



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

17861 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

SABER CRÍTICO-CONTEXTUAL: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Laura Maria Andrade de Sousa - UFPI - Universidade Federal do Piauí

Douglas Pereira da Costa - UFPI - Universidade Federal do Piauí

Maria Valéria Santos Leal - UFPI - Universidade Federal do Piauí

SABER CRÍTICO-CONTEXTUAL: IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

1 INTRODUÇÃO

Os saberes docentes têm sido pauta no campo da formação dos professores no âmbito internacional desde as décadas de 80 e 90 do século XX, em consequência do movimento de profissionalização do ensino e da legitimidade da profissão. No Brasil, mais tardiamente, observam-se também estudos, expandindo para as áreas do currículo e da didática. A finalidade desses trabalhos, além de resgatar o papel do professor, é abordar a formação em uma perspectiva que envolva tanto a dimensão acadêmica quanto o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Para tanto, é necessário dar voz ao professor, mediante um enfoque teórico-metodológico que possibilite análise de trajetórias, histórias de vida, dentre outros (Nunes, 2001). Desde então, avolumam-se pesquisas em torno dos saberes ou conhecimentos necessários à prática pedagógica dos professores.

A temática dos saberes foi introduzida no Brasil por meio da obra de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), seguidas, posteriormente, pelas dos autores Gauthier e Shulman (Almeida; Biajone, 2007). Logo após, autores nacionais, como Selma Garrido Pimenta, Demerval Saviani e Paulo Freire, enriquecem a discussão,

situando o debate no contexto brasileiro. Cada um desses autores apresentam uma categorização dos saberes. No entanto, é possível identificar categorias semelhantes como os saberes experiencial/experiência, comum em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Gauthier *et al.* (1998) e Pimenta (1997). Embora o concebam sob diferentes perspectivas, tal saber caracteriza-se como uma elaboração pessoal do professor a partir de pressupostos, representações, crenças e aprendizados, construídos no processo de socialização/escolarização/formação e da prática profissional, constituindo-se um saber plural que amalgama a totalidade dos saberes docentes (Cunha, 2007).

Observa-se também ligeira aproximação de nomenclatura entre os conhecimentos de base para o ensino propostos por Shulman (2014) – o conhecimento contextual – e dos saberes implicados na formação do educador elaborados por Saviani (1996) – o saber crítico-contextual. Também nesse saber, como ocorre com o saber experiencial, é perceptível uma distinção, não apenas de nomenclatura, mas de significado. Shulman (2014) define o conhecimento contextual como aqueles que compreendem desde o funcionamento do grupo de sala de aula, a gestão e o financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas. Saviani (1996) entende o saber crítico-contextual em maior amplitude, definindo-o como capacidade do professor de compreender as condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.

Nesse sentido, o saber crítico-contextual possibilita ao professor um olhar amplo e profundo das condições sócio-históricas e culturais da realidade na qual está circunscrita sua prática pedagógica para que, assim, possa identificar as necessidades de aprendizagem dos educandos e torná-los capazes de abordar e intervir técnica e teoricamente fundamentados nas situações e problemas da vida social e laboral. É, pois, um saber de viés interpretativo-prospectivo, visto que viabiliza uma interpretação da realidade imediata e identificação de demandas futuras.

Os saberes são parte do conjunto de elementos que compõem a identidade profissional, cuja revisão constante dos significados sociais e reconfiguração dinâmica da profissão impõe um contínuo movimento de tornar-se e constituir-se professor compondo sua profissionalidade. Há, portanto, estreita e inerente relação entre os saberes, o desenvolvimento e a identidade profissional docente.

O desenvolvimento profissional docente é um processo evolutivo e contínuo que perpassa toda a trajetória do professor (García, 1999). É nesse movimento de tornar-se professor que a identidade profissional se (re)configura mediante as experiências adquiridas, as atividades formativas e as práticas vivenciadas. Nesse percurso formativo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, os professores adquirem e revisam conhecimentos e saberes, reconstruindo suas

identidades e práticas.

Considerando a característica do saber crítico-contextual de ser mediato, ou seja, de compreender o entorno sócio-histórico e cultural no qual a pessoa se situa, o entendemos como saber basilar da profissão docente. Nesse sentido, propõe-se a seguinte questão-problema: como o saber crítico-contextual contribui para o desenvolvimento e a (re)configuração da identidade profissional docente? Assim, na busca por respostas, este estudo tem como objetivo analisar a contribuição do saber crítico-contextual para o desenvolvimento e a (re)configuração da identidade profissional docente.

2 METODOLOGIA

O presente estudo é de abordagem qualitativa e utiliza como metodologia para seu desenvolvimento: o estudo bibliográfico referente aos saberes/conhecimentos docentes, em específico o saber crítico-contextual; a Carta Pedagógica, como dispositivo de coleta de dados com uma professora de cursos de licenciatura em uma instituição de ensino federal piauiense; análise de narrativas, como técnica organizativa dos dados; e, a análise de discurso, como técnica de análise e interpretação. Esse trabalho é oriundo de pesquisa em andamento, registrada na Plataforma Brasil, sob o CAEE 73045323.5.0000.5214, e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A dificuldade de estabelecer um estatuto profissional para a profissão docente ainda persiste, mesmo em dias atuais. Daí a relevância da sistematização e definição de saberes profissionais que demarquem os parâmetros para o exercício de uma atividade (Cericato, 2016). Ainda que a docência seja uma atividade complexa e se questione seu caráter de profissão ou ofício, há trabalhos seminais de renomados autores, categorizando os saberes ou conhecimentos implicados no trabalho docente (Quadro 1).

Quadro 1 – Saberes/conhecimentos docente

CATEGORIZAÇÕES	AUTORES
Saberes das disciplinas; saberes curriculares; saberes profissionais; e saberes da experiência	Tardif, Lessard e Lahaye (1991)
Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saberes específicos; saber pedagógico; e saber didático-curricular:	Saviani (1996)
Saberes da experiência; saberes pedagógicos; e o	Pimenta (1997)

conhecimento

Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes da ação pedagógica	Gauthier <i>et al.</i> (1998)
Conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.	Shulman (2014)

Fonte: autores (2024).

Ainda que seja perceptível a pluralidade e heterogeneidade de tipologias dos saberes docentes, há certa similaridade tanto de nomenclatura quanto de acepção, ainda que também haja alguma distinção entre eles (Almeida, Biajone, 2007; Cunha, 2007; Puentes, Aquino, Quillici Neto, 2009). Dentre esses saberes, para fins deste estudo, interessa-nos o saber crítico-contextual de Saviani (1996).

Tal saber, em nosso entendimento, equilibra o saber advindo da ciência e da experiência construída ao longo da trajetória de vida e do exercício profissional do professor. Ambos, de modo articulado, permitem a leitura do espaço sócio-histórico, cultural e educativo no qual se está inserido, permitindo desenvolver ações e estratégias para atender tanto às próprias necessidades formativas, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional, quanto dos alunos.

A narrativa da professora (Quadro 2) evidencia o quanto o saber crítico-contextual foi fundamental no desenvolvimento profissional e na transição de professora alfabetizadora à construção da nova identidade profissional como formadora de adulto. Para compreender esse processo, organizamos o texto obtido por meio da Carta Pedagógica em elementos indexados, que revelam as experiências que construiu em seu percurso biográfico, e em elementos não-indexados, que assinalam sua sabedoria de vida, juízos e valores construídos ao longo de seu percurso de vida (Jovchelovitch e Bauer, 2002).

Quadro 2 - Organização da Carta Pedagógica

Elementos indexados (Quem fez o que, quando, onde e por quê?)	Elementos não indexados Juízos, Valores (Sabedoria de vida)
<p>Sou professora formadora nas licenciaturas do IFPI, desde 2011. Fui docente por quinze anos em turmas de alfabetização no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Ingressei na profissão formalmente em setembro de 1999 através de aprovação no concurso público da Prefeitura Municipal de Teresina após o término do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Sempre optei pela docência em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental por me identificar com as práticas alfabetizadoras. Ao revisitar memórias pessoais, identifico que minha primeira experiência com a finalidade de ensinar algo a alguém se deu por volta dos onze anos, quando, então, realizei a tarefa de alfabetizar minha mãe e esta experiência despertou o interesse pela docência, mas somente decidi pela profissão em 1994 quando optei pelo vestibular em Pedagogia. A aprovação na Universidade Federal do Piauí (UFPI), representou meu encontro formal com a formação para docência. Durante a formação inicial não estive envolvida com a pesquisa e hoje dentre os paradigmas de formação de professores tem-se a exigência de formar profissionais com saberes da pesquisa.</p> <p>A mudança para uma prática docente com adultos na perspectiva da formação profissional exigiu uma (re) organização sobre minhas ações. Assim, procurei estudar temáticas envolvendo a formação, a atuação e o desenvolvimento profissional de professores na Educação Superior. Essas temáticas tomaram um lugar especial nas leituras e nos interesses por estudos e pesquisas ao me deparar com as atribuições da docência como formadora de professores. Esse desafio me proporcionou o objeto de estudo para o Mestrado. [...] No momento leio sobre diversas temáticas da formação de professores e participo de núcleos de pesquisa e de estudos.</p>	<p>Ao rememorar minha iniciação como formadora de professores sou invadida pelo sentimento de felicidade pela superação dos inúmeros desafios com os quais me deparei. Considero que o maior foi aprender a ser e estar docente formadora de futuros professores, oportunizando aos alunos práticas reflexivas que possibilitassem a ampliação de seus saberes sobre a docência em Matemática. Busquei na formação, leituras, pesquisa e, na troca de experiências com colegas de profissão, saberes e conhecimentos sobre a docência do professor formador. Foi muito intenso e fortalecedor compreender a dimensão e representatividade da profissão escolhida, o acesso às teorias da Educação que fundamentam minha referência de formação docente. Destaco ainda, que foi significativa a influência das professoras que atuavam com as disciplinas de Filosofia e Didática que considero referências no percurso da formação inicial.</p> <p>Destaco que na tentativa de minimizar lacunas formativas da formação inicial procurei alternativas para aquisição de saberes que se mostravam necessários no cenário da formação de professores no contexto da contemporaneidade como os saberes da pesquisa. A exigência da formação de professores com o perfil de pesquisador me inquietou por ter conhecimentos superficiais sobre este paradigma e, na busca por saberes da/na/para pesquisa, investi em estudos. [...]. Tenho muito para aprender como formadora [...] continuo [...] em busca com a finalidade de ampliar conhecimentos e exercer a docência de forma crítica e problematizadora e assim vou me (re)construindo e dando um novo significado ao meu fazer.</p>

Fonte: autores (2024).

A narrativa possibilita perceber o movimento que a professora empreendeu na (re)configuração de sua identidade docente para atuar no novo espaço de atuação e prática educativa. Observemos que a professora escolhe narrar-se a partir da situação atual de professora formadora e mantém esse destaque em todo

seu relato. No entanto, é evidente como a experiência docente no ensino fundamental e da formação inicial são marcos comparativos e interpretativos que orientam a compreensão do atual contexto de atuação. A maneira como os acontecimentos são narrados permite compreender a produção de sentido do enredo, e é esse que determina os critérios de seleção do que vai ser contado (Jovchelovitch; Bauer, 2002). O sentido da narrativa está para além das sentenças e dos acontecimentos que os constituem, permeando toda a história.

Nessa perspectiva é que a experiência docente anterior, mesmo sendo institucionalizada, é registrada para informar o início de sua inserção profissional como professora, ainda que silencie sobre seus sentimentos, distinguindo-se de como o faz ao contar sobre a experiência como formadora de professores. A professora destaca os desafios enfrentados como formadora: *Considero que o maior foi aprender a ser e estar docente formadora de futuros professores, oportunizando aos alunos práticas reflexivas que possibilitassem a ampliação de seus saberes sobre a docência em Matemática.*

O contexto de atuação e o público atendido foram elementos catalisadores da necessidade de se adequar e buscar aprender estratégias condizentes ao espaço educativo assumido. A diversidade de lócus e de nível de ensino provocou mudanças no modo de atuar, agir e sentir, fazendo com que a professora tivesse sentimentos semelhantes aos dos professores iniciantes (García, 1999), como os descreveu ao manifestar sua inquietação.

Contudo, o desafio de “*ser e estar docente formadora*” não a paralisou, ao contrário, foi o motor de sua busca e aprendizado. Nesse deslocamento, a formação profissional orientou as estratégias de busca de complementaridade dos saberes requeridos no novo espaço de atuação. O confronto com a diferente realidade e a especificidade do público exigiu uma (re)construção de concepções, de saberes, de práticas e, conseqüentemente, da identidade docente.

Saber situar-se, refletir sobre o que sabe e o que é necessário saber foi possível porque a professora foi capaz de perceber as singularidades do espaço/público/propósitos do contexto educativo assumido, tendo como referência o saber adquirido na formação inicial e na experiência profissional e de vida, considerando-os insuficientes para atuar como professora formadora: *A exigência da formação de professores com o perfil de pesquisador me inquietou por ter conhecimentos superficiais sobre este paradigma e, na busca por saberes da/na/para pesquisa, investi em estudos.*

A formação continuada foi o caminho percorrido pela professora para sanar as lacunas formativas e adquirir os saberes que considerava necessário para atuar como formadora de professores. Nesse sentido, houve um reconhecimento

explícito de que o professor está em permanente movimento de desenvolvimento profissional: *Tenho muito para aprender como formadora [...] continuo [...] em busca com a finalidade de ampliar conhecimentos e exercer a docência de forma crítica e problematizadora e assim vou me (re)construindo e dando um novo significado ao meu fazer.*

A professora assumiu uma posição de sujeito crítico e problematizador, silenciado em sua posição de professora alfabetizadora, na qual subtende-se que se sentia confortável com os saberes requeridos e a prática desenvolvida. Somente ao adentrar no contexto da educação superior como formadora questionou seus saberes e emvidou esforços para se qualificar e atender às exigências do trabalho educativo na formação de professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes são elementos constituintes da profissionalidade e da identidade profissional docente. Todavia, são reconstruídos no decorrer da profissão e, em ciclo, voltam a reconstituir a identidade do professor. Com destaque para a narrativa analisada, observou-se como a professora, apoiando-se no saber crítico-contextual, mobilizou outros saberes para práticas em um novo contexto. Isso é evidenciado pela equilíbrio entre os saberes advindos da ciência (durante estudos autodirigidos e/ou formais sobre o trabalho docente na educação superior) e os saberes da experiência construídos ao longo da trajetória de vida, formativa e profissional antes e após a oportunidade de tornar-se professora formadora em cursos de licenciatura.

Diante dessa perspectiva, é reconhecida a equilíbrio entre esses saberes, por intermédio do saber crítico-contextual, com potenciais implicações no desenvolvimento profissional docente, permitindo compreender a dimensão e a representatividade da profissão nos espaços de atuação em que se encontra, compreendendo-a pela leitura das condições sócio-históricas em que se situa e que determinam as atividades da docência. A partir disso, orienta e reorienta o aprender a ser/tornar-se docente em espaços-tempos diversos e com públicos/alunos diferentes, concedendo novos sentidos à profissão.

Referências

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjx5bqcc9pshS/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou os saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130/106>. Acesso em: 19 ago 2024.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Fc Acesso em: 23 ago. 2024.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Revista Educar**, n. 34, p. 169-184, 2009.

SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.) **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145-155.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4. n. 2. p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 18 ago. 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE. L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2075923/mod_resource/content/1/Texto-complementar-Aula-4-TARDIFF-LESSARD-LAHAYE-1991.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.