



POSSÍVEL OLHAR DO TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Andreza Estéfane Silveira Gonçalves¹

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro²

RESUMO

O desenvolvimento profissional docente abrange uma série de vertentes que o profissional professor deve adquirir ao longo da carreira, de forma que a busca por conhecimentos inerentes a esta nunca cesse, e seja permeado sempre por um olhar reflexivo dentro da complexidade que é o trabalho docente. Assim, este artigo visa compor reflexões a respeito do trabalho docente que é uma das vertentes da grande área da Formação de Professores, propondo uma possível leitura sobre a reflexão subjacente a prática pedagógica no intuito de superar as ações inflexivas pautada na racionalidade técnica. Destaca-se a busca contínua de conhecimentos, a necessidade de indagar e refletir sobre as ações espontâneas da prática docente, e a importância de ser um pesquisador no contexto da prática se ausentando de todo e qualquer discurso que limita à docência a um vocacionado.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente. Professor Reflexivo. Formação de Professores.

Considerações Iniciais

Este artigo tem como objetivo suscitar reflexões acerca de uma das dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente que é a Formação de Professores, e com isso pensar no trabalho docente que é o fulcro do processo educativo, por meio de um cenário holístico em termos de tensões e desafios que configuram essa profissão. Assim pensando na complexidade da temática que trata-se de uma das mais antigas profissões, é fundamental tecer um quadro de análise e compreender o atual cenário em que a profissão docente se encontra. Desta forma, busca-se englobar os aspectos que perfazem o trabalho docente, tais como, o impacto do caráter instrumental no trabalho docente, os conhecimentos inerentes dessa prática, e o papel da reflexão no trabalho docente. Tudo isso, analisado pelo olhar da composição histórico-social

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais – (PPGECN/UFMT). E-mail: andreza.link@yahoo.com.br

² Doutor em Educação em Ciências e Matemática/ REAMEC. Professor Adjunto II da Área de Ensino de Química do Departamento de Química da UFMT, e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT) e, Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais (PPGECN/UFMT), Campus Cuiabá. E-mail: marceldamascenoribeiro@gmail.com



em constante evolução, podendo-se ampliar os horizontes dos problemas encontrados, e interpretá-lo a luz do contexto social com o qual se insere.

O Trabalho Docente e a Racionalidade Técnica

Ao pensar sobre o trabalho docente se faz necessário discorrer da etimologia da palavra *trabalho*. Tardif e Lessard (2005) tecem um paronama a respeito de tal definição sob a perspectiva racionalista, e afirmam que o trabalho sobre um material é o arquétipo³ do trabalho humano. Desta forma, o papel que cada profissional possui frente a sociedade está diretamente relacionado com sua posição no sistema reprodutivo de bens materiais, assim a docência vista dessa perspectiva, se encontra como atividade secundária, pois sua função não está relacionada diretamente com o setor mais essencial de uma sociedade, que é o trabalho produtivo. A docência na visão dos autores supracitados fica restrita aos olhares de preparação dos filhos dos trabalhadores para entrarem no mercado de trabalho ou de “agente de reprodução sociocultural” (p.17), pois o processo de ensino e aprendizagem se configuram apenas pelos fins, se restringindo a um caráter reprodutor, sendo os trabalhadores escolares vistos como ineficazes.

O trabalho docente visto desta ótica, é decorrente de uma formação docente alicerçada em um modelo pautado na epistemologia positivista da prática⁴ que consiste na aplicação do método científico em questões do ensino, não abrindo precedentes para possíveis eventualidades que apareçam no decorrer do processo, se ausentando de toda e qualquer reflexão. Contreras (2002) discute a inaptidão da concepção da ação prática pautada nesse modelo. Segundo o autor:

A rigidez com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para atender todo processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para alcançar os resultados já previstos. Por isso, deixa de fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito (CONTRERAS, 2002, p. 117).

Em síntese, todas as situações que não podem ser solucionadas a partir de um roteiro quantitativo, e que compreende dimensões humanas de consciência e reflexão, estas não são analisadas nesse modelo. Assim, essa visão pautada na racionalidade técnica não consegue dar conta de explicar as profissões que lidam com o outro, na qual segundo Tardif e Lessard (2005)

³ Modelo que representa alguma coisa ou alguma situação.

⁴ Modelo da racionalidade técnica.



“baseiam-se em conceitos complexos (necessidade, personalidade, desenvolvimento de si, saúde, autonomia, etc.) que traduzem a complexidade das próprias situações de trabalho que eles precisam assumir junto às pessoas” (p.20).

Desse modo, faz-se necessário retomar o suporte reflexivo inerente da atuação profissional docente que segundo a racionalidade técnica ou ficavam restritas a soluções pelo método científico, ou simplesmente eram omitidas da análise (CONTRERAS, 2002).

Configuração do Saber Docente

Uma outra dimensão do trabalho docente, se encontra em compreender o estatuto de profissionalidade⁵ em que a profissão se insere, Ens, Gisi e Eyng (2010) analisam que uma profissão é o exercício do trabalho de um ofício específico, assim dizendo, cada profissão possui uma tarefa, um comprometimento da função profissional que o vai legitimar no exercício da mesma.

Assim sendo, Roldão (2005) atribui a docência a incumbência do ato de ensinar relacionado aos saberes necessários para tal. Marcelo Garcia (2009) vem de encontro nesse contexto afirmando que a docência é uma profissão do conhecimento. Em suas palavras, “o conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos” (p. 7).

Destarte, ao se falar em formação profissional de professores, necessita-se compor uma base de conhecimento, não apenas limitada em nível fundamental da formação inicial, mas em diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento, pois como afirmam, Ens, Gisi e Eyng (2010) a docência é “uma profissão em que a busca do conhecimento deve ser contínua, pois é inerente à atividade cotidiana” (p. 57). Sustentados na asserção que existe um suporte de conhecimento para o ensino, cabe salientar que não existe apenas uma forma de saber da profissão professor, para Shulman (1986, 1987) a base de conhecimento se subdivide em três formas que devem estar relacionadas entre si, sendo o Conhecimento do Conteúdo Específico, Conhecimento Curricular e Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK)⁶.

⁵ Conjunto de conhecimentos e ações na construção do ser/estar na profissão.

⁶ Sigla em inglês referente a *Pedagogical Content Knowledge*.



No primeiro se refere aos conteúdos específicos da matéria da área que o professor leciona. O segundo aspecto se relaciona ao conhecimento do currículo, configura o quadro de conteúdos dentro de um conjunto de projetos para o ensino em diferentes graus de escolaridade. O terceiro aspecto diz respeito ao conhecimento em que o professor transforma a linguagem científica do conteúdo específico da matéria em uma linguagem pedagógica, trazendo exemplos, experimentações e etc, nas situações de ensino e aprendizagem (RIBEIRO; GONÇALVES, 2018).

Neste quadro de definições, fica claro que o conhecimento profissional é resultante de vários fatores, dentre esses o da complexidade, que esclarece a ligação desses conhecimentos a elementos intra e interpessoais assumindo um papel de multissignificados que o ato de ensinar assume. Roldão (2007) nos esclarece a natureza do conhecimento docente em meio a tantos significados, e com isso afirma que a *prática de ensinar* como ocorreu em outras atividades profissionais, que *se praticou* muito antes de sobre ela se produzir conhecimento estruturado.

Essa concepção de conhecimento prático que antecede o aporte teórico de reflexão é o que Schon (1983) chama de conhecimento na ação. Contreras (2002) apoiado em Schon (1983) afirma que:

“Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar pra pensarmos nelas antes de fazê-las, são compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações” (p. 119).

Sendo assim, muitas vezes executamos algumas ações que nem sequer temos a consciência de as ter aprendido, e de forma espontânea nos descobrimos fazendo. Assim Contreras (2002) assevera que “neste tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, está na ação” (p. 119).

Nesta perspectiva, pode-se relacionar que como a profissão docente é uma das mais antigas, se tornou habitual essa ser vista sob a ótica do vocacionado, sendo gerido por um sacerdócio inexperiente que se restringia a possuir certo conhecimento sobre o que ensinar e saber comandar aqueles que iriam aprender (CONTRERAS, 2002). Nesta lógica, a evolução deste processo parte da instituição da reflexão sobre o conhecimento inerente a ação que configura a base reflexiva da ação docente.



A Reflexão como Componente da Prática

O modelo hegemônico da racionalidade técnica começa a decair quando o raciocínio infalível que perdura esse modelo começa a demonstrar incapacidade quando surge tensões na realidade escolar, pois esta se insere num universo multipolar. São a partir dessas tensões que surgem espaços para compor a busca de novos saberes, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações da prática.

Diante de tal conjuntura com intuito de estruturar a base reflexiva da atuação profissional, Schon (1983) propõe que se instaure uma formação profissional com um caráter mais reflexivo. Neste sentido, Ens, Gisi e Eying (2010) falam a respeito da importância da “criação de instituições específicas para a formação de professores, porém, somente isso não basta, é preciso que a formação esteja pautada em concepções que possam dar conta da complexidade da profissão” (p.59).

Contreras (2002) reafirma o que Schon (1983) em seu estudo buscou analisar a maneira na qual os profissionais encaram aquelas situações que não são solucionadas através de roteiros pré estabelecidos, em circunstâncias mutáveis e nas quais há conflitos de valor. Schon (1983) interpreta sob duas formas em que conseqüentemente nossas ações diárias são moldadas sendo elas *conhecimento na ação e reflexão na ação*.

O conhecimento na ação como já mencionado, se relaciona com o conhecimento tácito que configura nossas ações cotidianas. Como afirma Contreras (2002, p.119) “não há nada que nos faça pressentir que nosso **saber como** consista de um conjunto de regras estruturadas previamente à ação, que colocamos em funcionamento como aplicação de decisões” [grifo do autor].

Neste primeiro caso, pensa-se que há um repertório de ações que executamos e que se não houver alguma interferência que nos faça refletir sobre essa, continuaremos a realizá-la, pois esta se enquadra em um conhecimento implícito aquela determinada situação. Assim, cria-se um repertório de ações em que nos fazem confiar em nossas práticas e especializações, tornando aquele conhecimento inerente aquela ação.

Todavia, se houver alguma interferência que nos faça refletir que determinada ação já não dá conta de lidar com aquele determinado caso, que coloque em dúvida nossa ação, assim surgirá uma situação de conflito que nos fará refletir e buscar novas formas de solucionar o novo caso, compondo assim o que Schon chama de *reflexão na ação*. Nas palavras de Contreras (2002):



Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória. Assim, embora um profissional sempre possa refletir sobre seu conhecimento implícito na prática uma vez que esta terminou e pensa sobre o que lhe trouxe ou o que aprendeu para futuras situações há contudo, ocasiões nas quais possa estar refletindo sobre sua prática enquanto se encontra mergulhado (CONTRERAS, 2002, p. 120).

O processo de reflexão na ação que surge quando o conhecimento na prática é colocado à prova, e não necessariamente ocorre de forma simultânea, este faz com que o profissional construa uma nova forma de lidar com aquela situação, cujo o tempo que esse processo leva é imprevisível e está relacionado com o ritmo prático de adaptação de cada sala.

Contreras (2002) afirma que “a complexidade das práticas profissionais que enfrentam situações de incertezas, ou efeitos ambíguos, ou conflito de valor, não podem ser entendidas como simples mecanismos de aplicação de técnicas ou translação de regras de decisão ou de esboço” (p. 125). Assim, Nóvoa (2008) corrobora com esse pensamento ao refletir que o *status* da atividade docente que é uma das mais importantes e complexas profissões em uma sociedade fica restrito a uma visão simplista se analisada por esse ângulo de meras aplicações de técnicas.

Desta forma, compondo com as ideias de Ens, Gisi e Eyng (2010) pode-se somar a reflexão que o paradigma da profissão docente deve considerar transformações sociais que são configuradas com a forma que os docentes respondem certas questões no universo de trabalho que promoverá transformações no *status* da profissão.

Para Nóvoa (2008) os questionamentos que rondam o trabalho docente se encontram na forma de três dilemas que devem ser levados em consideração em processos formativos, que são os *dilemas da comunidade*, *dilema da autonomia* e *dilema do conhecimento*, estes relacionam a três princípios que são *saber relacionar-se*, *saber organizar-se* e *saber analisar-se* respectivamente. O primeiro princípio se configura em colocar as relações comunidade-escola no centro do processo para resolução de problemas, a partir da reabertura das escolas numa aproximação das relações entre a comunidade e instituição, num aspecto de parceria entre pais, gestão e professores.

O segundo aspecto é pensar na organização do trabalho docente dentro de uma lógica de colegialidade, desenvolvendo em parceria, projetos escolares e também pensar na competência coletiva, por meio de uma visão holística que reflete que as somas dos trabalhos individuais de cada professor, não compõem um trabalho coletivo, somente com o trabalho em os pares num complexo intra e interpessoal, que a cultura da colegialidade docente se pode integrar. E por fim, o terceiro aspecto que através de uma reflexão prática o conhecimento



profissional será analisado por cada docente por meio da escuta, observação e análise individual e coletiva na equipe em que se encontra, exige do profissional que este não fique preso apenas nas condições que a escola oferece e busque ir além, por meio de vínculo entre as escolas e universidades e que ao refletir sobre sua prática dentro de todo esse contexto publique os resultados de sua reflexão (NÓVOA, 2008).

Contreras (2002) discute tal sistema de reflexão vem a compor aquilo que Schon (1983) chama de *pesquisador no contexto da prática*, onde o professor se ausentará de toda e qualquer prática pré definida, e passa a analisar todos os entraves, reconhecendo a particularidade de toda e qualquer situação. Nesta perspectiva, da singularidade que Stenhouse (1985) utiliza de uma analogia para explicar a prática profissional, sendo esta comparada a uma atividade artística, onde um professor em seu papel de pesquisador e ser reflexivo, vê o ensino como uma arte que dentro de determinados limites experimenta e a melhora expressando sua individualidade.

É nessa expressão de singularidade que Stenhouse (1985) e Schon (1983) apresentam oposição aos ideais da racionalidade técnica, e orientam que o trabalho docente seja permeado por uma relação de protagonismo, e que os resultados de suas reflexões guiem sua atuação em sala de aula.

Considerações Finais

Os ofícios da profissão do professor estão dispostos nas discussões internacionais e são apresentadas pelas pesquisas na área da Educação, os quais salientam a fragilidade na constituição da profissionalização, frente a complexidade da profissão docente.

O que distingue a função do profissional professor é decorrente da profissionalização, ou seja, como se constrói o trabalho docente dentro da carreira, na dimensão do campo educacional que compreende uma relação de constante movimento, tomada de decisões, e relações de poder, corroborando assim, para a construção da identidade docente ao longo da carreira através da mudança que se dá através da reelaboração de crenças.

O trabalho docente é assim entendido dentro de campo maior que é a *Formação de Professores*, e o estudo da mesma confirma que há a necessidade de discutir a identidade profissional, e os saberes que configuram a prática docente, sendo eles um conjunto de ações que envolvem o tripé da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos conduzindo como instrumento de investigação a prática pedagógica.



Tendo em vista, que a ação docente é uma atividade que nunca cessa, está necessariamente associada às inovações constantes. Assim, é primordial que se pense no trabalho docente no percurso da carreira profissional sob uma perspectiva histórico-social para se realizar um ensino que seja efetivo e favoreça a legitimidade da profissão, e preconize os saberes inerentes da mesma, sempre numa reflexão para que nos ausentemos do enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual, e que cada vez mais propicie o rompimento do modelo da epistemologia positivista, e se fundamente em novas propostas e contribuições teóricas para além da formação inicial, visto que a mesma não é a única responsável pelo processo de formação profissional.

Com isso, se evidencia a importância da formação continuada para refletir em questões subjacentes às práticas, sendo assim, é imperioso que se formule espaços e tempos para que os docentes possam de forma intencional, refletir e discutir sobre suas concepções de formação docente, de tal forma que possíveis necessidades formativas sejam desconstruídas e reconstruídas, promovendo assim, uma mudança na postura metodológica, no contínuo processo de reflexão.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísiforevista de ciências da educação, n. 8, 2009.

NÓVOA, A. Os Professores e o Novo Espaço Público da Educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Ofício de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RIBEIRO, M.T.D; GONÇALVES, T.V.O. **Os saberes docentes na dinâmica pela profissionalização do trabalho docente**. Revista Thema, v. 15, n. 3, p. 991-1006, 2018.

ROLDÃO, M. C. N. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. Revista NUANCES, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acessado em: 10 dez. 2018.



ROLDÃO, M. C. N. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acessado em: 10 dez. 2018.

SCHON, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action.** New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.** Educational Researcher , n.02, v. 15, p. 4-14, fev. 1986.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Morata, 1985.

TARDIF, M., LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.