

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES ACADÊMICOS E SABERES EXPERIENCIAIS

Aline Daiane Nunes Mascarenhas e Carla Barreto Pereira*

RESUMO: *Este estudo é o resultado de uma pesquisa intitulada “Profissionalidade Docente: saberes e autonomia” que analisa os saberes e está sendo desenvolvida na Escola Básica que funciona no campus da Universidade Estadual de Feira de Santana. Os dados fundamentados na revisão bibliográfica e na natureza qualitativa de investigação dão sustentação à análise da relação existente entre os saberes provenientes do cotidiano escolar em conjunto com os saberes da academia, ressaltando a capacidade potencial que o professor em exercício possui para instrumentalizar a própria prática. Nesse sentido, as observações e os depoimentos dos professores envolvidos na investigação nos conduziram a compor uma reflexão ampliada, pautada nas concepções de autores como Tardif (1991) e Nóvoa (1995) que muito tem se dedicado à problemática do saber docente. Portanto, consideramos esta temática de grande relevância, por possibilitar subsídios aos debates sobre formação de professores, bem como para os sujeitos da educação no que diz respeito à compreensão da “dimensão prática” como elemento formador.*

Palavras-chave: Saberes; Prática docente; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A prática profissional torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Essa concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. (TARDIF, 1999)

O distanciamento entre os saberes científicos produzidos pela academia com aqueles concebidos pelos professores na prática cotidiana têm estimulado a polêmica entre professores e pesquisadores. Essa polêmica, na maioria das vezes, é gerada por uma cultura profissional que supervaloriza o conhecimento teórico em detrimento de uma prática pedagógica.

Os saberes dos pesquisadores, baseados em sua maioria em pesquisas empíricas, analíticas ou reflexões teóricas, geralmente organizados em categorias gerais, têm contribuído para a fragmentação e simplificação da complexa prática educativa. Nesse sentido, essa prática e os saberes docentes sempre foram pouco valorizados, problematizados e investigados por pesquisadores. Somente a partir da década de 80 se reconhece a complexidade da prática pedagógica e busca-se romper com a formação padronizada, o baixo prestígio profissional e a falta de controle inter e intraprofissional.

A respeito dessa formação, Imbernón (2004) assevera:

* Bolsistas do Programa de Iniciação Científica – PROBIC/UEFS e discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia /UEFS. E-mails: alinedaiane22@bol.com.br; cbpereira2@bol.com.br. Orientadoras: Professora Mestre Maria José Oliveira Duboc e Professora Doutora Solange Mary Moreira Santos do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

A formação docente assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a conviver (...) com a mudança e a incerteza. (p.15)

A reflexão sobre essas idéias nos encaminhou a investigar a prática docente e os diferentes saberes (experenciais, acadêmicos, curriculares) do professor, por acreditar serem esses saberes significativos na tomada de decisões educativas, éticas e no desenvolvimento de um currículo fundamentado no contexto cultural e social.

Assim, a partir das discussões realizadas no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores – NUFOP, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e dos dados fundamentados na revisão bibliográfica e na natureza qualitativa de investigação, propomos analisar nesse artigo os saberes que permeiam a prática docente, buscando a relação existente entre os saberes acadêmicos e aqueles produzidos e praticados no exercício da profissão.

Os dados coletados envolveram o contato com cada uma das professoras (três) por aproximadamente 12 horas. Nesse período, colhemos depoimentos das professoras que, após tratamento, apresentamos no quadro teórico alguns extratos que contribuíram para fundamentar o objeto dessa investigação.

A FORMAÇÃO DOCENTE: O SABER EM MOVIMENTO

Até pouco tempo, o processo de formação do professor centrava-se quase exclusivamente no conhecimento disciplinar (conteúdo), deixando à margem as questões de ordem pedagógica ou relativas à prática docente.

Os estudos realizados sobre o tema têm assumido, nas últimas décadas do século XX, uma importância fundamental, no momento em que o atendimento às demandas educacionais exigia novas concepções do papel do professor. Essas concepções vêm “... vislumbrar a superação da relação linear e dicotômica entre o conhecimento técnico – científico gerado na academia e suas práticas cotidianas” (CHAVES, 2001, p. 23).

Fontana (2000) faz uma abordagem histórica a partir do pós – guerra, afirmando, através dos seus estudos, que os professores foram colocados em segundo plano nos projetos de pesquisa educacional, tanto como personagens determinantes da dinâmica educativa, quanto como participantes da produção do conhecimento sistematizado acerca do seu próprio fazer.

Todavia, a educação, na década de 60, fica sob o impacto do crescente processo de racionalização e uniformização do ensino, resultante do ideário tecnicista implantado no cotidiano escolar e dos estudos teóricos e empíricos, baseados no paradigma da análise dos sistemas que dominaram este período. Nessa perspectiva, Shön (2000) afirma que:

Este modelo de formação apoia-se na idéia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática (...), a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais, tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica. (p. 13)

Já na década de 70, presenciamos estudos sobre a teoria da reprodução que pretendiam produzir uma análise crítica do papel social da escola no contexto da sociedade capitalista, com base nos estudos de Althusser, acabando por favorecer uma leitura esvaziadora das

possibilidades de alcance político–transformador do ato escolar, fortalecendo as propostas de educação não-formal (NÓVOA, 2000). Isso é perceptível na fala da professora Y que relata:

É muito difícil para os professores tornar o aluno crítico, pois quando a gente fala em política para mostrar a realidade, eles dizem que isso não interessa a eles.

No depoimento dessa professora, pode ser constatada a dificuldade que a mesma encontra para tornar os alunos cidadãos políticos conscientes dos seus direitos, mas o professor não deve esquecer que ele é um agente fundamental no processo de construção do cidadão crítico, reflexivo, político e consciente do seu papel na sociedade. Para tanto, a escola não deve ser um espaço de reprodução cultural e de desigualdades, mas deve vislumbrar as possibilidades de uma ação participativa que possibilite mudanças na vida dos alunos.

Na década de 80, a prática pedagógica de sala de aula e os saberes docentes começam a ser investigados, e as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber. Somente nos anos 90, passa-se a reconhecer a importância da prática pedagógica de sala de aula e dos saberes docentes, buscando novos enfoques e paradigmas para compreensão das práticas docentes e dos saberes.

Esse período foi de grande relevância para a produção do saber didático e sua ressignificação na formação de professores, pois se pensava num professor reflexivo que buscasse a articulação entre ação investigativa e a prática.

Porém, ainda hoje, as pesquisas educacionais brasileiras que investigam a prática escolar priorizam o saber técnico-instrumental. Esse saber utiliza o modelo da racionalidade técnica, para produzir instrumentos racionais, sendo poucos os estudos que apresentam interesse emancipatório, visando a autonomia do profissional.

SABERES DOCENTES: DE QUE SABER FALAMOS?

Nas últimas décadas, autores como Tardif (1991) e Nóvoa (1995) têm proposto investigar os saberes subjacentes às práticas pedagógicas, como elemento imprescindível à formação docente. A compreensão dos saberes profissionais implica uma visão multifacetada que revela toda a complexidade da prática educativa.

Ao tratar dos saberes pertinentes à ação educativa, algumas indagações orientam o nosso pensar: De que saber falamos na escola? Por que estamos buscando conferir cientificidade à prática pedagógica?

Essas questões nos levam a recorrer a afirmativa de que a função da escola democrática é socializar os conhecimentos produzidos na história. Esses conhecimentos são, frequentemente, definidos como conhecimentos científicos, sistematizados em textos, livros e manuais didáticos. Poderia, assim, a educação ser reduzida ao saber científico, desconsiderando a prática?

É preciso considerar que na prática docente os saberes não são unificados em torno de uma disciplina, mas são saberes plurais. Tardif (1999) ressalta que:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, utiliza numerosas teorias, concepções e técnicas, mesmo que pareçam contraditórias para os professores universitários. Sua relação com os saberes não se baseia na busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho (...). (p. 13)

Tardif (1991) e Nóvoa (1995), ao interpretar o que está por trás das condutas cotidianas, buscam entender o que o professor pensa, sobre o que faz e como constrói conhecimentos, podendo traçar caminhos importantes para o fundamento do saber docente, como afirma a Professora X:

A prática educativa provém dos saberes e competências, do meio social e cultural, das experiências vivenciadas, da vocação e dos conhecimentos acadêmicos.

Diante deste relato, concordamos com Sacristán (1995) quando afirma que a competência do professor,

(...) tem a ver muito mais com sua capacidade para prever, reagir e dar soluções às situações pelas quais transcorre seu fazer profissional num campo institucionalizado. Sua competência profissional se expressa melhor no como enfrenta as situações que lhe são dadas. Trata-se de ver mais a originalidade no modelar pessoalmente as situações que lhe são dadas prefiguradas ou ver como se choca com elas, driblando os limites impostos ou adotando uma posição de submissão. (p.204).

Nesta perspectiva, levaremos em consideração as concepções sobre os saberes, apresentados por Tardiff, Lessard e Lahaye (1991). Por *saberes da formação profissional* os autores entendem o conjunto de saberes provenientes das ciências da educação e transmitidos institucionalmente na formação docente. Inclui os saberes pedagógicos, responsáveis tanto pelas orientações ideológicas da atividade educativa (doutrinas, sistemas), como pela transmissão de técnicas e formas de saber fazer. Os *saberes das disciplinas* são aqueles correspondentes aos vários campos de conhecimentos, tradicionalmente transmitidos em formas de disciplinas nas universidades. Os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar na forma de programas escolares. Os *saberes da experiência* são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores, em sua atuação prática profissional, pautados no trabalho cotidiano e no conhecimento cultural. Eles são inseridos na vivência individual e coletiva na forma de *habitus*, de saber fazer e de saber ser.

Dessa forma, foi adotada uma definição ampla de saber docente que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que os professores efetivamente utilizam no seu cotidiano escolar, levando em consideração que o saber docente é construído tanto pelo conhecimento científico da academia, quanto pelo da prática cotidiana.

Nesse sentido, vale ressaltar que o saber não é único, nem imutável. A prática docente no contexto da sala de aula se expressa na confluência de vários tipos de saberes que se reconstruem pela interação e dinamismo das relações. Como aborda a professora Q:

O meio cultural é muito importante, pois vale lembrar que o professor também tem uma experiência de vida, então, o que ele faz em sala de aula tem muito a ver com a sua trajetória de vida.

Assim, conforme postula Nóvoa (1992), a formação não se resume à acumulação de conhecimentos e técnicas, adquiridos através de cursos, mini-cursos, encontros e outros, mas se amplia através de um trabalho ativo e permanente que norteia os espaços da sala de aula envolvida pelos saberes pessoais que norteiam o espaço de vida do professor. Nesse ínterim, os saberes dos professores são plurais e compostos:

São plurais e compostos quanto à origem, uma vez que provém da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos-didáticos, adquiridos através da formação de professores, livros didáticos (...) e da experiência pessoal (GUIMARÃES, 2004 p. 51).

Assim, reduzir o trabalho pedagógico ao conhecimento científico é desconsiderar a existência dos saberes complexos construídos na prática cotidiana.

SABERES ACADÊMICOS X SABERES DOS PROFESSORES

Nos últimos anos, têm se instalado novas concepções acerca do professor e de sua atividade cotidiana. Essas concepções implicam desconsiderar a formação calcada em modelos tecnicista, em detrimento de uma perspectiva dialética, que envolva os saberes da academia e os experienciais.

As práticas de formação de professores ainda se constituem numa aplicação da ciência ou do conhecimento sistemático na resolução de problemas ocorridos no cotidiano escolar. Essa concepção está pautada na racionalidade técnica, a qual afirma ser a prática um instrumento de ajustamentos para a determinação de resultados estáveis e sólidos, como relata a Professora X:

Os professores que estão parados no tempo, não se atualizam e não conseguem resolver muitas vezes os problemas em sala de aula.

A partir desse depoimento, podemos inferir que os professores deveriam trabalhar na sala com os saberes apreendidos na academia, utilizando a técnica no processo de aprendizado dos seus alunos. Ao discutir sobre as tradições dos cursos institucionais de formação do educador, Saul (1996) destaca que os tópicos de conteúdos curriculares alteram-se pouco no decorrer do tempo, garantindo a manutenção da formação clássica na profissionalização do professor. O saber e o treino das capacidades mínimas são previamente definidos impedindo a participação do professor na sua formulação.

Tardiff (202) considera que os saberes são:

(...) de certo modo, comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc. (p.34-35).

Os pesquisadores educacionais, tradicionalmente, têm tomado para si a função de definir os saberes que serão transmitidos para a sociedade. Assim, o saber dos professores termina por caracterizar-se pela competência pedagógica de transmissão de saberes elaborados por outros grupos e a ausência de inserção na participação e produção desses saberes. Essa descaracterização dos professores pode ser perfeitamente explicitada pelo relato das Professoras X e Y, respectivamente abaixo:

Os nossos programas vêm sempre prontos, para que a gente aplique em sala de aula, os livros didáticos são exemplos disso.

Precisamos discutir mais, é necessário que se tenha no curso em espaço em que a gente trabalhe melhor as questões que nos dizem respeito.

Pode-se perceber nessas falas a inexistência dos vínculos e trocas de experiências entre o corpo docente e a comunidade científica acentua de forma gradativa a tendência de cada um se responsabilizar por uma função diferente.

Assim, concordamos com Nóvoa (1997) quando ressalta que existe uma:

(...) tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublima as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes as margens importantes da sua autonomia profissional. (...), e a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades (p. 24).

Na maioria das vezes, a prática é desprovida de saber ou portadora de um falso saber, baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias e pré-conceitos. Ainda segundo essa concepção, o saber é produzido fora da prática e a sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação.

Daí a importância das pesquisas educacionais levarem em consideração os saberes da prática docente, baseados num diálogo fecundo com os professores, sujeitos competentes, que detêm saberes específicos do seu trabalho. É nesse espaço prático específico que ocorre a transformação e mobilização de saberes provenientes das teorias e do saber-fazer educacional.

Nesse sentido, é relevante reconhecer que os professores, também, possuem saberes diferentes dos conhecimentos acadêmicos, mas eles devem estabelecer uma relação com outros condicionantes práticos e lógicos da ação educacional.

Assim, a construção do conhecimento do professor passa pela formação dos saberes teóricos e práticos, principalmente, quando se pensa a educação como *práxis* (ação-reflexão), como ressalta este depoimento:

Penso que o saber do dia-a-dia é tão importante para nós professores, quanto à teoria, pois na maioria das vezes, precisamos mudar alguma coisa da teoria para dar certo no cotidiano da sala de aula (PROFESSORA Q).

O professor crítico, ao privilegiar a dimensão da práxis, reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria como, também, não considera definitivos aqueles que são produzidos na sua prática, pois, os atos educativos são atos sociais, reflexivos, localizados e abstraídos de contextos sociais concretos e específicos.

Ao conceber a prática pedagógica como uma práxis social, no processo de trabalho pedagógico, os saberes tornam-se relativos, mutáveis e assumem valores ético-políticos. Isto acontece porque os saberes atendem aos interesses e valores daqueles que produzem a prática. A capacidade do professor produzir, na reflexão sobre a prática, uma ação diferente daquela idealizada teoricamente, depende, sobretudo de sua formação teórico-metodológica. É justamente esta formação que permite o professor refletir criticamente e perceber relações mais complexas da prática.

A dicotomia instala-se quando, na relação dos saberes acadêmicos e dos saberes experienciais, concebe-se o saber teórico como verdadeiro e indubitável, diretamente aplicável na prática. Tardif (1991), refere-se à aplicação de conhecimentos da academia na sala de aula como elemento essencial para a resolução da complexa prática educativa. A esse respeito, a Professora X, quando questionada sobre os conhecimentos acadêmicos disponibilizados na ação pedagógica, afirma:

Se o professor tiver mais conteúdos acadêmicos, ele consegue resolver as questões da sala de aula.

Assim, percebe-se que até entre os professores existe uma concepção privilegiadora em relação aos conhecimentos da academia. Porém, segundo Tardif (2002), "... apesar de ocupar uma posição de destaque no cenário social e econômico, bem como nos meios de comunicação, a produção de conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa." (p.36).

Finalmente, deve haver um esforço mútuo entre os pesquisadores acadêmicos e os professores-pesquisadores, no sentido de se tornarem atores participantes das diversas construções teóricas, respaldadas na vivência da sala de aula.

CONCLUSÃO

O estudo dessa temática nos possibilitou compreender sobre a relação existente entre os saberes docentes (acadêmicos e experienciais). Nesse sentido, reconhecemos os professores como sujeitos do conhecimento, capazes de elaborar elementos que favoreçam a construção de uma prática pedagógica satisfatória para o processo educativo.

As razões que nos levam a considerar os professores e acadêmicos como parceiros da prática educativa, residem no fato de que sempre houve uma descontinuidade entre os saberes produzidos e os saberes praticados por esses agentes sociais.

O estudo possibilitou, ainda, reafirmar que a prática educativa transforma o conhecimento teórico, assim como a teoria modifica o fazer do professor.

Ao abordar as questões que permeiam essa relação, foi possível esclarecer que, embora haja uma dicotomia, é necessário o reconhecimento de que um trabalho conjunto entre os professores e os acadêmicos potencializará o desenvolvimento educacional.

Assim, sugerimos que as investigações no campo da formação de professores não se limitem ao campo teórico, mas que possa investigar e envolver os saberes que permeiam a prática do professor.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggani (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade.** São Paulo: Edusp, 1996.

CHAVES, Eneida Maria (org.). **Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento: professores e escola em questão.** São João Del-Rei: FUNREI, 2001.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professora?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professor: saberes, identidade e profissão.** Campinas: Papyrus, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** SP: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org). **Conhecimento educacional e formação do professor – questões atuais.** Campinas: Papirus, 1994.

NÓVOA, António (org). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** In.: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In.: NÓVOA, António (org). Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

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

SAUL, Ana Maria. **Uma nova lógica para a formação do educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida Viggani (org.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Edusp, 1996. (Seminários e debates).

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber.** Esboço de problemática do saber docente. In: Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 4, 1991.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** São Paulo: Mimeo, 1999.