



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

7075 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

AS IMPLICAÇÕES DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE E O DESAFIO DA REFLEXIVIDADE

Antonirene Rodrigues de Assis Silva - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Gardênia de Almeida Bezerra - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

AS IMPLICAÇÕES DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE E O DESAFIO DA REFLEXIVIDADE

RESUMO

Em face das transformações na sociedade atual, questionamos sobre quais saberes são necessários ao professor/a do século XXI. Nosso objetivo foi discutir sobre os saberes essenciais à prática docente. Refletimos acerca do conhecimento técnico-científico e filosófico do professor e da professora para atender demandas atuais. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada nos conceitos de saberes docentes de Pimenta (1999) e Tardif (2002), profissionalização docente de Nóvoa (1992), professor reflexivo de Perrenoud (2002) e Schön (1992). Concluímos que o profissional do século XXI carece transpor o saber instrumental e buscar transformar sua prática por meio do conhecimento, do trabalho em equipe e do compromisso profissional como ação inovadora, criativa e reflexiva, que articule teoria e prática.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Professor. Século XXI.

1 INTRODUÇÃO

A chegada do século XXI trouxe grandes transformações para a sociedade decorrentes da Terceira Revolução Industrial, também denominada de Revolução Técnico-Científico-Informacional. A crescente presença de robôs, os avanços da microeletrônica e a incorporação da informática aos processos produtivos são utilizados para garantir menores custos e maior competitividade no mercado de trabalho, que exige cada vez mais uma mão-de-obra especializada e ao mesmo tempo exclui centenas de trabalhadores.

O projeto científico moderno, marcado pelo avanço tecnológico, tem se mostrado insuficiente para a resolução dos problemas mais essenciais da humanidade, uma vez que a pobreza, o analfabetismo e a falta de moradia se constituem como algo crônico, uma verdadeira patologia social, que traz ainda a seqüela dos problemas ambientais.

Nesse contexto, o profissional da educação é constantemente desafiado a evoluir e necessita de uma prática inovadora, que contemple as reais expectativas do seu público-alvo, tendo em vista a efemeridade das informações que exigem cada vez mais uma atualização contínua do professor.

2 DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI: SABERES DOCENTES

A literatura de referência ao professor, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, estão inseridas no contexto político-econômico mundial, atendendo aos interesses majoritários dos donos do capital. Em outras palavras, o livro didático e os programas educacionais atuam ideologicamente para a manutenção da lógica capitalista. “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Não obstante a isso, cabe ao profissional docente, uma postura de caráter questionador e reflexivo diante das novas demandas da sociedade. Os saberes docentes são fundamentais para a prática docente. Segundo Tardif (2002) eles podem ser classificados em cinco tipos: os saberes pessoais dos professores, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Eles se integram no trabalho docente, respectivamente pela história de vida e pela socialização primária; pela formação e pela socialização pré-profissionais; pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores; pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas; pela prática do trabalho e pela socialização profissional. Em suma, os saberes docentes dizem respeito aos saberes da formação profissional, aos saberes disciplinares, aos saberes curriculares e aos saberes experienciais. Eles se configuram como essência do trabalho do professor e se caracterizam pela pluralidade e pela heterogeneidade.

Pimenta (2005), afirma que, a partir da década de 1990, a literatura sobre a formação de professores, parte de uma perspectiva centrada nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares. Sendo assim, a escola, ainda que imersa em um conjunto cultural amplo, tem suas características próprias, definidas pelo dito e pelo não dito e expressa aquilo que é estabelecido tanto pelo currículo oficial quanto pelo currículo oculto.

A formação de professores perpassa sempre pela mobilização de vários tipos de

saberes, que segundo Pimenta (1999) podem ser classificados em três: o saber oriundo da experiência, o saber que é adquirido pelo conhecimento e os saberes pedagógicos.

O conhecimento, para Schaff (1995) pode ser entendido a partir da tríade: o sujeito que conhece, objeto do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo. Ele distingue três modelos de processo de conhecimento: o modelo mecanicista, o modelo idealista e ativista e o terceiro modelo, que é alternativo aos dois anteriores.

No modelo mecanicista o sujeito é um “agente passivo, contemplativo e receptivo, cujo papel na relação cognitiva é o de registrar estímulos vindos do exterior, papel semelhante ao de um espelho” (SCHAFF, 1995, p.73). Esta teoria do reflexo advém da filosofia e está associada com as diversas correntes de pensamento materialista, perpassando depois para os outros domínios de pensamento. Sua predominância na relação sujeito-objeto está voltada para o objeto.

Por outro lado, no modelo idealista e ativista, a predominância está no sujeito, que é tido como o criador da realidade, aquele que percebe o objeto. Este modelo foi concretizado nas diversas filosofias subjetivistas-idealistas.

Por último, o terceiro modelo opõe-se aos dois anteriores e propõe uma interação, ou seja, uma “relação cognitiva na qual tanto o sujeito como o objeto mantêm a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro” (SCHAFF, 1995, p. 75). Este modelo é desenvolvido pela filosofia marxista.

Dentro desses modelos é que Schaff (1995) concebe o processo do conhecimento, entendido como uma interação específica do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento, tendo como resultado os produtos mentais a que se denomina conhecimento.

O terceiro tipo de saber docente são os chamados saberes pedagógicos, que estão relacionados ao conceito de didática. Porém, estes saberes carecem de uma articulação com as necessidades atuais da sociedade, pois em cada época houve um predomínio de saberes específicos para atender as demandas educacionais.

Os saberes pedagógicos devem ter com ponto de partida a prática social da educação, pois do contrário ela se torna fragmentada e sem sentido. Esses saberes se concretizam na prática de ensinar e devem dar respostas à situação de fracasso escolar. O cerne da questão é o fazer, através do qual se constitui a teoria. Então teoria e prática caminham juntas, se entrelaçam e se complementam. Tardiff e Raymond (2000), chamam a atenção para a visão de Durand; Montmollin e Tersac acerca dos saberes já consolidados na prática do trabalho, a chamada: experiência.

Ao salientar os saberes da experiência, aqueles que independem de condicionantes científicos ou técnicos, mas enraizados em múltiplas interações, os autores destacam a temporalidade como fator que modifica o trabalhador e sua identidade. Tardif e Raymond (2000) enfatizam que para os “professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”. E acrescentam ainda que se faz necessário observar a importância atribuída a fatores cognitivos, dos quais citam: a personalidade, os talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade e o amor às crianças.

Confrontamos estes saberes àquilo que Freire (1996) chama de inconclusão assumida, onde o ser – seja homem ou mulher, seja educador ou educando – precisa assumir-se diante de uma postura ética enquanto aprendiz, “inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos”, onde de tal forma estaremos exercitando tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo.

Pimenta (2005, p. 536) amplia o olhar acerca do tema e afirma que a formação de professores reflexivos configura um projeto pedagógico emancipatório, que “diz respeito às atitudes de resistência à mudança, à burocratização do sistema de ensino, à estrutura hierarquizada e profundamente autoritária da escola, à fragilidade do estatuto de profissionalidade dos professores”.

Desse modo, é conveniente observar que a prática reflexiva, como uma proposta político-pedagógica, necessita, para se efetivar, que se assuma uma postura ética como forma de construção da realidade histórica. Como diz Arroyo (2000, p. 54): “O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos”. Portanto, ser professor é algo que se aprende na interação e no diálogo com os outros.

Nóvoa (1999a) afirma que a profissionalização docente depende da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja “puramente instrumental”. Todavia, é necessário, por outro lado, fortalecer a luta contra a desvalorização da profissão, uma vez que “a deslegitimação dos professores” enfraquece a classe de produtores de saberes e faz surgir novos grupos de “especialistas” que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo.

Sendo assim, (Nóvoa, 1999b) define cinco elementos que, segundo ele, são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. São eles: o “conhecimento”, a “cultura profissional”, o “tato pedagógico”, o “trabalho em equipe” e o “compromisso profissional”. Esses elementos corroboram para a construção da identidade docente à medida que o saber-fazer de modo eficaz e eficiente depende do conhecimento do professor, da sua cultura profissional e do seu tato pedagógico, da sua capacidade de trabalhar em equipe e, acima de tudo do seu compromisso profissional.

Outro aspecto a destacar refere-se a esses saberes pedagógicos como resultado de conjunto macro, que é a ideologia dominante. Que concepção de educação o meu fazer pedagógico valida? O do capitalismo? O individualismo? Ou o diálogo, o respeito, a criticidade? Em face dessas questões consideramos oportuno destacar a importância de um projeto de educação que se coloque como alternativa a reprodução de meros valores econômicos, uma educação humanizada e humanizadora, cujos saberes e fazeres pedagógicos estejam para além do capital.

3 A PRÁTICA DOCENTE E O DESAFIO DA REFLEXIVIDADE

O domínio dos saberes pedagógicos requer que o/a professor/a conheça bem o/a aluno/a para planejar estratégias pedagógicas que atendam suas reais necessidades. Mas, acima de tudo, a prática pedagógica exige do profissional docente uma postura reflexiva, investigativa e crítica, diante dos desafios impostos pela condição sócio-histórica da contemporaneidade, que segundo Bauman (2009) é caracterizada pela fluidez e pela incerteza. O professor com sua experiência acadêmica sólida e conteudista agora se depara com a necessidade de lidar com novas metodologias que correspondam ao contexto atual.

A postura reflexiva fundamenta-se na proposta do filósofo estadunidense Donald Schön. Ele aborda sobre a epistemologia da prática, que envolve dois processos: o conhecimento na ação e a reflexão na ação. A teoria de Schön sobre o processo de reflexão é fundamental para a práxis pedagógica, pois teoria e prática são indissociáveis, uma vez que o

saber é constituído tanto pela dimensão prática quanto pela dimensão teórica.

Quanto ao processo de reflexão na ação Schön (1992, p. 85) destaca que “[...] É impossível aprender sem ficar confuso. [...] Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão de seus alunos. [...]”. Isto significa que o novo conhecimento poderá afetar a estabilidade do aluno, porém o professor deve incentivá-lo a buscar respostas para suas inquietações.

Ao referir-se às duas dimensões exploradas por Schön, que são o *momento* e o *objeto de reflexão*, Perrenoud (2002) aborda três momentos importantes nos quais se dá a reflexão da prática pedagógica. O primeiro diz respeito à reflexão durante o calor da ação que deve “ser rápida; ela guia um processo de decisão sem a possibilidade de recorrer a opiniões alheias” (PERRENOUD, 2002, p.34). A reflexão na ação ocorre sem interrupção dos acontecimentos e o/a professor/a tem pouco tempo para meditar, o que impede uma reflexão de fato profunda e coerente.

O segundo momento diz respeito a reflexão distante do calor da ação, de forma retrospectiva, após o acontecimento dos fatos, na qual o professor pode avaliar as ocorrências tomando-as como experiência; ou de forma prospectiva, antes da realização de um acontecimento, inclusive nas horas de planejamento. Esse tipo de reflexão, que é sobre a ação, ocupa boa parte do tempo em que os professores estão fora da sala de aula. Por isso, fica difícil o professor rever suas ações, sejam aquelas do presente, do passado ou do futuro, tendo em vista o pouco tempo do qual dispõe.

A terceira reflexão é sobre o sistema de ação coletiva no qual o profissional faz parte, ou seja, “a reflexão sobre nosso sistema de ação questiona os fundamentos racionais da ação: as informações disponíveis, seu tratamento, os saberes e os métodos nos quais ela se baseia” (PERRENOUD, 2002, p. 37).

O professor reflexivo é aquele capaz de questionar a sua prática, é criativo e procura agir de forma autônoma e inteligente sobre a sua prática e não apenas como reproduzidor de ideias terceiras, uma vez que a ação reflexiva parte da problematização da realidade em que se vive. “A reflexão situa-se entre um polo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um polo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo” (PERRENOUD, 2002, p. 41).

Essa ideia de professor reflexivo de Schön tem uma de suas raízes nos estudos do filósofo, psicólogo e pedagogo John Dewey, que tratava sobre a aprendizagem por meio da experiência, na qual o aluno poderá refletir sobre seu contexto dando significado ao aprendido.

Entretanto, Tardif; Moscoso (2018) alertam sobre a necessidade de ressignificarmos o conceito schöneano de reflexividade, pois “Schön tem a originalidade de ser um dos primeiros em problematizar as questões da racionalidade, cognição e reflexão no domínio tradicional das formações universitárias” (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 399). Os autores tecem duas críticas às ideias schoneanas. A primeira é a de que Schön não esclarece os detalhes sobre como deve se dar a “reflexão-na-ação”, ou seja, como as pessoas pensam enquanto desenvolvem seus trabalhos ou suas ações cotidianas. A segunda é relacionada ao aspecto formal da reflexão por não definir os conteúdos e os limites da prática profissional, isto é, o professor reflete sobre sua prática ou na sua prática, porém não se sabe em que ou sobre o que ele reflete.

Por outro lado, eles apontam que o mais sensato seria tomar as ideias de Schön como “intuições originais e pistas estimulantes sobre problemas complexos que merecem ser

explorados em profundidade” (idem, p.393). Portanto, refletir sobre a ação e na ação se constituem em um importante legado do qual os professores necessitam para compreender melhor a sua prática educativa por meio desse eco filosófico apontado pela teoria de Schön.

Dessa forma, para os referidos autores, uma identidade reflexiva independe do papel oficial ou do status do professor, mas sim daquilo que ele faz de si mesmo diante dos outros. Ou seja, a relação do professor com os alunos representa a “coluna vertebral” do seu trabalho. Assim, cabe aos docentes a busca de novas metodologias, que valorizem o estudante e tenham como foco o seu protagonismo, por meio da escuta, do exercício da empatia, estimulando a autoaprendizagem e a curiosidade do aluno para a pesquisa e a reflexão.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Nosso objeto de reflexão focou na questão dos saberes essenciais à prática docente considerando o contexto da atualidade. Neste sentido, a pesquisa nos permitiu elencar categoricamente os referidos saberes, especialmente a partir de Pimenta, Tardif e Raymond. Outra contribuição importante advém da teoria schöneana sobre a reflexividade na ação docente como condição de enfrentamento aos desafios da contemporaneidade caracterizada pela incerteza e pela liquidez. As implicações do exercício da docência estão, pois, relacionadas a estes saberes.

5 CONCLUSÃO

Acreditamos que os diversos saberes, apresentados pelos autores, incidem luz para refletirmos sobre a prática docente como importante estratégia de mudança social a começar pelo próprio exercício da docência como um fazer proativo no qual o professor/a compreenda-se como um ser coletivo, humanizado e dinâmico, cuja prática esteja alicerçada nos diversos saberes construídos ao longo de sua trajetória profissional.

É fundamental que este profissional esteja aberto às transformações que acontecem o tempo inteiro e de modo fortuito, aja com empatia, conheça as inovações tecnológicas e os acontecimentos globais mais pertinentes, para atuar como mediador do conhecimento, orientando o aluno e tornando-o protagonista do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Edição Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Editora Zahar, 2009.
Disponível em

<https://zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/trecho_BAUMAN_ModernidadeLiquida.pdf>
Acesso em 04 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores na Virada do Milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 286, Dezembro de 1999a.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999b.

PERRENOUD. P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Trad. Maria Paula Duarte. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. **A noção de “profissional reflexivo” na educação**: atualidade, usos e limites. 2018. Trad. Cláudia Schilling. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf> Acesso em 11 fev. 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.