

1. A DOCÊNCIA COMO AÇÃO COMPLEXA

MARIA ISABEL DA CUNHA

A literatura pedagógica atual introduziu o termo 'saberes' para caracterizar *os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade* (TARDIF, 2002, p. 199). Para o autor, há racionalidade quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar a sua ação por meio de razões, procedimentos ou discursos. Nesse sentido, *a ideia de exigência de racionalidade não é normativa, pois ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal* (TARDIF, 2002, p. 199). Coerentes com essa condição, as justificativas das ações dos professores, muitas vezes, têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. Entretanto, precisam ser analisadas as justificativas à luz das racionalidades que as caracterizam no exercício da docência. Reconhece-se, assim, que os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens.

Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para atividade do professor. A discussão que nos mobiliza, na reflexão analítica dos saberes docentes, é identificar a natureza desses saberes e em que medida aqueles ligados à dimensão pedagógica são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada.

Cabe registrar que esse esforço tem, principalmente, um caráter acadêmico, que nos permite identificar as matrizes da formação que queremos incluir na docência. Essa direção pode facilitar a configuração dos campos teóricos que necessariamente precisam estruturar a formação. Entretanto, na prática dos professores, sempre entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico.

O fato de identificar o papel das ciências da educação na formação dos professores não significa a reivindicação de um processo que faça a dicotomização disciplinar. Essa condição reafirma, principalmente, a intenção de compreender esse campo na interface dos conhecimentos e das experiências que constituem o saber docente, na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional capaz de trabalhar com os argumentos de racionalidade, próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações.

A organização dos saberes dos professores, que se relacionam com o campo pedagógico, pode obedecer a diferentes critérios de agrupamento. Entretanto, qualquer que seja a matriz que os aglutina, há alguns núcleos que serão necessariamente privilegiados. Entre eles poderemos identificar:

Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica – no caso da instituição escolar, saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas. O conhecimento da escola como instituição social envolve a compreensão do seu papel na construção do estado democrático, bem como na história das disciplinas escolares e como elas se ressignificam no específico de uma comunidade de aprendizagem. Prevê, também, o reconhecimento das políticas que envolvem a escola, tendo como referência um tempo e um lugar.

Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação – são os que caracterizam a atividade socioeducativa (FERREIRA, 2008) do professor. Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo; de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais. Eles rompem com a lógica que reforça a formação como um capital individual e decorrem dos processos coletivos de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais:

Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem – neles incluídas as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes. Eles pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades, que articulam conhecimento e prática social.

Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos – definidos como as habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo às suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica. Um processo de ensinar e aprender, imbricado socialmente, constitui-se no ponto chave para a

construção da cidadania.

Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino – envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem. Pressupõem o domínio do conhecimento específico do que se ensina, sua estrutura e sua possibilidade de relações.

Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades – pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com seus alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, ou seja, que ancorem nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes as novas aprendizagens. Envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de recursos apropriados. Envolve a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e de seus alunos.

Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem – retomam a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes. Exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitam ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos. Pressupõem um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão.

Os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência.

O esforço acadêmico de delineamento dos saberes/conhecimentos necessários ao professor não tem a

pretensão de esgotar seu delineamento, porque seria simplificar um processo que é, por natureza, complexo. A intenção que nos move é teorizar sobre a docência que vem sendo atingida, historicamente, na sua condição profissional. Dessa maneira, assumir a complexidade é desvelar o ofício de professor como requerente de múltiplas condições para seu exercício. Nesse sentido, estamos entendendo o professor como um intelectual que, como base de seu estatuto profissional, tenha algum grau de autonomia. Janela Afonso (2004), em recente diálogo acadêmico, explicitava que

[...] a autonomia pressupõe a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites, que envolvem pressupostos éticos, legais e relacionados aos costumes e valores. Escolhas essas suscetíveis de justificativas científicas, pedagógicas dentro de um contexto democrático. (s/p.)

De alguma forma, essa conceituação se aproxima das ideias de Tardif (2002) quando conceitua os saberes necessários à docência. Ambas recorrem à importância da racionalidade, entendida como a capacidade que o professor deve ter de explicitar justificativas para suas ações. Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor.

Essa construção conceitual é interessante porque articula a autonomia com a necessidade de uma base sólida de formação. Para Janela Afonso (2004), não há maior condição de desprofissionalização do que, entender a autonomia como um processo em que cada indivíduo faz individualmente o que

quer, sem compreender as consequências e repercussões de seus atos e sem responder a ninguém por eles. Essa condição, que desqualifica o exercício de qualquer profissão, é, muitas vezes, encontrada no magistério, que confunde autonomia com a possibilidade individual de definir suas práticas. Muitas vezes, o professor crê que, ao fechar as portas da sua sala de aula, está exercendo a sua autonomia.

O professor lança mão de uma autoridade hierárquica, não raras vezes valendo-se de uma estrutura de poder, quando não consegue construir uma autoridade reconhecida e estribada, conscientemente, sobre os saberes/conhecimentos próprios de sua profissão. Ou, de outra forma, vive um processo de alienação, quando se anula como profissional e como sujeito, requisitando para si, em muitas ocasiões, certa piedade social pelo exercício de sua espinhosa missão. Entretanto, é preciso reconhecer que as condições do trabalho docente, no atual contexto político e social, favorecem esse processo de alienação. Isso, porque as condições de trabalho tentam calar os professores na sua condição intelectual, não dando *voz pública* a eles, como denuncia Contreras (1997). Assim, alcançar a autonomia é meta que quer reforçar, no professor, a condição de sujeito dos processos que protagoniza, num embate permanente com as políticas que pretendem reduzi-lo a uma condição operacional.

Se a autonomia é condição para o reconhecimento profissional dos professores, quando pensamos na contribuição das ciências pedagógicas, teremos de ter claro o conceito de docência que estamos a construir. Certamente, na dimensão acima defendida, ela deveria ajudar o professor a construir as justificativas, ou seja, a exercer uma condição intelectual de sujeito, responsável por suas ações. Portanto, os saberes mapeados anteriormente, longe de exigirem uma dimensão meramente teórica ou prática, precisam constituir-se numa

**TRAJETÓRIAS E LUGARES DE FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
DA PERSPECTIVA INDIVIDUAL AO ESPAÇO INSTITUCIONAL**

prerrogativa complexa, em que o professor acione dimensões cognitivas, culturais e subjetivas.

É certo que as ações dos professores são dependentes das múltiplas regulações do estado, dos sistemas de ensino e das escolas, que relativizam sua possibilidade de autonomia. Mesmo assim, inclusive como parte de um processo de resistência, é fundamental investir numa formação consistente que dê argumentos ao professor no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação.