

REVENDO A FORMAÇÃO DOCENTE: O SABER, O SABER-SER E O SABER-FAZER NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Antonia Edna Brito – Doutoranda da UFRN

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira - Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

As discussões sobre formação docente têm revelado a necessidade de se analisar a complexidade da tarefa de ensinar. Nesse âmbito, várias questões parecem pertinentes no encaminhamento de estudos sobre os processos formativos de professores(as). Podemos indagar, por exemplo: Que formação docente tem se delineado no cenário educacional brasileiro? Em que medida essa formação responde às exigências e aos desafios da profissão?

O processo de globalização da sociedade e do mundo, o avanço tecnológico e comunicacional têm posto novas exigências em relação à escola e à formação docente. No que concerne, especificamente, à formação de professores(as) observamos sérias críticas ao modelo formativo predominante, fundamentado na racionalidade técnica, bem como verificamos o delineamento de novos pilares para a qualificação do(a) professor(a), alicerçados na concepção de que a prática docente constitui-se uma prática social.

O paradigma da racionalidade técnica pressupõe a necessidade de dotar os(as) professores(as) de instrumental técnico a ser aplicado na prática. Trata-se de uma perspectiva de formação determinística, acrítica, situando o(a) professor(a) como técnico que dissemina conhecimentos. Os modelos formativos fundamentados nessa concepção parecem não dar conta das necessidades formativas dos(as) professores(as). Em consequência disso, no contexto atual, os debates sobre formação docente indicam a configuração de um novo paradigma de formação, deslocando o foco de análise da dimensão técnica (fazer) para a discussão dos saberes e práticas docentes, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais.

Discutir sobre formação de professores(as), portanto, implica revisar a compreensão de prática pedagógica. Significa refletir sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, compreendendo a trajetória profissional, vivenciada no contexto da sala de aula, como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão. Representa entender que a experiência docente configura-se como importante elemento no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do(a) professor(a). No entanto, a esse respeito, Guarnieri (2000) alerta que esses pressupostos não são suficientes para se evitar a unilateralidade e os reducionismos sempre presentes quando se trata a questão da formação do professor, ora dando-se excessivo peso ao conhecimento teórico-acadêmico, ora às questões postas pela prática pedagógica.

Delineia-se, assim, um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social. Compreende-se, pois, a formação como um continuum, ou seja, como um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional, representando, nesse caso, um processo de construção de identidade pessoal e profissional.

Sem dúvida, a formação de professores(as) representa um grande desafio no contexto atual. Por essa razão, os estudos sobre formação docente têm avançado e apontam novas questões para investigação, sugerindo, inclusive, que os processos formativos devem incorporar o diálogo com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas. Assim, atualmente as pesquisas sobre formação docente estão marcadas por enfoques que privilegiam a prática docente e os saberes dos professores(as), despontando na literatura estudos que valorizam os saberes da experiência, apresentando como novo paradigma formativo a perspectiva reflexiva.

Nunes (2001 p. 30) ao discutir sobre os saberes docentes e a formação de professores reconhece que pensar num modelo de professor implica considerar a contextualização dos saberes docente, bem como demanda

observar as condições históricas e sociais de exercício profissional, considerando que

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

No contexto das discussões acerca dessa temática devemos ressaltar diferentes contribuições tanto em nível internacional, quanto nacional. Na literatura internacional destacamos os pensamentos de Guathier (1998); Tardif (2000); Imbernón (2000); Nóvoa (1995) e Garcia (1987). Na produção nacional evocamos as reflexões de Pimenta (1999); Fiorentini (1998); Therrien (2002); Santos (2002) e Caldeira (1995).

Gauthier (1998 p.188) em suas reflexões sobre os conhecimentos próprios ao ensino enfatiza que é essencial a revelação e a validação dos saberes da experiência docente a fim de que esses saberes não permaneçam circunscritos às práticas individuais dos(as) professores(as). Essa percepção revela que os saberes da experiência docente precisam ser socializados, pois, por seu caráter individual e privado, poderão ter pouca utilidade nos processos de formação docente. Neste caso, o autor acima referido ressalta que a socialização dos resultados de pesquisas, sobre práticas e saberes docente, *“poderiam criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos a partir do qual os professores alimentam sua prática”*.

A análise de Tardif (2000 p. 119), no que concerne a essa questão, baseia-se no pressuposto de que a prática docente não se resume a um espaço de aplicação de saberes, mas compreende que essa prática é, também, um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional. Compreende que os(as) professores(as) são sujeitos do conhecimento,

detentores de um saber específico relativo ao seu fazer pedagógico. Assim, propõe que *“o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”*.

Na acepção de Imbernón (2000), o conhecimento profissional está relacionado à especificidade da profissão docente. Entende que esse conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos(as) professores(as), na relação teoria/prática. Situa o conhecimento profissional docente como vital no processo de profissionalização docente e afirma: *“Existe, é claro, um conhecimento pedagógico especializado unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização”*.

Contribuindo com as reflexões nessa área, Nóvoa (1995 p. 17) analisa as relações do(a) professor(a) com o saber, explicitando a importância de se *“conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores”*. Explica, ainda, que cada professor(a) constrói maneiras próprias de ser e de ensinar, inter cruzando o pessoal e o profissional. Nessa concepção, o processo de formação de professores(as) precisa se efetivar a partir da articulação de diferentes saberes (pré-profissionais, da formação, da experiência, por exemplo).

Garcia (1987) corrobora as análises feitas nesta discussão e ressalta que o conhecimento prático dos(as) professores(as) decorre do desenvolvimento profissional docente. A partir desse conhecimento o(a) professor(a) fundamenta e organiza suas maneiras de ser e de estar na profissão, baseado, inclusive, em suas crenças e concepções. Ressalta, contudo, que o conhecimento prático toma a ação como referência – é ligado ao como fazer – mas fundamenta-se, de modo geral, no pensamento do(a) professor(a) acerca do homem, do mundo, do ensino e da educação, expressando a racionalidade do fazer pedagógico.

As idéias de Pimenta (1999) convergem com os pensamentos dos autores citados nesse estudo e revelam o entendimento dos saberes docentes como saberes produzidos no cotidiano da sala de aula, no dia-a-dia da trajetória profissional. Resultam, segundo essa análise, das reflexões sobre a prática, das trocas entre pares, bem como dos estudos realizados a partir das produções teórico-científicas na área. A autora propõe a ressignificação dos saberes da formação (na perspectiva de articular saberes especializados, prática reflexiva e saberes da experiência), explicitando compreender que a prática deve ser tomada como referência na formação docente, percebendo as situações que essa prática encerra para além da dimensão instrumental. E, assim, Pimenta (1999 p. 30) afirma:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Focalizando os estudos de Fiorentini et al (1998 p. 319) percebemos uma contribuição significativa no tocante às referências sobre as relações teoria/prática, situando a prática pedagógica como instância de problematização e de retradução dos saberes da prática docente. Segundo o autor, há a perspectiva, no contexto atual, de valorização dos saberes docentes nos processos de formação do(a) professor(a), assim como há uma tendência de percepção do(a) professor(a) como produtor(a) de saberes articulados à natureza de sua ação. O trabalho docente é compreendido como fonte de saberes originais e não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, pois:

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido.

Corroborando esse pensamento, Guarnieri (2000) enfoca o professor(a) como sujeito que (re)constrói sua ação profissional, desenvolvendo, na vivência do cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos a seu ofício, aprendendo a fazer-se professor(a) na militância docente, vivendo, pois, os conflitos e desafios postos pelo fazer pedagógico. Desse modo, destaca:

Tais conhecimentos, desenvolvidos a partir do exercício profissional, permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza pragmática, até as que envolvem aspectos morais (Guarnieri, 2000 p. 10).

A ação docente, com base nessa visão, demanda a articulação/mobilização de uma diversidade de saberes contextualizados. Nesse sentido, vale lembrar que o contexto da aula envolve não somente o trabalho com os conteúdos de ensino, mas envolve relações interpessoais; implica na construção de habilidades para gestão da sala de aula, assim como requer a mobilização de diferentes saberes diante das situações que surgem na sala de aula e que não são pré-determinadas, exigindo que o(a) professor(a) busque saídas para os problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar.

Uma vertente importante nas discussões sobre práticas e saberes docentes relaciona-se às discussões acerca da atitude reflexiva na e sobre a prática. A reflexão possibilita ao(a) professor(a) compreensão e análise racional de sua ação docente na perspectiva de melhor sistematizá-la e operacionalizá-la. Permite, ainda, que o(a) docente desenvolva, a partir de uma postura crítica e da percepção da natureza da ação pedagógica, saberes relativos ao seu ofício, considerando que sua prática, por seu caráter situado, histórico e social, extrapola a mera aplicação de técnicas e de transmissão de conteúdos.

No enfoque de Therrien (2000), o trabalho docente na perspectiva de um trabalho reflexivo demanda conceber o fazer pedagógico como fundamentado numa racionalidade, manifestada nas ações, decisões e julgamentos do(a) professor(a) nas diferentes situações do cotidiano da sala de aula. Ao referir-se ao agir pedagógico pondera:

Portanto, procurar compreender a racionalidade do fazer pedagógico na sala de aula significa buscar desvelar as “certezas” que dão suporte às decisões do professor. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. Significa, finalmente, revelar ao próprio docente as bases de ação, pondo em evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério (Therrien, 2000:78).

No contexto dessas reflexões Donald Schön (2000), enfatiza que a formação de um profissional reflexivo exige, pois, a superação de modelo formativo fundamentado nos princípios da racionalidade técnica, uma vez que essa perspectiva está centrada na dimensão instrumental da ação docente e não se constitui como possibilitadora de posturas reflexivas diante das diferentes situações que emergem na sala de aula e que colocam o(a) professor(a) em contextos de conflitos e de questionamentos no curso do desenvolvimento das práticas profissionais.

Dessa forma, a prática do(a) professor(a) requer a reflexão na e sobre a prática e demanda a mobilização de saberes heterogêneos, levando em conta a singularidade do fazer pedagógico, permeado por instabilidades e conflitos de diferentes naturezas. Esse fazer pedagógico revela que a formação docente reclama pela articulação entre os diferentes saberes da formação e os diferentes saberes das práticas. Nesse aspecto, consideramos importante a análise de Fiorentini (1998) ao afirmar que:

Entendemos que o referencial da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que

os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais (Fiorentini, 1998:319).

Um outro aspecto a ser considerado no trabalho docente relaciona-se ao seu caráter heterogêneo e complexo, exigindo que o(a) professor(a) possua habilidades de reflexão crítica sobre ele, percebendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e suas limitações. A realidade do processo de ensinar/aprender requer, certamente, que o(a) professor(a) seja capaz de pensar criticamente sua intervenção pedagógica a fim de que possa, de forma competente, encontrar respostas criativas para os problemas e conflitos inerentes ao fazer docente, conforme sugere Azzi (1999 p. 46):

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

Concluimos, então, que a prática mobiliza o(a) professor(a) na articulação e na construção de saberes para responder às situações concretas da sala de aula, instando-o a transformar o conhecimento científico em saber articulado às reais necessidades da prática pedagógica vivenciada na escola. Nesta concepção, o professor produz, no exercício da profissão, os saberes necessários a sua ação, reelaborando e reconstruindo sua intervenção pedagógica, numa atitude crítico-reflexiva, produzindo modos de ser e de agir essenciais no desenvolvimento de suas ações docentes.

É necessário, pois, considerar que o saber docente ou conhecimento profissional diz respeito ao saber-fazer (entendendo que o fazer está permeado por diferentes variáveis: sociais, econômicas, afetivas, culturais, éticas, etc.) e que sua construção resulta da articulação entre diferentes saberes (da formação e os saberes mobilizados na prática pedagógica). Sob esse ponto de vista, o saber docente não resulta apenas da utilização de conhecimentos

teóricos, mas esses conhecimentos são (re)construídos nos movimentos da ação docente (Pimenta, 1999).

Devemos reforçar que os saberes da formação são importantes, entretanto, por si só, não são suficientes para dar conta das idiossincrasias e da complexidade do trabalho docente. Os saberes da formação não são os únicos a serem mobilizados na prática escolar, pois no desenvolvimento dessa prática o(a) professor(a) toma decisões, organiza/reorganiza suas ações e age, fundamentando-se (de modo consciente ou inconsciente) por pressupostos conceituais (crenças, concepções) que definem seu fazer-se professor(a), o seu jeito de ser e de agir na sala de aula.

As reflexões sistematizadas nesse texto apontam uma convergência no pensamento dos diferentes autores referenciados nas discussões sobre os(as) professores(as), seus saberes e sua formação. É, pois, consensual a idéia de que os(as) professores(as) vão se modificando na trajetória profissional, a partir da prática reflexiva. É consensual, ainda, a percepção de que os(as) professores(as) experientes produzem saberes originais relativos à profissão. Esses saberes, nas abordagens empreendidas, são importantes na prática pedagógica por possibilitarem a construção da identidade profissional e por permitirem a integração do(a) docente no ambiente de trabalho.

Considerando essas reflexões, o interesse pela discussão aqui desenvolvida decorre de estudo que estamos realizando, em nível de doutorado, a respeito dos saberes da experiência docente. Nosso estudo tem como objetivo analisar os saberes que emergem da prática docente, alfabetizadora. Entendemos que essa prática é fonte de saberes específicos sobre o ofício docente, possibilitando que o (a) professor(a) envolvido(a) nesse processo desenvolva, de forma racional e crítico-reflexiva, um conhecimento profissional peculiar ao seu fazer pedagógico no enfrentamento dos diferentes dilemas que permeiam esse fazer.

Assim, buscamos investigar, através de pesquisa de cunho etnográfico, os saberes docentes da prática alfabetizadora, analisando como esses saberes

são construídos e como subsidiam o trabalho pedagógico. Nesta direção, no processo de recolha dos dados, empregamos procedimentos que envolvem a utilização de entrevistas, de observações e elaboração de diários da prática. Esses procedimentos permitem a captação dos fatos investigados, numa relação estreita com a realidade escolar, possibilitando-nos uma leitura objetiva da prática docente.

O estudo tem como locus uma escola da rede pública de ensino (atendendo crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental). No contexto da escola, são atores desta pesquisa professores(as) alfabetizadores(as), considerando como critério o fato de estarem vivenciando o cotidiano das classes de alfabetização, bem como a disponibilidade para envolvimento no estudo uma vez que a elaboração de diários da prática demanda tempo e trabalho.

Gostaríamos de enfatizar que nosso interesse em pesquisar acerca dos saberes docentes da prática alfabetizadora decorre, de um lado, em razão de entendermos haver necessidade de definição de políticas competentes e sérias para formação profissional docente. Por outro lado, por percebemos a relevância de estudos sobre saberes requisitados na prática escolar, requerendo que estes estudos envolvam os(as) professores(as), coletivamente, dando-lhes vez e voz, na reflexão crítica acerca de seu ofício e das condições em que ele se processa. Desse modo, postulamos, conforme propõe Caldeira (1995 p. 8), que:

A prática docente é, portanto, resultado de um processo de construção histórica. Nesse processo, alguns elementos dessa prática permanecem, isto é, apresentam continuidade histórica, enquanto outros se transformam. Na prática docente nem tudo é reprodução.

É certo, enfim, que se manifesta a necessidade de pensarmos a formação docente como um desafio possível. Trata-se de pensar o(a) professor(a) como sujeito de um fazer, de um pensar, e de um saber. Trata-se,

também, de entender como eixo principal na formação docente a articulação teoria/prática, reconhecendo que os(as) professores(as) aprimoram suas práticas através das experiências cotidianas. Pressupomos, conforme argumenta (Dias-da-Silva, 1998 p. 42) que:

A construção de professores críticos e reflexivos, de intelectuais engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é um desafio emergente e imprescindível em qualquer tentativa conseqüente de transformação da escola. Favorecer, incentivar, estudar e/ou provocar as condições para que este desenvolvimento ocorra, capacitando os professores para enfrentar estes desafios, é tarefa que a universidade não pode (mais) se furtar.

BIBLIOGRAFIA

- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- CALDEIRA, A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa** nº. 95, São Paulo, nov. 1995, p. 5-12.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos CEDES**, nº. 44, abril, 1998.
- FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professo(a)-Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil- ALB, 1998.
- GARCIA, Regina L. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCIA, Carlos M. **El pensamiento del professor**. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A, 1987.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GUARNIERI, Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, nº. 74, Campinas: Cedes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, Teresinha. **A Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mac/abr. Nº. 13, 2000.

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

TERRIEN, Jacques & TERRIEN, Ângela. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre Shigunov & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.