

Docência em movimento: a transitividade no fazer docente

Teaching in movement: the transitivity in teaching

Isadora Alves Roncarelli

Doutoranda da Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

isadoraroncarelli@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-6285-3979>

Nilda Stecanela

Professora doutora da Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

nildastecanela@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-9946-0848>

Fabiana Pauletti

Professora doutora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, Paraná, Brasil.

fpauletti@utfpr.edu.br - <https://orcid.org/0000-0001-5896-5110>

Recebido em 07 de janeiro de 2019

Aprovado em 09 de janeiro de 2019

Publicado em 05 de maio de 2021

RESUMO

O presente texto versa a respeito da docência e seus processos de transitividade. O objetivo é tecer uma reflexão sobre a importância da transitividade na docência, tendo em vista as contribuições de Paulo Freire no que tange ao pensar certo e à reflexão sobre a ação. Além disso, outros autores são evocados para a escrita, tais como Pimenta (2002, 2010), Freitas (2018), Charlot (2000), Cunha (1999). O argumento principal desenvolvido no texto é que ao pensar certo o docente pensa sobre, ao pensar sobre, reflete sobre sua prática, e a reflexão sobre a prática o coloca em processo de ação-reflexão-ação, isso caracteriza a docência em movimento. A pesquisa é o elemento central para a transitividade na docência, a postura investigativa do professor, que reflete sistematicamente sobre sua prática, o coloca em constante movimento. Esse movimento é provocado pelos professores, por meio de saberes docentes como a reflexão, a pesquisa, a tomada de decisão e o pensar certo.

Palavras-chave: Docência em movimento; Ação-reflexão-ação; Saberes Docentes.

ABSTRACT

The text addresses teaching and its transitivity processes. The purpose of this text is to reflect on the importance of transitivity in teaching, in view of the contributions of Paulo Freire in what concerns thinking right and reflection on action. In addition, other authors are evoked for writing, such as Pimenta (2002, 2010), Freitas (2018), Charlot (2000), Cunha (1999). The main argument developed in the text is that when thinking right the teacher thinks about, when thinking about reflects on his practice, and the reflection on practice puts him in the process of action-reflection-action, this characterizes teaching in movement. Research is the central element for transitivity in teaching, the teacher's investigative stance, which systematically reflects on his practice, sets him in constant motion. This movement is provoked by teachers through teaching knowledge such as reflection, research, decision making and right thinking.

Keywords: Teaching in movement; Action-reflection-action; Teacher knowledge

Introdução

Muito se tem discutido a respeito da docência e suas implicações, políticas públicas, relação entre professor e aluno, formação inicial e continuada, tensionamentos entre teoria e prática, além de outras temáticas que acompanham a docência. O fazer docente, os processos de ensinar e de aprender, a reflexão sobre a prática, o pensamento crítico e os saberes docentes são aspectos que constituem a complexidade da atividade docente e que se modificam conforme os contextos sócio-históricos vigentes. Esses aspectos fazem com que a docência se transforme constantemente, permeada pelas ações dos educadores frente a essas mudanças. Constrói-se então, uma docência transposta pela transitividade¹, pelo movimento.

A reflexão é um aspecto fundamental para que a docência não seja estática. O educador que reflete criticamente sobre seu fazer, com a intenção de avaliar e aprimorar suas práticas coloca-se em movimento em relação à sua profissão, por meio do processo de ação-reflexão-ação. Nesse caso, o professor exercita a transitividade em seu fazer, pois, o modifica, o reinventa e o refaz constantemente. Da mesma forma, o professor movimenta a docência, quando demonstra abertura para aprender com os educandos, quando pesquisa, ou ainda, no momento em que estabelece relações entre a teoria e a prática em suas ações.

A relação entre teoria e prática pode ser percebida na maneira com que os educadores articulam os saberes docentes em seu cotidiano. Reflexão, pesquisa, tomada de decisão e pensar certo são alguns dos saberes apresentados por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, os quais são tomados como referência para discutir as implicações dos saberes na docência em movimento. Além dos contributos de Freire (1981, 2009 e 2017), as reflexões aqui apresentadas buscam fundamentação nos estudos de Azzi (2002), Schön (2000) e Pimenta (2002 e 2010), bem como de outros autores que tratam da docência, da reflexão sobre a ação e dos saberes docentes.

A docência e suas implicações nos movimentam a pensar. Com a intenção de desenvolver o conceito de transitividade associado ao processo de constituição da docência, buscamos articular aspectos que movimentam a docência e desafiam o professor na reinvenção de suas práticas pedagógicas.

Ante o exposto, além da introdução e conclusões, o texto divide-se em três sessões: a primeira abarca reflexões a respeito da docência e os aspectos que a movimentam; a segunda apresenta o conceito de ação-reflexão-ação ancorado especialmente nas ideias de Paulo Freire; e, a última, discorre sobre alguns saberes docentes que se relacionam com a transitividade da docência.

Aspectos que movimentam a docência

Para abordar o conceito de *docência em movimento*, propomos algumas discussões sobre o significado do trabalho docente. Buscando as raízes etimológicas da docência, Veiga (2010, p. 13) discorre que o termo vem do “latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Porém, a atividade docente é compreendida por diversos autores, a exemplo de Cunha (1999), Charlot (2000) e Azzi (2002), como uma prática que supera o ato de ensinar, pois, compreende outras dimensões que demandam saberes e articulações entre teoria e prática.

Conforme destaca Azzi (2002, p. 42, grifo da autora) “o trabalho do professor é um trabalho ‘inteiro’, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades

diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade”, requer articulação constante entre os saberes e a ação do docente, para que os objetivos, que fazem do fazer docente práxis², sejam almeçados. O trabalho docente é uma prática social, pois é no cotidiano que a docência se constitui, associando saberes, reflexões, experiências e sujeitos em interação.

A docência caracteriza-se, também, pela transformação histórica e social da profissão, que se modifica conforme os tempos, espaços e sujeitos que a constituem. Azzi (2002, p. 39) acredita que:

[...] o trabalho docente desenvolve-se e transforma-se, expressando, em distintos momentos históricos, diferentes imagens e situações de sua profissionalização. O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social.

A docência é construída nas relações entre teoria e prática por cada docente, em cada contexto que se encontra inserido. Azzi (2002, p. 38) salienta que “o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se concretiza pela ação-reflexão-ação”. É o encontro entre teoria e prática, mediado pelos saberes docentes, em uma constante reflexão, que compõe o fazer docente, tornando a docência uma prática transitiva, que se transforma e se movimenta a partir desse encontro.

Sobre isso, Cunha (1999, p. 131) afirma que “[...] sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”. O contexto particular de cada docente releva uma docência permeada pela subjetividade. Dessa forma, o fazer docente é pessoal, mas, ao mesmo tempo, se revela no coletivo – na interação entre professor e educandos ou entre os próprios professores – constituindo saberes da profissão que podem ser compartilhados entre os professores.

Em síntese, a docência é o trabalho desenvolvido pelos professores. Compreendemos que a docência é um processo de transitividade, de contínua constituição, que apresenta permanências e rupturas ao longo dos tempos, espaços

e ações que a integram, e é atravessada por diversos fatores que a movimentam. Alguns desses fatores podem ser os relacionados à formação inicial e continuada para o fazer docente, ou às políticas educacionais que orientam este fazer, ou relacionados aos discentes que são a chave da sua constituição, ao processo de ação-reflexão-ação do próprio professor, ou ainda, pelos percursos de vida desses docentes. Todos esses fatores constituem uma *docência em movimento*, que se move constantemente conforme as exigências das circunstâncias do fazer.

O movimento da docência pode, também, ser relacionado com a ideia de mobilização defendida por Charlot (2000, p. 54), pois, “mobilizar-se é pôr-se em movimento”. Nesse sentido, um docente que mobiliza o desejo de aprender com os educandos ou com seus pares, de modificar suas práticas, de refletir sobre suas ações, movimenta-se e faz com que a profissão docente não seja estática.

A atividade docente também se movimenta - e se modifica - historicamente. Conforme Pimenta (2010, p.11), isso ocorre: “em decorrência das transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar”. As demandas da educação transformam-se ao longo dos anos, compreendendo dimensões no trabalho do professor que antes não eram evidenciadas, ainda que o ensino permaneça como central na prática docente.

Os processos de ensinar e de aprender também movimentam o fazer do professor. Na medida em que o educador ensina ele também aprende, vivenciando experiências distintas em cada objeto a ser ensinado e com cada educando com o quem interage. Freire (2017, p. 25, grifos do autor) disserta sobre o processo de formação do educador e a concepção de ensinar e de aprender como processos vividos tanto pelo educador quanto pelo educando:

É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Os contributos de Freire evidenciam que ensinar e aprender, mesmo sendo processos distintos, estão interligados. Assumir uma postura ancorada nessa concepção não significa que o professor deva abrir mão de seu papel no processo de ensino e de aprendizagem. Freire (2009) reforça a importância da profissionalização da docência e da afirmação do educador como alguém que ensina, porém, essa posição não coloca o educador como superior ao educando. Conforme Freitas (2018, p. 185), Freire condena a “[...] oposição sugerida entre o aprendiz como um sujeito que nada sabe e o educador como alguém que tudo sabe” e argumenta que “[...] ensinar e aprender fazem parte de um processo maior: o de conhecer, no qual educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, são sujeitos mutuamente implicados”. Portanto, quando ensina e aprende, na medida em que está aberto a essa troca, o professor movimenta seu fazer, articula suas experiências com as do educando, reflete sobre o modo como organiza o seu ensino – o que, para quê e por que ensinar – e criando abertura para novas práticas. É o início do processo de ação-reflexão-ação, que se consolida posteriormente, no pensar solitário do educador que, individualmente, reflete sobre sua prática pedagógica.

Ação-reflexão-ação: o alicerce da docência em movimento

O processo de ação-reflexão-ação é o alicerce da docência em movimento. É através da reflexão sobre a prática, proposta por Freire (2017), que o docente irá movimentar seus saberes, refazendo sua prática constantemente, conforme reflete, age e reage sobre ela. Assim, o fazer docente não fica estático, movimentando também os processos de ensinar e de aprender. Quando reflete criticamente sobre sua prática, o professor evoca o seu próprio saber de experiência feito, busca na teoria o suporte para interpretação dos desafios da prática pedagógica, ressignifica sua própria cultura de intervenção sobre a prática, avançando no seu próprio ciclo gnosiológico associado ao movimento permanente de constituir-se professor.

Ao discutir a reflexão sobre a prática pedagógica como um todo, Freire (2017, p. 24) afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação

teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Nesse contexto, Freire enfatiza a reflexão como pressuposto para o alinhamento entre a ação teórica e a ação prática do educador. Quando reflete sobre uma ação vivenciada, o educador evoca a teoria para validar as decisões que tomou, ou para buscar pressupostos que o auxiliem a melhorar uma decisão que não lhe pareceu assertiva.

A reflexão também é evidenciada por Freire (2017, p.40) quando discorre sobre formação docente: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, reitera-se que a ação-reflexão-ação é alicerce para os processos de formação continuada do educador, não como mero expectador, mas como sujeito ativo da formação, desafiado a pensar sobre o seu fazer e a buscar alternativas para a superação dos dilemas que se apresentam no cotidiano de sua docência. A formação pode ser individual, na busca teórica por soluções aos impasses que emergem de sua práxis, ou coletiva, mediante o compartilhamento de suas inquietações com outros educadores. É no diálogo e na interação que a reflexão tende a ser mais proveitosa para os professores, pois o olhar do outro pode lançar luz aos desafios encontrados. Essa formação permanente, coletiva ou individual, movimenta a docência na medida em que oportuniza aos educadores um olhar crítico sobre suas ações e a tentativa de melhorá-las.

Sobre ação-reflexão-ação desenvolvido na obra freireana, Kronbauer (2018, p. 25) afirma que Freire apresenta essa expressão para falar de um “[...] saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber, e assim, ambos se refazem continuamente”. Comprendemos então, que o processo de ação-reflexão-ação é um momento dialético, que implica intencionalidade e que leva o professor a uma nova ação, aprimorada por meio da reflexão crítica. E sendo assim, está interligado com o processo formador, com a construção do conhecimento, com a pesquisa e/ou com a reflexão permanente sobre a prática pedagógica.

É possível, por meio da discussão apresentada, perceber o quanto a reflexão está presente nas ideias de Freire, seja em uma perspectiva de aprendizagem – com a construção do conhecimento – seja em uma perspectiva de ensino – com a reflexão sobre a prática docente. Há outros autores que apresentam contribuições acerca da reflexão sobre a ação e que podem ser tomadas como aporte para a tematização da docência em movimento.

Um desses autores que discorre sobre a reflexão e sua relação com o ensino e a aprendizagem é Donald Schön, que reconhece a relação de dependência entre teoria e prática. Schön (2000) defende o ensino e a aprendizagem pautados em uma abordagem reflexiva, interligados pelo “conhecer-na-ação” – no qual a construção do conhecimento se efetiva no fazer – e pelo “refletir-na-ação” – em que durante o fazer, o sujeito reflete sobre a fim de aprimorar sua ação. Apesar de apresentar uma abordagem diferente da relação entre ação e reflexão do que Freire (2017) defende, é possível tecer algumas relações entre a importância da reflexão, para ambos os autores, vinculada à docência.

A docência, em muitos momentos, é um processo de idas e vindas, de avanços e recuos. Esse processo não significa um abandono total das ações realizadas anteriormente, é um constante trânsito de fazeres, de tentativas, que compõem a transitividade no fazer docente. O educador precisa estar atento às suas escolhas pedagógicas para que sejam coerentes, porém, nem sempre serão assertivas. Por isso, a reflexão sobre a ação é fundamental e conforme Schön (2000, p.33), “a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima”. Em decorrência, o docente que reflete sobre sua prática inicia um processo de construção e aprimoramento da próxima ação, desse modo, o processo de transitividade coloca o docente em movimento, em busca do que ainda não foi vivenciado. Além disso, a reflexão, segundo Schön (2000, p. 34),

[...] gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar novas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventados para mudar as coisas para melhor.

Schön (2000) defende a reflexão durante a ação, portanto não só no docente, mas também no educando, enquanto constrói conhecimento, Schimitt (2011, p. 60) afirma que “[...] o professor, prático-reflexivo, incentiva e possibilita a transformação, não somente de si e do seu fazer, como também do seu contexto, fortalecendo os processos de ação-reflexão-ação no espaço educativo que se faz parte”, estimulando o pensamento crítico.

Também Schimitt (2011, p. 63), em consonância com Schön (2000), discorre sobre o processo constante e permanente de reflexão, pois,

além de refletir sobre a ação, em ação e para a ação, cabe ao professor, além de compreender a si mesmo, compreender também o impacto que estas ações produzem naqueles que fazem parte do seu contexto e no próprio contexto enquanto espaço tempo orgânico, vivo e sensível.

Em outras palavras, o processo de ação-reflexão-ação engloba não somente a reflexão sobre a prática, mas todo pensar crítico a respeito das decisões tomadas pelo docente, que irão refletir no processo de aprendizagem dos educandos. Estimular a reflexão crítica na construção do conhecimento também é uma forma de movimentar o fazer docente e os próprios educandos. As palavras de Schimitt (2011, p. 60) reverberam as ideias de Freire ao ressaltar “a necessidade e a importância da reflexão sobre a prática, como exercício permanente para a melhora na qualidade das atividades desenvolvidas durante a ação pedagógica”, a fim de que a práxis seja modificada e melhorada a cada ação, fazendo com que a *docência em movimento* se evidencie.

Saberes docentes: a relação entre teoria e prática

A responsabilidade ética com a docência exige de o professor vivenciar o que defende, para que sua concepção de educação se efetive, isto é, para que a teoria e a prática se entrecruzem, minimizando os riscos de uma teoria sem ecos na prática e de uma prática vazia de fundamentação, conforme dito anteriormente, como mero ativismo. A teoria serve como alicerce na prática e na reflexão sobre ela, para que, através das ações, o processo de ensinar possa ser constantemente aprimorado. Pimenta (2002, p. 24) frisa que ao docente “[...] não bastam a experiência e os

conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Esses saberes requerem que os professores articulem seus conhecimentos teóricos com os desafios práticos do cotidiano, buscando estratégias para vencê-los. São esses saberes que, junto com o processo de ação-reflexão-ação, movimentam a docência.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire compartilha, com os leitores de sua obra, vinte e sete saberes que considera indispensáveis para a prática educativa. A partir da análise da obra, propomos um diálogo com esses saberes, elencando quatro saberes, a saber: a reflexão, a pesquisa, a tomada de decisão e o pensar. A justificativa para a escolha desses quatro saberes é porque se relacionam mais pontualmente com o conceito de *docência em movimento*.

O primeiro saber que tomamos como referência para uma *docência em movimento* é a *reflexão*. O educador que tem um olhar crítico sobre suas práticas reflete sobre elas. Refletir, neste contexto, acolhe não só o ato de pensar sobre o que já ocorreu, mas buscar estratégias para que a ação futura seja diferente da passada, especialmente quando a ação realizada não atende ao esperado e provoca novos modos de intervenção para desafiar a aprendizagem. Freire (2017) destaca o processo de reflexão e (re)ação como fundamental para a atuação docente. É a partir de uma prática educativa que o educador irá “pensar sobre” e posteriormente agir novamente, motivado pelas inquietações que o pensar ocasionou.

Esse pensar sobre, envolve avaliação da prática pedagógica. Quando um professor reflete sobre sua própria prática,—torna-se um educador melhor, pois aprende com suas incompletudes e aprimora o ensinar, já que o inacabamento, conforme nos diz Freire (2017), é condição do humano e, conseqüentemente, presente na docência, fazendo com que o professor esteja em constante mudança. Dessa forma, a reflexão atua também como ato formador. É importante que a reflexão seja de fato crítica, aberta a mudança e com intenção de melhoria, de planejamento para uma futura ação.

De acordo com Freitas (2018, p. 411), “[...] a reflexão sobre a prática requer disponibilidade para mudar e diz respeito a um processo complexo, envolvendo

diversos aspectos”, esses aspectos podem ser históricos e sociais, aqueles aos quais o educador está sujeito em sua prática e lhe conduzem a refletir, ou aspectos pessoais e profissionais, dos quais o educador é sujeito, na medida em que provoca mudanças em suas ações por meio da reflexão. Esses aspectos envolvem também o refletir antes da ação, planejando-a, e o refletir pós ação, avaliando-a. Em consequência, a reflexão como saber docente movimenta o educador em direção à mudança.

Desse modo, é de importância capital o exercício da reflexão enquanto um saber docente, o qual é de natureza da *docência em movimento*. Sem ela o fazer docente é estático, esvaziado de novas possibilidades, permanecendo apegado à repetição de práticas desalinhadas das expectativas de uma educação problematizadora-libertadora ou distanciadas das necessidades evidenciadas no estudo da realidade. Se a docência for recheada de reflexão, a práxis do professor tende a estar em um constante movimento que propulsiona práticas pedagógicas mais coerentes, visto que, quando reflete, o educador provoca o movimento em sua práxis.

Outro saber que Freire (2017) apresenta como essencial para a prática educativa é a *pesquisa*, a qual tem importante papel para fazer com que a docência não seja estática. Quando o educador pesquisa, rompe com o senso comum e situa-se como educador crítico: questionando, vivenciando e aprendendo com o objeto a ser investigado. Conforme Demo (2003), a pesquisa na docência envolve duas grandes dimensões: a pesquisa no/do professor e a pesquisa no/do estudante³.

Um professor que é pesquisador nutre-se da pergunta, não se contenta com o conhecimento pronto, acabado e instiga a curiosidade no estudante. Para tanto, o questionar-se é premissa fundamental. O docente que questiona compreende sua posição de educador político, percebe a força do questionamento e vê a pergunta como mola propulsora da construção do conhecimento.

A pesquisa que tem o estudante como protagonista também depende do educador, que tem função de mediar a investigação e estimular por meio da pergunta. Segundo Almeida e Streck (2018), baseados nos estudos freireanos, a pergunta orienta a busca e estimula o pensamento crítico, mas ela só ocorre em um

espaço de liberdade e criatividade. A pergunta é, portanto, fundamental no fazer docente, atuando como estímulo ao pensar certo. O educador, assim como o educando, precisa aprender a perguntar. Em uma prática bancária, segundo Freire e Faundez (1998, p.46), o docente “já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada!”, silenciando a curiosidade dos educandos. A pergunta precede a construção do conhecimento e, para que ambos ocorram, um ambiente de liberdade é fundamental.

A pesquisa como ação cotidiana no professor e no aluno auxilia no desenvolvimento da consciência crítica, tão defendida por Freire como princípio fundamental dos processos de emancipação. O estímulo à pesquisa no/do educador e no/do estudante colocam o professor em movimento. Abandonar o papel de professor articulador de verdades situadas no âmbito das certezas permanentes e perceber-se como ser inacabado, em constante aprendizado, é o primeiro passo para educar pela pesquisa e, ao mesmo tempo, uma forma de movimentar a docência. A postura investigativa do educador também o coloca em reflexão, em movimento de pensar sobre.

Outro saber que movimenta a prática docente é a *tomada de decisão*. É por meio desse saber que o educador consolida a educação como intervenção no mundo, pois posiciona-se politicamente e busca formas de intervir que sejam pertinentes com o que defende.

Evocar saberes para agir em determinadas situações, qual o melhor procedimento a ser adotado, as estratégias de ensino a serem utilizadas e, ainda, afirmar-se como docente que luta pelos educandos e também pela sua profissão são competências necessárias ao professor. Essas competências constituem a politicidade da prática educativa, pois são essas escolhas de como agir que separam o fazer emancipatório do doutrinador. Cabe salientar que, para Freire (2017, p. 108), “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”, independente da forma como o docente posiciona-se.

Ao mesmo passo em que é política, a prática educativa é transformadora e é transformada pelos educadores e pelos educandos. Essa transformação se consolida pela tomada de decisão dos docentes. Sabe-se que não é possível mudar

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440170>

o mundo com uma aula, mas é possível mostrar aos educandos a possibilidade de mudança através de uma prática educativa crítica. Para Freire (2017, p. 110):

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem mostrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

A tomada de decisão do docente é necessária, quando opta por essa ou aquela atividade, por esse ou aquele texto, fomentando inquietações e vontade de lutar, ou, oprimindo e silenciando os educandos. As duas formas intervêm no mundo, seja emancipando ou reproduzindo, cabe ao educador posicionar-se politicamente para decidir em qual dos âmbitos sua prática irá se apoiar.

Rios apresenta a luta na docência como movimento de reivindicação e busca para que a educação de boa qualidade se efetive. Segundo a autora (2010, p. 132, grifos da autora),

Afirmar que não são de inteira responsabilidade dos professores as condições para uma ação de boa qualidade não quer dizer, numa perspectiva pessimista e ingênua, que o professor terá a possibilidade de ser competente apenas quando todas as condições 'que não dependem dele' se efetivarem. Na verdade, não há, estritamente 'condição que não dependa dele', uma vez que faz parte mesmo da ação competente a reivindicação de condições objetivas de boa qualidade para que se realizem seus objetivos, a crítica constante, para que superem os problemas e se apontem e se transformem as condições adversas.

Por outras palavras, a intenção não é responsabilizar ou culpabilizar os professores pelas más condições da educação, mas retomar a ideia de que é por meio da luta⁴ e da tomada de decisão que os professores podem cobrar do Estado – aquilo que compete a ele - providências para que seu trabalho tenha condições de realizar-se da melhor maneira. Da mesma forma, cabe ao professor reinventar sua prática por meio da reflexão para que as adversidades – aquelas que não cabem ao Estado - sejam superadas.

Conforme Freire (2017), os seres humanos são seres condicionados, porém, não determinados, por isso a mudança é possível e é através da luta que ela se concretiza. O inacabamento permite ao docente aprender, reaprender e mudar de opinião conforme aprende. A esperança da mudança é essencial no docente que

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440170>

busca por melhorias nos processos educativos. A esperança e a tomada de decisão movimentam o docente em suas trajetórias e práticas pedagógicas.

O último saber que evocamos, relacionado aos saberes docentes tematizados por Freire, é o *pensar certo*, pois este é o saber que articula os demais, por meio da crítica e da reflexão. O pensar certo é um pensar dialético, de quem *pensa sobre*. Conforme Lemons (2015, p. 97), o pensar sobre “[...] envolve elencar entre as prioridades da prática docente a necessária dimensão da reflexão sobre o que se faz e como se faz”. É refletindo sobre o vivido, sobre a prática pedagógica, que se pensa certo.

Segundo Freire (2017), um docente que despeja conteúdos aos educandos, sem refletir sobre o que ensina, sem relacionar os objetos estudados com o mundo, não pensa certo. O educador, ao estudar práticas educativas inovadoras, precisa percebê-las na realidade ou adaptá-las para sua prática. Nesse caso, esse saber exige do professor aprender a aprender, elemento que se relaciona fortemente com a pesquisa e com a busca pelo novo. Em consequência, para que consiga transformar a teoria em ação pedagógica, a pesquisa faz-se essencial. Segundo Behrens (1996, p. 79-80):

A proposta de aprender a aprender abre a visão de que a educação não tem fim, renova-se dia a dia e avança rapidamente numa sociedade moderna, provocando um processo ininterrupto de atualização. A instrumentalização do 'aprender a aprender' acompanha o profissional e abre caminho para acessar a universalização da conquista da ciência e das técnicas.

Portanto, o docente que pensa certo, entra em sintonia com o ensinar pela pergunta, pela curiosidade, pela pesquisa, conhecendo o mundo. Isso não significa que o educador deva mostrar aos educandos como e porque o mundo é de determinada forma, mas instigá-los para que juntos o descubram, percebendo as singularidades como cada um percebe o mundo e suas realidades.

A possibilidade da mudança por meio da reflexão crítica de quem pensa certo exige do docente movimento, ruptura e mudança. Por isso, o pensar certo é o saber que articula os demais. A reflexão, como importante movimento de pensar sobre, de avaliar e de planejar as práticas educativas. A pesquisa, como forma de ensinar e de

aprender por meio da pergunta e da construção do conhecimento. A tomada de decisão, como luta e afirmação pela politicidade da educação. Articulados pelo pensar certo com a *docência em movimento*: refletindo – pensando certo – e (re)agindo, o ciclo ação-reflexão-ação evidencia-se na prática educativa.

Considerações finais

Com o presente artigo, buscamos tecer reflexões a respeito de alguns dos aspectos que movimentam a docência, especialmente o processo de ação-reflexão-ação e os saberes docentes, que fazem com que o professor reinvente suas práticas pedagógicas, evidenciando o caráter transitivo do fazer docente.

Compreendemos que a docência é um processo de contínua constituição, que apresenta permanências e rupturas ao longo dos tempos, espaços e ações que a integram, e é atravessada por diversos fatores que a movimentam. Esses fatores dizem respeito às transformações históricas e sociais, às políticas públicas vigentes, às trajetórias de vida dos docentes e, especialmente, ao processo de ação-reflexão-ação dos professores e a forma como articulam seus saberes docentes para dar conta da relação entre teoria e prática. A *docência em movimento* é, portanto, uma docência permeada pelas modificações das práticas pedagógicas, ocorridas no cotidiano da atuação dos professores, que é influenciada pelos aspectos anteriormente desenvolvidos no texto. Concluimos, assim, que ao pensar certo, o professor pensa sobre, ao pensar sobre, ressignifica sua prática, e a reflexão sobre a prática, o coloca em ação-reflexão-ação, e isso caracteriza a *docência em movimento*.

A transitividade na *docência em movimento* evidencia-se nas ações promovidas e provocadas pelos docentes frente às mudanças – ou aos desafios – da profissão. Essas ações revelam-se por meio do processo de ação-reflexão-ação do docente que pensa certo e, por isso, posiciona suas práxis em transitividade.

Dessa forma, é possível afirmar que para que a *docência em movimento* se evidencie, a reflexão sobre a prática é imprescindível. É por meio da reflexão e do planejamento de uma nova ação que o professor pode transformar seu fazer

pedagógico em direção ao acompanhamento das transformações pelas quais a sociedade perpassa. Os demais saberes docentes, além da reflexão, acompanham esse pensar sobre e auxiliam na articulação entre saber e fazer, porém, é a reflexão – entrelaçada ao pensar certo - que os move em direção à transformação.

Em síntese, reiteramos o quanto as discussões sobre docência ainda se fazem pertinentes e necessárias. As reflexões aqui tecidas nos apontam para a necessidade de promover o pensamento crítico a fim de compreender as mudanças, rupturas, continuidades e o movimento transitivo que se faz necessário na prática educativa, levando a um olhar crítico e reflexivo sobre o fazer dos professores, ancorado em uma docência em movimento.

Referências

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R. Pergunta. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

AZZI, Sandra. Trabalho docente, autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Bruno Botelho. Trânsito/Transitividade (Sociedade). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1981.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644440170>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 21ª ed. São Paulo: Olho d'água, 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Ana Lúcia de Souza. Ensinar e Aprender. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FREITAS, Ana Lúcia de Souza. Reflexão (sobre a prática). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013). 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHIMITT, Miguel Ângelo. Ação-reflexão-ação: A Prática Reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo: EST, v.25, mai-ago., 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.22351/nepp.v25i0.157>

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Costa (2018), quando se refere à obra freireana, destaca que a transitividade da sociedade ocorre por meio das ações dos seres humanos frente às sucessões de mudanças históricas – que compõem o que o autor chama de trânsito. Desse modo, a transitividade no fazer docente é entendida em nosso estudo como as ações promovidas pelos docentes frente às mudanças em sua profissão – sejam elas motivadas por aspectos históricos, políticos ou relacionados ao fazer pedagógico de cada professor – e que contribuem para a constituição de novas práticas pedagógicas.

² A práxis vinculada à ação docente é um fazer objetivado que visa transformar a realidade educativa. A relação entre teoria e prática na ação pedagógica compõe a práxis.

³ Utilizamos o termo *estudante* quando nos referimos aos educandos nesse trecho do texto, pois Demo (2003) costuma utilizar esse termo. No restante do texto optamos por *educando*, seguindo os costumes freireanos.

⁴ Freire evidencia a luta em diversas obras, sinalizando sua relação com a busca pelo *ser mais* e pela libertação. A luta dos educadores, numa perspectiva freireana, evidencia-se desde uma prática de educação libertadora e permeia, até, a relação de busca por direitos e melhores condições profissionais e está fortemente relacionada com a *tomada de decisão*.