

A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM FACE DOS SABERES DOCENTES

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de – UNICAMP – UNITAU

BIAJONE, Jefferson – UNICAMP

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Estados Unidos e Canadá iniciaram, no final dos anos 80, um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de status profissional para os profissionais da educação. Apoiados na premissa de que existe uma “base de conhecimento”¹ para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes. Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, assim, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado.

Compartilhava-se, desse modo, a crença de que a base de conhecimento permitiria estruturar a educação do professor e instruiria diretamente as práticas de formação. As reformas na América do Norte influenciaram posteriormente vários países europeus e anglo-saxões e estenderam-se à América Latina e ao México.

Borges e Tardif (2001) apontam diferenças e variações significativas entre os países que vivenciaram ou estão vivenciando essas reformas; no entanto, identificam, com base em Tardif, Lessard e Gauthier (2001), objetivos e princípios comuns às reformas, como: conceber o ensino como uma atividade profissional que se apóia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica.

O *Knowledge base* como campo de pesquisa surge em âmbito internacional na década de 80, e vem apresentando expressiva profusão e multiplicação dos estudos na área. Essas produções têm ocupado papel de destaque na formação de professores, o que é atribuído, em grande parte, ao seu potencial no desenvolvimento de ações formativas

¹ Segundo Shulman (1987), em ensino, “Knowledge base” (base de conhecimento) é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Assim, considerando que as pesquisas acerca do *Knowledge base* tem como finalidade identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviriam para a elaboração de programas de formação de professores, a nossa intenção é discutir as implicações e repercussões dessas pesquisas para a formação inicial de professores.

Analisamos algumas das obras de autores de referência na área, como Tardif (2002), Gauthier (1998), Shulman (1985, 2002, 2004), e algumas produções que têm como foco de discussão os “saberes docentes”.

É importante esclarecer que, no Brasil, a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif, e, posteriormente, de Gauthier e Shulman; no entanto, o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado na literatura nacional e internacional.

As produções referentes ao “saberes docentes” foram analisadas a partir de dois enfoques: primeiro, buscamos apreender como definem saberes docentes numa perspectiva conceitual e tipológica, e, depois, procuramos indícios de alternativas de natureza teórica e prática para a formação inicial de professores com base nos saberes docentes.

Saberes docentes: concepções e tipologias

Dado ao número expressivo de produções a respeito do *Knowledge base* a partir de concepções e orientações variadas, observa-se uma diversidade conceitual e metodológica das pesquisas. Neste texto, apresentaremos apenas as concepções e tipologias sobre os saberes da docência na perspectiva de três autores: Gauthier, Tardif e Shulman. Nossa intenção é pôr em evidência as contribuições dessas pesquisas para a formação inicial de professores, sem a pretensão de explorar exaustivamente as diferentes tipologias e classificações desse campo de pesquisa.

Iniciaremos com as contribuições de Gauthier e colaboradores (1998), que realizaram estudos das pesquisas sobre o ensino no intuito de identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica e com o objetivo de examinar as implicações, formular problemáticas, avaliar resultados e esboçar uma teoria geral da pedagogia.

Gauthier (1998) usa a sentença “conhece-te a ti mesmo”, do oráculo de Delfos, para dizer que ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes ao ensino. Argumenta que ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (p. 20). Segundo o autor, avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilita-nos enfrentar dois obstáculos que historicamente se interpuseram à pedagogia: de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*.

O primeiro diz respeito à própria *atividade docente* que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Explica que, apesar do ensino ser uma atividade que se realiza desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito, e que convivemos com certas idéias preconcebidas que contribuem para o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (idem., p. 20). Idéias que defendem, por exemplo, que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, bastando, portanto, conhecer o conteúdo objeto de ensino, ou que é uma questão de talento, bom senso, intuição, ou, ainda, que basta ter experiência e cultura.

Os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (ibidem, p. 25) e reforçar a perpetuação de um *ofício sem saberes*.

O segundo obstáculo diz respeito aos *saberes sem ofício*, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos. Muitos desses conhecimentos, segundo Gauthier, foram produzidos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério. Saberes que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem e exigem tomadas de decisão, ou seja, “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (p. 25). Para o autor, esse obstáculo contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente ao reforçar para os professores a idéia de que a pesquisa universitária [...] não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc. (ibidem., p. 27)

Para Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: *ofício sem saberes* e *saberes sem ofício*. Ao admitir que as pesquisas já revelam a

presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propõe um *ofício feito de saberes*. Em seu livro ‘Por uma Teoria da Pedagogia’, concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino. Do ponto de vista tipológico, o autor classifica os saberes em: *disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; das *Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; da *Tradição Pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; da *experiência*, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; da *ação pedagógica*, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Para o autor, reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos reflete um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um profissional autônomo que delibera, julga e toma decisões.

Outro autor que analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores é Maurice Tardif. A primeira produção desse autor publicada no Brasil ocorreu em 1991, por meio de um artigo na Revista Teoria & Educação em parceria com Lessard e Lahaye. O artigo apresenta considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Em 2002, foi lançado o livro “Saberes docentes e formação profissional”, que reúne oito ensaios de Tardif publicados desde 1991. Esses ensaios representam diferentes momentos e etapas de um itinerário de pesquisa e de reflexão do autor. É importante salientar que ele situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro diz respeito *ao saber e trabalho* - o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. O segundo fio condutor é a *diversidade do saber*, pois entende que o saber dos professores é plural, composto e heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variados e, normalmente, de natureza diferente. O terceiro fio condutor é a *temporalidade do saber* - onde reconhece

o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto fio condutor, denominado como *a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real. O quinto fio condutor, *saberes humanos a respeito de saberes humanos*, expressa a idéia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. O sexto e último fio, *saberes e formação profissional*, é decorrente dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Tendo como referência esses fios condutores, Tardif (2002) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Nos ensaios do Tardif (2002) observa-se uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Também apresentam algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de “epistemologia da prática profissional dos professores”, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente Tardif (2002) os classifica em: *saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)*, compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os *saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os *saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais

por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e, por fim, *os saberes experienciais, que são aqueles* saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Outro autor que tem contribuído para o progressivo fortalecimento do campo educacional dos saberes docentes é Lee Shulman, que, como pesquisador do programa *Knowledge Base*, tem sido referência para as reformas educativas, não somente norte-americanas, mas também estrangeiras, dada a influência de seus trabalhos nas pesquisas e nas políticas de outros países.

Ao debruçar-se sobre o *knowledge base*, Shulman (1986) revela que a essência dos programas de formação nas reformas educacionais e dos programas de avaliação e certificação de professores consistia tão somente agrupar habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos necessários à realização das atribuições docentes num determinado contexto de ensino. Para o autor, a ênfase das pesquisas que têm servido de referência para os programas de formação e certificação docente é em como os professores administram suas classes, organizam as atividades, alocam tempos e turnos, estruturam tarefas, fazem críticas e elogios, formulam os níveis de suas questões, planejam lições e julgam o entendimento geral dos estudantes. Shulman (1994) demonstra que os resultados das pesquisas sobre o ensino eficiente, embora valiosos, não são a única fonte de evidência para fundamentar uma definição sobre a base de conhecimento no ensino. Há um ponto cego com relação ao conteúdo que caracteriza essas pesquisas, denominado pelo autor de “paradigma ausente”, ou seja, perdem-se questões sobre o conteúdo das lições ensinadas, as questões feitas e as explicações oferecidas.

Acreditando que essas pesquisas trivializam a prática pedagógica, ignorando assim sua complexidade e reduzindo suas demandas, Shulman opta por contribuir e consolidar a corrente do *knowledge base*, ao desenvolver seu próprio programa de pesquisas, tendo como foco as seguintes questões: Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente? Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores? O que um professor sabe e quando ele vem a saber disso? Como um novo conhecimento é adquirido, o velho conhecimento é revisto e ambos, combinados, formam uma base de conhecimentos?

Shulman e seus colaboradores dedicam-se, então, a investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das

ações dos professores, agora vistos como sujeitos dessas ações, sujeitos estes com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática; plenos de concepções sobre o mundo que os cerca: seus alunos, os conteúdos que ensinam, os currículos que seguem etc.

Uma recente coletânea “The Wisdom of Practice: Essays on Teaching and Learning to Teach” (2004), congrega sua produção de 30 anos de pesquisas educacionais sobre o ensino e o aprendizado para ensinar.

Iniciaremos a abordagem das concepções desse pesquisador a partir de seu texto de 1986, “Those Who Understand: The Knowledge Growth in Teaching”. A partir desse texto Shulman distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor. Outros de seus posteriores trabalhos, segundo Sztajn (2002), contemplaram uma revisão das três categorias mencionadas, ora propondo novas, ora eliminando outras, mas por fim mantendo as propostas originárias de seu trabalho de 1986, as quais apresentamos a seguir:

O *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), que não se resume tão somente à detenção bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

Melhor expresso nas palavras do Shulman (1986), o professor:

[...] não somente precisa entender que algo é assim, e também por que é assim, bem como em que pressupostos pode ele obter garantias e sob quais circunstâncias nossa crença na justificação (desses pressupostos) pode ser enfraquecida ou até mesmo negada [...] (tradução livre). (p.9)

Assim, para Shulman (2004), a primeira fonte do “Knowledge base” é o conhecimento do conteúdo que será objeto de ensino. Esse conhecimento repousa em dois fundamentos: a literatura acumulada na área e o conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento no campo de estudo. O autor explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno com a relação à disciplina. Isso significa que o modo pelo qual esse entendimento é comunicado leva ao aluno o que é essencial sobre um assunto e o que é periférico. Ao enfrentar a diversidade dos alunos, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão multifacetada, adequada para conceber explicações alternativas dos mesmos conceitos e princípios.

Já o *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo “[...] as analogias de maior impacto, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações – em uma palavra, as maneiras de se representar e reformular o conteúdo de tal forma que se torne compreensivo aos demais” (tradução livre) (idem, p.9)

Este é também o conhecimento que se refere à compreensão docente do que facilita ou dificulta o aprendizado discente de um conteúdo em específico. Assim, o conhecimento do conteúdo pedagógico também inclui o entendimento do que faz a aprendizagem de determinado tópico fácil ou difícil, bem como as concepções errôneas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem.

Argumentando que ensinar é antes de tudo entender, Shulman e seus associados consideram o *pedagogical knowledge matter* um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem, tanto na pesquisa, como nos saberes oriundos da prática docente. Essa base do *Knowledge base* vai, além do conhecimento da disciplina por si mesma, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino. Para o autor a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele ou ela possui, em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos.

Outrossim, o estudo do *pedagogical knowledge matter* também apresenta desdobramentos de interesse nas pesquisas educacionais. É esta a categoria do saber docente que constitui o promissor elo entre a pesquisa sobre o ensino e a pesquisa sobre a aprendizagem.

O *curricular Knowledge* (conhecimento curricular) dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas.

Na busca de melhor correlação para explicar o *curricular knowledge*, Shulman sugere a analogia: os professores precisam dominar o conhecimento curricular para poder ensinar aos seus alunos, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para poder receitar. Nas palavras de Shulman (1986), o currículo seria, portanto, análogo à farmacopéia, ou seja, é dele que o “[...] professor retira suas

ferramentas de ensino que apresentam ou exemplificam específicos conteúdos ou avaliam a adequação dos avanços estudantis” (p. 10 tradução livre).

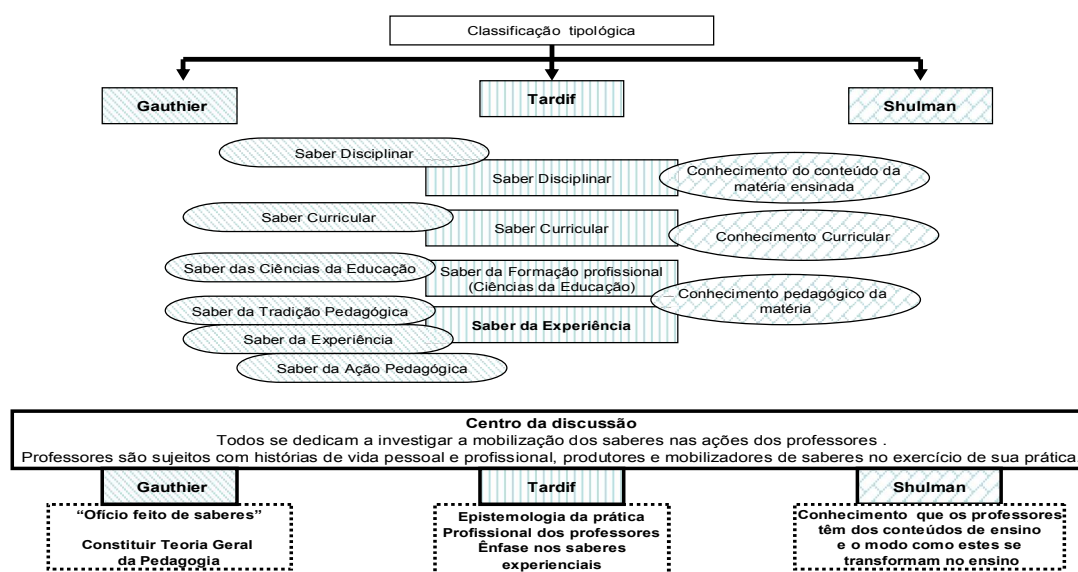
Shulman, apropriadamente, questiona se confiaríamos a um médico que desconhecesse outras formas alternativas de se tratar de doenças infecciosas com exceção daquela única que ele conhece (ibidem, p. 10 tradução livre).

Os trabalhos de Shulman acerca dos conhecimentos docentes têm contribuído para a organização e redirecionamento das questões tratadas no campo dos saberes dos professores e suas implicações para a formação de professores no contexto das reformas.

Feita a apresentação das concepções e tipologias acerca do saber docente a partir de Gauthier, Tardif e Shulman, finalizaremos esta primeira parte do texto buscando estabelecer algumas relações e considerações referentes a esses autores, apesar das diferenças de concepções e tipologias. Como podemos observar no Quadro 1, Gauthier, Tardif e Shulman dedicam-se a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Quadro 1

Classificações tipológicas e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman



Do ponto de vista tipológico, apresentam classificações diferentes; porém não tão singulares a ponto de serem excludentes. As peculiaridades estão localizadas nos interesses

investigativos. Gauthier (1998), ao defender um “Ofício feito de saberes”, implementa esforços para a constituição de uma Teoria Geral da Pedagogia. Borges (2001) esclarece que uma das particularidades dos estudos de Gauthier e colaboradores é que exploram a literatura internacional sobre o tema, buscando definir a pedagogia² e apresentar-lhe um modelo de análise. E, ainda, “[...] traçam um panorama da evolução das pesquisas, sobre a eficácia no ensino, visando extrair elementos que possam contribuir para a edificação de um repertório de saberes” (p. 70).

Já os estudos de Tardif e colaboradores (2002) têm como particularidade o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência que

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (p. 54)

É nessa perspectiva que esses autores defendem a idéia de uma “epistemologia da prática” com a finalidade revelar os saberes docentes, “[...] compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (idem, p. 256).

A particularidade de Shulman (1986) reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino. O autor e seus colaboradores têm por interesse esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos.

Os estudos de Borges (2001), de natureza pedagógica, consolidam a corrente do Knowledge base “[...] numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa etc.” (p. 66).

Na conclusão desta primeira parte do texto, anuncia-se que, preservando as particularidades e singularidades de cada autor estudado, foi possível identificar

² Os autores preferem utilizar o termo Pedagogia, em vez do termo Ensino, pois entendem que o primeiro envolve as duas dimensões fundamentais do ensino: o ensino dos conteúdos e a gestão da classe.

similaridades e pontos de intersecção nas relações entre saberes docentes e formação inicial de professores, os quais serão apresentados a seguir.

Implicações dos Saberes para a Formação Docente

Para analisarmos as implicações das pesquisas a respeito dos saberes docentes para formação inicial de professores no contexto das reformas, é necessário esclarecer que o movimento de reformulação dos cursos de formação tem sua origem nas críticas aos pressupostos do *modelo da racionalidade técnica*, que definem um determinado perfil de educador, bem como suas competências para ensinar. Nessa perspectiva a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e técnicas científicas. Com base nesse pressuposto, os cursos de formação foram divididos em duas partes: na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino que eram apresentados como saberes científicos e, portanto, inquestionáveis e universais; na segunda, os futuros professores realizavam, numa prática real ou simulada, a aplicação dessas teorias e técnicas.

Esse modelo de formação foi muito discutido e criticado, especialmente na década de 90, por apresentar limitações como percurso formativo. No movimento de oposição a esse modelo destacam-se as premissas defendidas pelo *modelo da racionalidade prática*. Esse modelo tem início com Donald Schön (1995), que propõe a superação da formação nos moldes de um currículo normativo e de caráter técnico-profissional. O autor acredita que essa formação impede o professor de dar respostas a situações inéditas em sua prática, uma vez que não contará com conhecimentos elaborados pela ciência, o que dificultará ou até impossibilitará a aplicação de uma solução técnica. Sua proposta é formar um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino.

Essa concepção de formação de professores foi amplamente divulgada nos últimos dez anos e dela decorreu uma vasta produção na área. Tal qual salientado por Sztajn (2002), autores que começaram suas trajetórias de pesquisa debruçando-se sobre os saberes docentes acabaram por circunscrever seus estudos no âmbito da formação docente. E com Gauthier, Tardif e Shulman não poderia ter sido diferente.

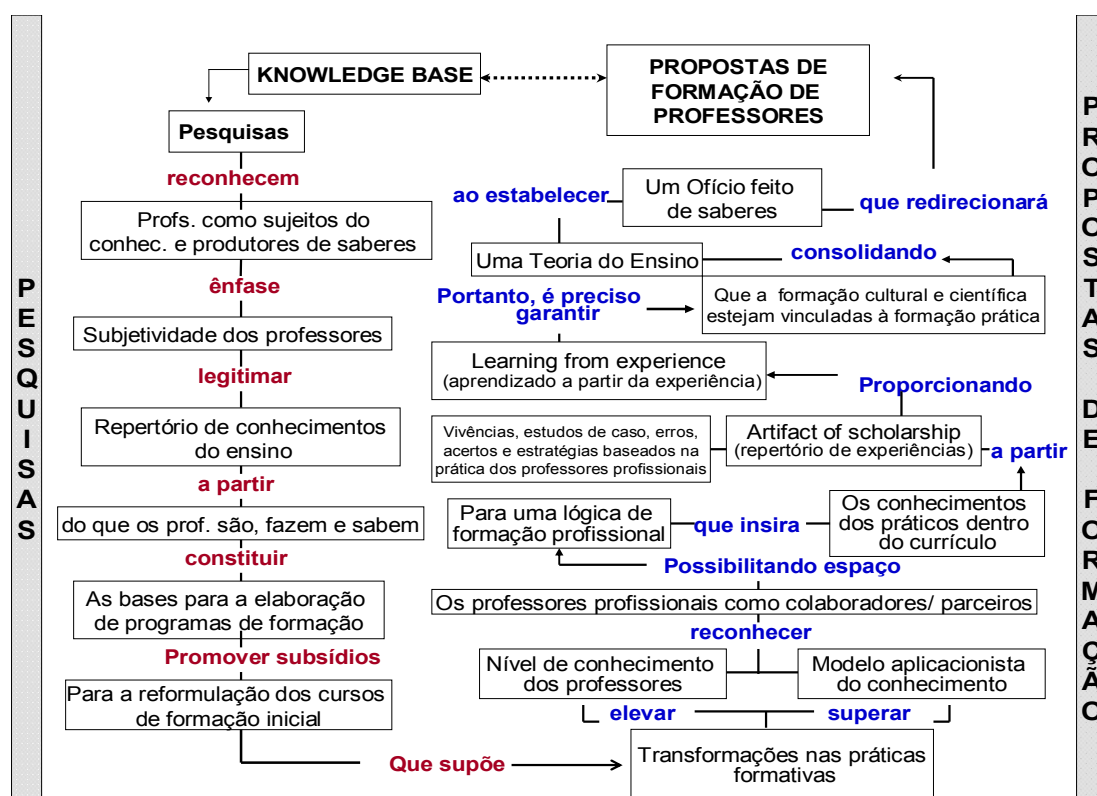
As concepções e tipologias acerca dos “saberes docentes” permitem destacar alguns pressupostos de caráter teórico e metodológico que têm influenciado o “pensar”

e o “fazer” na formação inicial de professores tanto na América do Norte, como na Europa e na América Latina.

Na tentativa de apresentar os indícios de alternativas de natureza teórica e prática para a formação inicial de professores, com base nas concepções e tipologias de Gauthier, Tardif e Shulman, elaboramos um mapa conceitual que demonstra algumas das implicações das pesquisas sobre o Knowledge base para as propostas de formação inicial.

Quadro 2:

Implicações das pesquisas sobre o *Knowledge base* para as propostas de formação inicial



Como podemos observar, o mapa conceitual revela que as pesquisas acerca dos saberes mobilizados pelo professor na ação docente são suscetíveis de modificar nossas concepções em relação à formação profissional no magistério.

Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem constitui as bases para a elaboração de programas de formação.

Tardif (2002) explica que a atividade profissional dos professores de profissão deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. O autor propõe um repensar das relações entre teoria e prática, pois entende que, tanto a universidade, como os professores de profissão, são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações. Ambos comprometem seus atores, seus conhecimentos e suas subjetividades.

A necessidade de transformação nas práticas formativas e na superação do modelo baseado na *racionalidade técnica* é aclamada por todos os pesquisadores que tomam como objeto de estudo o ensino. Tardif (2002) argumenta que o modelo baseado na *racionalidade técnica* apresenta dois problemas epistemológicos: primeiro, por ser idealizado de acordo com uma lógica disciplinar, e não conforme uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidade do trabalho dos professores; e, segundo, por tratar os alunos como espíritos virgens, não levando em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

É nessa perspectiva que as transformações nas práticas formativas implicam superar o modelo aplicacionista do conhecimento e elevar o nível de conhecimento dos professores, tendo em vista o repertório de saberes sobre o ensino.

A superação desse modelo aplicacionista supõe valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas. Parece ser consenso que a formação inicial deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino. Assim, o conhecimento-base deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Para Tardif (2002), a formação inicial visa *habituat* os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles “práticos reflexivos”.

O ideário de Shulman também converge nesta direção. Ao estabelecer interessantes paralelos e contrastes entre as diversas profissões, põe em relevo o papel basilar do *learning from experience* (aprendizado a partir da experiência) como componente fundamental do constructo de saberes constituintes de uma profissão. No ensino não poderia ser diferente. Para o autor, o aprendizado a partir da prática é a

melhor descrição do que se poderia denominar de aprendizado para ensinar, pois é por meio dele que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas ao microcosmo do cotidiano da sala de aula.

Mas para que um aprendizado do tipo *learning from experience* possa ser validado como tal, em instâncias de formação docente, é necessário que seja construído um repertório de experiências no formato do que Shulman denominou de *artifact of scholarship*³.

Segundo o autor, o *artifact of scholarship* seria um arcabouço de experiências, vivências, casos, erros, acertos e estratégias cujo contato com o seu repertório propiciaria aos professores incipientes o aprendizado a partir da prática de outros professores que já trilharam os seus primeiros passos e que estão, ou já estiveram, em pleno exercício profissional. Para ele, a imensa maioria das profissões já possui seus *artifacts of scholarship* definidos de longa data. Nós, profissionais da educação, é que ainda estamos engatinhando no processo de construção de nossos artefatos.

É por este motivo que o autor nos convida a olhar para a prática de nossos pares através das janelas de suas salas de aula, a fim de ver o que estão a fazer e a aprender de suas próprias práticas. Isto significaria deixarmos de lado a individualidade intrínseca de nossa profissão e estarmos abertos para aprender uns com os outros; isso porque, para vermos, precisamos estar preparados para sermos vistos.

Nessa perspectiva é preciso que os cursos de formação inicial em parceria com os professores de profissão promovam novas práticas e instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc. Para Tardif (2002), esse movimento provoca o surgimento de novos atores situados na interface entre a formação e a profissão: professores associados, responsáveis pelos estágios, mentores, tutores etc.

Concluindo

Analisar as produções referentes ao “saberes docentes”, mesmo que partindo de perspectivas conceituais e tipológicas diferentes, permitiu a constatação de que é preciso garantir que as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas à formação prática, consolidando, assim, uma Teoria do Ensino que supere

³ Artefato de saberdoria, escolaridade, escolástico. A tradução deste termo permite várias interpretações.

os obstáculos que se interpuseram à pedagogia: de um *ofício sem saberes* e de *saberes sem ofício*.

A elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, tendo como referência o *Knowledge base*, ou seja, os saberes profissionais dos professores tais como estes os mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano é fundamental para introdução de dispositivos de formação que visem *habituá-los*, os futuros professores, à prática profissional. Não obstante, as reformas nos cursos de formação de professores iniciadas com este propósito, na década de 90, nos Estados Unidos e Canadá, apesar de expressivas, têm revelado alguns problemas e limitações.

Tardif (2002) ao fazer um balanço crítico a respeito dos resultados e dos problemas gerados pelas reformas, apresenta algumas dificuldades como aquelas decorrentes do insuficiente financiamento das reformas, das dificuldades de parceria entre as escolas e as universidades, etc. Argumenta, ainda, que os cursos de formação de professores, na sua maioria, continuam organizados por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais.

Apesar dos problemas enfrentados pelas reformas, o autor menciona que elas caminham numa boa direção e que é possível identificar iniciativas muito positivas ao revelar que a formação de professores tornou-se, nas universidades, assunto-chave nas pautas. Observa-se que as autoridades têm reconhecido sua crescente importância, ao incentivar a promoção qualitativa das políticas, instâncias e programas de formação.

Ainda que pesem as dificuldades de relação entre as universidades e as escolas, o balanço crítico demonstra que as parcerias entre ambas as instâncias se multiplicaram e se estabilizaram, com muitos casos de sucesso. O mesmo se estende à pesquisa sobre o ensino: os progressos são inegáveis.

Considerando as possibilidades e limitações dos movimentos das reformas nos cursos de formação de professores, há esperança de que, no Brasil, os centros formativos façam dessa ocasião um momento de conquistas e avanços nas práticas formativas e na profissionalização docente.

Observa-se que os campos de pesquisa sobre o pensamento do professor influenciaram de forma marcante a constituição das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, aprovada em 08/05/2001 e regulamentada na resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação. Faz-se necessário advertir que, mesmo diante de um quadro tão frutífero de produções acadêmicas e científicas com conseqüente

perspectivas de superação do modelo da racionalidade técnica, os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares, têm despertado interpretações e tratamento que preocupam o meio acadêmico atento às interfaces do neoliberalismo e do pós-modernismo nas políticas educacionais, em especial nas que se referem à formação de professores.

Ao mesmo tempo em que o governo propõe mudanças na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, atendendo a algumas reivindicações antigas, estabelece medidas legais em contraposição à profissionalização do magistério⁴.

O atual quadro de antagonismos e contradições revela o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo e configura-se um jogo de forças. O movimento de reformulação dos cursos de licenciatura e a construção de uma pedagogia progressista estão, de certa forma, abalados por essas políticas; no entanto o movimento de resistência tem sido uma constante.

Desse modo, as universidades e centros universitários têm responsabilidade social com a formação de professores e com a educação do nosso país. E, mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas de formação inicial e continuada comprometidas com um ensino de qualidade, que não perca de vista a dimensão ética e política, bem como as discussões e reflexões sobre os fins da educação.

Referências Bibliográficas

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.

_____. Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.

_____. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara, SP: JM, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001.

⁴ Para saber mais ler FREITAS, 2002, 2003; SHEIBE, 2003; MACEDO, 2000; LOPES e DIAS, 2003.

_____. _____. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professo(a) – pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez, 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, ago, 2002.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

LARANJEIRA *et al.* Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. (orgs). **Formação do educador e avaliação institucional**. São Paulo: Unesp, 1999

LOPES, A.C.; DIAS, R. E. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez, 2003.

MACEDO, E. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: Para onde caminha a educação?. **ANPED**, São Paulo, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. **ANPED**, São Paulo, 2003.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform (1987) In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco, Jossey-Bass, p.1-14, 2004.

SHULMAN, L. S. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. *Educational*, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

STZAJN, P. **O que precisa saber um professor de matemática?** uma revisão da literatura americana dos anos 90. *Educação Matemática em Revista*. SBEM, ano 9, n.11 A, p. 17-28, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Vol. 1, nº 4, p. 215-253, 1991.