



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM FORMAÇÃO DOCENTE E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**



SUELY ÁVILA CUNHA DUARTE

DOCENTE: PROFESSOR OU EDUCADOR?

Um olhar sobre sua concepção epistemológica

Jequié

2021

SUELY ÁVILA CUNHA DUARTE

DOCENTE: PROFESSOR OU EDUCADOR?

Um olhar sobre sua concepção epistemológica

Artigo apresentado ao curso de Pós Graduação Lato Sensu em Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus Jequié, para fim avaliativo do Componente Curricular “Trabalho de Conclusão de Curso” como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Núbia Moura Ribeiro

Jequié

2021

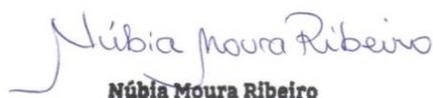
SUELY ÁVILA CUNHA DUARTE

DOCENTE: PROFESSOR OU EDUCADOR? UM OLHAR SOBRE SUA
CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Artigo apresentado à Coordenação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação Docente e Práticas Pedagógicas como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Aprovado em 8 de junho de 2021

BANCA EXAMINADORA



Núbia Moura Ribeiro

Dr.^a Núbia Moura Ribeiro – Orientadora e Presidente da Banca Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- campus Jequié



Claudia

Mestra Claudia de Souza Nardoto – Avaliadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo



Sheila Rocha Ladeia

Mestra Sheila Rocha Ladeia – Avaliadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- campus Jequié

Dedico este trabalho ao meu esposo João Bosco por acreditar, sempre, em minhas potencialidades e aos meus filhos Jan Diego, Larissa e João Mateus, para que busquem em mim, inspirações para os estudos contínuos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder sabedoria, determinação e lucidez durante toda essa trajetória.

À Professora Dr.^a Elane Nardotto, pela competência, coragem e leveza na coordenação do curso e pela brilhante atuação enquanto docente do Instituto.

À Professora Dr.^a Núbia Moura Ribeiro, por revelar as concepções subjacentes em sua prática docente, valorizando os polos da relação pedagógica, atuando como uma verdadeira educadora.

Aos meus ilustres colegas, a todos os docentes do curso de pós-graduação: Formação Docente e Práticas Pedagógicas, por compartilharem conhecimentos e alegrias.

A todos vocês, minha gratidão!

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar algumas concepções subjacentes nas práticas dos docentes, diferenciando a atuação docente como professor ou como educador, discute-se também a atuação docente nestas duas perspectivas. Esta pesquisa é de natureza aplicada, já que está voltada para a compreensão de um problema que afeta a prática docente, e se caracteriza por uma abordagem quali-quantitativa, já que emprega tanto as inferências baseada na análise de produções científicas como avaliações de indicadores bibliométricos dessas produções. Como base teórica desse estudo, foram selecionados três autores que discutem essa temática: Rubem Alves, Paulo Freire e Fernando Becker. Os dados da pesquisa afirmam que a formação de professores é um desafio que ultrapassa fronteiras de espaço e tempo, devendo-se priorizar tanto à docência como base de formação, quanto o pedagogo como cientista da educação. Quanto ao ser professor ou ser educador, foi possível identificar diferença entre os dois, ressaltando o segundo, bem como a forma como estes atuam e se enquadram em diferentes concepções fundamentadas em epistemologias que tendem valorizar a: (a) o professor ou (b) o aluno ou (c) as relações.

Palavras-chave: Formação. Docente. Concepções.

ABSTRACT

This article aims to investigate some underlying concepts in the practices of teachers, differentiating the teaching performance as a teacher or with an educator, it also discusses the teaching performance in these two perspectives. This research is of an applied nature, since it is aimed at understanding a problem that affects teaching practice, and is characterized by a qualitative and quantitative approach, since it uses both inferences based on the analysis of scientific productions and evaluations of bibliometric indicators. of these productions. As a theoretical basis for this study, three authors were selected who discuss this theme: Rubem Alves, Paulo Freire and Fernando Becker. The research data state that teacher training is a challenge that goes beyond the boundaries of space and time, giving priority to both teaching as a training base and the pedagogue as an education scientist. As for being a teacher or being an educator, it was possible to identify a difference between the two, highlighting the second, as well as the way they act and fit into different concepts based on epistemologies that tend to value (a) the teacher or (b) the student or (c) relationships.

Keywords: Training. Teacher. Conceptions.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 A ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA.....	10
2.1 PESQUISA NA BASE DE DADOS SCOPUS.....	10
2.2 PESQUISA NA BASE DE DADOS SCIELO.....	16
3 A ANÁLISE QUALITATIVA.....	23
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	32

1 INTRODUÇÃO

O dia a dia da escola proporciona um ambiente de revelações. No contato com educadores e educandos, percebe-se, por um lado, angústias, medos e decepções; por outro lado, sonhos, ideais e concepções. Percepções como essas provocam curiosidades acerca das concepções epistemológicas sobre a docência.

Acreditando na força e no poder das influências que o profissional do magistério possui, por meio de suas posturas que, provavelmente, estão pautadas em concepções e teorias, “no chão” da sala de aula, fortalecendo crenças e desejos nos atores que compõe o cenário da escola, é que nasce a proposta deste trabalho. Essa proposta é investigar as concepções subjacentes nas epistemologias relacionadas à prática docente.

Esta investigação partiu do pressuposto de que exercer a profissão do magistério não é tarefa fácil. Muitos são os profissionais da educação preocupados com a melhoria de condições de trabalho, com salários adequados, valorização social, enfim, preocupados com o reconhecimento e a construção da identidade da profissão, haja vista que esses profissionais, para viverem com dignidade, necessitam trabalhar em dois ou três turnos, quase sempre em escolas diferentes, provocando um grande desgaste físico e emocional.

A partir da vivência da própria autora em sua atividade docente, observações assistemáticas induzem a crer que, de modo geral, as dificuldades enfrentadas pelos docentes os têm levado a exercer seus papéis sem o compromisso de educar e educar-se, pois compreende-se que os sujeitos se constroem perenemente e a partir desse processo percebe-se também que, assumir uma sala de aula, geralmente superlotada, com baixas expectativas em relação aos alunos e ao retorno financeiro, favorece o surgimento de uma postura autoritária e dominadora por parte do docente. E essa postura, infelizmente, parece estar contribuindo para o insucesso escolar.

Essas razões, dentre outras, têm condicionado os profissionais do magistério atuarem como agentes que se limitam, na sala de aula, apenas a transmitir conteúdos, seguindo programas impostos pela escola, sem levar em conta a realidade histórica e o próprio contexto do aluno.

Por outro lado, existem aqueles docentes que, mesmo descontentes com o cenário no qual estão inseridos, atuam de modo a não priorizar seus interesses pessoais. Acreditam que sua função é privilegiada pelo seu poder de transformação. Por isso, o seu interesse básico está voltado para a construção de um mundo novo, onde educador e educando na luta pela

humanização, participam desse processo como sujeitos históricos, participam dessa construção estando a serviço da libertação do ser humano.

Engajar-se nesse modelo exige do profissional um compromisso com a prática educativa, o que implica numa reflexão constante sobre o processo pedagógico. Refletindo sobre a práxis é possível desvelar o que está por trás de cada ação: que conteúdo se espera que o aluno aprenda, que caminho se deve seguir para que a aprendizagem aconteça e como se pode construir conhecimentos com esse aluno? Esses questionamentos, sem dúvida, possibilitam ao docente modificar a sua práxis. Contudo, é necessário, também, perceber o encanto da sala de aula, onde o conhecimento se dá pelo encontro entre professor e aluno, pois, é no espaço da sala de aula que se encontram os saberes, as consciências, as dúvidas, os desejos, os sonhos, as experiências, enfim, os pensamentos. Portanto, esse é o *locus* encantado e encantador. Esse encontro entre professor e aluno inclui também a compreensão do silêncio, da comunicação e dos gestos. Freire (1996, p. 109) diz:

[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Por meio dessas reflexões, pode-se constatar, enfim, a difícil tarefa de educar, pois há aqui dois mundos diferentes: um que corrompe o profissional, colocando-o em um patamar onde sua função parece ser elevada através do autoritarismo, tornando o educando um ser vazio; e o outro, que abre caminhos para transformação, possibilitando ao educando conscientizar-se criticamente de seu papel, tornar-se um ser pleno e defender a sua liberdade.

Resta ao profissional do magistério uma avaliação da própria práxis: como sua concepção pedagógica fundamenta sua prática educativa? Percebe-se que de alguma forma os docentes estão atuando, seja como professor ou como educador e que eles são fios condutores de gerações, pois a partir de seus pensamentos sementes geradoras de novas ideias brotarão.

Acreditando na ideia de que por trás da ação de qualquer docente há sempre uma ou mais teorias que o orienta, inquietações brotaram e o desejo de investigar a prática do profissional do magistério surgiu. Com isso, o objetivo deste trabalho é analisar, a partir de pesquisa bibliométrica e bibliográfica, identificar algumas concepções subjacentes nas práticas dos docentes.

Esta pesquisa é de natureza aplicada, já que está voltada para a compreensão de um problema que afeta a prática docente, e ela se caracteriza por uma abordagem quali-quantitativa,

já que emprega tanto as inferências baseada na análise de produções científicas como avaliações de indicadores bibliométricos dessas produções.

2 A ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

Segundo Araújo (2006, p.11), a bibliometria é “técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico”. Oliveira (2001) afirma que o termo é usado para quantificar os processos de comunicação escrita. A bibliometria é uma técnica que permite traçar o panorama de interesse sobre um tema ou uma área de conhecimento, permite ainda identificar os principais autores que publicam sobre o tema, a evolução temporal do número de publicações, os principais periódicos e canais de divulgação daquele conhecimento, entre outras informações que delineiam esse panorama.

Para esta pesquisa bibliométrica, foram usadas duas bases de dados: uma internacional, a Scopus, e uma nacional, o Scientific Electronic Library Online (SciELO). A Scopus (2021) é o maior banco de dados de resumos e citações da literatura com revisão por pares: revistas científicas, livros, processos de congressos e publicações do setor, e é uma das bases de dados da Elsevier. Oferece um panorama abrangente da produção de pesquisas do mundo nas áreas de ciência, tecnologia, medicina, ciências sociais, artes e humanidades; e disponibiliza ferramentas inteligentes para monitorar, analisar e visualizar pesquisas. O SciELO (2021) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. É o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), em parceria com a BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde). A partir de 2002, o Projeto desta biblioteca conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

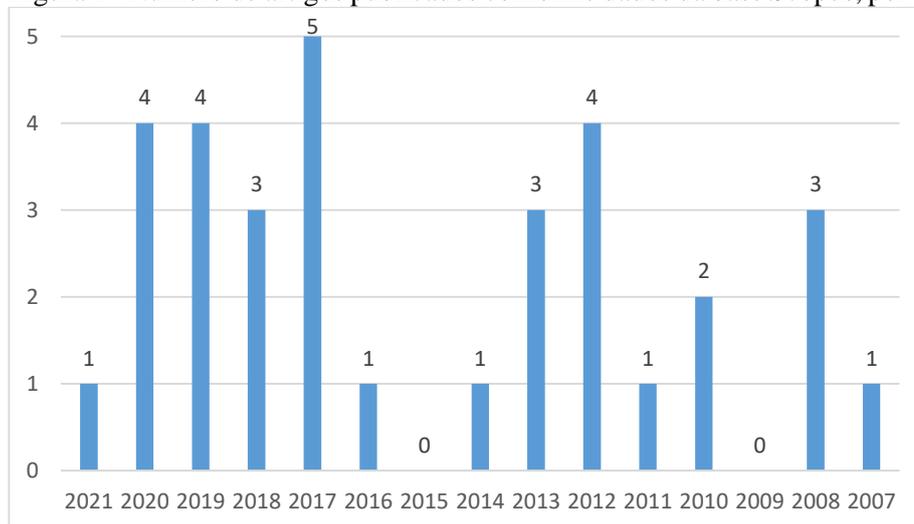
As buscas de dados, nas duas bases, foram realizadas no dia 13 de fevereiro de 2021.

2.1 PESQUISA NA BASE DE DADOS SCOPUS

A fim de construir um panorama do interesse no tema em termos de publicações acadêmicas na base de dados Scopus, a primeira busca foi realizada com a seguinte sintaxe, reunindo descritores em inglês e operadores booleanos, nos campos de título, resumo e palavras-chave: (conceptions AND about AND teaching) AND (educator OR teacher). A busca recuperou 3588 documentos.

Para refinar os resultados, enfocando aqueles com maior aderência ao tema, foram empregados alguns filtros. Um dos filtros foi a seleção somente de artigos das áreas de conhecimentos sobre ciências sociais (3066 documentos), artes e humanidades (450) e psicologia (279). Quanto às palavras-chave, foram selecionados os documentos que continham as seguintes palavras-chave: Docência (teaching, 536 documentos), educação (education, 223), educação docente (174), aprendizado (learning, 118) e concepções (conceptions, 90). Quanto ao tipo de documentos, foram selecionados os seguintes: artigos (2867 documentos), trabalho completo apresentado em congresso (293). Capítulo de livro (194), revisões (161) e livro (50). E, para delimitar o corpus de documentos àqueles em língua portuguesa, foram selecionados apenas os documentos publicados nesse idioma (205 documentos). A aplicação desses filtros resultou em 33 documentos¹, dos quais 32 foram artigos completos publicados em periódicos científicos, e 1 foi um artigo de revisão. Os periódicos com maior número de publicações foram Educação e Pesquisa (7 documentos) e Calidoscópico (3 documentos). Dentre os 33 documentos, 29 foram publicados por brasileiros e 4 por portugueses. As principais instituições de afiliação dos autores desses documentos são USP (5 documentos); UFRGS (3 documentos). A figura 1 mostra a evolução temporal do número de artigos publicados.

Figura 1 - Número de artigos publicados conforme dados da base Scopus, por ano de publicação.



Fonte: elaborado pela autora.

¹ A estratégia completa da busca na base de dados Scopus foi: (TITLE-ABS-KEY (conceptions AND about AND teaching) AND TITLE-ABS-KEY (educator OR teacher)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "cp") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "ch") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "re") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "bk")) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Teaching") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Teacher Education") OR LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Conceptions")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , "Portuguese")) .

A análise dos 33 artigos recuperados nesta pesquisa na base de dados Scopus indicou que 3 deles tinham uma maior aderência ao tema em estudo: Severino (2012); De-Souza e Zimbetti (2014) e Back (2019).

Severino (2012) descreve em seu artigo *Formação docente: Desafio para as licenciaturas*, numa perspectiva filosófico-educacional, sobre as exigências epistêmicas, técnicas, éticas e políticas da formação docente nas Licenciaturas. O objetivo do texto é o de explicitar as condições de fundo para a formação e para a atuação do professor no atual contexto histórico-social brasileiro, com foco particularmente centrado nas Licenciaturas.

O autor inicia com uma breve descrição das insuficiências do modelo formativo atualmente praticado para a preparação dos professores da área, colocando, em seguida, as exigências que este considera como imprescindíveis para uma proposta de formação integral dos mesmos. Na sequência, procura explicitar as condições para que a ação docente possa ser fecunda e eficaz, defendendo a ideia de, para isso, ela precisa se dar no âmbito de um projeto educacional. Para fechar a discussão, Severino destaca as dimensões éticas e políticas que perpassam a ação educacional, dimensões que lhe conferem coordenadas de autenticidade.

Falar da formação do educador, impõe-se esclarecer que não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. Sem dúvida, espera-se de todo e qualquer profissional que tenha todas as qualidades específicas exigidas pelo convívio social, tecido de respeito pela dignidade das outras pessoas.

Esse é teoricamente e em princípio o perfil que deveria ser realizado por todas as pessoas que atuam profissionalmente. Mas, no caso do profissional educador, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade e sua condição pessoal exigem esse perfil, pois caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão.

O autor relaciona quatro grandes problemas que têm comprometido os resultados do processo formativo dos professores. O primeiro diz respeito à forma pela qual o formando se apropria, por meio do currículo, dos conteúdos científicos que precisa, obviamente, dominar,

com vistas a sua qualificação profissional. A posse desses conteúdos é absolutamente necessária, mas a forma como vem eles sendo trabalhados no processo de ensino/aprendizagem não tem sido diferenciada, como deveria ser, mesmo se comparada à preparação dos profissionais das áreas técnicas.

A segunda limitação é que, no atual modelo de curso de Licenciatura, o licenciando não incorpora a experiência prática na sua aprendizagem. Acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas.

Uma terceira lacuna do currículo dos cursos de formação docente é a de não ser mediação eficaz do desenvolvimento no aluno da necessária sensibilidade ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor.

Cabe ainda assinalar a deficiência do atual processo pedagógico desses cursos no sentido de não conseguirem um mínimo de efetiva integração e de interdisciplinaridade que garantissem a inter-relação das disciplinas metodológicas entre si e com as demais disciplinas de conteúdo.

A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

O autor conclui seu texto afirmando que quando se tem em pauta a condição profissional do educador pode-se afirmar que só será garantida qualidade a sua atuação se, ao longo dos processos iniciais e continuados de sua formação lhe forem asseguradas, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade.

É pela subjetividade que o homem pode intervir significativamente na objetividade. Por isso mesmo, sua formação, ainda quando voltada para a preparação profissional, pressupõe o cultivo de sua subjetividade. Pois é só com os recursos da ciência e da técnica que ele pode dar conta de seus desafios frente ao saber e ao fazer, no sentido de decodificação do mundo natural e social e da sua intervenção nesse mundo, com vistas a sua adaptação às necessidades da vida.

Em entrevista concedida pela pesquisadora mexicana Ruth Mercado acerca da *Formação de professores e saberes docentes*, as autoras Denise Trento Rebello de Souza e Marli Lúcia Tonatto Zibetti (2014) trazem importantes contribuições para o campo educacional.

Para a compreensão desse processo de constituição dos saberes, a entrevistada defende que é no trabalho cotidiano dos professores que ocorre o processo coletivo de apropriação de

saberes, tendo este processo várias dimensões: a história social da docência, a história pessoal de cada professor, o diálogo entre os docentes, destes com seus alunos e com outros sujeitos com os quais convivem. Em tal perspectiva, os saberes docentes são considerados pela autora como “pluriculturais, históricos e socialmente construídos” (MERCADO, 2002, p. 36).

Na entrevista, Ruth aborda de modo instigante diversas questões bastante atuais e recorrentes relativas ao campo da formação inicial e continuada de professores: o processo de “universitarização” e as implicações daí decorrentes, tais como as relações entre formação teórica e formação prática; o papel dos formadores; as relações entre cultura universitária e cultura escolar.

Dentre os relatos sobre a trajetória profissional, Ruth conta que ficou morando na casa de pessoas próximas às escolas e compartilhavam experiência entre a equipe, onde faziam debates. Essa era uma boa forma de fazer etnografia. Ao encerrar esse projeto, ela se envolveu com o ensino que posteriormente associou à formação de professores, pois, nas descobertas sobre os saberes docentes, encontrou forçosamente essa relação com a formação: à medida que se constroem saberes docentes no ensino, está se formando profissionalmente também.

Ao ser questionada sobre as decorrências das dificuldades em se construir um currículo de pós-graduação voltado à docência, ao aperfeiçoamento da docência, Ruth crer que isso decorre de múltiplos fatores. As pós-graduações têm maior história nas áreas das ciências duras, que formam os cientistas. Na área da educação, o que se fez foi imitar esse paradigma de formação em pós-graduação, que deve sim, obviamente, formar cientistas e estudiosos da educação, mas que, nesse caso, por ser uma profissão que demanda atualização, como todas, não termina com a formação inicial. Só que outros profissionais têm espaços para continuar se formando academicamente, sem necessariamente se transformarem em cientistas.

Na área da profissão docente, há no mínimo dois pressupostos: um deles é de que os cursos de pós-graduação são para formar cientistas, pesquisadores; o outro é o de que aquele que realiza a docência não precisa saber tanto, pois já sabe o que tinha que saber. Trata-se de uma construção social de uma visão sobre o ensino e sobre a docência como algo não tão difícil: “Por que você entraria em um curso de pós-graduação para saber mais da docência? Você já estudou pedagogia, você estudou sociologia da educação!”.

A entrevistada acrescenta que se menospreza muito essa formação prática. Acredita que tem mais a ver com uma ideia da docência como algo simples. Ou seja, um médico precisa continuar se atualizando porque a medicina é associada a conhecimentos muito complexos e em constante desenvolvimento; vão a congressos e não têm que ser cientistas. São profissionais

da medicina que não necessariamente fazem pesquisa. São profissionais que têm desafios de resolução cotidiana.

Rute apresenta os seguintes questionamentos: Mas o que o profissional da educação, da docência, tem que saber mais? Será que se produzem novos conhecimentos sobre a docência? E a mesma diz que essas concepções lhe parecem muito complicadas, pois são construções históricas e quase não nos é possível imaginar um curso de pós-graduação em educação que tenha conteúdos, produtos de pesquisas, mas que permita ao profissional da docência saber mais sobre a própria docência.

Para Ruth, não há um consenso acadêmico quanto ao que seria a formação de um bom professor. Alguns argumentam que é necessário mais didática; outros, maior densidade teórica. Para ela, há outras coisas importantes na formação do professor, como a produção de conhecimento sobre a escola cotidiana, sobre o ensino cotidiano, sobre a conformação histórica da profissão docente. Há várias coisas que podem ajudar o professor a simplesmente saber mais, a ampliar seu conhecimento sobre a docência, sobre a escola e os processos de escolarização.

Back (2019) traz em seu artigo: *Por uma concepção filosófica da educação*, alguns questionamentos acerca da educação escolar. Inicialmente ele questiona: *O que é filosofia da educação?* Segundo o autor, seu propósito específico consiste em se contrapor ao que pode ser considerado uma concepção escolar de educação. Segundo tal concepção, a educação seria, basicamente, o exercício de uma profissão em que caberia ao professor ensinar alguma coisa ao(s) estudante(s). Ao concebê-la assim, restaria à filosofia da educação a tarefa de mediar um debate entre teorias pedagógicas cuja finalidade seria orientar a prática docente.

Nesse artigo, Back cita diversos autores, servindo de base para seu pensamento. Dentre eles, Back destaca Tarso Bonilha Mazzotti (GHIRALDELLI JR., 2002, p. 185ss) informando que este se propõe a responder seu questionamento inicial: *o que é filosofia da educação?* Embora haja alguns pontos obscuros para ele no artigo, a proposta geral lhe parece clara.

Segundo Mazzotti, a filosofia da educação deve ser considerada uma metateoria, uma teoria sobre outras teorias acerca da educação. Todas elas visam a um objetivo comum: indicar um caminho eficaz que oriente a prática educativa. Porém, com frequência, tais teorias conflitam entre si e, por consequência, a ação pedagógica acaba ficando sem uma orientação precisa. Então, torna-se necessária a intervenção de um juiz, de alguém com competência para coordenar esse debate interdisciplinar. É o que cabe à filosofia da educação, segundo Mazzotti. Para mediar o conflito, ela deve assumir a tarefa de elucidar tais teorias por meio de uma análise lógica, dialética e retórica.

Para Back, a finalidade última deste artigo consiste em estabelecer uma concepção filosófica da educação. Para mostrar a particularidade de tal modo de concebê-la, conviria distingui-la esquematicamente do que ele chama de concepção escolar da educação. Aí, a educação seria uma atividade prática de cuja incumbência se encarregam certos profissionais, os professores, que trabalham para instituições de ensino. Como elas se propõem a disciplinar as atitudes e as crenças dos estudantes, caberia à filosofia contribuir para a realização dessa finalidade prática.

Em resumo, é o que Mazzotti propõe ao defender um conceito de filosofia da educação segundo o qual lhe restaria coordenar um debate entre teorias pedagógicas. Por que a filosofia, ao olhar para a educação, deveria se esquecer do que, desde sempre, a distingue das outras *epistemai*? Por que aí ela deveria abrir mão daquele seu olhar tão agudo, tão peculiar?

Back define provisoriamente a educação como a busca incessante do ser humano por uma forma. Essa forma buscada deve satisfazer um anseio humano básico – lidar com o fato inexorável de ser alguém absolutamente singular no mundo. E ela, a forma, enforma aquilo que o define enquanto ser humano: seu próprio ser. Dada a negatividade essencial da experiência, a formação se revela, em última instância, (trans.)formação. Justamente assim, por ser (trans.)formadora, a educação é uma experiência em que singularidades se afirmam – eis seu último aspecto. Enfim, ela jamais se repete; ela será sempre única!

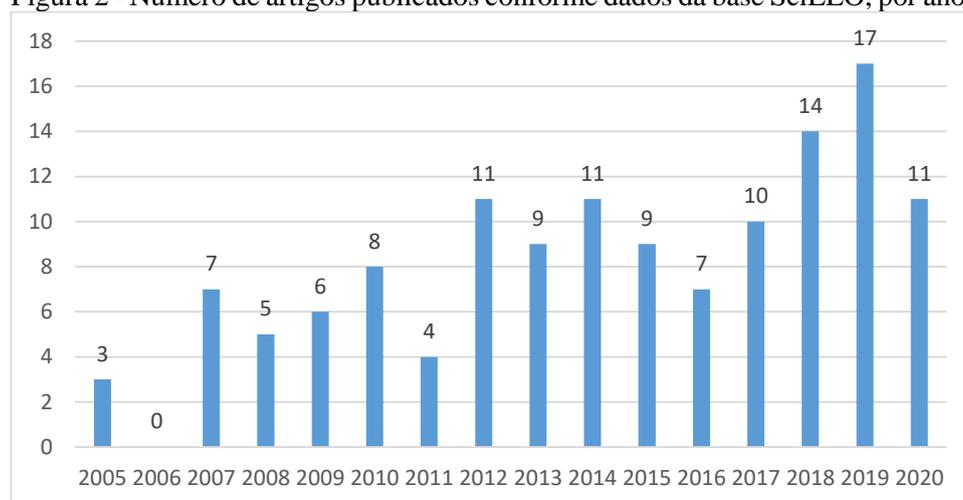
2.2 PESQUISA NA BASE DE DADOS SCIELO

Na base de dados SciELO, foi utilizada uma estratégia inicial semelhante à empregada para a base de dados Scopus. Assim, a primeira busca foi realizada com a seguinte sintaxe, reunindo descritores em português e operadores booleanos, nos campos de título e resumo: (ti:(Concepções docência)) OR (ab:(Concepções docência)) OR (ti:(Professor educador)) OR (ab:(Professor educador)). A busca recuperou 144 documentos, dos quais 131 foram artigos completos publicados em periódicos, sendo 111 em português, 31 em espanhol e 2 em inglês.

Os principais países de origem das publicações foram: Brasil (106 documentos), Colômbia (17) e Cuba (5). Os periódicos que mais divulgam artigos sobre o tema foram: Educação e Pesquisa (8 documentos), Educação em Revista (8), Ciência & Educação (7) e Revista História de la Educación Latinoamericana (7).

A figura 2 mostra a evolução temporal do número de artigos publicados.

Figura 2 - Número de artigos publicados conforme dados da base SciELO, por ano de publicação



Fonte: elaborado pela autora

Na análise dos 144 documentos recuperados na busca na base SciELO, verificou-se que 14 deles tinham maior aderência à temática desta pesquisa. O Quadro 1 mostra os dados desses 14 artigos.

Quadro 1 – Dados bibliográficos dos artigos com maior aderência à temática desta pesquisa.

Autor(es)	Título	Periódico	Link
Gorlova, Elena.	O olhar estereoscópico para a ontogênese: desafiando o professor	<i>Fractal: Revista de Psicologia Jun 2020, Volume 32 Nº spe Páginas 239 - 242</i>	https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/40987
Scherer, Renata Porcher.	Modos de constituição da docência brasileira: tradicionalismo, competência técnica e boas práticas	Cadernos de Pesquisa Mai 2020, Volume 50 Nº 175 Páginas 274 - 293	https://doi.org/10.1590/198053146535
Polonia, Ana aa Costa; Santos, Maria de Fátima Souza.	O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: a prática docente em foco	Educação em Revista 2020, Volume 36	https://doi.org/10.1590/0/0102-4698216223
Dalbosco, Claudio Almir.	Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade	Educação & Sociedade Dez 2019, Volume 40	https://doi.org/10.1590/es0101-73302019220333
Pietri, Émerson de; Rodrigues, Lívia de Araújo Donnini; Sanchez, Hugo Santiago.	A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial	Revista Brasileira de Educação Dez 2019, Volume 24	https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240062
Marroquín Yerovi, Dr. Hna.	Las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del	Folios Jun 2019, Nº 49 Páginas 19 - 40	https://doi.org/10.17227/folios.49-9388

Marianita; Valverde Riascos, Dr. Oscar Olmedo	mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia		
Vaz, Kamille.	Professor, Profissional ou Educador: a Concepção de Professor de Educação Especial nas Produções Acadêmicas do Campo Específico da Educação Especial (2000-2016)	Revista Brasileira de Educação Especial Mar 2019, Volume 25 N° 1 Páginas 101 - 116	https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100007
Mesquita, Silvana Soares de Araujo.	Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica	Cadernos de Pesquisa Jun 2018, Volume 48 N° 168 Páginas 506 - 531	https://doi.org/10.1590/198053144820
Cruz, Giseli Barreto da; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de	Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores	Educação em Revista Dez 2014, Volume 30 N° 4 Páginas 181 - 203	https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400009
Macera, Irene Marina.	Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente	Educación y Educadores Dez 2012, Volume 15 N° 3 Páginas 513 - 531	https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627010.pdf
Gariglio, José Ângelo; Burnier, Suzana.	Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores	Educação em Revista Mar 2012, Volume 28 N° 1 Páginas 211 - 236	https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100010
Sales, Adriane de Castro Menezes; Chamon, Edna Maria Querido de Oliveira	Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente	Educação em Revista Dez 2011, Volume 27 N° 3 Páginas 183 - 210	https://doi.org/10.1590/S0102-469820110003000108197
Lopes, Rosemara Perpétua.	Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados	Educar em Revista 2010, N° 36 Páginas 163 - 179	https://doi.org/10.1590/S0104-406020100001000128023
Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de; Machado, Érico Ribas.	Pedagogia: concepções e práticas em transformação	Educar em Revista 2009, N° 35 Páginas 223 - 236	https://doi.org/10.1590/S0104-4060200900030001722393 downloads

Fonte: elaborado pela autora.

No artigo que traz como tema “O olhar estereoscópico para a ontogênese: desafiando o professor”, Gorlova (2020) tenta examinar como é possível ao professor - ou ao adulto-educador - estruturar um sistema de meios culturais conjugado com a idade psicológica da criança que possa operar sobre a zona de desenvolvimento iminente da criança. Argumenta-se que, para o diagnóstico do desenvolvimento e a definição de estratégia do trabalho corretivo, é importante manter um olhar estereoscópico em que os eixos das coordenadas da visão ampla da criança sejam: o conteúdo da relação de convivência com os adultos e coetâneos, as

especificidades da neoformação psicológica da idade como o conteúdo da vontade e do desenvolvimento cultural e, finalmente, a função psíquica central e a atividade-guia. São descritos dois exemplos que permitem indicar os aspectos corretivos centrais do adulto-educador e delinear prognósticos.

No artigo “Modos de constituição da docência brasileira: tradicionalismo, competência técnica e boas práticas”, a autora (SCHERER, 2020) apresenta a docência brasileira como objeto de pesquisa, a partir de uma perspectiva histórica, procura responder ao seguinte questionamento: quais práticas podem ser descritas acerca da docência brasileira na literatura pedagógica da segunda metade do século XX? Realiza-se uma análise documental de três obras de importante impacto na literatura educacional e propõe-se um breve exercício analítico, que, longe de esgotar tais fontes documentais, busca mapear algumas pistas acerca das concepções de pesquisa sobre a docência na educação básica que predominaram no Brasil.

Quanto ao artigo “O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: a prática docente em foco”, as autoras (POLONIA; SANTOS, 2020) entrevistam 12 professores de uma instituição do Distrito Federal, e as análises realizadas pelo software IRaMuTeQ geraram três classes: (a) enfoque na realização da tarefa (tecnólogo); (b) papel formativo do educador (licenciatura); e (c) práticas direcionadas ao desenvolvimento do aluno (bacharelado). As representações sociais ressaltam a diversidade de práticas alicerçadas nas áreas de atuação docente, revelando mundos próximos e em conexão com a futura atividade profissional.

Nesse artigo “Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade”, Dalbosco (2019) argumentou a favor do papel formativo do professor, o qual desempenha, enquanto governante intelectual, papel indispensável na formação de novas gerações. Investigou, na primeira parte, diferentes formas de reducionismo da educação contemporânea, provocadas pela invasão da governança empresarial neoliberal nas instituições de ensino, focando no empobrecimento da experiência docente. Reconstruiu, na segunda parte, alguns traços do perfil do mestre que emerge da noção latina de educação como instructio, concentrando-se no ideal da libertas como núcleo da relação formativa entre mestre e discípulo, ou seja, entre educador e educando.

Quanto ao artigo “A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial”, os autores Pietri, Rodrigues e Sanchez (2019) apresentam resultados de pesquisa desenvolvida com o objetivo de compreender, em suas bases identitárias e cognitivas, as concepções construídas por professores em formação inicial do que é ser

docente e do que é ensinar e aprender língua portuguesa em condições de trabalho caracterizadas pela diversidade social e cultural e pela adversidade econômica.

No artigo “As concepções epistemológicas, pedagógicas e didáticas do melhor corpo docente das universidades credenciadas na Colômbia”, os autores (MARROQUÍN YEROVI, H. M.; VALVERDE RIASCOS, 2019) apresentam os resultados de uma investigação que envolveu a vinculação de universidades credenciadas e cadastradas na Associação Colombiana de Universidades (ASCÚN), sobre o pensamento do melhor professor e seu trabalho em sala de aula. As informações foram avaliadas de cada universidade. Nesse cenário, as informações obtidas foram classificadas em três categorias: concepções epistemológicas empiropositivas, concepções epistemológicas construtivistas, concepções de ensino empiropositivistas, concepções de ensino construtivistas, concepções de aprendizagem empiropositivistas e concepções de aprendizagem construtivistas, em um contexto pedagógico e didático.

Nesse artigo “Professor, Profissional ou Educador: a Concepção de Professor de Educação Especial nas Produções Acadêmicas do Campo Específico da Educação Especial (2000-2016)”, a intenção da autora Vaz (2019) é de expor o estudo acerca da produção do conhecimento sobre o professor de Educação Especial (EE) no Brasil durante os anos de 2000 a 2016. O objetivo é analisar como está sendo disseminada a concepção sobre esse professor específico pelas pesquisas acadêmicas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, cuja base teórico-metodológica é o materialismo histórico-dialético.

Mesquita (2018), em seu artigo “Referenciais do ‘bom professor’ de ensino médio: exercício de articulação teórica”, articula um conjunto de referenciais teórico-metodológicos sobre desempenho docente. Parte-se de uma revisão de literatura sobre efeito-professor, eficácia escolar, desempenho docente, competências para ensinar, saberes docentes e processo de profissionalização. Adotam-se como categorias de análises cinco dimensões da docência no ensino médio: conhecimento, estratégica, relacional, motivacional e profissional. Conclui-se que o alargamento das concepções do que constitui um “bom professor” de ensino médio pode contribuir para a instituição de políticas para fomentar o desenvolvimento da carreira docente e para as diretrizes dos cursos de formação inicial e continuada dos professores especialistas.

No artigo “Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores”, as autoras Cruz e André (2014) fazem análise das concepções e práticas de professores de Didática de três universidades, tendo por base a perspectiva de Didática fundamental proposta por Candau (1983) e sua incorporação pelos programas de formação de professores. Buscou-se conhecer quem é esse professor que ensina a disciplina de Didática,

captar suas visões sobre Didática e identificar suas práticas em sala de aula para compreender como as concepções e práticas defendidas fundamentam o aprendizado da docência.

Macera (2012) apresenta, em seu artigo “Um estudo das concepções docentes sobre a formação permanente”, as concepções docentes sobre sua formação permanente. Nele, identificaram-se diferentes pontos de análise relacionados com a antiguidade na profissão, interesses metodológicos, interesses de atualização de conhecimentos, interesses de incorporação de novos saberes e, por último, o lugar que a formação ocupa na subjetividade docente.

Gariglio e Burnier (2012), no artigo “Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores”, trazem como referência a histórica desregulamentação da docência na Educação Profissional e Tecnológica. Discutem inicialmente sobre os saberes mobilizados pelos docentes da EP, analisando, a partir das representações dos sujeitos docentes de diversas instituições, os saberes acionados e demandados nas suas atividades educativas e as concepções de formação profissional subjacentes a tais saberes.

No artigo “Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente”, Sales e Chamon (2011) analisam os fatores intervenientes na escolha da profissão, assim como a influência desses elementos na construção da identidade profissional docente. O método foi descritivo, com abordagem quantitativa, baseado em um questionário fechado. Nos resultados, observou-se forte influência de ideários sociais nas concepções elaboradas pelos sujeitos sobre a profissão docente e nos fatores declarados para a escolha profissional. Destacam-se, também, os conflitos e a complexidade vivenciada pelos graduandos diante da necessidade de sentirem-se prontos a responder às demandas e exigências da escola, do contexto social e do mercado de trabalho.

Lopes (2010) afirma, em seu artigo “Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados”, que a formação de professores é um desafio que ultrapassa fronteiras de espaço e tempo. Realizou-se nesse estudo, uma investigação, cujos objetivos foram: investigar processos de aprendizagem da docência e evidenciar concepções de futuros professores sobre a sua profissão. Os dados foram analisados em seis eixos temáticos, resultando em significativas constatações, das quais se destaca a falta de saberes relativos à especificidade da profissão docente e ao contexto sócio-histórico no qual ela acontece, comprometendo a ação futura do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno da

escola básica. Cabe, pois, repensar a formação docente, numa época em que seu redimensionamento por meios tecnológicos é possível.

Finalmente, no artigo “Pedagogia: concepções e práticas em transformação”, os autores Paula e Machado (2009) apresentam uma análise das concepções educacionais do curso de Pedagogia voltadas para a formação social do Educador ao longo da história. Os documentos oficiais e algumas entidades representativas priorizam a docência como base de formação, outras priorizam o Pedagogo como cientista da educação. Este artigo faz parte de uma pesquisa que analisa os documentos e produções bibliográficas a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituída pela Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006. Os estudos revelaram que a Pedagogia Social tem surgido como instrumento da Educação para atender às novas demandas da sociedade e formar o Educador Social como o seu agente transformador.

3 A ANÁLISE QUALITATIVA

Para apresentar uma análise qualitativa acerca do tema, esta pesquisa toma inicialmente como principais autores Rubem Alves, Freire e Becker quando discutem o tema dessa pesquisa: “Docente: professor ou educador? Um olhar sobre sua concepção epistemológica”.

Professor, na visão de Rubem Alves (1985, p. 14),

[...] é funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema.

Com base neste pensamento, é possível identificar a postura do professor como aquela que é exercida de forma mecânica sem dá relevância à aprendizagem do educando.

Acreditar na definição do ser professor, segundo Rubem Alves (1985), é compreendê-lo como sendo um funcionário da educação formal que, mesmo inconsciente, contribui com o modelo social vigente, compactuando com a ideologia subjacente desse sistema que é imposto pela classe dominante, implicando em atuar de forma autoritária. Portanto sua lógica é deixar evidente que existe uma relação de poder entre professor e aluno, em que um manda e outro obedece. Nesta relação não há interação colaborativa entre professor e aluno, pelo contrário, há um relacionamento distante e com papel bem definido, destacando o professor como dono do saber e classificando o aluno como alguém que não sabe quase nada. O educando é visto como um ser vazio que está ali apenas para receber o que lhe é imposto e reproduzir fielmente o que lhe é cobrado. Aquele que conseguir manter-se disciplinado através do silêncio e tirar nota 10 como resultado da memorização dos conteúdos transmitidos, é considerado o aluno ideal.

Nesse contexto, percebe-se claramente o retorno que a escola dá à sociedade, formando indivíduos “mediócras” que servirão apenas para dar continuidade a um modelo conservador, impedindo qualquer possibilidade de mudança.

Por outro lado, educador, como afirma Rubem Alves (1985, p. 26): “[...] é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos”. Refletir a definição do ser educador sob essa ótica implica em desvendar a utopia que é transmitida pelo autor. Essa utopia perpassa a ideia de que o educador vive num mundo diferente, um mundo onde não há desigualdade entre educador e educando, um mundo onde há espaço para diversas possibilidades, permitindo um crescimento coletivo por meio da verdadeira comunicação entre os sujeitos. Com essa visão, acredita-se que os educadores amam o que fazem porque sentem-se chamados interiormente pela vocação, diferenciando-se de professores, pois estes sentem-se chamados a realizarem um trabalho de mera transmissão de conhecimentos. Ainda de acordo com Rubem Alves (1985, p.

11): “[...] professor é profissão, não é algo que se define por dentro por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.

Analisando as definições citadas pelo autor (ALVES, 1985), percebe-se claramente que há diferentes funções entre ser professor ou ser educador.

Relacionando esta última definição do ser educador com a de ser professor, ambas de ALVES (1985), mencionada no início desta seção, subte-se que ser educador não é simplesmente transmitir conhecimentos nem tampouco servir aos interesses de uma política educacional que esteja voltada para defender os interesses do sistema capitalista, mas é, acima de tudo, criar expectativas de um novo mundo. Contudo, essa prática requer criatividade, cuidado, amor... requer, ainda, mediar esperanças por meio de um discurso transparente, aberto às críticas, provocando conflitos no pensamento do educador e do educando, promovendo saberes pelas trocas de conhecimentos entre aprendizes.

Dentro desse contexto, acreditando na criação de mundos novos, é necessário que haja educadores dispostos a enfrentar esse desafio. Mas, segundo Rubem Alves (1985, p. 11), “Educadores onde estarão? Em que covas terão se escondido? [...]”.

Percebe-se na indagação do autor, que educadores existem, estão apenas escondidos. Nesse caso, é interessante questionar o porquê de estes estarem escondidos. Será por medo de transformar suas práticas, evitando os incômodos? Ou será que optaram pela função de professor por uma questão de conveniência? Ou ainda, será que estão apenas dormitando historicamente? Se estiverem nesse estado, baseado em Rubem Alves (1985, p. 26): “Basta que os chamemos de seu sono, por um ato de amor e coragem”.

Dessa forma ALVES (1985) convida à reflexão sobre o compromisso que o docente deve ter de sua postura, sobretudo quando se deixa influenciar pela formação recebida no passado e que, conscientemente ou não, permanece atuando com autoritarismo, desempenhando posturas “tradicionais”.

Analisando alguns textos de Paulo Freire (1983, 1987, 1992), não é possível identificar diferenças entre ser educador e ser professor, no entanto, percebe-se uma preferência por parte do autor em utilizar quase sempre o termo educador. São apontados educadores que atuam de formas diferentes, o que Freire (1983, 1987, 1992) classifica como educadores conservadores e educadores progressistas, que se enquadram em dois modelos de concepção de educação que o autor apresenta como: concepção “bancária” e concepção problematizadora e libertadora, o que nos leva a compreender melhor a razão de ser educador.

Para a concepção da educação bancária, segundo Freire (1987, p. 58): “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador depositante”. É nessa concepção que se enquadram os educadores conservadores e, de acordo com essa citação, percebe-se que esse tipo de educador se coloca como detentor do saber, e por meio da transmissão de conteúdos vai enchendo o educando, desconsiderando todo e qualquer conhecimento que este traz consigo, inibindo-o e tornando-o um mero receptor de conteúdo, isto é, um mero depositário, além de mero ouvinte, já que o educador narra o tempo todo.

Ainda de acordo com Freire (1987, p. 58), “A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado”. Percebe-se, dessa forma, que o educador conservador exerce o poder que manipula o educando, exigindo que este reproduza o que lhe é ensinado, negando-lhe a capacidade de produzir seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, o educando torna-se um ignorante diante do conhecimento que lhe é transmitido, uma vez que o transmissor emite uma ideia de que o saber pertence a ele.

Provavelmente há, ainda, um significativo número de docentes que exerce sua função colocando-se como centro do processo educativo. Essa postura fica clara quando Freire (1983, p. 38) afirma que: “O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes”. Essa afirmativa revela uma verdade assustadora, mas, aqueles que estiveram um dia atrás de uma carteira na sala de aula, na posição de aluno, compreendem bem esse texto.

Ainda assim, há docentes que demonstram e defendem outros discursos, admitindo serem democráticos, acreditando que o aluno exerce um papel importante no processo de ensino e aprendizagem e que a proposta curricular deve estar voltada para a realidade do educando. No entanto, na prática, esse discurso entra em contradição uma vez que, muitos docentes não conseguem superar a ideologia subjacente de um sistema que reprime, dificultando que os educadores progressistas assumam uma postura coerente com tais discursos. E, embora, selecionando conteúdos, acabam assumindo posturas tradicionais, distanciando-se dos alunos, perdendo de vista a essência daquilo que acreditam e defendem, tornando-se antidemocráticos. Nesse sentido, pode-se compreender Freire (1992, p. 111) quando diz que: “Não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem democratizar o ensino”.

Dessa forma, o autor parece fazer um convite para que se possa refletir cada vez mais a função que o docente exerce, a fim de que este possa conscientizar-se de que a seleção de conteúdos por si só não fará a diferença se a postura de quem a conduz não estiver voltada para o diálogo. Enfim, inovar “o que fazer”, sem inovar “o como fazer”, é se submeter ao modismo sem atingir resultados satisfatórios.

O educador progressista enquadra-se na concepção problematizadora e libertadora da educação que, segundo Freire (1987, p.70), “[...] de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade”. Engajar-se nessa concepção, significa denunciar todo e qualquer tipo de ação desumanizadora e superar a contradição educador/educando. Por isso, compete ao educador progressista refletir sua prática pedagógica no sentido de reconhecer-se e reconhecer o educando como um ser político, que tem visão de homem-mundo, comprometido com a humanização, remetendo a ideia atrelada ao ato de educar como humanizar, termo propício para quem pensa em educar não como ato profissional apenas, mas pela força impulsionadora de trabalhar com gente, de lutar, o que aproxima mais de educar.

Atuar dessa forma, requer do educador progressista um relacionamento “amoroso” com o educando, ou seja, faz-se necessário perceber nele um ser capaz não só de aprender, mas também de ensinar. Nesse caso, faz-se necessário também que o educador resgate o desejo de aprender, para que possa crer de fato na capacidade de educando.

Nesse contexto, vale apenas citar Freire (1993, p. 11), quando fala em seu livro “PROFESSORA SIM, TIA NÃO”, “O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a ‘paixão de conhecer’ que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil”.

Sob esta ótica, compreende-se que exercer a função de educador progressista realmente não é tarefa fácil, pois, além de conhecimento acadêmico e pedagógico, exige características tais como, por exemplo, humildade, paciência, esperança, amor, dentre outras. Atuar dessa forma requer suporte a fim de que o educador possa motivar-se para desempenhar melhor sua função no sentido de lançar um novo olhar para a educação, na certeza de que através dela consiga trilhar novos horizontes na tentativa de participar da sociedade e lutar para torna-la mais justa. Afinal, como afirma Freire (1983, p.12): “Dentro de uma visão macro-educacional, em que a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador”.

Referindo-se ainda ao educador progressista, vale o questionamento: Será que receber suporte necessário para atuar com dignidade basta para que o educador cumpra sua função com rigor? A profissão do magistério não pode ser exercida isoladamente. O educador precisa trabalhar com e para o educando. Nesse caso, é bom lembrar que o educando é um ser que necessita de cuidado, carinho, amor, enfim, necessita de atenção. E todo esse processo só é possível através do diálogo. No entanto, enfrentar a realidade da escola, principalmente a da escola pública, onde o número excessivo de alunos nas salas dificulta um relacionamento entre

professor e aluno, ou seja, dificulta o diálogo como forma de comunicação propriamente dita, impossibilita o docente atender os discentes cada um com suas diferenças.

Diante de tantos obstáculos, nota-se que há ainda uma saída para construir esse diálogo: o amor. Partindo desse pressuposto, compreende-se que o amor é algo poderoso. O amor é capaz de superar todas as barreiras que impedem os seres de serem mais. Portanto é um poder mágico, porque tem uma força que impulsiona a luta pela dignidade mútua, pela democracia autêntica, pela conscientização, pela liberdade. Nesse sentido, o amor é revolucionário quando se faz da prática educativa um ato político. Portanto, somente com e por amor, os seres tornarão possível o diálogo.

O amor do qual se fala não se refere ao amor consequente de empatias, mas um amor que força a separar o que é de natureza pessoal daquilo que é realmente necessário para os aspectos didáticos, que favorece ao educando situações de aprendizagens. Compreende-se que isso não é fácil.

Percebe-se dessa forma, que, para ser um educador progressista, não basta apenas receber os suportes necessários para desenvolver seu trabalho com eficácia. Mas, é necessário que ele dê suporte ao educando através do amor e da esperança, o que implica humildade para que possa desafiar sua função com dialogicidade.

Dentro desse contexto, compreende-se melhor a importância do diálogo no processo educativo, quando Freire (1987, p. 81) afirma: “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência ‘óbvia’ ”.

Vale ressaltar que os pensamentos e reflexões a respeito das práticas pedagógicas e de vida fundadas nesse amor como algo inerente aos seres, não como visão ingênua, mas como busca de equilíbrio mesmo provisório entre a objetividade da vida, dos fatos e os sujeitos que interagem com base na subjetividade.

Finalmente, o discurso de Becker (1993) fechará esta fundamentação teórica, que levará a reflexão não mais sobre a diferença entre ser professor ou ser educador, mas sobre a relação que existe entre a concepção epistemológica e a prática pedagógica dos docentes. Sobre este assunto, o autor diz:

Sob o ponto de vista das relações pedagógicas que se constituem na prática de cada sala de aula, podemos dizer que um movimento de polarização “ESPONTÂNEO”, aí verificado, tende a valorizar: ou (a) o professor, ou (b) o aluno, ou (c) as relações entre professor e aluno. Esta polarização, diga-se de passagem, é consequência e não causa do processo escolar (BECKER, 1993, p.9).

A luz desse pensamento, compreende-se, o que o autor pretende transmitir quando aponta alternativas que leva a perceber determinadas concepções pedagógicas, que tem como alvo o professor, ou o aluno, ou os dois.

Veja a citação de Becker (1993, p. 9):

[...] uma pedagogia centrada no professor tende a valorizar relações hierárquicas que, em nome da transmissão do pensamento, acaba por produzir ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, por outro. Consideram o sujeito da aprendizagem, em cada novo nível, como tábula rasa.

A citação acima lembra o cotidiano da maioria dos docentes que assumem posturas típicas desta pedagogia, por ser, talvez, a que se reproduz mais facilmente, em função de vivência anteriores.

Analisando a pedagogia que tem como alvo somente o aluno, vale refletir o que Becker (1993, p.10) diz a respeito:

Uma pedagogia centrada no aluno pretende enfrentar os desmandos autoritários do modelo anterior, atribuindo, ao aluno, qualidade que ele não tem, como: domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, capacidade de abstração suficiente, especialmente na área de atuação específica do professor, e é claro, do domínio das didáticas.

Nesta perspectiva, compreende-se que não é possível conceber uma pedagogia que tem como centro somente no aluno, enquanto sujeito do processo escolar. Dessa maneira, ela nega a pessoa do professor, deixando-o à margem desse processo.

Esse tipo de pedagogia está fundamentado na epistemologia apriorista que absolutiza o sujeito, neste caso, o aluno, considerando a bagagem hereditária que ele traz consigo. Considera que o conhecimento é exclusivo desse sujeito. Daí a desvalorização do professor, já que, neste modelo, não se considera a experiência, no caso a experiência do docente. Na epistemologia apriorista, o mundo do sujeito é determinante do objeto.

Ao abordar uma terceira pedagogia, que, ao invés de centrar-se somente no professor ou somente no aluno, se centra na relação entre eles, ou seja, tanto o professor, quanto o aluno são valorizados mutuamente.

Becker (1993, p. 10) diz: “Uma pedagogia centrada na relação tende a desabsolutizar os polos da relação pedagógica, dialetizando-os. Nenhum dos polos dispõe de hegemonia prévia. O professor traz sua bagagem, o aluno também”.

Analisando essa última pedagogia, percebe-se que esta, talvez, seja a mais indicada para se constituir na sala de aula, pois somente esta deve ser capaz de pouco a pouco ir superando os modelos citados anteriormente, exercendo a interação entre o sujeito e o objeto. Esta

pedagogia é fundamentada na epistemologia interacionista do tipo construtivista. Nela, o mundo do sujeito e o mundo do objeto são determinantes entre si.

Sabe-se que o interacionismo, especialmente o construtivismo, propõe uma concepção epistemológica contrária ao empirismo e ao apriorismo. Enquanto estas apresentam um sujeito passivo, no construtivismo o sujeito é essencialmente ativo.

Refletindo sobre as pedagogias fundamentadas nas epistemologias empirista e apriorista, citadas por Becker (1993), acredita-se na necessidade da superação destas pedagogias. Mas, superar tais pedagogias não significa desprezá-las totalmente. Nesse contexto, é preciso resgatar o que há de importante em cada uma delas para o processo de construção de conhecimento, bem como negar os fatores que impedem esse mesmo processo.

O que se deve, então, resgatar dessas pedagogias? Becker (1993, p. 10) indica que:

Resgata-se, do primeiro, a importância que se dá ao conteúdo, sistematizado pelas várias ciências (“acervo cultural da humanidade”), e a autoridade do saber do professor; do segundo, resgata-se a experiência de vida, o saber até agora construído e a capacidade de construir conhecimento que a sala de aula tem por função ativar.

À luz dessas pedagogias, nota-se que o julgamento que se faz em relação a elas, nem sempre deve ser considerado, pois o professor ainda é a autoridade do saber na sala de aula. Cabe a ele, conduzir esse saber de forma segura e eficiente o que não significa exercer uma postura autoritária.

E o que se deve negar dessas pedagogias? De acordo com Becker (1993, p. 11):

Nega-se, por um lado, o saber absoluto atribuído ao professor e o autoritarismo daí derivado; a pretensa incapacidade de o professor influir no aluno e a inutilidade dos conhecimentos deste. Por outro lado, nega-se a ignorância absoluta atribuída ao aluno e a subserviência e a inanição que lhe são cobradas; o autoritarismo e a pretensa auto-suficiência de seus instrumentos de acesso ao conhecimento.

Sob a ótica de Becker (1993), não é possível manter-se preso a teorias que sustentam práticas nas salas de aula e que implicam poderes exclusivos somente ao professor ou somente ao aluno.

Por outro lado, não se pode “adotar” uma postura interacionista guiado pelo modismo ou mesmo por um ato inconsciente. É necessário um estudo mais complexo sobre essa teoria, pois, pressupõe-se que seja a partir daí que se tem condições de sustentar uma prática pedagógica mais equilibrada. Acredita-se que, talvez, este não seja o único caminho a ser percorrido, mas que seja necessário.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de investigar as concepções subjacentes nas práticas dos docentes citadas em literaturas e artigos, foi possível compreender a difícil tarefa de exercer a profissão do magistério.

Por meio da análise bibliométrica, os artigos pesquisados apontaram que, a garantia da qualidade profissional do educador somente se dará se, ao longo dos processos iniciais e continuados de sua formação, lhe forem asseguradas, pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade. Afinal, os recursos da ciência e da técnica são fios condutores dos desafios do educador frente ao saber e ao fazer.

As principais abordagens nesses artigos tratam a docência a partir de uma perspectiva histórica, em que as representações sociais ressaltam a diversidade de práticas alicerçadas nas áreas de atuação docente enquanto governante intelectual cujo papel é indispensável na formação de novas gerações.

Quanto aos artigos que discutem sobre as concepções epistemológicas, pedagógicas e didáticas, estes discutem sobre características de um professor idealizado e seu trabalho em sala de aula, buscando conhecer quem seria esse professor, procurando compreender como as concepções e práticas defendidas fundamentam o aprendizado da docência.

Os discursos dos autores identificados na análise qualitativa apontaram diferenças entre a atuação de professores e de educadores, bem como as características apresentadas em dois modelos de concepção de educação, em que uns são classificados como educadores conservadores e outros como educadores progressistas.

Esses discursos trouxeram ainda reflexões sobre a relação existente entre a concepção epistemológica e a prática pedagógica dos docentes que se constituem na prática de cada sala de aula. Nessa relação, há um movimento de polarização, destacando o papel do professor e do aluno de diferentes formas, conforme a ênfase dada à pedagogia que por sua vez está fundamentada em diferentes epistemologias, descritas da seguinte maneira: Uma pedagogia centrada no professor, fundamentada na epistemologia empirista que tende a valorizar relações hierárquicas; Uma pedagogia centrada no aluno, fundamentada na epistemologia apriorista que absolutiza o sujeito, Uma pedagogia centrada na relação, fundamentada na epistemologia interacionista do tipo construtivista e na qual nenhum dos polos dispõe de hegemonia prévia.

Nesse sentido, ficou clara a postura política que o professor/educador deve assumir, a fim de possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica do educando, para que este compreenda melhor o seu papel e sua visão de mundo presente na sociedade. No entanto, as análises apontaram o lado técnico, estruturado e metódico já internalizado pela formação acadêmica recebida, revelando que os indivíduos têm *habitus* estruturados não só pelas matrizes familiares obtidas pela escola, deixando transparecer a epistemologia empirista subjacente em suas práticas.

As análises apontaram, também, caminhos para mudanças de posturas e reconhecimento da identidade profissional, em que o professor, por meio de uma formação que esteja voltada para atender às novas demandas da sociedade, possa constituir-se enquanto agente transformador e atuar como um professor/educador.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem Azevedo. **Conversa com quem gosta de ensinar**. 13. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.1)
- _____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 6. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.9)
- _____. **A alegria de ensinar**. 4. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ARAUJO, C. A. **Bibliometria: evolução histórica e questões atuais**. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.
- BACK, R. **Por uma concepção filosófica da educação**. *Educacao e Pesquisa*, 45, 2019. doi:10.1590/S1678-4634201945205293
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor. O cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores**. *Educação em Revista*, v. 30, Nº 4, p. 181 – 203, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400009>>. Acesso em 13 fev. 2021.
- DALBOSCO, C. A. **Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade**. *Educação & Sociedade*, v. 40, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019220333>>. Acesso em 13 fev. 2021.
- DE-SOUZA, D. T. R.; ZIBETTI, M. L. T. **Formação de professores e saberes docentes: Trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência-uma entrevista com ruth mercado**. *Educacao e Pesquisa*, 40(1), 247-267, 2014. doi:10.1590/S1517-97022014000100016
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O Mundo, hoje, v. 21)
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. *São Paulo: Olho d'água*, 1993.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. **Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores** . Educação em Revista, v. 28, Nº 1, p. 211 – 236, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100010>>. Acesso em 13 fev. 2021.

GORLOVA, E. **O olhar estereoscópico para a ontogênese: desafiando o professor** . Fractal: Revista de Psicologia, v. 32, Nº especial, p. 239 – 242, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/40987>. Acesso em 13 fev. 2021.

LOPES, R. P. **Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados** . Educar em Revista, Nº 36, p. 163 – 179, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-406020100001000128023>>. Acesso em 13 fev. 2021.

MACERA, I. M. **Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente: Educación y Educadores**, v. 15, Nº 3, p. 513 – 531, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627010.pdf>>. Acesso em 13 fev. 2021.

MARROQUÍN YEROVI, H. M.; VALVERDE RIASCOS, O. O. **Las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia**. Folios, Nº 49, p. 19 – 40, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.17227/folios.49-9388>>. Acesso em 13 fev. 2021.

MESQUITA, S. S. A. **Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica** . Cadernos de Pesquisa, v. 48 Nº 168, p. 506 – 531, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144820>>. Acesso em 13 fev. 2021.

OLIVEIRA, J. C. **Estudo bibliométrico das publicações de custos em enfermagem no período de 1966 a 2000 [dissertação]**. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 2001.

PAULA, E. M. A. T.; MACHADO, E. R. **Pedagogia: concepções e práticas em transformação** . Educar em Revista, Nº 35, p. 223 – 236, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-4060200900030001722393>>. Acesso em 13 fev. 2021.

PIETRI, E.; RODRIGUES, L. A. D.; SANCHEZ, H. S. **A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial** . Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240062>>. Acesso em 13 fev. 2021.

POLONIA, A. A. A. C.; SANTOS, M. F. S. **O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: a prática docente em foco** . Educação em Revista, V. 36, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698216223>>. Acesso em 13 fev. 2021.

SALES, A. C. M.; CHAMON, E. M. Q. O. **Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente** . Educação em Revista, v. 27, Nº 3, p.183 – 210, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-469820110003000108197>>. Acesso em 13 fev. 2021.

SCHERER, R. P. **Modos de constituição da docência brasileira:** tradicionalismo, competência técnica e boas práticas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, Nº 175, p. 274 – 293, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053146535>>. Acesso em 13 fev. 2021.
SciELO. **Scientific Electronic Library Online.** Disponível em <<https://scielo.org/pt/>>. Acesso em 13 fev. 2021.

SCOPUS. Disponível em <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scopus>. Acesso em 13 fev. 2021.

SEVERINO, A. J. **Formação docente:** Desafio para as licenciaturas. *Espaco Plural*, 13(26), 30-44, 2012. Retrieved from www.scopus.com

VAZ, K. **Professor, Profissional ou Educador:** a Concepção de Professor de Educação Especial nas Produções Acadêmicas do Campo Específico da Educação Especial (2000-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, Nº 1, p. 101 – 116, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100007>>. Acesso em 13 fev. 2021.