecimento tácito para a construção de uma epistemologia da prática. Para os estudiosos dessa abordagem, o saber do professor é calcado na sua experiência, uma vez que os conhecimentos teóricos recebidos na sua formação na universidade não conseguem abarcar as complexidades de sua prática.

A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: **complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores**. Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes (PÉREZ-GÓMEZ, 1997, p. 99-100, grifo do autor).

Por tal razão, propõem estratégias tais como reflexão na ação e reflexão sobre a ação que, nesta abordagem, ganham o estatuto de conceitos. O argumento dos defensores do Professor Reflexivo é que o conhecimento teórico, valorizado nas universidades e na escola, constitui um impedimento para a construção da autonomia do professor e do aluno. Desta forma a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação empoderariam o professor, tornando-o autônomo em relação ao conhecimento teórico, típico das universidades.

Nas palavras de Pérez- Gómez (1997, p. 106, grifo do autor):

Quando o professor **reflete na e sobre a ação** converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar.

A aplicação da proposta de valorização e desenvolvimento do saber prático deflagra algumas consequências para a relação com o conhecimento, para o ensino e para a aprendizagem, ou seja, tanto para a formação do professor quanto a do seu aluno. Em relação ao conhecimento, há uma legitimação da superioridade do saber não-científico em detrimento do conhecimento/da teoria. Newton Duarte, estudioso do enfoque histórico-crítico tem alertado que essa abordagem partilha do mesmo entendimento que as pedagogias escolanovistas, uma vez que o foco das atividades pedagógicas não está na transmissão do conhecimento, mas apenas no *processo* de construção de conhecimento. Na formação do professor, isso resultaria numa formação não centrada a apropriação teórica, mas apenas na prática, na ação.

Como consequência dessa valorização do processo e não o próprio conhecimento é que a universidade (e a escola) torna-se apenas um locus fornecedor de técnicas e saberes limitados às necessidades e imposições do “mercado de trabalho”, da sociedade capitalista. Isso porque, centradas no processo, o intuito dessas pedagogias não corresponde a uma preocupação com a formação do indivíduo, mas na sua capacidade de aprender aquilo que seja útil à vida social, às exigências do mercado. Diante do exposto, diferentemente do que intencionam essas pedagogias — denominadas por Duarte (2010) de pedagogias do aprender a aprender —, elas não produzem autonomia intelectual ou espírito crítico, que seriam os objetivos da educação. Ao contrário, o que elas produzem é um indivíduo vazio e adaptável às mudanças que exigem a sociedade (DUARTE, 2013, p. 604).

Todos estes exemplos ilustram a diferença entre o que eu e Jeanne Bamberger designamos por representações “figurativas” e “formais”. As figurativas implicam agrupamentos situacionais, contextualizados: as relações que se estabelecem na maior proximidade possível das experiências quotidianas. As formas implicam referências fixas, tais como linhas, escalas, mapas com coordenadas, medidas uniformes de distância: numa palavra, o saber escolar. Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um “progresso”. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação” (SCHÖN, 1997, p. 85).

Um professor formado pelos moldes da universidade trabalha em sala de aula com base num conhecimento - conhecimento escolar – que, para Schön (1997) impede que o

professor dê voz aos alunos. Ele propõe que, tanto para a formação do professor quanto para o ensino, na escola, com os alunos, haja a possibilidade de valorização do conhecimento figurativo ou situacional. Ao contrário do que pensam os defensores da abordagem do Professor Reflexivo, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento que não é embasado na teoria, nos métodos científicos é tido como limitante, uma vez que não permite ao indivíduo o desenvolvimento de uma relação teórica com a realidade, uma relação que transcenda as aparências, o imediatismo da representação da realidade a partir da percepção sensorial, a percepção a que está submetido o conhecimento empírico, experiencial. Portanto, este conhecimento empírico está distante de embasar a escola na sua tarefa de alcançar sua finalidade: desenvolver as potencialidades máximas do indivíduo.

Em síntese, quando Schön defende o saber figurativo, o que ele parece desconhecer é que não é qualquer conhecimento que pode produzir o desenvolvimento do aluno, mas, para isso acontecer, é necessário que o aluno se aproprie dos sistemas de conhecimentos e habilidades e das “formas e operações gerais da atividade intelectual que se encontrem na sua base” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 181, tradução nossa). É necessário que o indivíduo se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos e objetive-se neles, desenvolva suas capacidades. O conhecimento que pode desenvolver suas capacidades, que pode alargar a compreensão do mundo não é o sensorial, mas o teórico, o conceitual.

Destacamos que o ensino tem a responsabilidade e é a forma necessária para transcorrer o desenvolvimento intelectual, pois, como veremos na próxima seção, esse desenvolvimento possui uma natureza histórico-cultural concreta.

2 Uma abordagem histórica da formação do indivíduo

Partindo do pressuposto marxista que compreende o homem como um ser social, considera-se, então, que a “essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular”, mas ao “conjunto das relações sociais” (MARX; ENGELS, 1989). Não há como dissociar a formação do indivíduo do conjunto das relações sociais, pois o processo de humanização de cada indivíduo ocorre sempre numa dinâmica em que ele internaliza os elementos da cultura ao mesmo tempo em que se objetiva nela, ou seja, transforma-se subjetivamente, fazendo dessas objetivações *órgãos da sua individualidade*, ou seja, desenvolva suas potencialidades.

Para isso, é fundamental não só o contato do indivíduo com o mundo circundante, mas também a presença da comunicação, *i.e.*, da mediação de outros seres humanos: da família, das pessoas que o cercam. Esse é, pela sua função, um processo de educação, pois, por meio dele, o indivíduo insere-se na história, *universaliza-se*, constituindo nesse processo a sua individualidade. Não estamos nos referindo somente à educação escolar, que é uma forma de educação sofisticada, mas a toda forma de relação, de experiências no seu dia a dia, desde o nascimento quando as pessoas do seu entorno proporcionam a ele a aquisição de conhecimentos, hábitos, valores, linguagem, de forma que este indivíduo possa fazer parte do seu tempo, em sua relação com os mais próximos até com sua sociedade, seu país.

Contudo, no contexto das sociedades capitalistas, o modo se dá esse processo, ao mesmo tempo que propicia ao indivíduo a apropriação de sua genericidade -fazer parte da cultura humana-, também traz em seu bojo a impossibilidade de ele se objetivar em suas máximas potencialidades, uma vez que essa apropriação tem ocorrido mediada por circunstâncias sócio-históricas que envolvem luta de classes. O que nos faz pensar que objetivações tais como a ciência, a arte, a educação, a filosofia, a política estão distantes da maioria das pessoas dada a desigualdade social, por exemplo. Existe, portanto, uma relação entre a riqueza do mundo material e o nível ou o descompasso com a riqueza subjetiva do indivíduo. É neste ponto que passamos a tratar do trabalho e sua relação com a produção de uma individualidade que pode ser alienada ou de uma individualidade portadora do desenvolvimento das possibilidades máximas da subjetividade.

2.1 Trabalho: fundamento ontológico do ser humano

Marx considera que a dinâmica apropriação/objetivação é um dos motores principais do desenvolvimento histórico (MÁRKUS, 1974, p. 37). Isso porque essa dinâmica é tomada como característica essencial da relação humana na produção da vida material, na atividade vital humana.

Marx (1984, p. 153) define trabalho como:

[...] uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana, e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Para que o ser humano pudesse sobreviver, necessitou, ao longo do processo histórico, desenvolver uma ação sobre a natureza, gerando um mundo de objetos, de conhecimentos e esses, por sua vez, geram nos indivíduos novas necessidades, e são essas necessidades que deflagraram novas atividades num processo sem fim (DUARTE, 2001, p. 118-122; 1999, p. 32). Nesse processo, o indivíduo produz e reproduz os meios necessários à sua sobrevivência de um modo que, com isso, cria uma realidade humana e, por meio dela, humaniza-se. Enfim, o homem, na produção da vida material, constrói uma realidade humana e, com ela, sua formação subjetiva, suas capacidades humanas. Daí a importância de entender a atividade em que o indivíduo se insere

Nessa busca pela compreensão ontológica do ser humano, tomam-se a atividadeⁱⁱ e a consciência como duas categorias inseparáveis tendo em vista que atividade humana é consciente: para se objetivar a atividade precisa ser previamente planejada, dirigida idealmente para um fim. Isso só pode ser efetivado a partir da mediação da consciência que estabelece ligações entre as ações, às necessidades e motivos do indivíduo para executar uma atividade. Se tenho a necessidade de ensinar determinado conteúdo aos alunos na aula; primeiro, divido as ações de forma a atender este motivo: estudo o tema, leio, busco material didático, organizo os instrumentos, organizo a disposição das carteiras, etc. Cada ação é executada em forma de operação, para estudar o tema eu li, eu fiz anotações, etc. Em si mesma de modo isolado cada ação não se liga ao motivo, mas, antes que aconteça a aula, houve um planejamento prévio e foi a consciência que ligou cada ação realizada para que se desse a atividade, isto é, a aula para que se ensinasse o conteúdo. Vemos no exemplo do ensino que é, então, a mediação da consciência que precede a efetiva transformação concreta da realidade - seja ela natural ou social.

Martins (2001, p. 54) explica que a atividade social humana é “ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis”. Práxis é atividade na qual há a coincidência entre o processo de transformação da realidade e do próprio sujeito à medida que este atua sobre o mundo.

Entretanto, se tomamos a atividade de trabalho para pensar a práxis no contexto em que estamos, teremos outras reflexões a fazer. A práxis só era possível nas sociedades mais primitivas, pois a atividade vital, o trabalho, era fundada numa interdependência entre os membros da comunidade. Assim, numa atividade voltada para a agricultura, para que a produção do alimento fosse realizada e matasse a fome da comunidade, todos os membros deveriam cooperar com ações específicas distribuídas a partir de uma elementar

divisão técnica e social do trabalho. Tal divisão estava orientada para a satisfação da necessidade de toda a comunidade, ou seja, para a sobrevivência dela.

Naquela sociedade primitiva, o resultado da atividade correspondia a todos os membros. Logo, a divisão social do trabalho não impunha uma barreira entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos. Deste modo, havia uma unidade entre a consciência e a experiência dos indivíduos na sua atividade de trabalho, ou seja, chegava-se a uma atividade a partir de uma relação consciente com a teoria que orientava o pensar e o agir de cada indivíduo. A prática e a teoria uniam-se, e, portanto, havia nessa articulação uma práxis (SILVA, 2007, p. 20-21).

No contexto da sociedade contemporânea capitalista, diferentemente, ocorrerá, isto é, não há, como tendência geral, uma configuração de práxis tendo em vista a propriedade privada e a divisão social do trabalho (trabalho intelectual e trabalho braçal). O trabalho, como atividade vital humana, é elemento fundamental no processo de apropriação e objetivação humana. Mas na história, com a constituição do capitalismo, com o desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho toma outra proporção com a divisão social do trabalho. Há uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. Com isso, há uma especialização do trabalhador que realiza tarefas bastante limitadas, repetitivas e mecânicas:

[...] a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência [...] (MARX; ENGELS, 1989, p. 29).

Com a divisão social do trabalho, a atividade não é dividida voluntariamente, tal divisão se constitui com prejuízo para os que não estão na esfera intelectual. Essas tarefas por sua vez restringem o desenvolvimento das potencialidades humanas no trabalhador, uma vez que delimitam quais capacidades o indivíduo pode desenvolver para que as mesmas sejam desempenhadas. Não é difícil concluir que tais capacidades se restrinjam às mais simples, monótonas e menos desafiadoras à capacidade de aprender do indivíduo. Contudo, certamente, elas são versáteis, principalmente nos dias atuais a fim de que os trabalhadores possam inserir-se no mercado de trabalho, onde é imposta a necessidade de que eles se adaptem às rápidas e exigentes demandas proporcionadas pelas mudanças tecnológicas.

O contexto de trabalho capitalista não permite que o trabalhador esteja consciente da totalidade da confecção daquele produto, tampouco da finalidade; não sabe, pois, nem para quê nem para quem produz. A capacidade que ele deposita no produto de seu trabalho não lhe pertence, mas, ao capitalista. O trabalho realizado sob tais circunstâncias de alienação deforma o indivíduo transformando-o numa máquina produtora de mais-valia, isto é, de lucro. Oliveira, Quintaneiro (2002, p. 47) explicam, com base em Marx, que existe um tempo de trabalho necessário no qual é gerado o equivalente ao seu salário e que compreende os fatores consumidos no processo produtivo e, existe o tempo de trabalho excedente, valor que não é pago ao trabalhador, mas que é somente apropriado pelo proprietário do capital. Esse valor excedente, a mais-valia, permite a acumulação crescente, o lucro, correspondendo, por sua vez ao grau de exploração da força de trabalho pelo capital.

Aqui chegamos ao ponto crucial deste trabalho, uma vez que é este o ponto em conseguimos compreender por que a abordagem de formação de professor Professor Reflexivo, dentre outras que sejam indiferentes ao condicionantes histórico-sociais não dão conta de formar um docente reflexivo ou crítico. No entanto, ainda que tenhamos a intenção de responder a tal indagação, sabemos que o faremos ainda de forma sucinta tal é o espaço proposto para um artigo.

2.2 O trabalho educativo no contexto das relações sociais do capital

Se na seção anterior, expusemos acerca da atividade vital humana, o trabalho, tratando dos elementos que compõem sua estrutura, também se faz necessária uma referência à relação das significações, aos signos. Não há uma transposição direta da realidade social à interna, mas a linguagem tem papel fundamental, pois por meio da relação entre o significado de uma atividade possui e o sentido que ela adquire para o indivíduo constituem-se os conteúdos da consciência, que podem tender para processos alienantes ou humanizadores, dependendo de como ele desenvolverá sua atividade, das relações sociais aí implicadas, etc.

O significado da educação escolar no seio da prática social aponta para a educação como a que transmite o conhecimento historicamente acumulado, desenvolver as potencialidades máximas dos indivíduos. A escola, para a sociedade, é uma mediadora entre as gerações passadas e as gerações futuras. Entretanto, ao mediar as gerações, ela deve possibilitar cada vez mais ao indivíduo tornar-se um ser histórico-social consciente

(OLIVEIRA, 1996). Dessa forma, a educação, ao passo que intermedeia a apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos, tem como pressuposto assegurar que esse processo ocorra de forma esclarecida e crítica. Isso porque o trabalho educativo deve visar, além da assimilação de conhecimento e informações (SAVIANI, 2000), também à formação e amadurecimento da consciência do aluno, o educando, como sujeito em uma sociedade.

O projeto de formação do indivíduo deve voltar-se, então, para o *devoir* humano. Voltar-se para o *devoir* humano significa entender a humanização não somente como um *resultado*, mas também como um *processo de produção do novo* no qual possa haver uma busca da superação das relações sociais de alienação e de dominação. Em síntese, o ato educativo implica contemplar a humanização como um vetor de transformação social.

Para isso, é essencial que o ato educativo seja percebido como uma *mediação valorativa* (OLIVEIRA, 1996, p. 21), uma prática orientada por fins e valores conscientes. Em outras palavras, a educação deve ser entendida não como neutra, mas como possuindo um claro posicionamento uma vez que seus objetivos apontam para a formação de um tipo específico de ser humano.

Contudo, devemos recordar que o processo de trabalho no caso do professor se dá em meio às relações capitalistas. Mesmo que o trabalho educativo se configure em um trabalho intelectual, não podemos afirmar que se trata de uma atividade isenta das interferências do capital e, portanto, há consequência para a consciência do indivíduo, seja ele professor ou o aluno.

De maneira conscientemente resumida, apontamos com base nas reflexões de Serrão (2002) que o professor - tal como outros trabalhadores - vende sua força de trabalho seja na empresa - escola particular, seja a pública, em troca de salário. Ambos não são os donos dos meios de produção, eles não vendem a mercadoria que possuem - conhecimento -, mas sua força de trabalho. Isso significa que mesmo que sua atividade exija criatividade, reflexão, que seja ele um profissional competente, o sentido que o trabalho educativo tem para ele estará perpassado por essas relações de produção - trabalho/salário que se estabeleceram e não necessariamente terá relação com o significado de desenvolver as potencialidades máximas dos indivíduos. Tomando o contexto brasileiro sobre o trabalho do professor, podemos afirmar que dificilmente o professor poderá estar inteiro na sua atividade visto que precisa trabalhar muitas vezes em condições precárias, em diversas escolas ao mesmo tempo, sem a devida formação, etc. Em síntese, a venda da força de trabalho o coloca numa situação de exploração, e a

exploração o leva a ter condicionada sua consciência a estas relações alienadas e alienantes.

Explorado, o professor está aliado do progresso material e do progresso não-material. A alienação a que ele se submete aí obstaculiza a construção de uma consciência e uma existência livre e universal. Isso porque a consciência estrutura-se na atividade (LEONTIEV, 1978). No caso do professor, sua atividade principal é o seu trabalho. Estando o trabalho realizado em relações sociais alienantes para esse indivíduo, a consciência dele refletirá as relações sociais alienantes a que está submetido por meio da linguagem, por meio das significações. Isto acontece a partir do momento em que não coincide o significado da educação com o sentido que o trabalho tem para ele, uma vez que o motivo pelo qual ele trabalha é o da sobrevivência. Desarticulado do significado social, o trabalho em condições alienantes converte-se em mortificação ao indivíduo, em algo que o torna submisso, escravo e arruína seu espírito.

A exploração a que é submetido aliena-o tanto no conteúdo de consciência (aspecto não material) quanto na sua vida material. Não por acaso, até mesmo o senso comum é capaz de estampar nos comerciais de tv, nos jornais que há uma contraposição deflagrada na atividade desenvolvida no trabalho educativo do professor. O professor é profissional pelo qual o desenvolvimento tecnológico-científico é produzido e, portanto, a riqueza material e não material do mundo. No entanto, pelas relações de produção capitalista, nem mesmo ele, por conta exploração a que é submetido, pode se apropriar dessa riqueza.

Em suma, como também pensa Marino Filho (2007, p. 13-16), nessas condições, o indivíduo tem condicionada pelas relações sociais alienadas toda a sua formação e o desenvolvimento de suas funções psíquicas formadas socialmente e que caracterizam o desenvolvimento humano. Desta forma, como resultado das relações sociais alienadas, a consciência é uma falsa consciência na medida em que sua representação da realidade é dada de forma deformada e invertida.

[...] a sua consciência empírica cotidiana separa-se cada vez mais da evolução das esferas sociais conjuntas da produção intelectual, da evolução da ciência e da arte, e se converte em escrava de representações fetichistas que deformam a realidade, enquanto que, por outro lado, se produzem nos planos do pensamento abstrato e da consciência social conjunta das 'ideologias', reflexos deformados e invertidos da realidade (MÁRKUS, 1974, p. 52, tradução nossa).

Como explicamos, nessas relações sociais do capital, o sentido construído pelo indivíduo o distancia de uma compreensão da dimensão social da sua atividade, a

significação. Assim, o sentido sendo não coincidente com a significação da atividade deflagra um esvaziamento da consciência que se expressa na linguagem. Dito de outro modo, a relação com os produtos da atividade humana e a relação alienada com a sua própria atividade limitam a percepção do indivíduo das qualidades históricas e conceituais do mundo que o cerca, deflagrando uma capacidade cognitiva limitada e limitante, enfim, alienada. Dessa forma, dada sua posição nas relações sociais numa sociedade capitalista, a sua compreensão da realidade e de si mesmo torna-se unilateral.

Considerações finais

Com base nas discussões acima, ainda que tenham sido breves dados os limites de um artigo no que tange a extensão do texto, podemos afirmar que a abordagem de Professor Reflexivo, ao buscar responder aos dilemas do cotidiano por meio da construção de conhecimento a partir da reflexão sobre a ação, não se porta como uma abordagem consistente na formação de um professor reflexivo visto que não há em sua epistemologia um aparato que sustente e compreenda como se dá a formação dos indivíduos, quais os seus condicionantes, para assim, compreender os conteúdos que informam a sua consciência, e, a partir da mediação do teórico, instrumentalizar-se para transformação social. Sem a mediação do teórico, alijado dessas objetivações que permitem o desenvolvimento de uma consciência crítica, isto é, de objetivações que proporcionem uma instrumentalização que permita ao indivíduo analisar aquilo que constitui os conteúdos de sua consciência via linguagem e que reconheça o ser humano como “síntese das múltiplas determinações” não só é ineficiente no seu objetivo de provocar a reflexão como também **“impede a compreensão** da especificidade do trabalho educativo como atividade mediadora dentro da prática social, como um fato imprescindível do processo de passagem do ser ao dever ser, um processo de transformação social (OLIVEIRA, 1996, p. 22, grifo nosso).

O desconhecimento acerca da concreticidade da constituição do ser humano tem levado educadores e as próprias pesquisas educacionais a uma série de imprecisões na compreensão do trabalho educativo. (É o caso da abordagem aqui estudada, a abordagem Professor Reflexivo.) Em consequência disso, frequentemente, o trabalho educativo é realizado na contramão de um processo de desenvolvimento humanizador, mas alienante. O efeito desse processo não é restrito ao educador, mas abrange o educando que reflete a concepção de educação à qual ele, o professor, é submetido nas suas relações sociais.

Não por acaso ainda existem nas escolas pensamentos e práticas pedagógicas os quais refletem este estado de alienação tais como a dicotomização da teoria e da prática, as práticas desumanas a que estão submetidas as crianças mais pobres, o deficiente intelectual que é tido como incapaz de aprender e, que, portanto, não merece nenhuma atividade pedagógica, entre outras tão cruéis e mal informadas. Isso ocorre porque a formação da consciência do educando e do educador objetivada pelo trabalho educativo alienante é uma falsa consciência, pois, para esta consciência, o mundo não aparece de forma esclarecida, mas antes se apresenta sob a forma de *um mundo desconhecido e poderoso*, como afirmou Marino Filho (2005). Sob a forma de preconceitos já naturalizados como verdades, não há para ele o que mudar.

Concluindo, a possibilidade de transformação parte da adoção e de uma formação cuja mediação teórica compreenda os indivíduos como síntese de suas relações sociais. Sem essa mediação, é possível observar que o docente pode estar sendo condicionado pelas relações sociais que tendem para a alienação, uma vez que seu processo de formação não constituirá uma condição subjetiva para que ele possa constituir uma crítica de tais relações as quais permeiam a sociedade e, por extensão, seu próprio trabalho. Faz-se necessária uma orientação epistemológica do professor acerca do projeto de formação dos seus educandos. Contudo, este projeto será infértil se a prática social na qual o trabalho educativo se insere não for também contemplada com um projeto de transformação, de forma que se superem as relações sociais alienantes, caso contrário, elas serão replicadas na formação das gerações futuras continuamente.

Sem o desenvolvimento de uma formação e um ensino que propicie aos indivíduos outra forma de relação com a realidade, tais relações sociais alienantes continuarão a ser naturalizadas por eles por meio de teorias e abordagens tais como a do Professor Reflexivo que destituem de suas propostas e análises uma visão que abarque e desvele a complexidade, materialidade da realidade. Sem o pensamento teórico presente na formação do professor e na formação das novas gerações – os alunos, a educação não produzirá conhecimento, mas palpites (OLIVEIRA, 1996), e palpites não justificam a existência da escola.

Referências

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M (Orgs.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkaina**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP, 2010.

_____. **A individualidade para-si: contribuição para uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978b.

MARINO FILHO, A. **As relações de poder e dominação no processo educativo**. 2007. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MÁRKUS, G. **Marxismo y “Antropologia”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. CEDES**, v. 24, n. 62, p. 82-99, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 ago. 2018

_____. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 276f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1984.

MONTEIRO DE OLIVEIRA, M. G.; QUINTANEIRO, T. Karl Marx. In: QUINTANEIRO, T. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

NÓVOA, A. A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 54).

PÉREZ-GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 34-53.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 73-90.

_____. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 40).

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. M.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, D.V. **Educação psicomotora no Brasil Contemporâneo: de como as propostas tangenciam a relação educação-trabalho.** 2007. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2007.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.