

# Alguns apontamentos sobre a docência em tempos de incerteza

*Valderez Marina do Rosário Lima*

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, limavalderez@gmail.com

## Introdução

O desastre ambiental que assolou o Rio Grande do Sul, em maio de 2024, impactou praticamente todos os setores da sociedade e exigiu respostas imediatas e assertivas dos cidadãos que a constituem, em âmbito tanto individual quanto coletivo. A escola e os professores, como parte desse todo, precisaram mobilizar recursos físicos, emocionais e pedagógicos para seguir desempenhando sua atividade primordial, qual seja: proporcionar aprendizagem de qualidade para os estudantes em formação.

A menção à aprendizagem aqui se refere ao sentido amplo do termo, que inclui a construção de conhecimentos em nível conceitual, isto é, saberes do acervo constituído pela humanidade ao longo dos tempos; em nível procedimental, ou seja, saberes concernentes a métodos, tecnologias e outras habilidades necessárias à formulação de pensamentos complexos; e em nível atitudinal, aqui incluídos saberes relativos ao desenvolvimento de componentes pessoais que favorecem a relação do sujeito consigo, com os outros e com o conhecimento (Coll, 2003).

O comentário sobre os compromissos do professor com a aprendizagem em seu sentido holístico dá margem para se discutir a impossibilidade de a docência ser uma função que se realiza pautada em regras fixas e em modelos indistintamente aplicáveis à multiplicidade de situações desencadeadas no encontro de professores, estudantes e objeto de conhecimento. Assim, é possível dizer que, na profissão docente, a incerteza está presente de forma habitual.

O reconhecimento da incerteza como componente da ação docente não implica em considerar que o professor trabalha sem planejamento, deixando-se levar pelo turbilhão de acontecimentos que caracterizam o espaço da sala de aula. Ao contrário, significa que o docente precisa ter – e de modo geral

tem – um repertório teórico e experiencial para fazer frente a situações imprevisíveis.

Neste ensaio, é defendida a ideia de que eventos inesperados aparecem cotidianamente na sala de aula e que os professores costumam estar preparados para lidar com as incertezas na medida em que possuem estruturadas algumas dimensões favorecedoras da construção de um cabedal que os torna competentes para atuar em cenários cambiantes.

Na sequência do texto, três dessas dimensões são apresentadas e desenvolvidas, realçando como cada uma delas mobiliza conhecimentos e fortalece a tomada de boas decisões ante a panoramas de imprevisibilidade. São elas: prática reflexiva; aprendizagem e autorregulação; autoria de referencial pedagógico.

## **A prática reflexiva**

Na atividade docente, há um rol expressivo de ações rotineiras, e o professor as executa com relativa facilidade e subsidiado por saberes acadêmicos e por saberes de sua área de especialização. Entretanto, os acontecimentos de sala de aula não se restringem a procedimentos de rotina, como fazer chamada, planejar uma sequência didática ou captar a atenção de estudantes que se encontram distraídos.

Na introdução deste texto, falou-se sobre a ocorrência sistemática, no cotidiano escolar, de situações inesperadas que desafiam o docente a tomar decisões não encontradas nas prescrições aprendidas durante a formação. Agora, a título de ilustração, citam-se alguns eventos que escapam ao padrão previsível: Como reage o professor ao perceber que, em dado momento da aula, a situação de ensino por ele planejada não está motivando os estudantes, que se encontram dispersos ou entediados? Ou, como lidar com casos de conflito deflagrado entre os estudantes por questões raciais ou de gênero durante uma aula habitual? Ainda, como proceder quando um ou alguns estudantes insistem em usar dispositivos eletrônicos em meio às atividades didáticas propostas?

Não há uma resposta única sobre a melhor forma de interferir nesses cenários, pois a condução adequada dependerá do momento da aula em que a situação se apresenta; de acontecimentos externos à aula, como eventos familiares ou incidentes gerados por um contexto mais amplo; da qualidade de apoio e de supervisão oferecida pela escola; das características de cada grupo específico de estudantes; e de tantas outras possibilidades que podem tornar instável a dinâmica da aula.

Contudo, é possível dizer que a resolução de tais acontecimentos requer do professor a elaboração de diagnósticos sobre esses acontecimentos e a formulação de respostas apropriadas para situações peculiares. Tais respostas, particulares e originais, são construídas no entrecruzamento: contexto específico em que a ação acontece; quadro social e cultural no qual se encontram imersos estudantes, professor, escola e comunidade; e crenças, convicções e representações do professor sobre sua atividade (Grillo, 1998, 2001, 2008).

A prática reflexiva, inicialmente disseminada por Dewey (1933), e também desenvolvida por Schön (1992), Perrenoud (1993), Zeichner (1993), entre outros teóricos clássicos e contemporâneos, tem como ponto central a ideia de profissionalidade docente pautada pela reflexão como forma de dar conta de questões complexas existentes no mundo contemporâneo e, por consequência, presentes na aula e na escola.

Diante de um episódio inesperado, denominado por Tripp (1993) ‘incidente crítico’, o professor toma decisões para resolver a questão no momento imediato e, a partir dali, ele pode seguir dois caminhos distintos e antagônicos.

Primeiro, ele pode considerar que o episódio está resolvido, que a aula chegou ao seu final e que não é necessário pensar mais sobre o fato, embora não tenha subsídios para afirmar que a intervenção foi bem-sucedida. Por esse caminho, há grande possibilidade de que, em uma próxima ocasião, o docente proponha a mesma solução sem, mais uma vez, refletir sobre a potencialidade de suas ações para solucionar o ocorrido.

Um segundo caminho, mais produtivo, é prosseguir na reflexão depois de findado o episódio, questionando as razões que levaram ao acontecimento, interrogando-se: quem são os atores? Qual é o cenário e como ele contribui para o desencadear do conflito? Como as soluções encontradas no calor do acontecimento impactaram os participantes e o próprio professor? Para construir novos modelos, ou seja, respostas diferenciadas para situações que fogem do script rotineiro da atividade docente, é necessária a análise dos episódios em perspectiva mais alargada. A partir daí, o professor pode construir soluções que são, ao mesmo tempo, inovadoras e eficientes.

Essa prática reflexiva não resulta em soluções imediatas, mas encaminha para a produção de um conhecimento teórico prático que se acumula ao longo do tempo. As ideias próprias geradas tornam-se guias para decisões futuras, ajudando o professor a evitar respostas automáticas e a conseguir adaptar suas intervenções às necessidades específicas de cada situação. Nesse processo, além de seguir pensando sobre um episódio específico, é necessário, ainda, amalgamar as reflexões produzidas às ideias teóricas, decorrentes de leituras sobre o tema do incidente e de discussões com colegas, nas escolas e em eventos, a fim de confrontar perspectivas distintas.

O movimento cognitivo, brevemente sintetizado nesse último parágrafo, encaminha o professor à produção de teorias próprias, que passam a constituir um acervo autoral ao qual o docente vai recorrer em ocasiões futuras, evitando assim tomadas de decisão irrefletidas. As ideias próprias produzidas pela reflexão são conceitos balizadores, e o docente irá reelaborá-las diante de incidentes futuros. Em síntese, a reflexão não só fortalece a capacidade de o professor responder de forma eficaz a desafios complexos, como também contribui para o desenvolvimento contínuo de sua professoralidade, por meio da construção de uma coleção própria de práticas educacionais para responder aos sempre mutáveis eventos do dia a dia escolar.

A revisão dos acontecimentos cotidianos como meio de atribuir significados ao exercício da

docência não é uma atitude linear. Ao contrário, a prática reflexiva faz parte de um processo cognitivo multifacetado do qual a autorregulação da aprendizagem é também um componente. Por essa razão, esse conceito será abordado na sequência do texto.

## **A autorregulação da aprendizagem**

A autorregulação da aprendizagem é um conceito que passou a fazer parte da agenda de teóricos da Educação no final do século XX, sendo considerado um importante componente do processo de aprendizagem. Pesquisas com esse enfoque se voltam, especialmente, para estudantes de diferentes níveis de ensino, incluindo acadêmicos em formação inicial de professores.

A autorregulação da aprendizagem é entendida como a capacidade de o próprio sujeito gerir suas aprendizagens. Nesse processo, ele estabelece objetivos e reelabora meios e estratégias, a fim de adequar tudo isso a seu modo de aprender. Ainda, avalia a caminhada de forma permanente, redirecionando percursos quando necessário (Zimmerman, 2011; Ganda; Boruchovitch, 2018; Simão e Frison, 2013; Bandura, 1986).

O êxito da aprendizagem regulada não depende somente de fatores vinculados à estrutura cognitiva do aprendente, mas relaciona-se, também, a fatores pessoais, como motivação e emoção. Para Ganda e Boruchovitch (2018, p. 72), “[...] o conceito de autorregulação incorpora uma relação entre quatro dimensões básicas da aprendizagem, que são: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social”.

No que tange ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação dos estudantes, o professor é responsável pela criação de ambiência e delineamento de procedimentos didáticos que motivem os discentes a assumir funções inerentes à sua construção de conhecimentos, e é aí que se situam os estudos contemporâneos. Na perspectiva da temática aqui desenvolvida, no entanto, é essencial que o professor tenha tal habilidade desenvolvida a fim de realizar suas próprias aprendizagens. A essência das ponderações aqui apresentadas é a constituição do conhecimento profissional e do modo como a capacidade de o docente se autorregular impacta nesta formação. Voltemos a pensar no que fazem os professores autorregulados.

Quando a aprendizagem é autorregulada, os docentes tendem a considerar relevantes os acontecimentos da sala de aula, tanto na perspectiva da aprendizagem dos estudantes quanto na de suas ações didáticas e pedagógicas. O acompanhamento consciente de sua prática em aula encaminha para a tomada de decisões inteligentes e fortalecidas por evidências coletadas no ambiente dinâmico no qual o docente atua. Reorientar ações docentes exige estado de permanente atenção, requer clareza sobre as intencionalidades do processo educativo previsto para aquele grupo de estudantes e demanda análise do trajeto percorrido, pois é a partir desse conjunto que se tornam possíveis a tomada de decisões e a reorientação das atividades com vistas ao aperfeiçoamento do ciclo de aprender.

A crença no inacabamento e na inexistência de verdades definitivas em qualquer ciência, a desconfiança em relação a encaminhamentos docentes que sempre dão certo, favorecem a disposição do professor de problematizar suas ações, de questionar seu fazer. Entretanto, perguntas nesta direção são recorrentes em professores que possuem o controle de sua aprendizagem, que intencionalmente fazem a gestão de sua aprendizagem. Ken Bain (2005), em sua obra *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, explicita algumas dessas questões. Na publicação, o autor relata resultados de pesquisa realizada com base no que fazem professores que conseguem extraordinários resultados de aprendizagem com seus estudantes. Segundo o pesquisador, os docentes que fizeram parte da amostra manifestam pensar em aspectos como: “(1) Tenho ajudado meus estudantes a aprender? (2) O que meus estudantes deveriam ser capazes de fazer intelectual, física ou emocionalmente como resultado de suas aprendizagens? (3) Como podemos, meus estudantes e eu, entender melhor a natureza, a qualidade e o progresso das aprendizagens? (4) Como posso avaliar minha intenção de fomentar as aprendizagens de meus estudantes?” (Bain, 2005, p. 62).

Ainda poderiam ser acrescentadas como reflexões relevantes: (1) As necessidades e os interesses dos estudantes estão sendo levados em conta no planejamento das aulas? (2) O progresso dos estudantes tem sido um indicador que utilizo para o ajuste de metas? (3) A discussão dos resultados das avaliações com estudantes está contribuindo para que eles autorregulem suas aprendizagens? (4) Nas tarefas que proponho, está presente o incentivo para que os estudantes, paulatinamente, assumam o controle de sua trajetória de aprendizagem?

O conjunto de questionamentos não se esgota nos exemplos apresentados, mas sinaliza que pensar sobre essas temáticas é extrapolar uma camada superficial e avançar para uma aprendizagem profunda pelo mergulho intenso em seu próprio fazer pedagógico. É construir conexões e mapas que auxiliam a reagir de forma particular aos eventos do cotidiano profissional ao vincular teoria e prática. Trata-se, pois, de movimento deliberado e consciente, de um profissional que se renova permanentemente e, nesse movimento, elabora um projeto autoral de docência, tema que será tratado na continuidade do texto.

## **A autoria do referencial pedagógico**

Atualmente, ocupa menos espaço nas concepções dos professores a ideia de que a docência é uma profissão que se baseia unicamente no domínio de saberes acadêmicos e na aplicação de técnicas de ensino que tornam a aula interessante. Encontra-se também enfraquecido o entendimento de que a replicação de atividades educacionais estabelecidas historicamente é suficiente para garantir a boa aula.

A superação de tal modelo se deve à compreensão de que a profissão docente é constituída por saberes bem definidos, alicerçados em eixos pedagógicos, epistemológicos e filosóficos, como afirmam os estudos de teóricos como Zabalza (1994), Porlán e Rivero (1998), Tardif e Lessard (2008), entre

outros. A apropriação sobre os conteúdos desses eixos, juntamente com o hábito de reflexão, conduz à construção de projetos próprios de docência, moldados por experiências vividas no ambiente escolar e pela constante atualização pedagógica dos professores. O projeto de docência é, ainda, fundamentado em pressupostos teóricos sobre o significado de ensinar e de aprender.

A construção pessoal é, pois, fruto de estudo e reflexão sobre a prática e emancipa o professor da mera disseminação de teorias alheias e da dependência de reproduzir atividades criadas por especialistas ou por colegas mais experientes. Assim, o docente desenvolve um referencial pedagógico próprio (Grillo, 1998), articulando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais com o projeto pedagógico da escola e, principalmente, em sintonia com seu entendimento sobre como o processo de aprendizagem ocorre.

Dessa maneira, entre outros elementos, o professor inclui, em seu referencial pedagógico, um conjunto de procedimentos didáticos criados pela reelaboração dos modelos existentes, atribuindo-lhes novos significados de acordo com suas próprias concepções – e intencionalidades – para a realização do que planejou. Ele associa a avaliação da aprendizagem aos objetivos educacionais delineados e, por reconhecer a importância dos resultados para o monitoramento da aprendizagem, produz e aplica instrumentos diversificados para coletar informações.

No entanto, o aspecto mais relevante do referencial pedagógico autoral é a capacidade de o docente fundamentar cada uma das decisões tomadas, apresentando argumentos robustos em defesa de escolhas, de modificações e adaptações realizadas. O pressuposto fundamental é o de que o professor, além de discorrer sobre o que faz em aula, justifique, com fundamentos teóricos, suas decisões e ações pedagógicas.

Por fim, é importante mencionar que o referencial pedagógico do professor é sempre inacabado, exigindo constantes questionamentos e permanentes revisões. Demo (1998) confirma a importância de o professor ser autor de seu projeto de trabalho e chama esse movimento de “recuperação permanente da competência”. Para o autor, a análise e a síntese contínuas são promovidas por meio de pesquisa e de atualização permanentes, levando à teorização das práticas.

## **Considerações finais**

Discutiu-se o papel da incerteza na profissão docente, examinando como os professores podem enfrentar e gerenciar situações imprevistas emergentes no contexto educacional. Ainda, se destacou que a incerteza não deve ser vista como desafio, mas compreendida como característica intrínseca e inevitável da profissão, podendo ser abordada de maneira construtiva e reflexiva.

A partir dessa premissa, a prática reflexiva é apontada como componente essencial para formação e desenvolvimento profissionais, por permitir aos docentes não apenas resolver problemas imediatos, mas também desenvolver um corpo de conhecimento teórico-prático para interferir em futuras situações

não previstas em compêndios educacionais e para as quais não há prescrição exata. A reflexão contínua sobre incidentes críticos é um meio pelo qual os professores podem transcender respostas automáticas, construindo um acervo de experiências e teorias para fundamentar sua prática educacional.

A autorregulação da aprendizagem, conceito relevante na literatura educacional contemporânea, e que se refere à capacidade de os professores gerenciarem sua própria aprendizagem, não apenas revigora o exercício laboral, como também fomenta o processo de aprendizado autorregulado, crucial para a constante adaptação e evolução dos saberes docentes durante longos anos de atividade profissional.

Ainda, o desenvolvimento de um referencial pedagógico pessoal e autoral é apontado como mais um componente a fortalecer o docente para responder a casos imprevistos. Esse referencial, que é uma expressão de pensamento crítico e de criatividade docente, permite criar e adaptar práticas educacionais com base em experiências próprias, reflexões e conhecimento acadêmico. De natureza inacabada, o sistema de referências docente aponta a necessidade constante de revisão e atualização em resposta às mudanças no contexto educacional e na sociedade.

Assim, pode-se dizer que, se, por um lado, a incerteza é elemento constitutivo da docência e, quando abordada de maneira crítica e reflexiva, pode contribuir significativamente para o aprimoramento profissional e para a melhoria da qualidade da educação, por outro lado a combinação da prática reflexiva, da autorregulação da aprendizagem e da elaboração de um referencial pedagógico autoral permite lidar, de modo qualificado, com as incertezas que acompanham e desafiam o ambiente social e educacional contemporâneo. Dito de outro modo, o reconhecimento da incerteza como componente fundamental da prática docente não apenas enriquece a compreensão do papel do professor, mas também abre caminho para práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, condizentes com as atuais necessidades de formação do cidadão.

Nessa perspectiva, as ideias aqui formuladas não tiveram por intenção apresentar um modelo de construção de conhecimentos infalíveis para lidar com incertezas e inesperados, tal como a crise ambiental ocorrida no Rio Grande do Sul em maio de 2024. Mas foram elaboradas com a expectativa de que sirvam para os docentes derivarem daí formas de atuação que componham um círculo virtuoso de aprender com os acontecimentos que ocorrem no dia a dia da escola e da sociedade.

Edgar Morin (2000), ao estudar conceito da incerteza, o assume como inerente à história humana. Por isso encerra-se o texto com um excerto do filósofo para demonstrar que a incerteza, na docência, faz parte de um contexto mais amplo e complexo, que é a própria vida.

A resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação que poderia ter tomado uma direção nociva. Por isso, pode-se e deve-se lutar contra a

incerteza da ação; pode-se mesmo superá-la em curto e médio prazo, mas ninguém pretende tê-las eliminado em longo prazo. A estratégia [...] continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certeza (Morin, 2000, p. 91).

## Agradecimento

Por fim, desejo agradecer a uma professora que foi essencial para minha constituição profissional, a professora e doutora Marlene Correro Grillo. Em minha contínua formação como docente, foram muitas as oportunidades de aprender sozinha e, também, com os outros. No contexto coletivo, a professora Marlene foi essencial por partilhar comigo, de forma generosa e durante muito tempo, seu constructo acadêmico edificado ao longo de mais de 50 anos de profissão como professora e pesquisadora. Destaco que sou mais uma no extenso grupo de aprendentes da professora Marlene, tendo sido sua aluna, participante em seus grupos de pesquisa e, mais tarde, sua colega de trabalho no setor pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A decisão de referenciar os assuntos tratados amparada apenas em autores clássicos foi uma atitude intencional, visto que esses autores canônicos constituíram-se em minhas primeiras leituras sobre os conceitos abordados. A partir delas, a professora Marlene discutia aspectos fundantes da teoria, ao mesmo tempo em que imprimia notas autorais, oriundas de sua reflexão e das pesquisas que realizava sobre formação de professores. Muito obrigada, Marlene, por tantas aprendizagens.

## Referências

BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. València: Universitat de València, 2005.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 1986.

COLL, Cesar. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

DEWEY, John. **How we think**. Chicago: Henry Regnery, 1933.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 46, p. 71-80, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

GRILLO, Marlene Corroero. Qualidade no ensino superior: trajetória metodológica para construção de um referencial pedagógico. *In*: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (Orgs.). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: PUCRS, 1998.

GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e práticas reflexivas. *In*: GRILLO, Marlene Corroero; *et al.* **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, ação docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El conocimiento de los profesores: uma proposta formativa em el área de ciências**. Sevilha: Díada, 1998.

SHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da Aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 2-20, maio/agosto 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3814>. Acesso em: um. 2024.

TADIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Ofício de Professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRIPP, D.H. **Critical incidentes in teaching: developing professional judgement**. London: Routledge, 1993.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: Porto: Porto, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale (Orgs.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011.